

T.C.

İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ PROGRAMI

Asuman ÖNDER

OKUL ÖNCESİNDE VELİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME
DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

DANIŞMAN
Dr. Sanem Bülbül HÜNER

İSTANBUL, Ocak 2025

T.C.

İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ PROGRAMI

Asuman ÖNDER

(224004006)

OKUL ÖNCESİNDE VELİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME
DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

DANIŞMAN
Dr. Sanem Bülbül HÜNER

İSTANBUL, Ocak 2025

T.C.

**İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ PROGRAMI**

Asuman ÖNDER

(224004006)

**OKUL ÖNCESİNDE VELİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME
DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ**

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih:

30.01.2025

Tez Danışmanı:

Diğer Jüri Üyeleri:

Dr. Öğr. Üyesi Sanem BÜLBÜL HÜNER

Prof. Dr. Bedriye Tuğba Karaaslan

Doç. Dr. Esin SEZGİN

İSTANBUL, Ocak 2025

ÖNSÖZ

Okul öncesi öğretmenliğine başladığım ilk yıllarda aile ile iletişimin ne kadar önemli olduğunu ve öğrencilerimle geçirdiğim zamanlarda beni ne kadar etkilediğini fark ettim. Aslında bu tez çalışması o etkilenmenin ana tetikleyicilerinden biridir.

Çocukların “sağlıklı” bir eğitim almasında yalnızca öğretmen ve öğrencinin katıldığı bir eğitim sürecinden daha çok aile-öğretmen-çocuk iletişiminin tam olarak kurulduğu bir eğitim sürecine inanıyorum. Kanımca öğrencinin sosyal ve akademik gelişimi için eğitim kurumlarında okul-aile iletişimi sağlanması, özellikle okul öncesi dönem eğitiminde diğer dönemlere göre çok daha önemli ve değerlidir çünkü bu dönem yalnızca çocuğun değil velinin de okula alışma, eğitim kurumlarında verilen eğitimden çocuğu adına yararlanmanın ilk adımlarıdır. Daha önceden alanyazında yapılan kapsamlı araştırmalar okul öncesi dönemde okul-aile iş birliği ve aile katılımı üzerine yoğunlaşmış, öğretmen-aile iletişimine ise sınırlı olarak yer verilmiştir. Bu çalışma bu alana katkı yapmayı hedeflemiştir.

Yirmi yedi yıl devlet ve özel kurum anaokullarında bilfiil sınıfta çocuklarla çalışmış, sayısız veli toplantıları ve görüşmeleri yapmış bir kişi olarak lisans eğitimimde, mesleki gelişim eğitimlerinde öğrendiklerimi her zaman sınıfta ve sınıf dışında profesyonel olarak kullanmaya ve uygulamaya çalıştım. İşin uygulama kısmını akademik çalışmalarla desteklemek amacıyla çıktığım bu yolculukta çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin iş birliği içerisinde olduklarında çocuğun yüksek yararına çalışılabildiğini yıllardır gözlemleyen tarafımla, nitelikli eğitim alan çocuklar sayesinde daha iyi kalkınacağımız gerçeğiyle, veliler ve öğretmenlerle yürüttüğüm bu tez çalışmam birçok değerli insanın katkılarıyla hazırlanmıştır. Çalışmamın alana küçük de olsa bir katkı sağlaması en büyük dileğimdir.

Bu teze hazırlık sürecimde tez danışmanlığımı yapan, iyi ki danışmanım dediğim, değerli hocam Dr. Sanem Bülbül Hüner’e; akademik bakış açısı kazandırdığı, bilgisini, tecrübesini her zaman cömertçe paylaştığı, beni araştırmamın her aşamasında pozitif bir tutum içerisinde yönlendirerek rehberlik ettiği, vizyoner bakış açısıyla kendimi geliştirmemi sağladığı ve daima motive ettiği için teşekkürlerimi sunarım. Araştırma konumu belirleme sürecimde beni yüreklendiren, süreç boyunca bilgisi ve tecrübesi ile beni destekleyen hocam Prof. Dr. Ozana Ural’a ve tez jürimde yer almayı kabul ederek çalışmama değerli katkılarını sunan Doç. Dr. Esin Sezgin’e ve Prof. Dr. Tuğba

Karaaslan’a teœekkürlerimi sunarım.

Araştırmam süresince benden yardımlarını esirgemeyen ancak burada isimlerini tek tek belirtmemeye olanak olmayan tüm hocalarıma, arkadaşlarıma, velilerime, dostlarıma; bu çalışmaya gönüllü olarak katılan velilere, öğretmenlere ve en çok da öğrencilerime teœekkürü borç biliyorum.

Son olarak, bu günlere gelmemde, iyi bir insan olarak yetişmemde emekleri çok olan anne, babama da sonsuz teœekkürlerimi sunuyorum.

Bunca yıllık aktif okul öncesi öğretmenliğim süresince yaptığım işin en önemli parçalarından biri olarak gördüğüm veli görüşmelerini böyle bir araştırma tezi ile bilim dünyasının kullanımına sunmanın gururunu yaşıyorum.

Asuman Önder

Ocak 2025

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖZET:.....	ix
KISALTMALAR.....	xiii
TABLO LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ VE AMAÇ	1
1.1 Problem Durumu:	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Problem Cümlesi.....	4
1.4 Alt Problemler:	5
1.5 Araştırmanın Önemi:	5
1.6 Varsayımlar:.....	6
1.7 Sınırlılıklar:.....	6
BÖLÜM 2	7
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1 Okul ve Aile	7
2.1.1 Okul ve Aile İş Birliği:	8
2.1.2 Okul-Aile İş Birliği için Gerekli Koşullar ve Destek:	9
2.1.3 Ailelerin Okulla Pozitif İlişkiler Kurması ve Güven	12
2.2 Aile Katılımı:	13
2.3 Veli-Öğretmen görüşmeleri	15
2.3.1 İletişim Yöntemleri	18
2.3.2 Veli Öğretmen Görüşme Türleri.....	19
2.3.3 Okul Öncesi Veli-Öğretmen Görüşmelerinde Verimliliği Etkileyen Etmenler	22
2.3.4 Veli-Öğretmen Görüşmelerinde Yaşanan Zorluklar:	23
2.4 Yurt Dışı ve Yurt İçi Araştırmalar	24

2.4.1	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	24
2.4.2	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	30
BÖLÜM 3		34
3.	YÖNTEM.....	34
3.1	Araştırma Modeli:	34
3.2	Araştırmanın Katılımcıları:	34
3.3	Veri Toplama Aracı:	38
3.4	Veri Toplama Süreci:	39
3.5	Kullanılan İstatistiksel Analiz Yöntemleri:	40
3.6	Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	42
3.7	Araştırma Etiği.....	43
BÖLÜM 4		44
4.	BULGULAR VE YORUMLAR	44
4.1	Araştırma Problem Cümlelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	44
4.1.1	Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	44
4.1.2	İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	46
4.1.3	Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	55
4.1.4	Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
4.1.5	Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	61
4.1.6	Altıncı Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
BÖLÜM 5		70
5.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	70
5.1	Sonuçlar ve Tartışma	70
5.1.1	Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	70
5.1.2	İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	71
5.1.3	Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	73
5.1.4	Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	74
5.1.5	Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	75
5.1.6	Altıncı Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	76
5.1.7	Araştırmanın Ana Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	77
5.2	Öneriler	78
5.2.1	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	78
5.2.2	Öğretmenlere Yönelik Öneriler	79
5.2.3	Politika Geliştiricilere ve Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler	80

KAYNAKLAR.....	81
-----------------------	-----------

EKLER	94
--------------------	-----------

Ek 1: Veli Demografik Bilgi Formu	94
---	----

Ek 2: Öğretmen Demografik Bilgi Formu	95
---	----

Ek 3: Aydınlatılmış Veli – Öğretmen Onam Formu	96
--	----

Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu	97
---	----

Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	99
---	----

Ek 6: Etik Kurulu Kararı	101
--------------------------------	-----



ÖZET:

TEZ ADI: OKUL ÖNCESİNDE VELİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi veli ve öğretmenlerin veli-öğretmen görüşmelerine ilişkin deneyimlerini incelemektir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları İstanbul'un Kadıköy ilçesindeki MEB'e 8 devlet anasınıfı, 3 devlet bağımsız anaokulu, 6 özel anaokulu ve 3 özel anasınıfı olmak üzere toplam 20 farklı okul öncesi eğitim kurumunda görevli 20 okul öncesi öğretmeninden ve 5 bağımsız devlet anaokulu, 7 devlet anasınıfı, 1 özel bağımsız anaokulu ve 3 özel anasınıfı olmak üzere 16 farklı okul öncesi eğitim kurumu velisi olan toplam 20 veliden oluşmaktadır.

Araştırma katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemine göre maksimum çeşitlilik gözetilerek belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından öğretmen ve veliler için ayrı ayrı olmak üzere geliştirilen 7 açık uçlu soru ve bu sorularla ilişkili alt sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, betimsel ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda sıklık, zaman planlaması, hazırlık, görüşme şekli, yüz yüze görüşülmek istenen konu, ortalama görüşme süresi, ortalama görüşme süresinin bağlı olduğu durum, velinin gündemi, öğretmenin gündemi, verimlilik, iş birliği, yazılı doküman, görüşme talep etmesi, görüşme talep etmemesi, gergin görüşme, rahat görüşme ve zor görüşme gibi 17 kategori ve her bir kategorinin altında yer almak üzere 100 farklı kod ve alt kodlar çıkartılarak yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre veli öğretmen görüşmeleri öncesinde öğretmenlerin toplantılara hazırlıklı geldiği diğer yandan velilerin herhangi bir hazırlık yapmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Veli öğretmen görüşmelerinin şekli konusunda hem veliler hem de öğretmenler planlı görüşmelerin çoğunlukla yüz yüze yapıldığını belirtirken özel okullarda çevrimiçi planlı görüşmelerin devlet okullarına göre daha fazla yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer yandan veliler tarafından akran zorbalığı diğer gündemlere göre daha sıklıkla gündem edilirken öğretmenler velilerden farklı olarak çocuğun gelişimini daha sıklıkla gündem maddesi yapmaktadır. Veli-öğretmen görüşmelerinde görüşmenin planlı olup olmadığından ya da nasıl yapıldığından ziyade içeriğinin görüşmelerdeki duygu ve düşünceleri belirlediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada

okul öncesi veli ve öğretmenlerin iş birliğine açık olduğu, diğer yandan, dokümana dayalı, sistematik, planlı, ön hazırlıklı veli öğretmen görüşmelerinin daha az sıklıkla yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, Okul aile iş birliği, Veli öğretmen görüşmeleri, Veli toplantısı

Tarih : Ocak 2025



SUMMARY:

THESIS TITLE: A STUDY ON PARENT-TEACHER INTERACTION EXPERIENCES IN PRESCHOOL EDUCATION

The primary aim of this study is to examine the experiences of parents and teachers regarding parent-teacher interactions in preschool education. This study was designed using the phenomenological approach, one of the qualitative research methods. The participants consist of 20 preschool teachers working in 20 different preschool institutions in the Kadıköy district of Istanbul, including 8 public kindergarten classes under the Ministry of National Education (MEB), 3 independent public preschools, 6 private preschools, and 3 private kindergarten classes. Additionally, the study includes 20 parents from 16 different preschool institutions, comprising 5 independent public preschools, 7 public kindergarten classes, 1 private independent preschool, and 3 private kindergarten classes.

Participants were selected using the criterion sampling method while ensuring maximum diversity. Data were collected through semi-structured interview forms developed by the researcher, consisting of seven open-ended questions and related sub-questions designed separately for teachers and parents. The data obtained were analyzed using descriptive and content analysis methods. As a result of the analyses, 17 categories were identified, including frequency, time planning, preparation, interaction format, topics preferred for face-to-face discussions, average duration, factors influencing interaction duration, parent agenda, teacher agenda, efficiency, collaboration, written documentation, requesting an interaction, not requesting an interaction, tense interactions, comfortable interactions, and challenging interactions. Within these categories, 100 different codes and subcodes were extracted and interpreted.

The findings indicate that teachers tend to come prepared for interactions, whereas parents generally do not engage in any preparatory activities. Both parents and teachers stated that scheduled interactions are predominantly conducted face-to-face, while it was found that private schools hold online scheduled interactions more frequently than public schools. Additionally, parents were found to prioritize peer bullying as a discussion topic more frequently than other issues, whereas teachers primarily focus on children's development. The findings further suggest that, rather than the format or scheduling of

parent-teacher interactions, the content of these interactions plays a more significant role in shaping the emotions and thoughts expressed during discussions. The study also reveals that while preschool parents and teachers are open to collaboration, systematic, document-based, structured, and pre-planned interactions are conducted less frequently.

Keywords: Family participation, School-family collaboration, Parent-teacher meetings, Parent-teacher conferences.

Date: January 2025



SEMBOLLER:

F : Frekans, sıklık
n : Katılımcı sayısı

KISALTMALAR

Ö : Öğretmen
V : Veli
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü)
UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

TABLO LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo 3-1: Çalışma Grubu Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	36
Tablo 3-2: Çalışma Grubu Velilerin Demografik Bilgileri	37
Tablo 3-3: Veri Analizi Sonucunda Ulaşılan Kategoriler ve Kod Sayıları	41
Tablo 4-1 Sıklık Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları.....	44
Tablo 4-2 Zaman Planlaması Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları.....	46
Tablo 4-3 Hazırlık Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları	48
Tablo 4-4 Görüşme Şekli Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları	50
Tablo 4-5: Yüz Yüze Görüşülmek İstenen Konu Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları	52
Tablo 4-6 : Ortalama Görüşme Süresi Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları.....	53
Tablo 4-7 : Ortalama Görüşme Süresinin Bağlı Olduğu Durum Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları.....	54
Tablo 4-8: Veli Gündemi Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları	55
Tablo 4-9: Öğretmen Gündemi Kategorisine Kodlar ve Frekansları	56
Tablo 4-10 : Verimlilik Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları	58
Tablo 4-11 : İş Birliği Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları	59
Tablo 4-12: Yazılı Doküman Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları.....	60
Tablo 4-13: Görüşme Talep Edilmemesi Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları ...	62
Tablo 4-14: Görüşme Talep Edilmesi Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları	63
Tablo 4-15 : Gergin Görüşme Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları	65
Tablo 4-16: Rahat Görüşme Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları	66
Tablo 4-17 : Zor Görüşme Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları.....	67

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Bu bölümde araştırmaya neden olan problem, amaç, alt problemler, sınırlılıklar ve varsayımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu:

Çocuklar doğumlarından okul yaşamı başlayıncaya kadar aile ortamında büyümekte, yaşamlarının geri kalanında kullanacağı en temel becerileri aile ortamında öncelikle ebeveynleri ve kardeşleri, sonrasında da diğer aile bireyleri ve yakınları ile etkileşimi aracılığı ile öğrenmektedirler. Okul yaşamları başladığında ise öğrenme sürecine yeni ve etkili aktörler dahil olmaktadır. Bunlar öğretmenler ve akranlarıdır. Çocuğun yaşamındaki kritik iki kurum aile ve okuldur. Bu nedenle okul ve aile arasındaki iş birliği basamaklarından biri olan veli öğretmen görüşmeleri; ailelerin çocuklarını tanıma, çocuklarına nasıl destek olacakları yönünde rehberlik alma, çocuklarını doğru ve etkili yönlendirebilme, destekleyebilme konularında ebeveynlerde farkındalık yaratması; öğretmenler içinde yine çocukları tanıma, ailelerle iş birliği yapabilme, onları yönlendirme ve rehberlik edebilme fırsatları sunması açısından ayrı bir önem arz etmektedir.

Aile, çocukların yaşamla ilgili ilk deneyimlerini kazandıkları, kendilerine güven duygularını geliştirdikleri, sosyalleşmeyi ve topluma uygun tutum ve davranışlar sergilemeyi öğrendikleri ortamdır. Çocuklar bu ortamda kendilerini okul hayatına hazırlayacak beceri ve yeteneklerini geliştirme fırsatı da bulmaktadırlar (Ertürk Kara, 2019). Çocukların eğitiminin temellerinin atıldığı bu dönem göz önüne alındığında, hem her çocuğun potansiyelini üst seviyede ortaya çıkarabilmesi hem de eğitiminin geri kalanının sağlıklı olabilmesinin belki de en önemli unsuru ailenin okul tarafından iş birliğine davet edilmesi ve doğru yönlendirilmesi olarak görülebilir. Örneğin, Epstein (2018), aile katılımının, çocukların akademik başarıları, sosyal becerileri ve motivasyonları üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Ailelerin okul etkinliklerine katılımı, öğretmenlerle iletişimi ve evde öğrenmeye destek vermeleri, çocukların okul hayatlarında daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Epstein, 2018).

Çocuğun yetişkin bir insan olduğunda sahip olacağı kişilik örüntüsü, kuşkusuz yaşamın daha sonraki yıllarında devreye giren kurumlardan etkilenmekle birlikte, öncelikle aile içinde oluşmaya başlar. Ailede çocuk eğitimi bu nedenle ihmal edilmeyecek kadar önemli bir konudur (T.C.A.A.K., 1995).

Okul öncesi dönem, çocukların hayatlarının hızlı ve önemli gelişim dönemlerinden biridir. Bu dönemde yaşanan deneyimler, çocukların gelecekteki öğrenme ve yaşam becerilerini şekillendirir. Shonkoff ve Phillips'e (2000) göre, erken çocukluk döneminde alınan kaliteli eğitim ve bakım, çocukların beyinlerinin gelişimini destekler ve daha sonraki yaşamlarında başarılı olmalarını sağlar. Okul öncesi eğitim, çocukların sadece bilişsel becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini de destekler. Bu dönemde çocuklar, arkadaşlık kurmayı, paylaşmayı, iş birliği yapmayı ve duygularını yönetmeyi öğrenirler. Ayrıca, okul öncesi eğitim, çocukların öz bakım becerilerini geliştirmelerine ve okula hazırlanmalarına yardımcı olur (Shonkoff ve Philips, 2000). İnsanoğlu bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda belli tür öğrenmelere karşı yüksek duyarlılık gösterme eğilimindedir ve bu dönemler kritik dönem olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2012). Erken çocukluk dönemi, gelişimde kritik dönemlerden biridir. Bu dönem, çocuğun yaşamının ilerleyen yıllarında öğrenme yaşantıları, refahı ve üretkenliği için temel oluşturmaktadır. Bu dönem boyunca çocuklar hayatlarının diğer dönemlerinden daha hızlı büyür ve gelişirler. Bu dönemde yapılacak erken müdahaleler bireylerin bilişsel kapasiteleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı bir etki gösterecektir (Bredekamp, 2015; UNICEF, 2013).

Yaşamın erken yılları, birçok araştırmacı tarafından zekâ, kişilik ve sosyal davranış şekillenmesi açılarından son derece önemli bulunmaktadır. Bloom tarafından yapılan araştırmaya göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %50'si 4 yaşına, %30'u 4 yaşından 8 yaşına, %20'si ise 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Ayrıca, çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri okul başarısının %33'ü 0-6 yaş arasındaki başarı ile açıklanabilmektedir. (Bloom, 1964: akt., Fidan ve Erden, 1993). Yapılan araştırmalarla birlikte bu dönemdeki eğitime verilen önem günden güne artış göstermektedir (Vural, 2006). Çocuğun sağlıklı bir şekilde fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olarak gelişiminde ailenin yeri önemlidir (Şişman, 2001). Öğretmenlerin öğrenciye istenen davranışları tek başına kazandırması pek mümkün değildir. Kazandırılmak istenen davranışların önemli bir bölümü ailenin katkısı ile oluşur (Gümüşeli, 2004). Okul ile

ailenin öğrettikleri arasında çelişki olursa, bu durum öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkiler (Fidan ve Erden, 1993). Okuldaki eğitim edinimleri evde aile tarafından desteklenmediği sürece eğitimin başarıya ulaşması zordur (Çelenk, 2003). Okul öncesi seviyesinde bu ilişki diğer yıllara oranla çok daha önemlidir (Murray vd., 2014). Anne ve babaların çocuklarının eğitimine katılmalarının hem kendilerine hem çocuklarına hem de öğretmenlerine birçok faydası olmaktadır. Eğitimde anne-baba katılımı ilk olarak okul ve ev arasındaki iş birliğini sağlamaktadır (Temel, 2010). Okul öncesi eğitim programında belirtilen kazanımların gerçekleşebilmesi ve öğrenmelerin kalıcı olması ailede de desteklenmesine bağlıdır. Öğretmen yaptığı çalışmalarla ailelerin bu dönem hakkında farkındalık kazanmalarını sağlayarak onların bu döneme yönelik algılarını etkileyebilmektedir (Kol, 2015). Gelişmiş ülkelerde aile-okul iş birliğinin öneminin kavrandığı ve eğitim politikalarına yansıtıldığı böylelikle hem ülkelerin sosyo-ekonomik gelişimine hem de öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunduğu görülmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Farklı beklentilere sahip olan aile ve okul birbirinden farklı toplumsal kurumlardır. Çocukların eğitimleri konusunda, okul ve aileden oluşan bu iki farklı toplumsal kurumun ortak amaçlar için birlikte çalışması amacıyla birleştirilmesi şarttır. Özellikle okul eğitiminin başlangıcı olan, en temel çalışma ve öğrenme becerilerinin olduğu ilköğretim birinci sınıflar için bu sorun çok daha önem arz etmektedir (Şimşek ve Tanaydın, 2001). Her eğitim kademesinin olduğu gibi okul öncesi eğitim kademesinin de temel amaçlarından biri öğrenciyi bir sonraki eğitim kademesine hazırlamaktır. Veli-öğretmen iş birliği de bu aşamada okul öncesinden bir üst kademeye geçişi kolay ve nitelikli hale getirecektir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde okul aile iş birliğini artırmak için aile katılımını etkin bir şekilde sağlamak, nitelikli iş birliğini geliştirmek gerekmektedir. Demirbulak (2000) yılında ve Arslan (2024) a düzenli olarak yapılan veli-öğretmen görüşmelerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını, sosyal becerilerini geliştirdiğini ve okul ile ev arasındaki iletişimi güçlendirdiğini belirtmişlerdir (Demirbulak, 2000; Arslan ve Aslanargun, 2024). Benzer şekilde yurt dışında yapılan araştırmalar da veli-öğretmen görüşmelerinin önemini vurgulamakta ve ABD, Finlandiya ve Çin gibi ülkelerde bu görüşmelerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve sosyal becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Epstein, 2011; Sahlberg, 2011; Liu ve diğerleri., 2024).

Geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızın çok yönlü olarak gelişimini destekleyerek, topluma ayak uydurmalarını sağlamak okulların ve velilerin en büyük ortak amaçlarıdır. Araştırmalar göstermektedir ki bu ortak amacı gerçekleştirebilmek için iş birliği yapmaları gerekliliktir. Bu gereklilik dolayısıyla okul- aile iş birliğinin önemli bir boyutu olan veli öğretmen görüşmelerinin tüm yönleri ile ortaya konması ayrı bir önem arz etmektedir. Bu iş birliğinin önemli iki tarafı olan veli ve öğretmenlerin birlikte gerçekleştirecekleri iş birliğinin sıklığı, planlanması, verimliliği, içeriği, birbirlerinin bu işbirliği sürecinde yaşadıklarının farkında olması öncelikle veli öğretmen görüşmelerinin niteliğini doğrudan etkilediği gibi çocuğun gelişimine de çok önemli katkılar sunacaktır. Bu nedenle bu araştırmada veli ve öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak veli- öğretmen görüşmelerinin sıklığı, bu sıklığı belirleyen etkenlerin neler olduğu, görüşmelerin nasıl planlandığı, içeriğinin nasıl belirlendiği, görüşmelerdeki duygu durumlarındaki belirleyicilerin neler olduğu gibi sorulara yanıtlar aranacaktır.

Okul öncesine ilişkin veli-öğretmen görüşmeleri konusu ile ilgili gerek alanyazındaki gerek uygulamadaki eksiklikler ve sorunlar okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen veli- öğretmen görüşmelerinin araştırılmasını gerekli kılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okul-aile iş birliğinin önemli bir boyutu olan veli- öğretmen görüşmelerine ilişkin okul öncesi veli ve öğretmenlerinin deneyimlerini incelemek ve daha etkili veli-öğretmen görüşmeleri gerçekleştirilebilmesi için öneriler geliştirmektir.

1.3 Problem Cümlesi

Bu araştırmada iletişim olanaklarının hızla arttığı dünyada okul öncesi dönem eğitiminde veli-öğretmen görüşmelerinin nasıl planlandığı, hangi konuların görüşüldüğü, görüşme için hangi iletişim kanallarının tercih edildiği, bu görüşmelerdeki duygu durumlarının neye göre değiştiği ve verimli bir veli- öğretmen görüşmesinin nasıl olduğunun anlaşılması amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmanın problemi olarak “Veli ve öğretmenlerin görüşme deneyimleri nasıldır?” temel problemine aşağıdaki alt problemler çerçevesinde yanıt aranmıştır.

1.4 Alt Problemler:

Veli ve öğretmen görüşlerine göre:

1. Veli-öğretmen görüşmelerinin sıklığı nasıldır?
2. Veli-öğretmen görüşmelerinin planlama süreci nasıldır?
3. Veli-öğretmen görüşmelerinin içeriği nasıldır?
4. Veli-öğretmen görüşmelerinin verimliliğini etkileyen etmenler nelerdir?
5. Veli-öğretmen görüşmelerindeki belirleyici duygu ve düşünceler nelerdir?
6. Veli-öğretmen görüşmelerindeki zorlayıcı etkenler nelerdir?

1.5 Araştırmanın Önemi:

Eğitim toplumlar için geleceğin inşasıdır. Güvenli bir gelecek için çocukların bütünsel olarak gelişimini destekleyen program, içerik ve yaklaşımlarla başarılı ve mutlu bir şekilde yetiştirilmesi gerekir. Her ne kadar çocuğun eğitimi sadece okulun ve öğretmenin sorumluluğunda gibi görünse de ya da tam tersi sadece anne babanın sorumluluğunda gibi görünse de çocuğun sağlıklı bir yetişkin olması her iki tarafın da eşit düzeyde sorumluluğudur. Bu kritik sorumluluğu yerine getirirken hem anne babaların hem de öğretmenlerin birbirlerini desteklemeye, tamamlamaya yani iş birliği yapmaya ihtiyaçları vardır. Okul, öğretmen, aile iş birliğinin önemi tüm toplum tarafından kabul edilmekte ve önemsenmektedir. Bu iş birliğinin temel taşı öğretmen ve veli arasındaki görüşmelerdir. Öğretmenin veliye çocuğun eğitimi ve gelişimi ile ilgili doğru ve “sağlıklı” bilgiler vermesi, velinin de çocuğu ile ilgili doğru soruları sorması son derece önemlidir.

Bu araştırmada, velilerin ve MEB’e bağlı devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin veli-öğretmen görüşmelerine ilişkin yaşantıları etraflıca inceleme konusu yapılmaktadır. Böylece günümüzde veli-öğretmen görüşmelerinin nasıl yapıldığı, hangi gündemlerle bir araya gelindiği, bu görüşmelerin hangi sıklıkla yapıldığı, daha verimli olması için her iki tarafın da beklenti ve uygulamalarının neler olduğu araştırılmaktadır.

Bu çalışma ile okul öncesi eğitim kurumlarında veli-öğretmen görüşmelerinin nasıl yapıldığına mercek tutulurken, aynı zamanda araştırma bulguları ve ilgili çalışmalar temelinde, velilerin özellikle erken yıllardan itibaren eğitime daha etkin katılımının

sağlanması ve nitelikli veli-öğretmen görüşmeleri için çeşitli öneriler geliştirilecektir. Bununla birlikte yapılan alanyazın taramasında konuyla ilgili ulusal düzeyde sınırlı sayıda araştırma olmasının, çalışmanın önemini daha da artıracakı söylenebilir. Bu çalışmanın okul-aile iş birliğini destekleyen veli-öğretmen görüşmeleri konusunda hem teori hem de uygulama düzeyinde alana önemli katkılar sunması beklenmektedir.

1.6 Varsayımlar:

Görüşmelerde veli ve öğretmenlerin veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili görüşlerini içtenlikle yansıttıkları varsayılmıştır.

1.7 Sınırlılıklar:

Araştırma 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı içinde, İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki MEB'e bağlı özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve velilerin görüşleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuyla ilgili kuramsal bilgilere yer verilmektedir. Bu bağlamda, bu bölümde öncelikle Okul ve Aile, Okul ve Aile İş Birliği, Veli-Öğretmen Görüşmeleri konularına değinilmiştir. Ayrıca eğitimde veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Okul ve Aile

Aile, çocuğun yaşamının ilk ve en önemli sosyal çevresini oluşturur ve çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişiminde büyük bir rol oynar. Aile, çocuğun beslenmesi, uyku düzeni ve fiziksel aktiviteleri konusunda rehberlik sağlar, sağlıklı bir yaşam tarzı benimsetir ve düzenli sağlık kontrollerini sağlar (Doğan, 2016). Ayrıca, çocuğun motor becerilerini geliştirmesine yardımcı olur ve fiziksel aktivitelerle sağlıklı büyümesini destekler (Koç, 2022). Aile, çocuğun motor becerilerini geliştirmek için oyunlar ve spor aktiviteleri düzenleyebilir (Gür, 2011). Aile, çocukların duygusal gelişiminde kritik bir rol oynar. Güvenli ve destekleyici bir aile ortamı, çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olur ve duygularını ifade etmelerini teşvik eder. Sevgi dolu bir aile, çocukların öz güvenini ve empati yeteneğini geliştirir, bu da onların sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmalarını sağlar. Araştırmalar, aile bağlamının çocukların duygu düzenlemesi üzerindeki etkilerini (Morris, Silk, Steinberg, Myers, ve Robinson, 2007) ve çocukların duygusal gelişiminin aile bağlamındaki özelliklerden nasıl etkilendiğini (Thompson ve Meyer, 2020) göstermektedir. Aile içindeki ilişkiler, çocuğun duygusal zekasını ve duygusal dayanıklılığını artırır (Liu, Sulaimani, ve Henning, 2020). Sosyal gelişim açısından, aile çocuğun sosyal becerilerini geliştirmek için fırsatlar sunar; kardeşlerle, akrabalarla ve diğer aile üyeleriyle etkileşim kurması, çocuğun iletişim, iş birliği ve sosyal uyum yeteneklerini geliştirir (Çiftçi, 1991). Aile, çocuğun sosyal normları öğrenmesine ve sosyal ilişkilerde başarılı olmasına yardımcı olur (Yogman vd., 2016). Bilişsel gelişim açısından, aile çocuğun öğrenmesini teşvik eder, yaratıcılığını destekler ve problem çözme becerilerini geliştirmesine yardımcı olur, ona okuma alışkanlığı kazandırır (Doğan, 2016). Ailenin eğitim düzeyi ve çocuğa gösterdiği ilgi,

çocuğun bilişsel gelişimini etkiler (Amato, 2010). Aile, çocuğun akademik başarısını desteklemek için gerekli kaynakları sağlar ve öğrenme sürecine aktif olarak katılır (Sweeney, 2010). Aile içi iletişimin çocukların değer kazanımı ve sosyal uyumu üzerinde önemli bir rol oynadığı da belirtilmiştir (Doğan, 2016). Sonuç olarak, ailenin çocuğun gelişimini destekleyeceği faaliyetlerde bulunmasının önemi tartışılmazdır; aile, çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini destekleyerek, onun sağlıklı ve mutlu bir birey olmasına katkıda bulunur. Sağlıklı bir aile ortamı, çocuğun kendine güvenen, bağımsız, empatik ve sosyal olarak uyumlu bir birey olarak yetişmesini sağlar. Bir davranış değiştirme süreci olan eğitimin ilk önce ailede başlaması kaçınılmazdır ancak ailenin sorumluluğu planlı eğitim sürecinde azalmakla birlikte sona ermiş değildir. Eğitimde süreklilik ve başarı, büyük ölçüde okul ve ailenin birbirini tamamlamasıyla olanaklıdır. Öğrencinin gerçekçi bir benlik oluşturmaya ve gizilgücü ölçüsünde gelişebilmesi, iki ortam arasındaki iş birliğini gerektirir (Bilgin 1990).

Erken çocukluk eğitimi, çocukların gelişiminde kritik bir rol oynar. Milli Eğitim Bakanlığı 2022 yılı rakamlarına göre Türkiye’de 0-3 yaş arası çocukların büyük bir kısmı okula gitmemektedir ve 4 yaşındaki çocukların %56,77’si okula gitmemektedir (MEB, 2022). Dünyada ise, 0-3 yaş arası çocukların okullaşma oranları ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir; örneğin, Avusturya’da 3-5 yaşlarındaki çocukların %32’si yarım günlük okul öncesi eğitim kurumuna gitmektedir. OECD ülkelerinde 3-5 yaş arası çocukların okullaşma oranı ortalama %83’tür (OECD, 2020). Türkiye’de 5-6 yaş arası çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiştir ancak bu yaş grubundaki çocukların okullaşma oranı %83,41’dir (MEB, 2022). Erken çocukluk eğitimi alamayan çocuklar, gelişimsel olarak geri kalma riski taşırlar ve dil gelişimi, sosyal beceriler ve akademik başarı açısından dezavantajlı duruma düşebilirler (Barnett, 2008). Ailelerin çocuklarını erken yaşlarda okula göndermeleri ve eğitim sürecine aktif olarak katılmaları önemlidir (Epstein, 2011). Ailelerin çocuklarının eğitime katılımı, çocukların akademik başarılarını artırır ve sosyal becerilerini geliştirir (Henderson ve Mapp, 2002).

2.1.1 Okul ve Aile İş Birliği:

Okul ve aile iş birliği, çocukların eğitim sürecinde önemli bir rol oynar. Okullar, ailelerin katılımını teşvik ederek ve gerekli koşulları sağlayarak, çocukların akademik ve

sosyal gelişimlerini destekleyebilir. Okulun aile ile iş birliği yapabilmek için gerekli koşulları sağlaması, ailenin de katılım sağlaması ve desteği güven ortamının oluşmasını sağlayacaktır. Okul ve aile iş birliği, çocukların eğitim sürecinde kritik bir rol oynar. Araştırmalar, ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılmasının çocukların akademik başarılarını artırdığını ve sosyal becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Epstein, 2011). Okul ve aile iş birliği, çocukların okula uyum sağlamasını kolaylaştırır ve onların çok yönlü gelişimini destekler (Henderson ve Mapp, 2002). Araştırma sonuçları göstermektedir ki 5-6 yaş çocukların ailelerine verilecek destekler çocuğun çeşitli gelişim düzeylerine katkı sağlamaktadır (Biber ve Ural, 2016). Toran ve Özgen 2018 yılında yazdıkları makalede aile katılımını öğretmen açısından incelemişlerdir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı konusuna duyarlı olduklarını, ailelerin eğitim sürecinde etkin katılımlarının sürekliliğinin sağlanması için, ailelerin okulda yapılanlar hakkında sürekli olarak bilgilendirilmelerinin gerekliliği de vurgulanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin aile katılım çalışmaları ile çocuğun yüksek yararının gözetildiğine inandığı ve çocuğun gelişimsel ve akademik başarısı üzerinde etkisine yönelik inançlarının olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlere göre aile katılım çalışmalarını gerçekleştirirken aile kaynaklı güçlüklerle karşılaştıkları anne-babaların bazı tutumlarının aile katılım çalışmalarında engelleyici rollerinin olduğunu vurgulamışlardır. Ancak bu engelleri aşmak için okul öncesi öğretmenlerinin etkili olduğuna inandıkları uygulamalar gerçekleştirdikleri ve buna paralel olarak kendilerince stratejiler geliştirdikleri de belirlenmiştir (Toran ve Özgen, 2018).

2.1.2 Okul-Aile İş Birliği için Gerekli Koşullar ve Destek:

Anaokullarında öğrencisi olan ailelerin okulla pozitif ilişkiler kurması ve güven duyması, çocukların eğitim sürecinde önemli bir rol oynar. Ailelerin okula güven duyması ve katılım sağlaması, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini destekler. Etkili iletişim, aile katılımını teşvik etme, eğitim ve bilgilendirme, güven ortamı oluşturma ve destekleyici programlar, ailelerin okula güven duyması ve katılım sağlaması için gerekli koşullardır. Okulun aile ile iş birliği yapabilmesi için gerekli koşullar ve destekler şu şekilde özetlenebilir.

İletişim Kanalları Oluşturma:

Okul ve aile arasında etkili iletişim kanalları oluşturulmalıdır. Aileler, okul ile düzenli ve açık iletişim kurduklarında okula güven duyarlar. Öğretmenlerin ailelerle düzenli olarak bilgi paylaşması, çocukların gelişimi hakkında geri bildirim vermesi ve ailelerin sorularını yanıtlaması, güven duygusunu artırır (Epstein, 2011). Bu, düzenli toplantılar, e-posta, telefon görüşmeleri ve okulun web sitesi gibi çeşitli iletişim araçları ile sağlanabilir (Christenson ve Sheridan, 2001). Ayrıca, iki yönlü iletişim sistemleri geliştirilmelidir. Örneğin, aileler ve öğretmenler arasında düzenli olarak bilgi alışverişi yapılmasını sağlayan dijital platformlar kullanılabilir. Etkili iletişim, ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılım sağlamasına yardımcı olur (Kraft, 2017). İletişim kanallarının çeşitlendirilmesi, ailelerin okul ile daha kolay ve etkili bir şekilde iletişim kurmasını sağlar (Edutopia, 2021). Örneğin okul öncesi seviyesinde, öğretmenler günlük olarak çocukların gelişimi hakkında kısa notlar yazabilir ve bu notları çocukların çantalarına koyarak ailelere ulaştırabilir. Ayrıca, haftalık e-posta bültenleri ile sınıf etkinlikleri ve çocukların ilerlemeleri hakkında bilgi verilebilir. Araştırmalar, etkili iletişimin ailelerin okula olan güvenini artırdığını ve çocukların akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Salamondra, 2021; Garbacz vd., 2018; Patrikakou vd., 2005; Kraft ve Dougherty, 2013).

Aile Katılımını Teşvik Etme:

Okul, ailelerin okul etkinliklerine katılımını teşvik etmelidir. Okul etkinliklerine katılma, sınıf içi aktivitelerde yer alma ve okul projelerine destek olma gibi fırsatlar sunulmalıdır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Okul öncesi seviyesinde, okullar aileleri sınıf etkinliklerine davet edebilir. Örneğin “Aile Katılım Günü” düzenleyerek ailelerin çocuklarıyla birlikte etkinliklere katılmasını sağlayabilir. Ayrıca, ailelerin çocuklarının projelerine katkıda bulunmaları teşvik edilebilir. Okul, ailelerin okul etkinliklerine katılımını teşvik ettiğinde aileler okula güven duyar ve katılım sağlar.

Eğitim ve Bilgilendirme:

Okul, ailelere çocuklarının eğitim süreci hakkında bilgi vermeli ve onları eğitmelidir. Bu, seminerler, atölye çalışmaları ve bilgilendirici broşürler aracılığıyla

yapılabilir (Hornby ve Lafaele, 2011). Ayrıca, ailelerin çocuklarının eğitime daha etkin katılımını sağlamak için çevrimiçi eğitim programları ve sanal atölye çalışmaları düzenlenebilir (Parent Engagement Institute, 2020). Eğitim ve bilgilendirme programları, ailelerin çocuklarının eğitime daha bilinçli ve etkin bir şekilde katılmalarını sağlar (PIQE, 2020). Örneğin Okul öncesi seviyesinde, öğretmenler aileler için “Okulda ve Evde Okuma Alışkanlığı Kazandırma” konulu bir atölye çalışması düzenleyebilir. Bu atölyede, ailelere çocuklarıyla birlikte nasıl etkili bir şekilde kitap okuyabilecekleri ve okuma alışkanlığı kazandırabilecekleri öğretilebilir.

Güven Ortamı Oluşturma:

Okul, ailelerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamalıdır. Bu, açık kapı politikası, ailelerin görüş ve önerilerine değer verme ve ailelerin okul yönetimine katılımını teşvik etme ile sağlanabilir (Baker vd., 1998). Örneğin, öğretmenler ve okul yöneticileri anaokullarında her ay düzenli olarak ailelerle toplantılar yaparak onların görüş ve önerilerini dinleyebilir. Ayrıca, okulun fiziksel güvenliğini artırmak için ailelerin de katılımıyla güvenlik tatbikatları düzenlenebilir.

Destekleyici Programlar:

Okul, ailelerin çocuklarına destek olabilmesi için gerekli kaynakları sağlamalıdır. Bu, rehberlik hizmetleri, psikolojik destek ve akademik danışmanlık gibi programlar aracılığıyla yapılabilir (McCoy vd., 2017). Örneğin, Anaokulları çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek için rehberlik hizmetleri sunabilir. Ayrıca, ailelere çocuklarının gelişimini desteklemek için evde uygulayabilecekleri aktiviteler hakkında bilgi verilebilir.

Okul ve aile iş birliği, çocukların eğitim sürecinde kritik bir rol oynar. Okullar, ailelerin katılımını teşvik ederek ve gerekli koşulları sağlayarak, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyebilir. İletişim kanalları oluşturma, aile katılımını teşvik etme, eğitim ve bilgilendirme, güven ortamı oluşturma ve destekleyici programlar, okul ve aile iş birliğinin geliştirilmesi için gerekli koşullardır. Bu sayede, çocuklar sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişirler.

2.1.3 Ailelerin Okulla Pozitif İlişkiler Kurması ve Güven

Ailelerin okulla pozitif ilişkiler kurması ve okula güvenmesi beklenir. Ancak aksi durumlarla da sıklıkla karşılaşılır. Bunun temel nedenleri şöyle sıralanabilir:

Yetersiz İletişim:

Okul ile aileler arasında yeterli ve açık iletişim olmadığında aileler okula güven duymaz ve katılmak istemez. Öğretmenlerin ailelerle düzenli olarak bilgi paylaşmaması ve geri bildirim vermemesi, güven duygusunu zedeler (Hornby ve Lafaele, 2011). Yetersiz iletişim, ailelerin çocuklarının eğitimine katılımını olumsuz yönde etkiler ve ailelerin okula olan güvenini azaltır (Baker vd., 2016; Salamondra, 2021; Garbacz vd. 2015; Patrikakou vd., 2005; Mapp, 2003; Kraft ve Dougherty, 2013).

Aile Katılımının Teşvik Edilmemesi:

Okul, ailelerin katılımını teşvik etmediğinde aileler okula güven duymaz ve sürece kendiliğinden katılmak istemez. Ailelerin okul faaliyetlerine katılım fırsatlarının sunulmaması, ailelerin okula olan güvenini azaltır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997).

Eğitim ve Bilgilendirme Eksikliği:

Okul, ailelere çocuklarının eğitim süreci hakkında yeterli bilgi vermediğinde ve onları eğitmediğinde aileler okula güven duymaz. Bu, ailelerin çocuklarının eğitimine etkin bir şekilde katılmalarını engeller (Hornby ve Lafaele, 2011).

Güven Ortamının Oluşturulmaması:

Okul, ailelerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayamadığında aileler okula güven duymaz. Ailelerin görüş ve önerilerine değer verilmemesi ve okul yönetimine katılımın teşvik edilmemesi, güven duygusunu zedeler (Baker vd., 1998).

Destekleyici Programların Eksikliği:

Okul, ailelerin çocuklarına destek olabilmesi için gerekli kaynakları sağlamadığında aileler okula güven duymaz ve çocukların eğitim sürecine katılmak istemez. Rehberlik

hizmetleri, psikolojik destek ve akademik danışmanlık gibi programların eksikliği, ailelerin okula olan güvenini azaltır (McCoy, 2017).

2.2 Aile Katılımı:

Okul öncesi seviyesinde aile katılımı, çocukların eğitim sürecinde ailelerin aktif rol almasını ve okulla iş birliği yapmasını ifade eder. Bu katılım, çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler. Aile katılımı, anne-babaların ve diğer aile üyelerinin çocukların eğitimi ve gelişimine katkıda bulunmaları için eğitim programına katıldıkları bir süreçtir (Whitmarsh, 2009). Aile katılımı, çeşitli etkinlikler ve yöntemlerle gerçekleştirilebilir: toplantılar, telefon görüşmeleri, okul ziyaretleri, haber mektupları, haber bültenleri, aile katılım etkinlikleri, ev ziyaretleri ve eve gönderilen etkinlik çalışmaları gibi (AÇEV, 2023). Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarının gelişimi, Cumhuriyetin ilanından sonra başlamış ve çeşitli dönemlerde yapılan reformlar ve yeniliklerle şekillenmiştir. Erken dönemde (1923-1950), okul öncesi eğitimin önemi vurgulanmış ve ilk anaokulları açılmıştır. Bu dönemde programlar daha çok çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir (Çağlayan, Kuru, Apak, ve Karakaya, 2023). 1950-1980 döneminde, okul öncesi eğitime olan ilgi artmış ve daha sistematik programlar geliştirilmeye başlanmıştır. 1970’lerde ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ilk resmi okul öncesi eğitim programları uygulanmaya başlanmıştır (Akgün, 2021). 1980-2000 döneminde, okul öncesi eğitimde kaliteyi artırmak amacıyla çeşitli projeler ve programlar geliştirilmiştir. 1994 yılında MEB tarafından yayımlanan “Okul Öncesi Eğitim Programı” önemli bir dönüm noktası olmuştur (Ersoy, 2020). 2000 sonrası dönemde ise 2006 ve 2013 yıllarında MEB tarafından yeni okul öncesi eğitim programları yayımlanmış ve uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlar, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik daha kapsamlı ve modern yaklaşımlar içermektedir (Gelişli ve Yazıcı, 2012; Aral ve Kadan, 2018).

Türkiye’de okul öncesi eğitimde aile katılımının tarihsel gelişimi, Milli Eğitim Bakanlığı’nın çeşitli programları ve politikaları ile şekillenmiştir. Türk Eğitim Sistemi’nde okul aile iş birliği yasalarla güvence altına alınmıştır. 1973’te kabul edilen 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 14 temel ilkesinden biri eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliğinin kurulması gerekliliğini belirtirken, MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliği’nin 5. maddesi

“Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, okul ile aile arasındaki bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve öğretmenler arasında iş birliğini sağlamak amacıyla okul-aile birlikleri kurulur.” ifadesiyle devletin tutumu belirtmekte, 15. Milli Eğitim Şurasında ise “Aile Katılım Programları” ve “Ana Baba Okulları Yaygınlaştırmaları” kararı alınarak hedef kitlenin sadece çocuklar değil ailenin olduğu vurgulanmıştır (Argon ve Kıyıcı, 2012). 1990’lı yıllarda, Milli Eğitim Bakanlığı’nın “Okul Öncesi Eğitim Programı” ile aile katılımı teşvik edilmiştir. Bu program, ailelerin çocuklarının eğitimine aktif olarak katılmalarını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. 2000’li yılların başında, aile katılımı üzerine yapılan çalışmalar artmış ve bu alanda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Çopur ve Tezel Şahin (2022), 2000-2021 yılları arasında yapılan çalışmaların incelendiği araştırmalarında, aile katılımının özellikle 2016-2020 yılları arasında yoğunlaştığını belirtmişlerdir (Çopur 2022). İlk yıllarda, aile katılımı daha çok bilgilendirme ve eğitim süreçlerine pasif katılım şeklindeyken, zamanla bu katılım aktif katılıma ve eğitim süreçlerinin bir parçası olmaya doğru evrilmiştir. Özellikle 2002 ve sonrasında uygulanan programlar, aileleri eğitim sürecine aktif olarak dahil etme ve çocukların eğitimine katkıda bulunmalarını sağlama konusunda daha sistemli ve kapsamlı yaklaşımlar sunmaktadır (Kaya, 2024). Aydoğan okul öncesi eğitim programlarında aile katılımının önemini vurgularken, aile katılımının çocukların akademik ve sosyal başarılarına olumlu katkı sağladığını belirtmiştir (Aydoğan, 2021). Ekinci Vural ve Doğan Altun (2021), Türk öğretmenlerin aile katılımına yönelik görüş ve uygulamalarını incelemiş ve aile katılımının çocukların dil ve sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağladığını bulmuşlardır. Son olarak, Bağçeli, Kahraman, Eren ve Şenol (2017), okul öncesi eğitimde ve ilkokulda aile katılım çalışmalarının önemini vurgulamış ve bu çalışmaların çocukların eğitimine olan olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Bu kaynaklar, Türkiye’de okul öncesi eğitimde aile katılımının tarihsel gelişimini ve bu alandaki önemli çalışmaları kapsamlı bir şekilde ele almaktadır.

Aile katılımı, programda çeşitli şekillerde yer almakta ve ailelerin çocuklarının ödevlerine destek olmasından, sınıfta uygulanan etkinliklere katkı sunmasına kadar geniş bir yelpazede uygulanmaktadır (Hornby ve Lafaele, 2011). Türkiye’de aile katılımı uygulamada bazı zorluklar ve engellerle karşılaşılmaktadır (Toran ve Özgen, 2018). Farklı ülkelerde aile katılımı uygulamaları çeşitli şekillerde gerçekleştirilmektedir; ABD’de federal ve eyalet düzeyinde desteklenen programlar ve politikalarla teşvik

edilmekte (Epstein, 2011), Finlandiya’da eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak ailelerle düzenli olarak iletişim kurulmakta (Sahlberg, 2011) ve Japonya’da çocukların eğitimine katkıda bulunmak amacıyla düzenlenen etkinlikler ve programlarla sağlanmaktadır (Yamamoto, 2016). Okul öncesi seviyesinde aile katılımı, çocukların eğitim sürecinde önemli bir rol oynar ve ailelerin okula güven duyması ve katılım sağlaması, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini destekler. Etkili iletişim, aile katılımını teşvik etme, eğitim ve bilgilendirme, güven ortamı oluşturma ve destekleyici programlar, ailelerin okula güven duyması ve eğitim sürecine katılım sağlaması için gerekli koşullardır. Bu sayede, çocuklar sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişirler.

2.3 Veli-Öğretmen görüşmeleri

Okul öncesi dönemde veli-öğretmen görüşmeleri, çocukların eğitim sürecinde önemli bir rol oynar ve ailelerin çocuklarının gelişimini yakından takip etmelerini ve öğretmenlerle iş birliği yapmalarını sağlar. Türkiye’de veli-öğretmen görüşmeleri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen mevzuat çerçevesinde yürütülmekte ve düzenli olarak yapılması teşvik edilmektedir. Veli-öğretmen iş birliği, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek için kritik bir öneme sahiptir ve sağlıklı bir iletişim temelinde yükselen bu iş birliği, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, genel gelişimlerine olumlu katkılarda bulunur (Epstein, 2011; Hornby ve Lafaele, 2011). Düzenli olarak yapılan veli-öğretmen görüşmeleri, öğrencilerin akademik başarılarını artırır, sosyal becerilerini geliştirir ve okul ile ev arasındaki iletişimi güçlendirir (Demirbulak, 2000; Arslan ve Aslanargun, 2024). Görüşmelerin gündemleri ve içerikleri, öğrencinin akademik durumu, sosyal gelişimi, davranışları ve genel durumu gibi konuları kapsar ve öğretmenler, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek velilere geri bildirim verir (Demir, 2022; Arslan ve Aslanargun, 2024). Türkiye’de yapılan araştırmalar, veli-öğretmen görüşmelerinin öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Demirbulak, 2000). Yurtdışında yapılan araştırmalar da veli-öğretmen görüşmelerinin önemini vurgulamakta ve ABD, Finlandiya ve Çin gibi ülkelerde bu görüşmelerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve sosyal becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Epstein, 2011; Sahlberg, 2011; Liu vd., 2024). Okul öncesi seviyesinde veli-öğretmen görüşmeleri,

çocukların eğitim sürecinde kritik bir rol oynar ve ailelerin okula güven duyması ve katılım sağlaması, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini destekler.

Okul öncesi velileri, çocuklarının eğitim sürecinde öğretmenler ve okulla sık sık iletişim kurma gereksinimi içerisinde olurlar. Aslında bu iletişim gereksinimi yalnızca veliler açısından değil öğretmenler ve okul tarafında da vardır. Bu iletişim, çocukların gelişimini desteklemek, güven sağlamak ve eğitim sürecine aktif katılımı sağlamak amacıyla gerçekleştirilir. İlköğretim seviyesindeki pek çok okulda veli-öğretmen görüşmeleri genellikle planlı bir şekilde yapılır. Okul öncesi seviyesi ise öğretmenler ile ailenin ilk karşılaşmalarıdır. Bu karşılaşma çocuğun o yıl yaşayacağı akademik yıl için çok önemli bir fırsat olabileceği gibi hiçbir şey ifade etmeyen bir karşılaşma da olabilir. Swap 1993 yılında bu toplantıyı birbirini hiç tanımayan iki kişinin karşılıklı derin endişe duyulan bir konu hakkında büyük miktarda bilgiyi 15 dakika içinde paylaşmaya çalışması olarak tanımlamıştır (Swap,1993).

Veli-öğretmen görüşmeleri, onları idiografik (bireyin derinlemesine anlaşılması) analizin olası bir konusu haline getiren bazı özelliklere sahiptir. Bunların başında aynı ilgi alanına odaklanan farklı bireylerin yaşam deneyimlerinin dinamik bir buluşma noktasında meydana gelen bir olgu olması gelir (Gastaldi, 2015).

Avustralyalı bir araştırmacı olan Asad, gelişmekte olan bir ülke olan Bangladeş'te iki yıl süresince yüz yüze toplantıları içeren bir saha araştırması yapmıştır. Bu veli görüşmelerinde öğretmen daha önceden hazırladığı bir değerlendirme karnesi üzerinden çocuğun akademik gelişimini aileler ile tartışmıştır. Araştırmacı bu programın hem öğrencilerin tutum ve davranışlarında hem de öğretmenlerin pedagojik uygulamalarında iyileşmeler sağladığını belirtmiştir. Ayrıca velileri çocuklarına yardımcı olmak ve okul çalışmalarını izlemek için daha fazla zaman harcamaya teşvik ettiği vurgulanmıştır. Araştırmanın önemli bir bulgusu da veli-öğretmen etkileşimlerini teşvik eden programların, yani bir değerlendirme karnesi aracılığı ile çocuğun akademik ilerlemesi hakkında bilgi sağlayan planlı veli-öğretmen toplantılarının düşük maliyetli, uygulanması kolay ve ölçeklendirilmesi kolay olduğunu göstermiştir. Asad gelişmekte olan ülkeler bağlamında, basit bir bire bir veli-öğretmen planlı toplantısının öğrencilerin eğitim başarılarını iyileştirmek için nasıl bir yarar sağlayabileceğine ilişkin yeterli kanıt

bulamamıştır ancak dezavantajlı geçmişe sahip ebeveynlerin bile yeterli bilgi sağlandığı ve katılımları teşvik edildiği takdirde çocuklarının okul performanslarına önemli katkılarda bulunabileceğini vurgulamıştır (Asad, 2018).

Aile ile öğretmenlerin samimi bir şekilde iletişim kurdukları ilk temas noktası genellikle okul dönemlerinin başladığı sonbahar aylarıdır. Bu aylarda düzenlenen veli/öğretmen toplantıları ailelere çocuğun eğitimi ve gelişimi ile ilgili işlerini ve rollerini hatırlatmak için önemli zamanlardır. Günümüzün hızlı tempolu yaşam tarzı çoğu zaman ailelerin bu rollerinden vazgeçmelerine yol açar. Ailelerin desteği olmadan eğitimciler bu yolculuğa tek başlarına devam edemezler. Eğer aile katılımı bu kadar önemli ise peki bu toplantılarda neler oluyor, neler konuşuluyor?

Okul öncesi eğitimde en önemli hedef nedir, konusunda Carnegie Eğitimi Geliştirme Vakfı'nın okul öncesi öğretmenleri arasında yaptığı bir araştırma, aile eğitiminin iyileştirilmesinin (%64) odaklanılması gereken en önemli alan olduğunu ortaya çıkardı. Aynı araştırmada anaokulları için ek finansman desteği ise ikinci sırayı (%16) aldı (Boyer, 1991). Öğretmenler açısından bakıldığında, aile-öğretmen görüşmeleri; oldukça zorlu bir konu olan aile eğitiminin iyileştirilmesi konusunda öğretmenin elindeki önemli bir fırsat olarak görülebilir.

Veli-öğretmen görüşmeleri ev ve okul arasındaki iş birliğinin kurulmasında etkili olabilir ve böylece çocuğun öğrenme fırsatını teşvik edebilir. Bu bağlantı oluşturma süreci, ne kadar zor olursa olsun, veli-öğretmen görüşmesinde gerçekleşmelidir. Okul öncesi velilerinin öğretmenler ve okulla sık sık iletişim kurmaya gereksinim duymalarının birkaç önemli nedeni vardır:

- **Çocuğun Gelişimini Takip Etme:** Okul öncesi dönemi, çocukların hızlı bir şekilde geliştiği ve birçok yeni beceri kazandığı bir dönemdir. Veliler, çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini yakından takip etmek isterler. Öğretmenlerle düzenli iletişim, velilere çocuklarının gelişimi hakkında güncel bilgi sağlar (Epstein, 2011).
- **Güven ve Destek Sağlama:** Çocuklar, okul öncesine başladıklarında evden uzaklaşarak yeni bir ortama girerler. Bu süreçte, veliler çocuklarının güvende olduğunu ve desteklendiğini bilmek isterler. Öğretmenlerle sık iletişim

kurmak, velilere bu güveni sağlar ve çocukların okula uyum sürecini kolaylaştırır (Hornby ve Lafaele, 2011).

- **Erken Müdahale ve Destek:** Okul öncesi öğretmenleri, çocukların davranışlarını ve gelişimlerini yakından gözlemleyerek olası sorunları erken dönemde tespit edebilirler. Velilerle düzenli iletişim, bu tür sorunların erken müdahale ile çözülmesini sağlar ve çocukların ihtiyaç duydukları desteği almasına yardımcı olur (Garbacz vd., 2015).
- **Eğitim Sürecine Katılım:** Veliler, çocuklarının eğitim sürecine aktif olarak katılmak isterler. Bu katılım, evde yapılan etkinlikler, ödevler ve okul projeleri gibi çeşitli şekillerde olabilir. Öğretmenlerle sık iletişim kurmak, velilerin çocuklarının eğitimine nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlar (Kraft ve Dougherty, 2013).

Okul Etkinlikleri ve Gönüllülük: Okullar, velilerin katılımını teşvik eden çeşitli etkinlikler ve gönüllülük fırsatları sunar. Veliler, bu etkinlikler ve fırsatlar hakkında bilgi almak ve katılım sağlamak için öğretmenlerle iletişim kurarlar (Morrison, 2003).

2.3.1 İletişim Yöntemleri

Okul öncesi velileri, öğretmenler ve okulla iletişim kurmak için çeşitli yöntemler kullanırlar:

Yüz Yüze Görüşmeler: Veliler, öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yaparak çocuklarının gelişimi hakkında doğrudan bilgi alabilirler. Bu görüşmeler, veli toplantıları, bireysel görüşmeler ve okul etkinlikleri sırasında gerçekleştirilebilir (Demirbulak, 2023).

- **Telefon Görüşmeleri:** Veliler, öğretmenlerle telefon görüşmeleri yaparak çocuklarının durumu hakkında bilgi alabilir ve sorularını sorabilirler. Bu yöntem, hızlı ve etkili bir iletişim sağlar (Chen ve Rivera-Vernazza, 2023).
- **E-posta ve Dijital Platformlar:** Veliler, öğretmenlerle e-posta ve dijital platformlar aracılığıyla iletişim kurabilirler. Bu platformlar, öğretmenlerin velilere düzenli olarak bilgi göndermesini ve velilerin sorularını yanıtlamasını sağlar (Kraft ve Dougherty, 201).

- **Ev Ziyaretleri:** Bazı okullar, öğretmenlerin velileri evlerinde ziyaret etmelerini teşvik eder. Bu ziyaretler, öğretmenlerin çocukların ev ortamını görmelerini ve velilerle daha yakın bir ilişki kurmalarını sağlar (Hornby ve Lafaele, 2011).
- **Haber Bültenleri ve Mektuplar:** Okullar, velilere düzenli olarak haber bültenleri ve mektuplar göndererek okul etkinlikleri, çocukların gelişimi ve diğer önemli konular hakkında bilgi verirler (Garbacz vd., 2015).

Okul öncesi velileri, çocuklarının eğitim sürecinde öğretmenler ve okulla sık sık iletişim kurma ihtiyacı içerisindeyler. Bu iletişim, çocukların gelişimini desteklemek, güven sağlamak ve eğitim sürecine aktif katılımı sağlamak amacıyla gerçekleştirilir. Veliler, öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler, telefon görüşmeleri, e-posta ve dijital platformlar, ev ziyaretleri ve haber bültenleri gibi çeşitli yöntemlerle iletişim kurarlar. Bu iletişim yöntemleri, velilerin çocuklarının eğitimine aktif olarak katılmalarını ve çocuklarının gelişimini desteklemelerini sağlar.

İnternetin gelişimi ve dijitalleşme ve teknolojinin yaşamın her alanında artan etkisi, insanların iletişim kurma şeklini değiştirdi. Artık günümüzde mesafeden bağımsız olarak doğrudan ya da grup iletişiminin çeşitli yolları mümkün kılınmıştır (görüntülü aramalar, sohbet uygulamaları, forumlar, sosyal ağlar vb.). Bu olanakların ve teknolojilerin uygulanması, ebeveynlerin, eğitimcilerin ve okul öncesi kurumların iletişim kurma şeklini de değiştirmiştir. Ebeveynler ve eğitimciler arasındaki yüz yüze iletişime ek olarak çoğu eğitim seviyesinde ve kurumunda artık önemli bilgileri ve fotoğrafları koordine etmek ve paylaşmak için çevrimiçi sohbet uygulamaları kullanıyor. Bu iletişim yöntemlerinin sağladığı faydaların yanı sıra istenmeyen sonuçlar da ortaya çıkmaktadır. Mesajların çokluğu nedeniyle bazı önemli mesajlar veliler tarafından gözden kaçırılmakta ve veliler mesai saatleri dışında da eğitimcilerle iletişime geçmektedir(Roza, 2024).

2.3.2 Veli Öğretmen Görüşme Türleri

Okul öncesi seviyesinde veli-öğretmen görüşmeleri, çocukların eğitim sürecinde önemli bir rol oynar. Bu görüşmeler, ailelerin çocuklarının gelişimini yakından takip etmelerini ve öğretmenlerle iş birliği yapmalarını sağlar. Bilaloğlu ve Nur 2022 yılında yapılan bir kongre sunumunda veli toplantıları konusunu incelemiş ve bu toplantıları şu

şekilde özetlemişlerdir. Çocukların okuldaki başarıları için aile ve öğretmenler arasında yapıcı ve üretken ilişkiler yani iletişim kurulmalı ve bu iletişimin temel taşı tüm dünyada yaygın ve düzenli olarak kullanılan veli toplantılarıdır. Okul öncesi dönem veli toplantılarına katılım daha yüksek olmasına karşın bazı sorunlar yaşanabilir ve yararlı olduğunun garantisi yoktur. Aile–öğretmen arasındaki kültürel farklılıklar ya da göreve yeni başlayan öğretmenler olduğunda bu sorunlar artabilir. (Bilaloğlu ve Nur, 2022)

2.3.2.1 Görüşme Türleri

Veli-öğretmen görüşmeleri, planlı ve plansız olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır. Planlı görüşmeler, belirli bir program dahilinde ve önceden belirlenmiş zamanlarda yapılan görüşmelerdir. Plansız görüşmeler ise, acil durumlar veya anlık ihtiyaçlar doğrultusunda yapılan görüşmelerdir.

- **Planlı Görüşmeler:** Planlı görüşmeler, genellikle veli toplantıları, bireysel görüşmeler ve okul etkinlikleri sırasında gerçekleştirilir. Bu görüşmeler, öğretmenlerin velilere çocuklarının gelişimi hakkında detaylı bilgi vermesini sağlar (Epstein, 2011; Hornby ve Lafaele, 2011; Then ve Pohlmann-Rother, 2023; Murray ve Greenberg, 2000).
- **Plansız Görüşmeler:** Plansız görüşmeler, acil durumlar veya anlık ihtiyaçlar doğrultusunda yapılan görüşmelerdir. Bu görüşmeler, öğretmenlerin velilere anında geri bildirim vermesini ve sorunları hızlı bir şekilde çözmesini sağlar (Garbacz ve diğerleri., 2015; Kraft ve Dougherty, 2012; Tan ve diğerleri., 2021; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2005).
- **Örnekler ve Uygulamalar:** Örneğin, bazı okullarda planlı görüşmeler online randevu sistemi ile düzenlenmekte ve veliler, öğretmenlerle yüz yüze veya çevrimiçi olarak görüşebilmektedir (TED İstanbul Koleji, 2023; Chen ve Rivera-Vernazza, 2023). Plansız görüşmeler ise, öğretmenlerin velilere anında geri bildirim vermesi gereken durumlarda yapılmaktadır (Then ve Pohlmann-Rother, 2023).

2.3.2.2 Görüşme Süresi:

Veli-öğretmen görüşmelerinin süresi, görüşmenin amacına ve içeriğine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Genellikle görüşme süresi 15-30 dakika arasında değişir. Kısa Süreli Görüşmeler: Kısa süreli görüşmeler, genellikle plansız görüşmelerde ve acil durumlarda yapılır. Bu görüşmeler, öğretmenlerin velilere hızlı ve etkili bir şekilde bilgi vermesini sağlar (Then ve Pohlmann-Rother, 2023; Chen ve Rivera-Vernazza, 2023). Uzun Süreli Görüşmeler: Uzun süreli görüşmeler, genellikle planlı görüşmelerde ve detaylı bilgi paylaşımı gereken durumlarda yapılır. Bu görüşmeler, öğretmenlerin velilere çocuklarının gelişimi hakkında kapsamlı bilgi vermesini sağlar (Demirbulak, 2023; Garbacz vd., 2015; Hill ve Tyson, 2009; Patrikakou, 2016). Örneğin, bazı okullarda veli-öğretmen görüşmeleri, belirli bir program dahilinde ve randevu sistemi ile gerçekleştirilmektedir. Bu görüşmelerde, öğrencinin akademik durumu, sosyal gelişimi ve genel durumu hakkında bilgi paylaşılır ve velilerin soruları yanıtlanır.

2.3.2.3 Görüşme Sıklığı

Veli-öğretmen görüşmelerinin sıklığı, okulun politikalarına ve velilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Genellikle, görüşmelerin sıklığı yılda birkaç kez ile sınırlı kalmaz, düzenli olarak yapılır.

Düzenli Görüşmeler: Düzenli görüşmeler, genellikle her dönem başında ve sonunda yapılır. Bu görüşmeler, öğretmenlerin velilere çocuklarının gelişimi hakkında düzenli bilgi vermesini sağlar (Epstein, 2011; Hornby ve Lafaele, 2011; McWayne vd., 2004).

Acil Durum Görüşmeleri: Acil durum görüşmeleri, anlık ihtiyaçlar doğrultusunda yapılan görüşmelerdir. Bu görüşmeler, öğretmenlerin velilere anında geri bildirim vermesini ve sorunları hızlı bir şekilde çözmesini sağlar (Garbacz vd., 2015; Kraft ve Dougherty, 2012).

Örneğin, Finlandiya’da aile katılımının eğitim sisteminin önemli bir parçası olduğu ve okulların ailelerle düzenli olarak iletişim kurduğu belirtilmektedir (Sahlberg, 2011). Çin’de yapılan bir araştırma, veli-öğretmen ilişkilerinin çocukların sosyal davranış problemleri üzerindeki etkilerini incelemiş ve olumlu sonuçlar elde etmiştir (Zhang, 2011).

Okul öncesi seviyesinde veli-öğretmen görüşmeleri, çocukların eğitim sürecinde kritik bir rol oynar. Ailelerin okula güven duyması ve katılım sağlaması, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini destekler. Planlı ve plansız görüşmeler, görüşme süresi ve görüşme sıklığı, veli-öğretmen iş birliğinin etkinliğini artıran önemli faktörlerdir.

2.3.3 Okul Öncesi Veli-Öğretmen Görüşmelerinde Verimliliği Etkileyen Etmenler

Okul öncesi seviyesinde veli-öğretmen görüşmeleri, çocukların eğitim sürecinde kritik bir rol oynar. Bu görüşmelerin verimliliği, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek açısından büyük önem taşır. Okul öncesi veli-öğretmen görüşmelerinde verimliliği etkileyen etmenler aşağıda ele alınmıştır.

İletişim Kalitesi: Veli-öğretmen görüşmelerinin verimliliğini etkileyen en önemli etmenlerden biri iletişim kalitesidir. Etkili iletişim, öğretmenlerin ve velilerin açık, dürüst ve karşılıklı anlayış içinde bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlar. Araştırmalar, yüksek kaliteli iletişimin veli-öğretmen iş birliğini güçlendirdiğini ve çocukların gelişimine olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir (Epstein, 2011; Hornby ve Lafaele, 2011).

Dijital İletişim Araçları: Dijital iletişim araçlarının kullanımı, veli-öğretmen görüşmelerinin verimliliğini artırabilir. Özellikle COVID-19 pandemisi sırasında, dijital platformlar üzerinden yapılan görüşmeler, öğretmenlerin ve velilerin daha sık ve etkili iletişim kurmalarını sağlamıştır (Chen ve Rivera-Vernazza, 2023; Then ve Pohlmann-Rother, 2023). Dijital araçlar, öğretmenlerin velilere düzenli olarak bilgi göndermesini ve velilerin sorularını yanıtlamasını kolaylaştırır (Kraft ve Dougherty, 2012).

Görüşme Türleri ve Sıklığı: Veli-öğretmen görüşmelerinin türleri (planlı ve plansız) ve sıklığı, görüşmelerin verimliliğini etkileyen diğer önemli etmenlerdir. Planlı görüşmeler, öğretmenlerin velilere çocuklarının gelişimi hakkında detaylı bilgi vermesini sağlarken (Then ve Pohlmann-Rother, 2023) plansız görüşmeler ise, acil durumlar veya anlık ihtiyaçlar doğrultusunda yapılan görüşmelerdir ve öğretmenlerin velilere anında geri bildirim vermesini sağlar (Garbacz vd., 2015).

Görüşme Süresi: Görüşme süresi, veli-öğretmen görüşmelerinin verimliliğini etkileyen bir diğer faktördür. Kısa süreli görüşmeler, genellikle plansız görüşmelerde ve acil durumlarda yapılır ve hızlı bilgi alışverişini sağlar (Then ve Pohlmann-Rother, 2023; Chen ve Rivera-Vernazza, 2023). Uzun süreli görüşmeler ise planlı görüşmelerde ve detaylı bilgi paylaşımı gereken durumlarda yapılır ve öğretmenlerin velilere kapsamlı bilgi vermesini sağlar (Demirbulak, 2023).

Aile Katılımı ve Destekleyici Programlar: Aile katılımı ve destekleyici programlar, veli-öğretmen görüşmelerinin verimliliğini artıran önemli etmenlerdir. Ailelerin çocuklarının eğitimine aktif olarak katılması, çocukların akademik başarılarını ve sosyal becerilerini geliştirir (Hill ve Taylor, 2004). Destekleyici programlar, ailelerin çocuklarına daha iyi destek olabilmesi için gerekli kaynakları sağlar (McWayne vd., 2004).

Kültürel ve Sosyal Faktörler: Kültürel ve sosyal faktörler, veli-öğretmen görüşmelerinin verimliliğini etkileyen diğer önemli etmenlerdir. Velilerin kültürel ve sosyal geçmişleri, görüşmelerdeki iletişim tarzlarını ve beklentilerini etkileyebilir (Pomerantz vd., 2007). Öğretmenlerin, velilerin kültürel ve sosyal farklılıklarını anlaması ve bu farklılıklara saygı göstermesi, görüşmelerin verimliliğini artırır (Hill ve Tyson, 2009).

Okul öncesi veli-öğretmen görüşmelerinde verimliliği etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. İletişim kalitesi, dijital iletişim araçlarının kullanımı, görüşme türleri ve sıklığı, görüşme süresi, aile katılımı ve destekleyici programlar ile kültürel ve sosyal faktörler, bu etmenler arasında yer almaktadır. Bu etmenlerin dikkate alınması, veli-öğretmen görüşmelerinin verimliliğini artırarak çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini destekler.

2.3.4 Veli-Öğretmen Görüşmelerinde Yaşanan Zorluklar:

Okul öncesi seviyesinde veli-öğretmen görüşmeleri, çocukların eğitim sürecinde önemli bir rol oynar ancak bu görüşmelerde çeşitli zorluklar yaşanabilir. İletişim zorlukları, öğretmenlerin ve velilerin açık, dürüst ve karşılıklı anlayış içinde bilgi alışverişinde bulunmalarını gerektirir ancak bazı durumlarda iletişim eksiklikleri veya

yanlış anlamalar yaşanabilir (Epstein, 2011; Hornby ve Lafaele, 2011). Dijital iletişim araçlarının kullanımı sırasında teknik sorunlar veya dijital okuryazarlık eksiklikleri iletişimi zorlaştırabilir (Chen ve Rivera-Vernazza, 2023). Kültürel ve dilsel farklılıklar, velilerin ve öğretmenlerin farklı kültürel geçmişlere sahip olması nedeniyle iletişim tarzlarını ve beklentilerini etkileyebilir, dil bariyerleri ise iletişimi zorlaştırabilir (Pomerantz vd., 2007; Hill ve Tyson, 2009). Zaman yönetimi de bir diğer zorluktur hem öğretmenlerin hem de velilerin yoğun programları, görüşmelerin düzenli ve etkili bir şekilde yapılmasını zorlaştırabilir (Garbacz vd., 2015; Kraft ve Dougherty, 2012). Güven eksikliği, velilerin öğretmenlere ve okula güven duymaması, görüşmelerin verimliliğini olumsuz etkileyebilir ve velilerin görüşmelere katılımını azaltabilir (Hornby ve Lafaele, 2011). Özel gereksinimli çocukların velileri ile yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin bu çocukların ihtiyaçlarını anlaması ve velilere uygun destek sağlaması zor olabilir (Then ve Pohlmann-Rother, 2023). Bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin ve velilerin etkili iletişim kurması, kültürel ve dilsel farklılıklara saygı göstermesi, zaman yönetimine dikkat etmesi ve güven inşa etmesi önemlidir. Bu sayede, veli-öğretmen görüşmelerinin verimliliği artırılarak çocukların akademik ve sosyal gelişimleri desteklenebilir.

2.4 Yurt Dışı ve Yurt İçi Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi dönemde aile ve öğretmen arasında yapılan görüşmeler konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve bu araştırmalar sonunda elde edilen bulguları incelenmiştir. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalara odaklanarak bu görüşmelerin çocukların eğitime olan etkileri, öğretmen ve ailelerin karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmek için önerilen stratejiler incelenmiştir. Yapılan çalışmalar araştırma yöntemi açısından incelendiğinde önemli bir kısmının nitel araştırma olduğu görülmektedir.

2.4.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dijital İletişim olanaklarının henüz günümüzdeki kadar yaygınlaşmadığı dönemde Pianta ve arkadaşları tarafından ABD’de yapılan ve 3595 okul öncesi öğretmenini kapsayan çocukların okul öncesine geçiş sürecini inceleyen bir araştırma şu bulguları ortaya koydu: Çocukların okul öncesine geçiş süreci ile ilgili aile ile iletişimin okul

açıldıktan sonra kurulması yöntemi hemen hemen ortak idi. Çocuklarla ya da ailelerle yüz yüze görüşmeyi içeren ya da okul başlamadan önce çocuklar ya da aileleri ile iletişime geçmeyi içeren yöntemler en az kullanılanlar arasında olduğu bulgusuna ulaşıldı. Aynı araştırmada iletişim için en sık kullanılan yöntemler okul başladıktan sonra gerçekleşen ve/veya düşük yoğunluklu, toplu iletişim içeren uygulamalar (örneğin duyurular, broşürler, grup tanışma günleri) olarak tespit edildi. Ayrıca okullar kentsel hale geldikçe ve azınlık öğrencileri arttıkça birebir iletişimin daha da azaldığı ve okul başladıktan sonra gerçekleşen düşük yoğunluklu okul temaslarının daha yaygın hale geldiği ve iletişim kurmaktaki aile kaynaklı engellerin de arttığı bulgulandı (Pianta vd, 1999).

Mahmood 2013 yılında yayımladığı ve öğretmenlik tecrübelerinin ilk yılındaki öğretmenlerin aileler ile çalışırken yaşadığı zorlukları incelediği makalesinde okul öncesi ve okul öncesi çocuklarının aileleri ile öğretmenleri arasındaki ilişkilerin önemini iyi bilinmekte olduğunu vurgulamıştır. Aynı makalede öğretmenler ve okulların ebeveyn-öğretmen iş birliğinin eksikliğinden sorumlu olduğu varsayıldığı belirtilmekte olup erken çocukluk öğretmen eğitimi programlarının bunu kabul ettiğini ve ebeveynler ve ailelerle ilgili dersler sunduğunu belirtmiştir (Mahmood, 2013).

Chen ve Rivera-Vernazza (2023), dijital teknolojilerin COVID-19 sırasında öğretmen-aile iş birliğini nasıl geliştirdiğini incelemiştir. Bulgular, dijital iletişimin ailelerle daha sık ve etkili iletişim kurmayı sağladığını göstermektedir. Araştırmada “Dijital iletişim araçları, öğretmenlerin ailelerle daha düzenli ve yapılandırılmış görüşmeler yapmasına olanak tanımıştır.” şeklinde bir tespiti yer verilmiştir (Chen ve Rivera-Vernazza, 2023, s. 1195). Benzer şekilde Wasserman ve Zwebner (2020), COVID-19 pandemisi sırasında dijital iletişimin okul öncesi eğitimdeki rolünü incelemiştir. Bulgular, dijital iletişimin öğretmen-aile ilişkilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Araştırmada “Pandemi döneminde dijital iletişim araçları, öğretmenlerin ailelerle olan bağlarını güçlendirmiştir” görüşüne yer verilmiştir (Wasserman ve Zwebner, 2020). Gene 2021 yılında Colombo eğitim uygulamalarının dijitalleşmesinin öğretmen-aile iletişimine etkisini incelemiştir. Bulgular, dijitalleşmenin iletişimi kolaylaştırdığını göstermektedir. Araştırmada “Eğitim uygulamalarının dijitalleşmesi, öğretmenlerin ailelerle daha etkili iletişim kurmasını sağlamaktadır” şeklinde bir görüşe yer verilmiştir (Colombo, 2021). 2021 yılında araştırmalar yapan Randall ve Tarrant ve gene aynı yıl Zehbe ve Sonnenberg dijital iletişim araçlarının öğretmen aile ilişkilerini

güçlendirdiğini belirtmişlerdir (Randall ve Tarrant, 2021), (Zehbe ve Sonnenberg, 2021).

Araştırmacılar aile-öğretmen iş birliğinin önemi ve çocuklar üzerindeki olumlu etkisini iyi belgelemiştir (Henderson ve Mapp, 2002; Epstein ve Sanders, 2006). Diğer yandan 41 çalışmanın meta-analizini yapan Jeynes 2005 yılında aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyerek aralarında güçlü bir ilişki olduğunu doğrulamıştır (Jeynes, 2005). Bu ilişki okul öncesi ve okul öncesi çocuklarının aileleri ile öğretmenleri arasında daha da önemlidir (Honig, 1975). Aynı bulguya Galindo ve Sheldon 2021 yılında erken çocukluk eğitiminde aile katılımını inceledikleri çalışmada yer vermişlerdir. Bulgular, aile katılımının çocukların akademik başarısını artırdığını göstermektedir. Araştırmada “Ailelerin eğitim sürecine aktif katılımı, çocukların akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir” şeklinde bir görüşe yer verilmiştir. (Galindo ve Sheldon, 2021).

Erdreich 2021 yılında öğretmenlerin ailelerle iletişim stratejilerini incelemiştir. Bulguları, etkili iletişim stratejilerinin aile katılımını artırdığını göstermektedir. Araştırmada “Öğretmenlerin ailelerle düzenli ve açık iletişim kurması, ailelerin eğitim sürecine daha fazla katılım göstermesini sağlamaktadır” denmektedir (Erdreich, 2021). 2020 yılında Abubakari dijital iletişimin erken çocukluk eğitiminde öğretmen-aile iş birliğini nasıl geliştirdiğini araştırmıştır. Bulgular, dijital araçların iletişimi kolaylaştırdığını göstermektedir. Araştırmada “Dijital araçlar, öğretmenlerin ailelerle daha hızlı ve etkili iletişim kurmasına olanak tanımaktadır.” şeklinde bir cümleye yer verilmiştir (Abubakari, 2020).

Avari ve arkadaşları 2023 yılında yayınladıkları makalede ev ile okul arasındaki iletişimin önemli olduğunu çünkü bunun aile katılımını teşvik etmek için bir yol olduğunu vurgulamışlardır. Bu anlamda da makalelerinde öğretmenlerin bakış açılarını keşfetmeye çalışmışlardır. Bulgularında öğretmenlerin, iletişimin ailelerle iş birliği için değerli olduğunu ve öğretmenlerin yüz yüze etkileşimleri tercih etmelerine rağmen, iletişimi desteklemek için diğer araçları kullanmaya uyum sağladıklarını bildirmişlerdir. Bulgulara göre dijital iletişim biçimleri değerlidir ve birçok avantaja sahiptir ancak öğretmenler ayrıca dijital ve çoklu iletişim biçimlerini kullanmanın zorluklarını ve nüanslarını da kabul etmişlerdir. Avari ve arkadaşlarına göre genel olarak öğretmenlerin iletişim formatlarını her ailenin tercihlerine göre kişiselleştirilmesi mümkün değildir ve onlardan

bunu yapmalarını beklemek aşırı iş yüklerini artırabilir, bu yüzden iletişim formatları ailelerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak seçilmeli, aynı zamanda öğretmenler için de yönetilebilir olmalıdır (Avari vd., 2023).

Barnett ve Taylor (2021), aile-okul bağlantılarının çocukların öğrenme yaklaşımlarına etkisini araştırmıştır. Bulgular, güçlü aile-okul bağlantılarının çocukların öğrenme motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Araştırmada “Ailelerin okulla olan güçlü bağları, çocukların öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermelerini sağlamaktadır” denmektedir (Barnett ve Taylor, 2021).

Endonezyalı araştırmacı Apriyanti 2018 yılında yaptığı konferans sunumunda aileye verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerine öğretmenin etkili bir yolu olduğunu savunmuş ve bu konuda bir yöntem önermiştir. Aile eğitim faaliyetinin yararlarını ebeveynlerin öğrencilere öğretme deneyimine sahip olması, ebeveynlerin sınıftaki gerçek öğretme-öğrenme sürecini bilmesi, ebeveynlerin öğretmenle iletişim kurabilmesi, ebeveynlerin öğrencileri tanıyabilmesi ve veli öğretiminin öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini artırabilmesi olarak sıralamıştır (Apriyanti, 2018).

Curci 2010 yılında aileler ve okul arasındaki güç yönetimi konusunda bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada diğer pek çok araştırmadan alıntı yapılarak okullardaki aile katılımının artan düzeylerinin öğrenciler için daha iyi sonuçlarla bağlantılı olduğunu açıkça göstermesine karşın, aileler ve okul personeli arasındaki ilişki, ailelerin ve okul yöneticilerinin farklı yapısal pozisyonları nedeniyle karmaşık olduğu vurgulanmıştır. Aynı makalede ailelerin çoğunlukla çocukları için mümkün olan en iyi eğitimi güvence altına alma arzusuyla hareket etseler de okul yetkililerinin okulda bulunan tüm çocukların refahıyla ilgilenmeleri gerektiği belirtilmiştir. Diğer yandan aileler sıklıkla çocuklarının ilk öğretmenleri olarak adlandırılırsalar da çoğu okul yetkilisi, çocuklar okulda başarılı olamadıklarında aileleri sorumlu tutsa da çocuklar okula başladıktan sonra akademik alanın tamamen kendi yetki alanları altında olduğu belirtilmiştir. Bu makalede Waller’ın 1932 yılındaki söylemine atıfta bulunulmuş, aileler ve okul temsilcilerini "doğal düşmanlar" olarak adlandırarak bu ilişkinin özünde sıklıkla yer alan güç mücadelelerini vurgulamıştır. Ayrıca, okul personeli ebeveynleri genellikle "yönetilmesi" gereken bir diğer kesim olarak görmektedir; görünüşe göre bu sayede personel ebeveynlerin uygunsuz davranışlarından kaçınabilir ve ebeveynlerin arzuladığı türden saygılı, destekleyici ebeveyn katılımını teşvik edebilir. Bu nedenle, okullar ebeveyn katılımını

istese ve desteklese de okulların ne tür bir katılım istediği ve ebeveynlerin çocuklarının veya toplumdaki tüm çocukların ihtiyaç duyduğunu düşündükleri şey adına ne tür bir katılım talep ettikleri konusunda sıklıkla bir gerginlik yaşanmaktadır, olarak belirtilmiştir (Curci vd., 2010).

Vignjevic ve Pintaric 2023 yılında yayınladıkları makalede, okul öncesinde veli-öğretmen görüşmeleri sırasında eğitimcilerin iletişim becerilerini analiz ettiler. Nitel araştırma metodolojisine uygun olarak yaptıkları araştırmada eğitimcilerin çeşitli anaokullarında on iki veli-öğretmen görüşmesi sırasında iletişim kurma biçimleri araştırıldı, veli-öğretmen görüşmeleri sırasında eğitimcilerin iletişim sırasındaki seçilmiş unsurları gözlemlendi ve kaydedildi. Buldukları sonuçlar, gözlemlenen veli-öğretmen görüşmelerinin iyi hazırlanmış, yapılandırılmış, oldukça uygun ve etkileşimli olduğunu, uygun kelime dağarcığı ve üslup kullanıldığını gösterdi. Eğitimcilerin iletişimindeki en büyük eksikliği, yeterince gelişmemiş aktif dinleme tekniğiydi. Dahası, eğitimcilerin bireysel iletişim becerilerinde belirgin farklılıklar vardı. Araştırmadaki sınırlamalara rağmen, bu araştırmanın sonuçlarının pedagoji teorisinde ve pratikte yararlı olabileceğini savundular. Şöyle ki bu araştırmanın eğitimcilere veli-öğretmen görüşmelerinin önemli yapısal özellikleri hakkında fikir verebileceğini, aynı zamanda bu görüşmelerde hangi unsurların iyi iletişim oluşturduğunu da belirlemelerine yardımcı olabileceğini belirttiler (Vignjevic ve Pintaric 2023). Bu anlayış, uluslararası öğretmen eğitim programlarının çoğunun ailelerle çalışmayla ilgili standartları benimsemesine yol açmış, şeklinde yorumlanabilir.

Amini 2017 yılında Endonezya'da 49 okul öncesi öğretmeni ve müdürünü kapsayan çalışmasında ebeveyn eğitim programları arasında en güçlü olanın velilerin beklentilerini karşılayan temalarda yapılması olduğunu vurgulamıştır. Aynı makalede anaokullarındaki müdür ve öğretmenlerin de ebeveynlerin ebeveyn eğitim programlarına katılımını optimize etmek için daha iyi bir strateji düşünmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Makale, uygulanan ebeveyn eğitim programlarının zayıf yönlerini ise uygulanan programlarda ebeveynlerin yer almaması, toplantı takviminin çalışan anneler için uygun olmaması ve sunulan programların ebeveynleri daha az ilgilendirmesi olarak belirtmiştir.

Araştırmacılar veli-öğretmen görüşmelerinde görüşmenin etkinliğini zorlaştıran etmenleri araştırmışlardır. En önemli zorluklardan biri, her görüşme için ayrılan sınırlı zamandır. Epstein'e göre öğretmenler çok sayıda veli ile kısa bir zaman dilimi içinde

anlamlı ve kapsamlı geri bildirim sağlamakta zorlanabilir (Epstein, 2018). Bu, aceleyle yapılan konuşmalara, yüzeysel tartışmalara ya da olumlu başarılar yerine olumsuz davranışlara odaklanmaya yol açabilir. Diğer yandan Christenson ve Sheridan “Dil engelleri, kültürel farklılıklar ve farklı okuryazarlık seviyeleri, veliler ile öğretmenler arasındaki etkili iletişimi engelleyebilir; yanlış anlamalar ve yanlış yorumlamalar ortaya çıkabilir ve bu da hayal kırıklığına ve anlayış eksikliğine yol açabilir.” şeklinde görüş belirtmişlerdir (Christenson ve Sheridan, 2001). Ek olarak ebeveynler, özellikle de öğretim dilinde akıcı değilse soru sormaktan çekinebilirler. Epstein, veliler ile öğretmenler arasında güç dengesizlikleri olabileceğini ve öğretmenlerin genellikle daha fazla otorite ve uzmanlığa sahip olarak algılandığını, bunun da ailelerin çekindiği ya da endişelerini dile getiremediği tek taraflı bir konuşmaya yol açabildiğini belirtmiştir (Epstein, 2018). Öğretmenler, velilerin duyulduğunu ve değer verildiğini hissettiği destekleyici ve iş birliği bir ortam yaratmaya çalışmaları bu durumun aşılması yönünde destekleyici olabilir. Yakın tarihli bir araştırmada Wildmon, Anthony ve Kamau veli-öğretmen görüşmelerine veli katılımının eksikliğinden söz etmişlerdir. Bu yazarlara göre “bazı veliler, veli-öğretmen görüşmelerine katılmaktan uzak veya ilgisiz olabilir. Bunun nedeni kendi iş yoğunlukları, çocuk bakımı sorumlulukları ya da okul ile ilgili geçmişte yaşanan olumsuz deneyimler gibi çeşitli nedenler olabilir. Bu ebeveynleri dahil etmek ve katılımlarını teşvik etmek, onların özel ihtiyaçlarını ve endişelerini ele almak için öğretmenler tarafından proaktif bir erişim ve stratejiler gerektirir.” (Wildmon, Anthony ve Kamau, 2024).

Bu alanyazın taraması, okul öncesi eğitimde aile-öğretmen iletişiminin önemini ve dijital iletişim araçlarının bu süreçteki rolünü incelemiştir. Pianta ve arkadaşlarının (1999) ABD’de yaptığı araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle iletişimi genellikle okul başladıktan sonra kurduğunu ve yüz yüze görüşmelerin nadir olduğunu ortaya koymuştur. Mahmood (2013), öğretmenlerin ailelerle çalışırken yaşadığı zorlukları vurgulamış ve ebeveyn-öğretmen iş birliğinin önemine dikkat çekmiştir.

COVID-19 pandemisi sırasında dijital iletişim araçlarının öğretmen-aile iş birliğini nasıl geliştirdiğini inceleyen Chen ve Rivera-Vernazza (2023) ile Wasserman ve Zwebner (2020), dijital iletişimin ailelerle daha sık ve etkili iletişim kurmayı sağladığını bulmuşlardır. Colombo (2021), dijitalleşmenin öğretmen-aile iletişimini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Randall ve Tarrant (2021) ile Zehbe ve Sonnenberg (2021) de dijital iletişim

araçlarının öğretmen-aile ilişkilerini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmalar, aile-öğretmen iş birliğinin çocukların akademik başarısı üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır (Henderson ve Mapp, 2002; Epstein ve Sanders, 2006; Jeynes, 2005; Galindo ve Sheldon, 2021). Erdreich (2021), etkili iletişim stratejilerinin aile katılımını artırdığını göstermiştir. Abubakari (2020), dijital araçların iletişimi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Avari ve arkadaşları (2023), dijital iletişim biçimlerinin değerli olduğunu ancak öğretmenlerin iş yükünü artırabileceğini vurgulamıştır.

Barnett ve Taylor (2021), güçlü aile-okul bağlantılarının çocukların öğrenme motivasyonunu artırdığını bulmuşlardır. Apriyanti (2018), aile eğitim faaliyetlerinin yararlarını sıralamış ve bu faaliyetlerin çocukların motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Curci (2010), aileler ve okul personeli arasındaki güç mücadelelerini ve bu ilişkideki karmaşıklıkları vurgulamıştır.

Vignjevic ve Pintaric (2023), veli-öğretmen görüşmelerinde eğitimcilerin iletişim becerilerini analiz etmiş ve aktif dinleme tekniğinin yeterince gelişmemiş olduğunu bulmuşlardır. Amini (2017), ebeveyn eğitim programlarının velilerin beklentilerini karşılayan temalarda yapılmasının önemini vurgulamıştır.

Son olarak, Epstein (2018) ve Christenson ve Sheridan (2001), dil engelleri, kültürel farklılıklar ve güç dengesizliklerinin etkili iletişimi zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Wildmon, Anthony ve Kamau (2024), veli-öğretmen görüşmelerine veli katılımının eksikliğinden söz etmişlerdir.

2.4.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldırım ve Dönmez 2008 yılında okul-aile iş birliğine ilişkin yaptıkları araştırmada değişik kaynaklara da atıfta bulunarak Okul-Aile iletişiminin yollarını telefonla görüşme, telefona mesaj gönderme, aileye mektup gönderme, e-posta gönderme, veli toplantıları yapma, aileyi ziyaret etme, aileye karne verme, okul gazetesi çıkarma, kutlama kartları, veli panosu, ödev defterleri olarak sıralamıştır. Araştırma tarihinin oldukça eski olması nedeni ile dijital iletişim araçları ve çevrimiçi görüşmeler bu yöntemlere eklenebilir. Araştırmacıya göre iletişimde en çok tercih edilen yöntem ve teknik bireysel görüşmelerdir ancak en etkili yöntem ve teknik durumdan duruma değişebilir. Araştırmacının yazdığı makalenin öneriler bölümünde iletişime ilişkin iki farklı öneri

dikkat çekmektedir: Okul-aile iletişiminde olumlu bir dil kullanılmalıdır. Okul ailelere değer verdiğini hissettirilmelidir ve Okul-aile iş birliği kurumsallaştırılmalıdır. Okul-aile iş birliğine yönelik ana ilkeler belirlenip uygulanmalıdır (Yıldırım ve Dönmez, 2008).

İlgar ve Topaç 2013 yılında okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile iş birliğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına öğretmenler açısından bakıldığında “okul-aile iş birliğinin okulda verilen eğitimin kalitesini arttırdığı, kurumun kalitesinin artırılmasında etkili olduğu, ailelerin okulu daha yakından tanımalarını sağlayacağı, aileyi daha yakından tanıyabileceğini, problemleri daha kolay çözebileceğini, motive olduğunu, kendini geliştirmesinde etkili olduğu için daha verimli ve başarılı bir performans sergilemesine katkı sağladığı” konuları vurgulanmıştır. Çocuk açısından bakıldığında ise “gelişimine katkı sağladığı, özgüveninin oluşmasına, sosyalleşmesine, paylaşmayı öğrenmesine katkı sağladığını, mutlu ve başarılı olmasını desteklediğini, hayata hazırladığını” belirlemiştir. Aynı makale okul-aile iş birliği için yapılabilecekler konusunda ise öğretmenler; ailelerle düzenli iletişim ve sürekli bilgi alışverişi yapılması, ailelerin okul içi etkinliklere dahil edilmesi, okul dışında da sosyal etkinlikler düzenlenmesi, periyodik seminer ve toplantılar düzenlenmesi, ev ziyaretleri yapılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırma bulguları arasında öğretmenlerin veliler ile düzenli bir iletişim ve bilgi alışverişi yapılması gerektiği vardır. Ayrıca öğretmenler periyodik seminer ve toplantı düzenlenmesinin faydalı olacağından bahsetmişlerdir. Böylelikle aile ile daha fazla görüşülerek ailenin hem ilgisinin okula çekileceği hem de daha iyi tanınacağı, dolayısıyla ailenin olumlu tutum ve davranış sergilemesine katkı sağlanacağı düşünülmüş olabilir. Aynı araştırmanın öneriler bölümünde öğretmenlere aile ile iş birliği ve iletişim kurma konusunda beceri geliştirebilmesi için hizmet-içi eğitimler verilebileceği ve öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında aile ile iletişimi sağlama ve iş birliği yapma ile ilgili bilgi ve beceriler kazandırılabilirliği belirtilmiştir (İlgar ve Topaç, 2013).

Kaçar 2019 yılında yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında veli toplantılarına yönelik olarak öğretmen görüşlerini incelemiştir. Buna göre veli toplantılarının temel amacı veli eğitimidir, aynı araştırma bu toplantıları iletişim ve iş birliği aracı olarak değerlendirmiştir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu veli toplantılarında karşılaşılan bazı sorunları vurgularken veli toplantılarının başarılı olmasında katılımın etkisine ve uygun zaman, süre, ortam gibi faktörlerin önemine dikkat

çekmişlerdir (Kaçar, 2019).

Okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle iletişimde karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini Öztürk ve Şahin 2020 yılında incelemiştir. Bu araştırmanın bulguları, sosyo-kültürel ve çevresel sorunların iletişimi zorlaştırdığını göstermektedir (Öztürk ve Şahin, 2020).

Ersoy 2020 yılında yazdığı yüksek lisans tezinde veli toplantılarının verimliliğine ilişkin veli ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Bu tezdeki bulgulara göre öğretmenler velilerin toplantılara katılımını çoğunlukla yetersiz olarak görmekte ve veli toplantı sayısını belirlemede en önemli kriterin okul, sınıf ve öğrenci ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlere göre katılımın düşük olmasının nedeni ilgisizlik ve sorumsuzluktur. Bu tezdeki öğretmen görüşlerine göre veli toplantılarının hedeflenen amaçlara ulaşmada verimlilik anlamında başarılı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada velilerin büyük kısmı veli toplantılarını yeterli bulduğu belirtilirken; yetersiz bulanların bu görüşlerindeki en büyük nedenleri “Verilen bilgilerin yetersiz olmasıdır.” şeklinde bulguya yer verilmiştir. Gene aynı araştırmada velilerin büyük kısmı, veli toplantılarını kendileri ve çocukları için faydalı bulmaktadırlar, denilmiş ve neredeyse tüm velilerin, toplantılar dışında da öğretmenle iletişim kurmakta ve bu iletişimi sık sık gerçekleştirmekte olduğu belirtilmiştir (Ersoy, 2020).

Ural ve Gülşen 2021 tarihli makalelerinde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik bilişsel haritalarını incelemiş ve bulgularında “Okul öncesi öğretmenleri aslında aile katılım çalışmalarını teorik olarak bilmesine ve öneminin de farkında olmasına rağmen uygulamadan kaçınmaktadır.” cümlesine yer vermişlerdir (Ural ve Gülşen, 2021).

Kaya ve Aydın 2021 yılında okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle iletişim düzeylerini değerlendirmiştir. Bulgular, öğretmenlerin iletişimde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların çözümüne yönelik önerileri içermektedir. Araştırmada “Öğretmenler, ailelerle iletişimde çeşitli zorluklarla karşılaşmakta ve bu zorlukların çözümüne yönelik stratejiler geliştirmektedir.” denmiştir (Kaya ve Aydın, 2021).

Şakar 2022 yılında yazdığı yüksek lisans tezinde ailelerin okul ekosistemine dahil olma sürecini incelemiş ve iletişime ilişkin sonuçlarda şu görüşlere yer vermiştir: “İletişim farklı ortamlarda yapıldığında yanlış anlaşılabilir olabilir, bununla birlikte öğretmenin iletişim yetersizliği durumunda aileler de sorgulayıcı olabilir, ayrıca iletişim

kopukluklarından aileler olumsuz etkilenebilir”. Aynı tezde alanyazın taramasının da iletişimde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri destekleyen araştırmalara rastlandığını belirtmiştir (Şakar, 2022).

2022 yılında yaptıkları araştırmada Yılmaz ve Demir, okul öncesi eğitimde öğretmen-aile iş birliğini incelemiştir. Bulgular, genç ailelerin iş birliği ve katılım düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada “Genç ailelerin iş birliği ve katılım düzeyleri daha yüksek bulunmuştur” denmiştir (Yılmaz ve Demir, 2022).

Çelik ve Yıldırım (2023), okul öncesi eğitimde aile katılımı ve öğretmenlerin rolünü incelemiştir. Araştırmanın sonunda bulgularını “Öğretmenler, aile katılımını artırmak için çeşitli stratejiler kullanmaktadır.” şeklinde paylaşmışlardır (Çelik ve Yıldırım, 2023).

Yurt içindeki araştırmalara yönelik bu alanyazın taraması, okul öncesi eğitimde öğretmen-aile iş birliğini ve iletişimini incelemiştir. Araştırmalar, genç ailelerin iş birliği ve katılım düzeylerinin daha yüksek olduğunu (Yılmaz ve Demir, 2022), öğretmenlerin iletişimde çeşitli zorluklarla karşılaştığını ve bu zorlukların çözümüne yönelik stratejiler geliştirdiğini (Kaya ve Aydın, 2021) göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin aile katılımını artırmak için çeşitli stratejiler kullandığı (Çelik ve Yıldırım, 2023) ve sosyo-kültürel ve çevresel sorunların iletişimi zorlaştırdığı (Öztürk ve Şahin, 2020) belirtilmiştir.

Araştırmalar, öğretmenlerin aile katılım çalışmalarını teorik olarak bilmesine rağmen uygulamaktan kaçındığını (Ural ve Gülşen, 2021), iletişimde yanlış anlaşılmanın olabileceğini (Şakar, 2022) ve veli toplantılarının verimliliğinin düşük olduğunu (Ersoy, 2020) ortaya koymuştur. Ayrıca, okul-aile iş birliğinin eğitim kalitesini artırdığı ve çocukların gelişimine katkı sağladığı (İlgar ve Topaç, 2013), veli toplantılarının temel amacının veli eğitimi olduğu (Kaçar, 2019) ve okul-aile iletişiminin çeşitli yollarla sağlanabileceği (Yıldırım ve Dönmez, 2008) vurgulanmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, katılımcılarına ilişkin betimsel istatistikler, veri toplama aracı, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli:

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgubilimsel desen kullanılmıştır. Olgubilim desen, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara ilişkin derinlikli verilerin toplanmasını temel amaç edinerek olguların tüm yönleriyle bilinirliğine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Olgubilim, insanların kendi yaşam dünyalarının bilinçli deneyimi, yani gündelik hayat ve sosyal eylemidir (Merriam S.B. , 2015, (çeviri Turan S.)). Bir olgu ya da kavramla ilgili deneyimlerinden oluşturdukları ortak alanlara sahip kişilerin bu olgu ya da kavramı nasıl anladıkları, nasıl betimledikleri, olgu hakkında ne hissettiklerine odaklanarak olguyu derinlemesine anlamak amaçlanır (Crosswell, 2016; Patton, 2014).

Araştırmaya konu edilen olguya ilişkin zengin deneyim ve yaşantı sahibi olan ve bu deneyimlerini paylaşmaya istekli olan kişilerden derin ve nitelikli veri toplanmasına olanak sağladığı için bu yöntem seçilmiştir. Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu olan anne babalar ve okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin veli-öğretmen görüşmelerine ilişkin deneyimleri analiz edilmiştir.

3.2 Araştırmanın Katılımcıları:

Nitel araştırmalarda çalışma grubu belirlenirken katılımcıların incelenen olgu ile ilgili deneyim ve yaşantı sahibi olması ve bu deneyimlerini paylaşmaya istekli olması önemlidir. O nedenle nitel araştırmalar çoğunlukla amaçlı bir şekilde seçilmiş küçük örneklem gruplarından oluşur (Crosswell, 2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen ve velilerin veli-öğretmen görüşmelerine ilişkin deneyimlerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaca uygun olarak ilgili konu hakkında bilgi açısından zengin deneyimi olan katılımcıları

amaçlı bir şekilde seçmek araştırmanın derinleşmesini sağlayarak söz konusu veli-öğretmen olgusunun daha iyi anlaşılmasına (Patton, 2014) olanak sağlayacaktır.

Amaçlı örnekleme yönteminde çalışmaya kimlerin seçileceğine, spesifik örnekleme stratejileri ve çalışılacak örneklemin büyüklüğüne karar vermek önemlidir (Croswell, 2016). Buna karar vermek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır. Ölçüt örneklemede araştırmanın katılımcılarının belirli niteliklere sahip olması beklenir (Büyüköztürk, vd. 2012). Buna göre bu çalışmada çalışma grubunda yer alacak katılımcıların aşağıdaki ölçütleri karşılaması beklenmiştir:

Araştırmaya katılacak öğretmenler için:

- En az bir yıllık mesleki deneyime sahip olma,
- Araştırmanın yapıldığı tarihte çalıştığı kurumda en az bir yıldır çalışıyor olma,
- En az üç kez farklı nedenlerle grup ya da bireysel olarak yüz yüze, telefonla ya da çevrimiçi görüşme yollarından herhangi biri ya da birkaçı ile veli görüşmesi gerçekleştirmiş olma
- Araştırmaya gönüllü katılım sağlaması ölçütleri aranmıştır.

Araştırmaya katılacak veliler için:

- Okul öncesi eğitim okuluna devam eden 60-72 ay aralığında çocuğu olma,
- Araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla en az iki kez yüz yüze, telefonla ya da çevrimiçi görüşme yollarından herhangi biri ya da birkaçı ile öğretmen görüşmesi gerçekleştirmiş olma,
- Araştırmaya gönüllü katılacak olma ölçütleri aranmıştır.

Araştırmaya katılacak katılımcıların heterojenliğini olabildiğince yansıtmak ve bunun gücünü kullanmak hedefiyle (Patton, 2014) maksimum çeşitliliğe dikkat edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklem birimlerinin farklı sosyoekonomik çevrelerden seçilmesi yoluna gidilerek, farklı durumlar arasındaki benzerlik veya farklılıklardan hareketle ortak örüntüler oluşturularak, söz konusu olgunun tüm yönleriyle betimlenmesi sağlanmaya çalışılır. Bunun için İstanbul il merkezindeki farklı sosyoekonomik ve kültürel özelliklere sahip okul öncesi eğitim kurumlarından oluşan farklı veri kaynaklarından (öğretmen ve velilerden) katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirme yoluna gidilmiştir. İstanbul'un hem nüfus olarak hem de okul öncesi eğitim kurumu sayısı ve

çeşitliliği açısından zengin bir ilçesi olan Kadıköy ilçesinde araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu araştırmanın amacına uygun olarak yukarıdaki ölçütleri sağlayan İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan MEB’e bağlı özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan gönüllü okul öncesi öğretmenleri ve velilerinden oluşturulmuştur. Katılımcıların farklı (özel, devlet, vakıf, bağımsız gibi) okul öncesi okulları, olabildiğince farklı öğretmen profilleri (mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, yaş, veli-öğretmen görüşme sayısı gibi) yine olabildiğince farklı veli profillerinden (çocuk sayısı, eğitim düzeyi, veli öğretmen-görüşme sayısı gibi) oluşmasına dikkat edilerek 20 öğretmen ve 20 veli bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu öğretmenlerinin tamamı kadınlardan oluşmaktadır. Tablo 3-1 ve Tablo 3-2’de çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3-1: Çalışma Grubu Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		DEVLET	ÖZEL	Toplam
		n	n	
Yaş	21-30	2	3	5
	31-40	4	1	5
	41-50	3	7	10
Algılanan Gelir Düzeyi	Düşük	2	1	3
	Orta	6	10	16
	Yüksek	1		1
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans		3	3
	Lisans	7	7	14
	Y. Lisans	2	1	3
Çalıştığı Kurum	Özel Kurum Anaokulu	6		6
	MEB Anasınıfı		8	8
	Özel Kurum Anasınıfı	3		3
	Bağımsız Anaokulu		3	3
Çalıştığı Kurumdaki Çalışma Yılı	1-5.	4	3	7
	6-10.	3	2	5
	11-15.	2	5	7
	16-20		1	1
Mesleki Kıdem	2-6.	2		2
	7-11.	2	3	5
	12-16.	2		2
	17-21.	3	5	8

	22-26.		3	3
	3	1	2	3
Veli-Öğretmen Görüşme Sayısı	5		2	2
	6		1	1
	7+	8	6	14

Tablo 3-1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun 41-50 yaş (n=10) aralığında olduğu, lisans mezunu (n=14) olduğu, MEB'e bağlı anasınıfında (n=8) ve özel kurum anaokulunda (n=6) öğretmenlik yaptığı, halen çalışmakta olduğu kurumda 1-5 yıl ile (n=7) 11-15 yıl aralığında (n=7) çalıştığı, mesleki kıdemlerinin 17-21 yıl aralında (n=8) olduğu ve 7 ve daha fazla kez (n=14) veli- öğretmen görüşme yapma geçmişi olduğu görülmektedir.

Araştırmaya gönüllü katılım sağlayan velilerin tamamı annelerden oluşmaktadır. Görüşmeye hem anne hem de baba davet edilmiştir. Ancak görüşmelere yalnız anneler katılmıştır.

Tablo 3-2: Çalışma Grubu Velilerin Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		DEVLET	ÖZEL	Toplam
		n	n	
Yaş	21-30	4		4
	31-40	6	5	11
	41-50	2	3	5
Algılanan Gelir Düzeyi	Düşük	2		2
	Orta	9	6	15
	Yüksek	1	2	3
Eğitim Düzeyi	İlkokul	1		1
	Lise	3		3
	Ön Lisans	2		2
	Lisans	5	5	10
	Y. Lisans	1	3	4
Medeni Durum	Evli	10	8	18
	Bekar	2		2
Çocuğun Devam Ettiği Okul Türü	MEB Bağımsız Anaokulu	4	1	5
	Özel Kurum Anaokulu	1	3	4
	MEB Anasınıfı	7		7

	Özel Kurum		3	3
	Anasınıfı			
	Bağımsız Anaokulu		1	1
	3	1		1
	4	7	2	9
	5	1	3	4
	6	3	3	6
Toplam Görüşme Sayısı				

Tablo 3-2 incelendiğinde çalışma grubu velilerinin çoğunluğunun 31-40 yaş (n=11) arasında olduğu anlaşılmaktadır. Velilerin yarısı lisans (n=10), beşte biri ise yüksek lisans (n=4) seviyesinde eğitim görmüş ve büyük bir çoğunluğu (n=15) orta düzeyde gelirlerinin olduğunu belirtmiştir. Okul türü dengeli bir dağılım göstermektedir. Yalnızca bir veli üç ya da daha az görüşme yaptığını belirtirken, yarıya yakını (n=9) dört görüşme, diğer yarısı da (n=10) beş ya da daha fazla görüşme yaptıkları görülmüştür.

3.3 Veri Toplama Aracı:

Görüşme yöntemi, olgu bilim araştırmalarında veri toplama araçlarının başında gelmektedir. Bu çalışmada da veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından hem veli hem de öğretmen katılımcılar için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

Görüşme formu geliştirilirken araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda düzenlenerek; veliler için, 7 ana soru ve her bir ana sorunun altında yer almak üzere toplam 7 açık uçlu soru ve bu sorulara ilişkin 23 alt soru, öğretmenler için hazırlanmış 7 açık uçlu soru ve bu sorulara ilişkin 24 alt soru takip sorularından oluşmuştur. Daha sonra görüşme formu;

- Okul öncesi dönem çocukları, aileleri, öğretmenleri ile çalışan ve halen üniversitede bilim insanı olarak akademik çalışmalar yapan Prof. Dr. O.U., Doç. Dr. A.B.D., Dr. E.D. den oluşan üç uzmanın,
- Okul öncesi dönemde aktif olarak çalışan R.B., S.A., B.U' dan oluşan üç okul öncesi öğretmenin,
- Okul öncesi dönemde çocuğu olan B.C.B., M.K.' dan oluşan iki velinin görüşüne sunulmuştur.

İlgili uzman, öğretmen ve velilerden gelen dönütler doğrultusunda her iki formda da iki alt soru birbirini tekrar ettiği için, bir alt soru daha anlaşılır olması için yeniden düzenlenmiştir.

Uzman görüşü sonrası düzenlenerek son hali verilen görüşme formları ile 3 okul öncesi öğretmeni ve 3 okul öncesi velisi olmak üzere toplam 6 katılımcıyla yüz yüze pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda, sorular içeriğinde yer alan planlı ve planlı olmayan görüşme kavramlarının açıklanmaya ihtiyaç duyulması ve bir diğerinin öncü sorusu olması gerekçesiyle birinci sorunun alt soruları olan 1a ve 1b soruları yer değiştirilerek 1b kodlu soruya açıklama eklenmiştir. Birinci sorunun alt sorularından biri olan 1d kodlu sorunun anlaşılmasında yaşanan sorunları gidermek için süre ifadesi eklenmiştir. Bunun yanı sıra ikinci sorunun alt soruları olan 2a ve 2b'ye veli ve öğretmenin toplantı planlamasındaki rolünü vurgulayacak ifadeler yazılarak toplanacak veri daha detaylı hale getirilmeye çalışılmıştır. Dördüncü soru için pilot uygulamada verilen yanıtlardan yola çıkılarak 4e kodlu yeni bir alt soru eklenerek veli öğretmen görüşmelerinin kayıt altına alınıp alınmadığı açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Son olarak beşinci sorunun alt sorularında yer alan “Ne hissediyorsunuz?” ifadesi “Ne hissediyor ve ne düşünüyorsunuz?” şeklinde dönüştürülerek katılımcıların veli-öğretmen görüşme deneyimlerini derinleştirmeleri hedeflenmiştir. Uzman görüşü ve pilot uygulama sonunda veli (Ek 4) ve öğretmenler (Ek 5) için ayrı ayrı hazırlanan görüşme formları son halini almıştır. Buna göre her iki formda toplam 7 ana soru ve her bir ana sorunun altında yer almak üzere toplam 26 alt sorudan oluşmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan veli (Ek 1) ve öğretmenler (Ek 2) hakkında demografik bilgilere ulaşmak için de demografik bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılardan gönüllü onam formu alınmıştır. (Ek 3)

3.4 Veri Toplama Süreci:

Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde 10.02.2024-15.03.2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla İstanbul ilinde 60-72 aylık çocuğu olan ve okul öncesi eğitime devam eden ebeveynlere ve okul öncesi eğitim kurumlarında 60-72 aylık çocuklarla çalışan öğretmenlere ulaşılmıştır. Ulaşılan gruplarda gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyenlerden araştırmanın örneklem ölçütlerine uyanlar çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın katılımcıları ile yüz yüze ve çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların yaşam ve iş koşulları nedeni ile isteğe bağlı şekilde yüz yüze ve çevrimiçi olarak yapılmıştır. 20 öğretmenden 17'si ile yüz yüze, 3'ü ile çevrimiçi, 20 katılımcı veliden 10'u ile yüz yüze diğer 10'u ile çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sözlü ve yazılı onayı ile görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 45-50 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktararak yazılı belge haline getirilmiştir.

3.5 Kullanılan İstatistiksel Analiz Yöntemleri:

Verilerin analizinde, betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre düzenlenebileceği gibi araştırma sorusu ve alt sorularından, ilgili kuramsal çerçeveden, görüşme ve gözlemlerden hareketle veri analizi için genel bir çerçeve oluşturulabilir. Bu analiz türünde, görüşülen katılımcıların görüşlerinin gerçekçi olarak yansıtılması için doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmektedir. Elde edilen veriler sistematik bir şekilde düzenlenir, açıklanır ve yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sosyal araştırmalarda sosyal gruplar, toplumsal olaylar ve olgular hakkında derinlemesine, ayrıntılı bilgi toplamak ve bu bilgileri analiz etmek amacıyla genellikle içerik analizi gibi veri analiz yöntemleri tercih edilmektedir (Çiçek-Okay, 2023). Verilerin kavramsallaştırılması ve temalar aracılığıyla kavramlar arasındaki anlamlı ilişkilerin açıklanması, içerik analizinin temelini oluşturmaktadır. Mevcut çalışmada araştırma soruları ve alt sorular, kod kitabında genel bir çerçeve çizdiği için hem tündengelimsel analiz yaklaşımı hem de belirlenen temaların değiştirilmesi veya geliştirilmesinin mümkün olduğu, verilerden çıkan kavramların ve temaların ön planda tutulduğu tümevarımcı bir analiz yaklaşımı benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Böylece betimsel analizde çizilen genel çerçeve ve özetlenerek yorumlanan veriler, içerik analizinde derinlemesine analiz edilerek fark edilemeyen ve belirgin olmayan kavram ve temaların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın katılımcıları ile yapılan yüz yüze ve çevrimiçi görüşmelerden sonra yazılı hale getirilen görüşme dokümanı araştırma sorusu ve alt sorular dikkate alınarak deşifre edilmiştir. Araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi bir arada kullanılmıştır. Buna göre, araştırmanın alt sorularından hareketle kategori isimleri oluşturulmuş, derin

ve detaylı inceleme sağlayan içerik analizi ile kategorilere uygun kodlar üretilmiştir.

Tüm görüşme kayıtlarını araştırmacı, tez danışmanı ve nitel araştırma konusunda yetkin 3 farklı kişi okuyarak kodlamış daha sonra bir araya gelmişler ve çakışan ve ayrışan kodlar üzerine tartışmışlar ve ortak kodlara ulaşmışlardır.

Detaylı inceleme sırasında bazı kategoriler değiştirilmiş ya da geliştirilmiştir. Oluşturulan kategori ve kodlar araştırma sorularına cevap oluşturacak biçimde tablolaştırılmış ve katılımcılar görüşlerine uygun şekilde tablo üzerinde uygun kategorilere kodlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki tablodaki (Tablo 3-3) kategorilere ve bu kategorilerle ilişkili kodlara ulaşılmıştır.

Tablo 3-3: Veri Analizi Sonucunda Ulaşılan Kategoriler ve Kod Sayıları

Sıra	Kategori	Kod Sayısı	Alt Kod Sayısı
1	Sıklık	4	10
2	Zaman planlaması	4	
3	Hazırlık	4	
4	Görüşme şekli	2	7
5	Yüz yüze görüşülmek istenen konu	7	
6	Ortalama görüşme süresi	2	5
7	Ortalama görüşme süresinin bağlı olduğu durum	4	
8	Velinin gündemi	7	
9	Öğretmenin gündemi	7	
10	Verimlilik	8	
11	İş birliği	6	
12	Yazılı doküman	4	
13	Görüşme talep edilmesi	8	
14	Görüşme talep edilmemesi	7	
15	Gergin görüşme	7	
16	Rahat görüşme	10	
17	Zor görüşme	9	
Toplam		100	22

Tablo 3-3 incelendiğinde toplanan verilerin analizi sonunda toplam 17 kategoriye, bu kategorilerin altında 100 koda ve 22 alt koda ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırma verilerinin analizi sonunda elde edilen bulgular yorumlanarak araştırmanın bulgular kısmında verilmiştir. Katılımcı görüşlerinin gerçekliği yansıtması için tablo yorumlarından hemen sonra doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.6 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel çalışmalarda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli ölçütler geliştirilmiştir. Nitel çalışmalar ile ilgili alanyazında çeşitli geçerlik ve güvenilirlik ölçütleri vardır. Bu ölçütler inanılrlık (credibility), güvenilebilirlik (dependability), onaylanabilirlik (confirmability) ve aktarabilirlik (transferability) şeklinde belirlenmiştir (Lincoln ve Guba, 1985).

Nitel araştırmalarda geçerlik, çalışmanın inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini sağlamaya yönelik süreçleri kapsamaktadır. Bu amaçla çalışmada izlenen süreçler aşağıdaki gibidir:

Araştırmacı katılımcılara gerekli bilgilendirmeleri yaparak gönüllü katılım esasına dayalı olarak bu çalışmayı gerçekleştirmiştir.

Formda sorulan soruların geçerliliğini ve güvenilirliğini gerçekleştirmek amacıyla uzmanların görüşleri alınarak çalışma grubu dışında üç veli ve üç öğretmen ile ön görüşme yapılmış ve ön görüşmelerden sonra içerik ile ilgili sorular şekillendirilmiştir.

Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı ve uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

Daha güvenilir bir sonuca ulaşmak amacıyla görüşmeler her bir katılımcı ile tek tek yapılmış ve görüşmelerde gönüllü katılım ve yazılı izin doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme esnasında gözlem yapılarak birtakım notlar alınmış ve gerekli görülen yerlerde bu notlar değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla araştırmanın deseni, veri toplama araçlarına ilişkin bilgileri ve analiz süreci detaylı olarak sunulmuştur.

Verilerin analizinde elde edilen kod ve kategoriler araştırmacı dışında nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimi olan, İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Eğitim Fakültesinde görev yapan bir öğretim üyesi tarafından değerlendirilerek uygun bulunmuştur.

Bulgular bölümü, görüşme ve gözlem notlarından yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3.7 Araştırma Etiği

Araştırmayı yürütmek için 10.01.2024 tarihinde İştanbul Okan Üniversitesi Etik Kurulu'na araştırmacı tarafından başvuru yapılmıştır. Bařvuru 07.02.2024 tarihinde onaylanmıştır. (Ek 5) Etik Kurul onayı sonrasında veri toplanmaya başlanmıştır. Nİtel veri toplama aşamasında katılımcıların bilgilerinin yalnız araştırma için kullanılacağına dair maddenin de yer aldığı bir onam formu katılımcılarla paylaşılmıştır. Ayrıca metinsel veri analizinde katılımcılara kod isimler verilerek katılımcı mahremiyeti korunmuştur.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın katılımcılarıyla veli öğretmen görüşmelerine ilişkin deneyimleri üzerine yapılan görüşmeler sonunda elde edilen nitel verilerin analizleri yapılarak, analizler sonunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Araştırma Problem Cümlelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın problem cümlelerine ilişkin bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

4.1.1 Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “*Veli-öğretmen görüşmelerinin sıklığı nasıldır?*” birinci alt problemine ilişkin, katılımcıların görüşleri analiz edilerek kodlanmış ve ilgili kod ve alt kodlar “**Sıklık**” kategorisi altında incelenmiştir. Bu kategori ve kodlara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1.1 Sıklık Kategorisine İlişkin Bulgular

Aşağıda sıklık kategorisine ilişkin bulgular Tablo 4-1’de yer almaktadır.

Tablo 4-1 Sıklık Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Alt Kod	Katılımcılar					
			Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
			Ö	V	Ö	V	Ö	V
			f	f	f	f	f	f
Sıklık	Planlı toplu görüşme	Dönemde bir kez	6	10	8	4	14	14
		Dönemde iki kez	4	3	5	3	9	6
	Planlı bireysel görüşme	Dönemde bir kez	6	6	8	5	14	11
		Dönemde iki kez	1	2	2	2	3	4
		Dönemde dört kez	-	-	3	-	3	-
		Hiç yok	3	5	1	-	4	5
	Planlı olmayan bireysel görüşme	Haftada iki-üç kez	6		5	-	11	-
		Ayda bir-iki kez	1	4	4	4	5	8
		Ayda üç-dört kez	2	9	2	2	4	11
	Planlı olmayan toplu görüşme	Hiç yok	12	9	8	11	20	20

Veli ve öğretmen görüşmelerinin sıklığı kategorisi “*Planlı toplu görüşme, Planlı bireysel görüşme, Planlı olmayan bireysel görüşme ve Planlı olmayan toplu görüşme*” olmak üzere dört farklı kod altında Tablo 4-1’de incelenmiştir.

Bu tabloya genel olarak bakıldığında hem öğretmen hem de velilerin planlı toplu görüşme, planlı bireysel görüşme ve planlı olmayan bireysel görüşme deneyimlerinin olduğu, diğer yandan planlı olmayan toplu görüşme deneyimlerinin olmadığı görülmektedir.

Öğretmen (f=14) ve velilerin sıklıkla (f=14) dönemde bir kez planlı toplu görüşme deneyimi olduğu, yine öğretmen (f=14) ve velilerin (f=11) sıklıkla dönemde bir kez planlı bireysel görüşme deneyimlerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dönemde birden fazla planlı bireysel görüşme deneyimi olan katılımcılardan özel bir okulda veli olan V1 bu toplantıların yapılış nedenlerini, “*Toplam 2 görüşme oldu. İlki oğlumuzla okul müdürünün, rehber öğretmenin ve kendi öğretmenin katıldığı tanışma toplantısıydı. Daha sonra okulda yüz yüze bir toplantıya davet edildik. Oğlumun genel durumu hakkında bilgi verdiler.*” şeklinde açıklamıştır. Bir özel okulda veli olan katılımcı V2’de tıpkı V1 gibi dönemde iki kez planlı bireysel toplantı yapıldığını belirterek “*Bu görüşmelerden bir tanesi yüz yüze bir tanesi de teams(dijital iletişim aracı) üzerinden uzaktan oldu. Biri dönem başında biri de dönem bitiminde yapıldı.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen (f=4) ve veli (f=5) katılımcılar arasında daha az sıklıkta olmak üzere planlı bireysel görüşme deneyimi olmayan katılımcılar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumla ilgili olarak bir devlet okulunda veli olan katılımcı V9 “*Hiç planlı toplantı yapmadık. Senenin başında bir kere öğretmenler toplantısı, veliler o gün geliyor okula, bazı öğretmenler grup grup alıyor bazı velileri, kendi sınıflındakilerle görüşüyor. Ama planlı olarak başka yok.*” şeklinde ifade ederek planlı bireysel görüşme yapmadıklarını belirtmiştir.

Diğer yandan yine planlı bireysel görüşme deneyimi olmayan devlet okulunda öğretmen olan Ö2 görüşme sırasında, “*Planlı olmuyor. Veliler planlı talep etmedi. Velilerime veli toplantısında, şu iki seçeneği sundum: planlı bir görüşme takvimi veya herhangi bir durum olunca sizinle iletişime geçmem. İhtiyaç olduğunda iletişime geçiyoruz. Velilerle sürekli iletişim halindeyim. Çünkü veli ile iletişim sürecinde çocuğun okula, öğretmene karşı güveni geliyor ve bir problem olduğunda çözüleceğini*

düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirerek böyle bir toplantı organize etmediğini belirtmiştir.

Tablo 4-1’e göre öğretmenlerin haftada iki üç kez (f=11) velilerin ise ayda üç dört kez (f=11) planlı olmayan veli görüşme deneyimlerinin olduğu görülmektedir.

Hem öğretmenlerin (f=20) hem de velilerin (f=20) planlı olmayan toplu görüşme deneyimi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.2 İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “*Veli öğretmen görüşmelerinin planlama süreci nasıldır?*” ikinci alt problemine ilişkin, katılımcı görüşlerinin analizleri sonunda “*zaman planlaması, hazırlık, görüşme şekli, yüz yüze görüşülmek istenen konu, ortalama görüşme süresi ve ortalama görüşme süresinin bağlı olduğu durum*” olmak üzere altı kategoriye, bu kategorilerin altında da kodlara ulaşılmıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.1.2.1 Zaman Planlaması Kategorisine İlişkin Bulgular

Aşağıda zaman planlaması kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-2 Zaman Planlaması Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Katılımcılar					
		Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
		Ö	V	Ö	V	Ö	V
		f	f	f	f	f	f
Zaman Planlaması	Takvim ve karşılıklı uygunluk	6	10	3	7	9	17
	Okul yönetiminin planlaması	-	-	8	-	8	-
	Velinin öğretmenin yaptığı planlamaya uyması	3	1	-	-	3	1
	Bir zaman planlaması yok	-	2	-	-	-	2

Tablo 4-2’de veli öğretmen görüşmelerinin zaman planlaması kategorisi “*Takvim ve karşılıklı uygunluk, Okul yönetiminin planlaması, Velinin öğretmenin yaptığı*

planlamaya uyması, Bir zaman planlaması yok” olmak üzere dört farklı kod altında incelenmiştir.

Tablo 4-2’ye genel olarak bakıldığında veli öğretmen görüşmelerinin zaman planlaması yapılırken sıklıkla hem öğretmenlerin (f=9) hem de velilerin (f=17) öğretim yılı başında yapılan takvime uymakla birlikte hem veli hem de öğretmenin uygunluğuna göre bu tarihlerde küçük değişiklikler yapılarak görüşmelerin zaman planlamasının yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumla ilgili olarak katılımcılardan özel okul velisi V15 *“Planlı bir görüşme ise tabi ki hazırlanan takvimde öğretmenimizin okul mesai saatleri içinde, olmasına özen gösteriliyor ve o mesai saatlerinin de veli için de uygun olmasına özen gösteriliyor. Kesinlikle dikkate alınıyor ve buna göre bir planlama yapılıyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Yine katılımcılardan devlet okulu velisi V3 belirli bir takvimin olduğunu ancak hem veli hem de öğretmenin takviminin uygunluğunun dikkate alındığını *“Takvimi onlar (öğretmenler) belirliyor açıkçası. O hafta içerisinde bir gün belirleyip beni arıyorlar, şu gün müsait misiniz diye. Eğer ben müsait değilsem geri bildirimde bulunuyorum, o gün olmaz diye. Ona yakın önceki gün ya da sonraki gün şeklinde bir planlama yapıyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir. Devlet okulunda öğretmen olan katılımcı Ö1 görüşme planlamasına ilişkin detayları, *“Hafta içi, ders saatinden bir saat öncesini veya sonrasını, velinin durumuna göre, veli ile birlikte karar vererek ayarlıyoruz. Çalışan anne veya bebekliğin durumuna göre. Velilere bir tablo gönderiyorum, çocuğun adı, veli adı, görüşme tarihi, gün, saat yazan. Veli gelemeyecekse arayıp haber veriyor.”* şeklinde açıklamıştır.

Aynı kategoride özel okul öğretmenlerinin (f=8) veli öğretmen görüşmelerinin zaman planlamasını yaparken okul yönetiminin belirlediği zaman planlamasına uygun zaman planlaması yaptığı, daha az sıklıkta olmakla devlet okulu öğretmen (f=3) ve velilerinin (f=1) veli-öğretmen görüşmelerinde öğretmenin yaptığı planlamaya göre veli-öğretmen görüşmelerinin gerçekleştiği bulgularına ulaşılmıştır.

Özel bir okulda öğretmen olan katılımcı Ö4 ve Ö5 veli öğretmen görüşmelerinin zaman planlamasını yaparken okul yönetimi tarafından belirlenen takvime göre yapmalarının gerekçelerini şöyle açıklamıştır: Ö4: *“Okul müdürümüz tarafından belirleniyor. Günlerimiz, saatlerimiz oluyor, onlar bize hazır veriliyor. Önceliklerim dikkate alınıyor.”* Ö5: *“Yılda iki kez, Ekim – Kasım gibi ve dönem sonu yüz yüze yaptığımız yarım saatlik görüşmeler, telefon görüşmeleri ve on beş tatilde online olarak 20 dakikalık yaptığımız*

akademik kurul görüşmelerimizin hepsinin zamanı eğitim koordinatörümüz tarafından belirleniyor.”

4.1.2.2 Hazırlık Kategorisine İlişkin Bulgular

Aşağıda hazırlık kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-3 Hazırlık Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Katılımcılar					
		Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
		Ö	V	Ö	V	Ö	V
		f	f	f	f	f	f
Hazırlık	Gözlem notları/Anekdotlar	9	-	7	-	16	-
	Sorulacak soruların not alınması	-	6	-	2	-	8
	Kontrol listeleri ve öğrenci portfolyosu	1	-	3	-	4	-
	Hazırlık yok	-	5	-	3	-	8

Tablo 4-3’te veli öğretmen görüşmelerinin hazırlık kategorisi “Gözlem notları/Anekdotlar, Sorulacak soruların not alınması, Kontrol listeleri ve öğrenci portfolyosu, Hazırlık yok” olmak üzere dört farklı kod altında incelenmiştir.

Tablo 4-3’e genel olarak bakıldığında veli-öğretmen görüşmeleri öncesinde veli ve öğretmenlerin hazırlıklarında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre tablo 6’da hem devlet (f=9) hem de özel (f=7) okul öğretmenlerinin veli öğretmen görüşmeleri öncesinde sıklıkla gözlem notlarından ve anekdotlarından faydalanarak hazırlık yaptığı, diğer yandan hem devlet (f=1) hem de özel (f=3) okul öğretmenlerinin daha az sıklıkla kontrol listeleri ve öğrenci portfolyosundan faydalanarak hazırlık yaptığı bulgularına ulaşılmıştır.

Devlet okulunda öğretmen olan Ö7 gözlem notlarını ve anekdot kayıtlarını nasıl oluşturduğunu ve bu verileri veli ile nasıl paylaştığını “Veli ile görüşmeden önce dediğim gibi o hafta çocuk özelinde, bir gözlem yapıyorum. Yaptığım çalışmalarla ilgili, çocuğun kavram ve kazanımlara ne kadar ulaştığına dair bir çizelgem var. O hafta o çocuğu gözlemliyorum, haftanın çocuğu uygulamasında, o hafta onun üzerine yoğunlaşıp hangi etkinlikleri daha iyi yapıyor, diğerlerini gözlemlerken onunkini birazcık daha ayırt etmiş bir şekilde izliyorum. Aile ile o hafta gelişim alanlarına göre yaptığım gözlemleri ve ilerleme durumunu bilgi verecek şekilde paylaşıyorum. Plansız bir görüşmeysen bunları

ayrıca not alıyorum. Durum kayıtları oluşturun, onu veli ile paylaşacak şekilde hazırlık yapıyorum.” şeklinde açıklamıştır. Yine devlet okulunda öğretmen olan Ö12 katılımcı Ö7 gibi gözlem notlarını ve anekdot kayıtlarını veli görüşmelerinde nasıl kullandığını “İlk günden yaptığımız resimler, onlarla ilgili tuttuğum notlar, bana söylediği ilginç bir şey varsa aile ile ilgili; bizim serbest zaman dediğimiz bir zaman dilimi var, ben orada çocukların özel durumlarını yakalarım genellikle. Gözlem yaparım daha çok, biraz da tecrübe artık, çabuk yakalayabiliyorsunuz bazı şeyleri. O notlar zaten benim sene başından itibaren başlıyor.” şeklinde açıklamıştır. Veli görüşmelerinde kullanılmak üzere bir gözlem defteri olduğunu ifade eden özel okul öğretmeni Ö13 “Bizim gözlem defterlerimiz var, onlara notlar alıyoruz. Branş öğretmenleri, benim dersimden çıktığında diyor ki bir sıkıntı yaşandı mı? Var mı benim bilmem gereken bir şey? Revirlik, kaza durumu falan herhangi bir şey olup olmadığını soruyorum. Sonuçta ders boyunca, 40 dakika ben sınıftan uzaktayım. Orada ayaküstü branş öğretmenlerimizden aldığımız bilgileri de ben not alıyorum, o notlar doğrultusunda, hazırlığımı bu şekilde tamamlıyorum.” şeklinde gözlem defterinde hangi bilgilerin olduğunu açıklamıştır.

Tablo 4-3’e göre veli öğretmen görüşmeleri öncesinde hem devlet (f=8) hem de özel (f=5) okul velilerinin sıklıkla sorulacak soruları not alarak hazırlık yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcılardan özel okul velisi olan V16 görüşme öncesindeki hazırlığını “Kafamda bir soru işareti varsa, sormam gereken herhangi bir şey varsa unutmamak için not alıyorum.” şeklinde açıklamıştır. Yine katılımcılardan devlet okul velisi V12 görüşme öncesi sorularını nasıl not aldığını “Unutabileceğim, sormak istediğim şeyleri telefonuma not alıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Son olarak tablo 4-3 incelendiğinde devlet okulu velilerinin (f=5) ve özel okul velilerinin (f=3) görüşmelere gelmeden önce hiçbir hazırlık yapmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.2.3 Görüşme Şekli Kategorisine İlişkin Bulgular

Aşağıda görüşme şekli kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-4 Görüşme Şekli Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Alt kod	Katılımcılar					
			Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
			Ö	V	Ö	V	Ö	V
			f	f	f	f	f	f
Görüşme Şekli	Planlı	Yüz yüze	8	9	10	5	18	14
		Çevrimiçi (Zoom, Teams vb.)	2	-	10	5	12	5
		Telefon	4	2	2	2	6	4
	Plansız	Kapıda	3	9	1	3	4	12
		Telefon	9	8	9	2	18	10
		WhatsApp	3	6	-	-	3	6
		Elektronik posta	-	-	5	2	5	2

Tablo 4-4’te veli-öğretmen görüşme şekli kategorisi “*Planlı, Plansız*” olmak üzere iki farklı kod altında incelenmiştir. “*Planlı*” kodu “*Yüz yüze, Çevrimiçi (Zoom, Teams vb.), Telefon*” olmak üzere üç farklı alt kod, “*Plansız*” kodu ise “*Kapıda, Telefon, WhatsApp, Elektronik posta,*” olmak üzere dört farklı alt kod altında incelenmiştir.

Tablo 4-4’e genel olarak bakıldığında veli-öğretmen görüşmelerini hem öğretmenlerin (f=18) hem de velilerin (f=14) sıklıkla yüz yüze yaptığı, özel okul öğretmenlerinin (f=12) planlı görüşmelerini sıklıkla çevrimiçi (Zoom, Teams, vb.) yaptıkları, hem öğretmenlerin (f=6) hem de velilerin (f=4) daha az sıklıkla planlı görüşmelerini telefonla yaptıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Devlet okulu öğretmeni olan Ö1 yüz yüze görüşme ile ilgili olarak “*Genellikle yüz yüze yapıyoruz. Yüz yüze olması en sağlıklıdır...*” *Dediğim gibi, eşim alırken ya da bırakırken kapıda.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Özel okul öğretmeni olan Ö19 “*Yüz yüze toplantılar her zaman tercihimdir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcı velilerden devlet okulu velisi V3 “*Planlı olanlar yüz yüze okulda, plansız olanlar telefon ile konuşma şeklinde.*” yüz yüze toplantıların planlı olduğu konusunda görüş bildirmiştir.

Telefonla görüşme kodu ile ilgili olarak devlet okulunda çalışan Ö9 telefonla görüşme yapma ihtiyacını şöyle açıklamıştır: “*Eğer mesaj attığımda veli okula gelemeyecek durumdaysa telefonla görüşmeler yapıyorum.*”

Tablo 4-4’e göre velilerin (f=12) özellikle de devlet okulu velilerinin (f=9) plansız görüşmeleri sıklıkla kapıda yaptığı, hem devlet (f=9) hem de özel (f=9) okul velilerinin plansız görüşmelerini sıklıkla telefonda yaptığı; özel okuldaki hem öğretmenlerin (f=5)

hem de velilerin (f=2) daha az sıklıkla plansız görüşmelerde elektronik posta kullandığı, devlet okullarındaki hem öğretmenlerin (f=3) hem de velilerin (f=6) daha az sıklıkla plansız görüşmelerde WhatsApp kullandığı bulgularına ulaşılmıştır.

Katılımcılardan özel okul velisi V17 bu bulguyla ilgili olarak “*Plansız olan görüşmeler de çoğunlukla mail veya öğretmenimizin telefon etmesiyle gerçekleşiyor ya da okul çıkışında öğretmene denk gelirsek sorabiliyoruz.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Kapıda görüşme kodu ile ilgili olarak bir devlet okulunda veli olan V10 bu durumu şöyle açıklamıştır: “*5 dakika kapının önünde görüşebiliyoruz.*”

Bu bulgu ile ilgili olarak katılımcılardan özel okul öğretmeni Ö18 bu durumu şöyle açıklamıştır: “*Ekstra planlı bir toplantıya gerek yoksa tek bir öğretmen telefonla arayıp veliyle bu şekilde de konuşabiliyoruz.*”

Yine tablo 4-4 incelendiğinde devlet okulu öğretmen (f=3) ve velilerinin (f=6) plansız görüşmelerini WhatsApp uygulaması ile yaptıkları ve elektronik posta uygulamasını kullanmadıkları; özel okul öğretmen (f=5) ve velilerinin (f=2) plansız görüşmelerini elektronik posta uygulaması ile yaptığı, WhatsApp uygulamasını kullanmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Devlet okulunda veli olan V7 WhatsApp ile görüşme gerçekleştirme şeklini şöyle açıklarken “*Genellikle önce WhatsApp üzerinden haberleşiyoruz, müsait olup olmadığını soruyoruz, daha sonra da telefonla görüşüyoruz.*” Yine devlet okulunda bir öğretmen olan Ö 8 “*Bazen WhatsApp ve telefon görüşmesi.*” şeklinde açıklamıştır.

Veli-öğretmen görüşmelerinde elektronik posta kullanımını özel bir okulda öğretmen olan Ö17 “*Dolayısıyla bizim mailimiz çok sık oluyor. Bilgilendirme durumlarında da maili kullanıyoruz.*” şeklinde açıklarken yine özel bir okulda veli olan V15 “*Yüz yüze görüşmeyi sağlayamayacak durumdaysam e-mail yoluyla öğretmenimize ulaşmayı deniyorum.*” şeklinde açıklamıştır.

4.1.2.4 Yüz Yüze Görüşülmek İstenen Konu Kategorisine İlişkin Bulgular

Aşağıda yüz yüze görüşülmek istenen konu kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-5: Yüz Yüze Görüşülmek İstenen Konu Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Katılımcılar					
		Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
		Ö	V	Ö	V	Ö	V
		f	f	f	f	f	f
Yüz Yüze Görüşülmek İstenen Konu	Akran zorbalığı	6	8	3	5	9	13
	Okulda yaşanan kaza ya da sağlık sorunu ile ilgili acil durum	6	3	1	3	7	6
	Çocuğun gelişimi ile ilgili geri bildirim	3	3	5	2	8	5
	Okulda mutsuzluk	-	3	-	2	-	5
	Olumsuz davranış	5	2	2	1	7	3
	Veliyle iletişimsizlik	-	-	3	-	3	-
	Öğretmenle çocuğun sorun yaşaması	-	3	-	-	-	3

Tablo 4-5’te veli-öğretmen görüşmelerinde yüz yüze görüşülmek istenen konu kategorisi “Akran zorbalığı, Okulda yaşanan kaza ya da sağlık sorunu ile ilgili acil durum, Çocuğun gelişimi ile ilgili geri bildirim, Okulda mutsuzluk, Olumsuz davranış, Veliyle iletişimsizlik, Öğretmenle çocuğun sorun yaşaması” olmak üzere yedi farklı kod altında incelenmiştir.

Tablo 4-5’e genel olarak bakıldığında hem öğretmenlerin (f=9) hem de velilerin (f=13) yüz yüze görüşmek istedikleri konunun sıklıkla akran zorbalığı konusu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Devlet okulu öğretmeni katılımcılardan Ö12 mutlaka yüz yüze görüşme istediği konuyu, “*Tabi eğer ciddi bir problem varsa, akran zorbalığı gibi, zoom üzerinden yapmıyorum onu. Mutlaka ya kendi müsaitlik durumumu ayarlıyorum ya da veliden bunun için bir zaman yaratmasını istiyorum. Var böyle öğrencilerimiz, mutlaka yüz yüze görüşmemiz gerekiyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Özel okulda öğretmen olan katılımcı Ö16 yüz yüze görüşmeyi tercih ettiği konu içeriğini “*Konu vermek gerekirse aileler için, tabii ki bizim için de öyle, çözülemeyen bazen çocukların arasında fiziksel temaslar oluyor. Bir arkadaşıyla arasında yaşadığı bir durumu ve bizim şahit olduğumuz bir durumu, bir zorbalık varsa mesela, yazılı olarak anlatmak çok zor. Bunu sözel olarak anlatmak daha kolay tüm detaylarıyla. Arkadaşıyla yaşadığı böyle bir problemde aklıma ilk gelen o oldu.*” şeklinde açıklamıştır. Devlet okulunda veli olan katılımcı V11 yüz yüze görüşmek istediği konu içeriğini, “*Eğer çocuğum şiddete maruz kaldıysa, fiziksel olarak zarar gördüyse, bunu mümkün olduğunca o an, olay sıcakken yüz yüze yapmayı isterim.*” şeklinde ifade ederken özel bir okulda veli olan katılımcı V20 mutlaka yüz yüze görüşmek

istediği konuyu “*Duygusal açıdan kızımı etkileyebilecek konuları, bir akran zorbalığına uğramışsa, yüz yüze tercih ederim. Karşı tarafın yüzündeki ifadeyi almak isterim konuya nasıl yaklaştığını anlamak için.*” şeklinde açıklamıştır.

Yine tablo 4-5’e göre öğretmenlerin sırayla çocuğun gelişimi ile ilgili geri bildirimlerle ilgili konuları (f=8), okulda yaşanan kaza ya da sağlık sorunu ile ilgili konuları (f=7) ve olumsuz davranış konusunu (f=7) daha az sıklıkla yüz yüze konuşmayı tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Velilerin ise sırayla okulda yaşanan kaza ya da sağlık sorunu ile ilgili konuları (f=6), çocuğun gelişimi ile ilgili geri bildirimlerle ilgili konuları (f=5) ve okulda mutsuzluk konusunu (f=5) daha az sıklıkla yüz yüze konuşmayı tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Okulda mutsuzluk kodu ile ilgili olarak özel okul velisi V15 “*O gün ile ilgili çocuğumun bir mutsuzluğu ya da derse katılmak istemiyorsa ya da benim çocuğumdan yana, bir değişiklik gözlemlediysem ve içinden çıkamıyorsa öğretmenimizle yüz yüze konuşmayı tercih ediyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.2.5 Ortalama Görüşme Süresi Kategorisine İlişkin Bulgular

Aşağıda ortalama görüşme süresi kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-6 : Ortalama Görüşme Süresi Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Alt Kod	Katılımcılar					
			Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
			Ö	V	Ö	V	Ö	V
			f	f	f	f	f	f
Ortalama Görüşme Süresi	Planlı	20-30 dk	4	4	5	2	9	6
		30-45 dk	5	6	6	5	11	11
	Plansız	5-10 dk	1	8	5	3	6	11
		10-15 dk	2	4	3	2	5	6
		15-30 dk	6	-	3	2	9	2

Tablo 4-6’da ortalama görüşme süresi kategorisi “*Planlı, Plansız*” olmak üzere iki farklı kod altında incelenmiştir. Planlı kodu “20-30 dk” ve “30-45 dk” plansız kodu ise “5-10 dk”, “10-15 dk”, “15-30 dk” alt kodları altında incelenmiştir.

Tablo 4-6 genel olarak incelendiğinde hem öğretmenlerin (f=11) hem de velilerin (f=11) planlı veli öğretmen görüşmelerini sıklıkla ortalama 35-45 dakikada gerçekleştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer yandan plansız görüşmeleri devlet okulu

velilerinin (f=8) sıklıkla 5-10 dakika, devlet okulu öğretmenlerinin (f=6) ise sıklıkla 15-30 dakikada gerçekleştirdiği; yine plansız toplantıları hem özel okul öğretmenlerinin (f=5) hem de özel okul velilerinin (f=3) 5-10 dakikada gerçekleştirdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Bu bulgularla ilgili olarak özel okul öğretmeni Ö16 “*Ortalama 40 dakika diyebiliriz.*” devlet okulu öğretmeni Ö8 “*Bire bir olanlar 30 dakika, 45 dakika arasında değişiyor.*” Özel okul velisi V2 “*Yüz yüze görüşmeler aslında yarım saat 40 dakika civarı diyeyim.*” devlet okulu velisi V6 “*Açıkçası 40 dakika falan sürüyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.2.6 Ortalama Görüşme Süresinin Bağlı Olduğu Durum Kategorisine İlişkin Bulgular

Aşağıda ortalama görüşme süresinin bağlı olduğu durum kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-7 : Ortalama Görüşme Süresinin Bağlı Olduğu Durum Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Katılımcılar					
		Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
		Ö	V	Ö	V	Ö	V
		f	f	f	f	f	f
Ortalama Görüşme Süresinin Bağlı Olduğu Durum	Konunun içeriği	9	11	9	5	18	16
	Velinin etkin katılımı	2	3	5	3	7	6
	Veli tutumu	3	-	1	-	4	-
	Öğretmenin müsaitliği	-	2	-	1	-	3

Tablo 4-7’de veli öğretmen görüşmelerinin ortalama görüşme süresinin bağlı olduğu durum kategorisi “*Konunun içeriği, Velinin etkin katılımı, Veli tutumu ve Öğretmenin müsaitliği*” olmak üzere dört farklı kod altında incelenmiştir.

Tablo 4-7 genel olarak incelendiğinde hem öğretmenler (f=18) hem de veliler (f=16) için ortalama görüşme süresinin bağlı olduğu durumun sıklıkla konun içeriği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile ilgili olarak özel okulda öğretmenlik yapan katılımcı Ö5 “*Konunun derinliğine göre değişiyor, ilkokula hazırlık, hazır bulunuşlukları, davranışsal olarak arkadaşlarına zarar verdikleri, cinsel kimlikleri ile ilgili konular ve*

veli tarafından dönüş almamız gereken konular daha uzun sürüyor.” ve devlet okulunda öğretmenlik yapan Ö3 “Konuya, çocuğun davranışlarına, çocukla ilgili sorunlarımıza göre” şeklinde görüş bildirerek hangi içerikli görüşmelerin uzun sürdüğünü örneklendirmiştir. Özel okul velilerinden katılımcı V13 “Ortada olan mevzuya göre, konuya göre değişiyor. Şöyle olabilir: Mesela oğlumun sınıfta veya okulda yaşadığı bir sağlık problemi olabilir veya arkadaşları ile yaşadığı büyük bir problem kavgadır vs. Yani zarar vermesi, zarar görmesi, sınıftaki davranışlarıyla alakalı olabilir. Bunlar benim için daha önemli durumlar, bunlar için süre uzayabilir.” görüşü ile yine hangi konuların görüşme süresini uzattığını örneklendirmiştir.

Tablo 4-7 incelendiğinde daha az sıklıkta olmakla birlikte hem özel okul ve hem de devlet okulu velileri (f=3) için ortalama görüşme süresinin bağlı olduğu durumun öğretmenin müsaitliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile ilgili olarak devlet okulu velilerinden V12 “Tamamen öğretmenimizin müsaitliğine göre değişiyor.” ve özel okul velisi V18 “Uzun süredir görüşmediysem öğretmenle ” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.3 Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Veli-öğretmen görüşmelerinin içeriği nasıldır?” üçüncü alt problemine ilişkin, katılımcı görüşlerinin analizleri sonunda “Veli Gündemi ve Öğretmen Gündemi” olmak üzere iki kategoriye bu kategorilerin altında da kodlara ulaşılmıştır. Elde edilen kategorilere ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.1.3.1 Veli Gündemi Kategorisine İlişkin Bulgular

Veli gündemi kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-8: Veli Gündemi Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Katılımcılar		
		Devlet Okulu Öğretmenleri	Özel Okul Öğretmenleri	Toplam
		f	f	f
Veli Gündemi	Evde gözlemlenen olumsuzluklar	4	3	7
	Çocukların duygusal durumu	-	2	2
	Çocuğun gelişimi	4	3	7
	Arkadaş ilişkileri	2	4	6
	Sınıftaki etkinliklere katılım durumu	3	3	6
	Akran zorbalığı	4	6	10

Beslenme alışkanlığı	4	2	6
----------------------	---	---	---

Tablo 4-8’de veli öğretmen görüşmelerinin veli gündemi kategorisi “*Evde gözlenen olumsuzluklar, Çocukların duygusal durumu, Çocuğun gelişimi, Arkadaş ilişkileri, Sınıftaki etkinliklere katılım durumu, Akran zorbalığı, Beslenme alışkanlığı, Sağlık problemleri*” olmak üzere yedi farklı kod altında incelenmiştir.

Tablo 4-8’e genel olarak bakıldığında öğretmenlere göre akran zorbalığı (f=10) velilerin sıklıkla veli-öğretmen görüşmelerinin gündemi yapıldığı; diğer yandan öğretmenlere göre evde gözlemlenen olumsuzlukların (f=7) ve Çocuğun gelişiminin (f=7) velilerin daha az sıklıkla veli öğretmen görüşmelerinin gündemi yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Özel okulda öğretmenlik yapan Ö5: “*Genelde velilerin gündemi şikayet odaklı oluyor. Örneğin; arkadaşı rahatsız ediyor, vuruyor, itiyor gibi.*” Devlet okulunda öğretmenlik yapan Ö3 “*Çocukla ilgili evde yaşadıkları bir sorun olduğu zaman mesela okula gelmek istemedi, arkadaşlarıyla ya da okulda olan bir durumla ilgili evde bir şeyler anlattı.*” derken özel okulda öğretmenlik yapan katılımcı Ö15 “*Genelde, gelişiminin arkadaşları ile yaşadığı, oyununa almama, vurma, sırada arkadaşının önüne geçiyormuş, rahatsız ediyormuş gibi bir sıkıntı olabiliyor.*” ve devlet okulunda öğretmen olan Ö8 “*Şikayet çok olabiliyor. Çocuğuma şu çocuk vurmuş gibi.*” özel okul öğretmeni Ö15 “*Veliler çocuğunun arkadaşlık ilişkileri, ortama uyum sağlama süreci, kendini ifade etme becerisi gibi süreçleri görüşmek istiyor*” görüşleri ile velilerin görüşme gündemleri hakkında görüş bildirmişlerdir.

4.1.3.2 Öğretmen Gündemi Kategorisine İlişkin Bulgular

Aşağıda öğretmen gündemi kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır

Tablo 4-9: Öğretmen Gündemi Kategorisine Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Devlet Okulu	Özel Okul	Toplam
		V	V	V
		f	f	f
Öğretmen Gündemi	Çocuğun gelişimi	6	6	12
	Akademik durum	4	2	6
	Duygu/Davranış durumu	2	3	5
	Akran zorbalığı	4	1	5

Arkadaş ilişkileri	3	1	4
Sınıftaki etkinliklere katılım durumu	2	1	3
Okulda yaşanan problemler ve ani durumlar	1	1	2

Tablo 4-9’da veli öğretmen görüşmelerinin öğretmen gündemi kategorisi “Çocuğun gelişimi, Akademik durum, Duygu/Davranış durumu, Akran zorbalığı, Arkadaş ilişkileri, Sınıftaki etkinliklere katılım durumu, Okulda yaşanan problemler ve Ani durumlar” olmak üzere yedi farklı kod altında incelenmiştir.

Tablo 4-9’a genel olarak bakıldığında velilere göre çocuğun gelişimini (f=12) öğretmenlerin sıklıkla veli-öğretmen görüşmelerinin gündemi yaptığı; diğer yandan velilere göre çocukların akademik durumlarının (f=6), çocuğun duygu/davranış durumunun (f=5) ve akran zorbalığının (f=5) öğretmenler tarafından daha az sıklıkla veli öğretmen görüşmelerinin gündemi yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Devlet okulu velisi katılımcı V7 “Öğretmen genellikle çocuğun ilerlemesi, okul düzeyinde kat ettiği yol, gelişimsel özelliklerinden konuşuyor.” Görüşünü aktarırken devlet okulu velisi V3 “Çocuğun gelişim durumu, sınıftaki arkadaşlarına göre durumu nasıl gibi konular için çağırıyor.” Ve devlet okulu velisi olan V14 “Kritik bir konu varsa gelişime dair, takip edilmesi gereken, desteklenmesi gereken, işte gelişimsel olarak yaş ortalamasına göre zorlandığı noktalar gibi. Genelde bunlar için görüşmek ister.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.4 Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Veli-öğretmen görüşmelerinin verimliliğini etkileyen etmenler nelerdir? Verimli bir görüşme nasıldır?” dördüncü alt problemine ilişkin, katılımcı görüşlerinin analizleri sonunda “Verimlilik, İş Birliği ve Yazılı Doküman” olmak üzere üç kategoriye bu kategorilerin altında da kodlara ulaşılmıştır. Elde edilen kategorilere ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.1.4.1 Verimlilik Kategorisine İlişkin Bulgular

Veli ve öğretmenlerin görüşmelerinin verimlilik deneyimlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-10 : Verimlilik Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Katılımcılar					
		Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
		Ö	V	Ö	V	Ö	V
		f	f	f	f	f	f
Verimlilik	Doğru bilgi paylaşımı	2	10	8	3	10	13
	Çözüm odaklı olunması	-	8	2	3	2	11
	İyi ve doğru iletişim	6	5	4	3	10	8
	Yüz yüze ve planlı görüşme	2	6	3	3	5	9
	Her iki tarafında konuya/soruna hakim olması	3	3	3	3	6	6
	Öğretmenin çocuğu iyi tanınması	1	1	5	4	6	5
	Velinin iş birlikçi olması	2	2	2	3	4	5
	Öğretmenin not tutması	2	3	6	1	8	4

Tablo 4-10’da verimli görüşme kategorisi “*Doğru bilgi paylaşımı, Çözüm odaklı olunması, İyi ve doğru iletişim, Yüz yüze ve planlı görüşme, Her iki tarafın da konuya/soruna hakim olması, Öğretmenin çocuğu iyi tanınması ve gözlemlemesi, Velinin anlayışlı, destekçi ve iş birlikçi olması, Öğretmenin not tutması, Öğretmenin objektifliği, Velinin öğretmene güvenmesi, Velinin durumu kabullenmesi, Çocukta olumlu değişim, Sürenin yeterliliği*” olmak üzere sekiz farklı kod altında incelenmiştir.

Tablo 4-10’a genel olarak bakıldığında verimli bir veli-öğretmen görüşmesini öğretmenler sıklıkla doğru bilgi paylaşımı (f=10), iyi ve doğru iletişim (f=10) ve öğretmenin not tutması (f=8) olarak tanımlarken; velilerin sıklıkla doğru bilgi paylaşımı (f=13), çözüm odaklı olunması (f=11), yüz yüze ve planlı olunması, (f=9) iyi ve doğru iletişimin olması (f=8) şeklinde tanımladıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Bu bulgu ile ilgili olarak katılımcılardan özel bir okulda öğretmen olan Ö4 doğru bilgi paylaşımının veli-öğretmen görüşmelerindeki önemini şöyle açıklamıştır: “*Karşılıklı birbirlerine sordukları sorulara, karşı tarafı rahatlatarak şekilde cevap vermeleri, aldığım cevapların tatmin edecek bir şekilde olması verimli bir konuşmadır.*”

Devlet okulunda öğretmen olan Ö1 görüşmelerde not tutmanın verimliliği artırdığını vurgulamıştır: “*Öğretmenin bu görüşmelerde çocukla alakalı alacağı bu notlar daha sonra konu takibi için önemli.*” İyi ve doğru iletişimin önemi ile ilgili olarak

devlet okulunda öğretmen olan Ö8 “İletişim önemli, iletişime açık olmalı. Bir soru sorarım, onunla alakalı cevap verilirse bu açık bir iletişim olur. Doğru ve iletişim amacına da ulaşmış olur. Velinin öğretmene güvenmesi, problemlerin konuşulabilmesi ve iki tarafın birbirini kırmadan verimli bir toplantı olacağını düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine iyi ve doğru iletişimin önemi ile ilgili olarak bir özel okulda öğretmen olan Ö16 “Verimli olması için iki tarafın da anlatıyor olabilmesi lazım ve karşısındakinin de dinliyor olması lazım. Anlamak istemek lazım birazcık, inanıyor olması lazım.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Veli-öğretmen görüşmelerinin verimliliği ile ilgili olarak devlet okulunda veli olan V3 doğru bilgi paylaşımının önemini “Çocuğumun artı ve eksi yönlerini bilmek isterim, okulda ne durumda, iletişimi nasıl, neye yatkın, neye değil, ne olunca üzülüyor ya da kızgın oluyor ya da ne olunca mutlu oluyor? Bunları öğrenmek isterim. Bu bilgilerin eksiksiz bir şekilde paylaşılmasını beklerim.” şeklinde açıklamıştır. Özel bir okulda veli olan V19 çözüm odaklı olmaya vurgu yaparak “Bence öğretmen sorun, konu işte ortada ne varsa çocukla ilgili bunu sahiplenmeli, çözmek için çaba sarf etmeli, çözümsüz dememeli.” şeklinde görüş bildirmiştir. İyi ve doğru iletişimin önemini bir özel okul velisi olan V20 şöyle açıklamıştır: “Bence karşılıklı ifade edilebiliyorsa konular, içerik ne olursa olsun, birbirlerini iyi dinliyorlarsa, birbirlerini iyi anlıyorlarsa, konunun özünde anlaşılabilirlik varsa iki tarafın iletişiminin iyi olması”.

4.1.4.2 İş Birliği Kategorisine İlişkin Bulgular

Veli ve öğretmenlerin görüşmelerinin iş birliği deneyimlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-11 : İş Birliği Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Katılımcılar					
		Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
		Ö	V	Ö	V	Ö	V
		f	f	f	f	f	f
İş Birliği	Birlikte, ortak hareket etme	7	5	9	5	16	10
	Konu takibinin yapılması	4	4	4	1	8	5
	Geri bildirimine açık olması	2	1	1	1	3	2
	Hazırlıklı olma	-	1	1	1	1	2
	İstekli olma	-	2	1	-	1	2

Bir fikrim yok	-	2	-	-	-	2
----------------	---	---	---	---	---	---

Tablo 4-11’de iş birliği kategorisi “Birlikte, ortak hareket etme, Konu takibinin yapılması, Geri bildirimde açık olması, Hazırlıklı olma, İstekli olma, Bir fikrim yok” olmak üzere altı farklı kod altında incelenmiştir.

Tablo 4-11’e genel olarak bakıldığında verimli bir veli-öğretmen görüşmesindeki veli ve öğretmenlerin, iş birliğine ilişkin hem öğretmenlerin (f=16) hem de velilerin (f=10) sıklıkla öğretmen ve velinin birlikte hareket etmesini iş birliği olarak tanımladığı, yine hem öğretmenler (f=8) hem de velileri (f=5) için daha az sıklıkla da veli-öğretmen görüşmesindeki konunun takibinin yapılmasını iş birliği olarak tanımladığı bulgularına ulaşılmıştır. Veli-öğretmen görüşmelerindeki iş birliğini ortak hareket etme şeklinde tanımlayan özel okul öğretmeni Ö18 “Aynı bakış açısından, aynı yolda olduğumuz, yönlendirmelerimiz doğrultusunda çalışmaya başlıyorsa, yani iş birliğine açık, bize düzenli feedbackler (geribildirimler) veriyorsa, çocukla neler yaptı, iş birliğine açık olduğunu veya iş birliği sürecine girebildiğini gösteriyor, bazen giremiyorlar çünkü.” görüşünü bildirmiştir. Diğer yandan bir devlet okulunda veli olan V5 “Öğretmenle ortak bir yol çizilmesi gerektiği, uyguladım, bir değişiklik var mı, yok mu diye de, kontrol amaçlı görüşmeler gerçekleşebiliyor ”görüşü ile iş birliğinin ve ortak hareket etmenin önemini vurgulamıştır. Diğer yandan bir özel okul velisi V15 ortak hareket etmeye şöyle vurgu yapmıştır: “Ortaklaşa hallediyoruz, problemi fark ediyorum, öğretmene aktarıyorum ve çözüm genelde öğretmenimden geliyor.”

4.1.4.3 Yazılı Doküman Kategorisine İlişkin Bulgular

Veli ve öğretmenlerin görüşmelerinin yazılı doküman deneyimlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-12: Yazılı Doküman Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Katılımcılar					
		Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
		Ö	V	Ö	V	Ö	V
		f	f	f	f	f	f
Yazılı Doküman	Doküman var	-	4	8	-	8	4
	Doküman yok	9	8	3	4	12	12

Bilgim yok	-	1	-	3	-	4
------------	---	---	---	---	---	---

Tablo 4-12’de yazılı doküman kategorisi “*Doküman yok, Doküman var, Bilgim yok*” olmak üzere üç farklı kod altında incelenmiştir.

Doküman yok kodunun hem öğretmenler (f=12) hem de veliler (f=12) için daha fazla sıklıkla tekrar eden kod olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcılardan bir devlet okulunda öğretmen olan Ö1 doküman yok kodu ile ilgili olarak “*Bireysel görüşmede hocam öyle bir doküman hazırlamıyoruz. Genel veli toplantılarında toplantı tutanağımız var ama bireyselde yok. Sadece not alıyoruz, resmiyete dökmüyoruz.*” ve katılımcılardan bir özel okulda öğretmen olan Ö13 “*Önceden biz de yazıyorduk ama artık yazmıyoruz. Sınıf öğretmenleri yazmıyoruz. Bunu sadece rehber öğretmenimiz kendisine not olarak alıyor. Ama benim yazdığım zaten gözlem defterindeki notlar bende duruyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan doküman yok kodu ile ilgili olarak devlet okulu velisi V8 “*Yazılı bir doküman tutmadık açıkçası.*” ve özel okul velisi V16 “*Bana sunulan bir doküman yok.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.5 Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “*Veli öğretmen görüşmelerinde belirleyici duygu ve düşünceler nelerdir?*” beşinci alt problemine ilişkin, katılımcı görüşlerinin analizleri sonunda “*Görüşme Talep Edilmemesi, Görüşme Talep Edilmesi, Gergin Görüşme ve Rahat Görüşme*” olmak üzere dört kategoriye, bu kategorilerin altında da kodlara ulaşılmıştır. Elde edilen kategorilere ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.1.5.1 Görüşme Talep Edilmemesi Kategorisine İlişkin Bulgular

Aşağıda görüşme talep edilmemesi kategorisine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-13: Görüşme Talep Edilmemesi Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Katılımcılar					
		Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
		Ö	V	Ö	V	Ö	V
		f	f	f	f	f	f
Görüşme talep edilmemesi	Diğer tarafın görüşme talep etmesi	6	11	6	5	12	16
	Birbirlerine ilgisizlik suçlaması	5	6	6	4	11	10
	Öğretmen yetkinliğinin sorgulanması	-	3	-	1	-	4
	Okul yönetiminin ilgisizlikle suçlanması	-	-	-	3	-	3
	Tedirgin/Rahatsız olma	-	1	1	2	1	3
	Sorun olmadığını düşünme	4	2	6	1	10	3
	Okul/Sınıf değişikliği	-	1	-	1	-	2
	Sorun olduğunu düşünme	2	1	2	1	4	2

Tablo 4-13'te görüşme talep edilmemesi kategorisi “*Diğer tarafın görüşme talep etmesi, Birbirlerine ilgisizlik suçlaması, Öğretmen yetkinliğinin sorgulanması, Okul yönetiminin ilgisizlikle suçlanması, Tedirgin/Rahatsız olma, Sorun olmadığını düşünme, Okul/Sınıf değişikliği, Sorun olduğunu düşünme*” olmak üzere sekiz farklı kod altında incelenmiştir.

Tablo 4-13'e genel olarak bakıldığında öğretmen ya da veliler tarafından öğretmene ya da veliye hiç görüşme talep edilmemesi durumunda hem öğretmenlerin (f=12) hem de velilerin (f=16) sıklıkla görüşme talep etmeyen tarafa görüşme talebinde bulunduğu bunun yanı sıra görüşme talep etmeyen tarafı hem öğretmenlerin (f=11) hem de velilerin (f=10) ilgisizlikle itham ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgu ile ilgili olarak bir devlet okulunda veli olan V13 “*Belki kaba tabirle, okula geleyim gideyim, işte sınıfta vaktimi doldurayım, geçireyim, diye düşündüğünü düşünürüm (öğretmenin) ve hiç hoşuma gitmez. Böyle bir durum olursa ben görüşme talebinde bulunurum.*” şeklinde görüş bildirirken özel bir okulda veli olan V20 “*Beni rahatsız eder. Ben görüşme talep ederim ve öğretmenin ilgisiz olduğunu düşünürüm.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer yandan bir devlet okulunda öğretmen olan Ö7 “*Çok ilgisiz bir aile olduğunu düşünürüm başta, okula gelmesi için, görüşme ayarlamak için ısrarla ararım. Eğer gelemeyecekse telefonla görüşme yapmaya çalışırım.*” şeklinde görüş bildirirken özel bir okulda öğretmen olan

Ö14 “Çok ilgili olduğunu düşünmem. Ben ararım, okula alıp bırakırken görüşmeye çalışırım. Özellikle görüşmek için randevu ayarlarım.” şeklinde görüş bildirirken özel bir okulda çalışan Ö5 “Genelde böyle veliler daha çok sorumsuz veliler oluyor. Hani tamamen çocuğu yok saymış, kendine odaklanmış, çocuğu okula attım, ben rahatıma bakayım moduna girmiş veliler genelde onu yapıyor.” şeklinde bir tespitte bulunmuştur.

Yine Tablo 4-13’e göre öğretmen ya da veliler tarafından öğretmene ya da veliye hiç görüşme talep edilmemesi durumunda öğretmenlerin (f=10) daha az sıklıkla velilere göre (f=3) sorun olmadığını düşündüğü, velilerin öğretmenlerin yetkinliğini sorguladığı (f=4) ve okulu/yönetimi ilgisizlikle itham ettiği (f=3) bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgularla ilgili olarak özel okul velisi V2 okulu ilgisizlikle itham ederek “...okulun ilgisiz olduğunu düşünürüm.” şeklinde görüş bildirmiştir. Devlet okulunda öğretmen olan katılımcı Ö3 görüşme talep edilmemesinin bir sorun teşkil etmeyeceğini belirterek “Çocuğuyla ilgili bir sorunun olmadığını, sorun yaşamadığını düşünüyordur, emindir çocuğundan.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.5.2 Görüşme Talep Edilmesi Kategorisine İlişkin Bulgular

Aşağıda görüşme talep edilmesi kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-14: Görüşme Talep Edilmesi Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Katılımcılar					
		Devlet Okulu		Özel okul		Toplam	
		Ö	V	Ö	V	Ö	V
		f	f	f	f	f	f
Görüşme Talep Edilmesi	Bir sorun var	6	8	6	7	12	15
	Mutlu	3	2	-	1	3	3
	Heyecanlı	2	2	4	2	6	4
	Konuya bağlı	1	1	2	2	3	3
	İlgili veli	3	1	2	1	5	2
	Rahat	-	1	1	-	1	1
	Merak	3	-	6	3	9	3

Tablo 4-14’te veli ya da öğretmenin görüşme talep etmesi kategorisi “Bir sorun var, Mutlu, Heyecanlı, Konuya bağlı, İlgili veli, Rahat, Merak” olmak üzere yedi farklı kod altında incelenmiştir.

Tablo 4-14’e genel olarak bakıldığında öğretmen ya da veli tarafından öğretmene ya da veliye görüşme talebi geldiğinde hem öğretmenlerin (f=12) hem de velilerin (f=15)

sıklıkla bir sorun olduğunu düşündüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile ilgili olarak bir devlet okulunda öğretmen olan Ö2 “*Bir problemleri vardır ya da bir şeyden rahatsız olmuşlardır, diye karşılıyorum.*” şeklinde görüş bildirirken özel bir okulda öğretmen olan Ö13 “*...acaba şimdi sıkıntı ne? Ne gibi bir sorunla geliyor? Direkt aklıma sorun geliyor tabi ki. Acaba ne oldu da velimiz görüşmek istiyor diye.*” ve devlet okulunda öğretmen olan Ö9 “*Eyvah! Diyorum, Ne oldu acaba?*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra bir devlet okulunda veli olan V3 “*Bir eksiklik, bir kusur vardır çocuğumla ilgili, diye düşünürüm.*” şeklinde görüş bildirirken özel bir okulda veli olan katılımcı V20 “*Ya ortada bir sorun vardır ya da düzeltilmesi gereken bir şey vardır.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yine tablo 4-14 incelendiğinde öğretmen ya da veli tarafından öğretmene ya da veliye görüşme talebi geldiğinde öğretmenler daha az sıklıkla görüşme nedenini merak ettiği (f=9), heyecan hissettiği (f=6) ve velinin ilgili olduğunu (f=5) düşündüğü bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgularla ilgili olarak özel bir okulda öğretmen olan katılımcı Ö18: “*Şöyle, yine orada da bazı veliler pozitif veliler olduğu için ve her şey de yolundaysa bir şey hissetmiyorum. Acaba ne söyleyecek diye hafif bir kaygı hissediyorum ama daha çok biraz merak ediyorum.*”

Bir devlet okulunda öğretmen olan katılımcı Ö11 “*Şöyle hissediyorum: Gerçekten ilgili bir veli.*” Özel bir okulda çalışan Ö6 “*Hiç olumsuz bir şey hissetmedim, düşünmedim. Çünkü, işimi iyi yaptığımı düşünüyorum. Aksine, ne kadar ilgili, çocuğun gelişimi noktasına ne kadar önem veriyor, gibi hissediyorum.*” ve devlet okulunda görevli öğretmen Ö8 “*Merak ediyorum, çocuğunu takip ettiği için de mutlu oluyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Özel bir okulda veli olan V18: “*Konuya bağlı değişir. Eğer olumsuz bir şey yaşadıysa çocuğum ya da öyle bir şey düşünüyorsam birazcık gergin olurum.*”

Diğer yandan öğretmen ya da veli tarafından öğretmene ya da veliye görüşme talebi geldiğinde velilerin daha az sıklıkla heyecanlı olduğu (f=4) bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.5.3 Gergin Görüşme Kategorisine İlişkin Bulgular

Aşağıda gergin görüşme kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-15 : Gergin Görüşme Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Katılımcılar					
		Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
		Ö	V	Ö	V	Ö	V
		f	f	f	f	f	f
Gergin Görüşme	Çocuklar arası fiziksel zarar	3	6	2	3	5	9
	Olumsuz durum aktarma	4	5	5	3	9	8
	Suçlayıcı ve agresif üslup	6	-	8	-	14	-
	Kronikleşmiş sorunlar	4	-	-	-	4	-
	Görev dışı beklenti	2	-	-	-	2	-
	İletişim kuramama	-	1	-	1	-	2
	Plansız	-	-	-	1	-	1

Tablo 4-15’te gergin görüşme kategorisi “Çocuklar arası fiziksel zarar, Olumsuz durum aktarma, Suçlayıcı ve agresif üslup, Kronikleşmiş sorunlar, Görev dışı beklenti, İletişim kuramama, Plansız” olmak üzere yedi farklı kod altında incelenmiştir.

Tablo 4-15’e genel olarak bakıldığında gergin görüşme kategorisinde öğretmenlerin sıklıkla velinin suçlayıcı ve agresif tutumunun (f=14) velilerin ise sıklıkla çocuklar arası fiziksel zarar gündemli görüşmelerin (f=9) gergin görüşme olarak değerlendirildiği bulgularına ulaşılmıştır.

Bu bulgularla ilgili olarak bir devlet okulunda öğretmeni olan Ö7: “Sınıfta bir huzursuzluk yaşandıysa bu konu üzerinde veli ile görüşmek beni huzursuz eder. Çocukların birbirleriyle arasında olan iletişim sorunu hem fiziksel hem sözel zarar olabilir bu.” Özel bir okulda öğretmen olan Ö4: “Olumsuz bir durum aktaracaksam ama eksikliği kabul etmeyen, reddeden bir veli olduğu zaman olumsuz şeyleri söylerken açıkçası geriliyorum. Özellikle çocuk, gelişim konusunda yaşatlarından gerideyse, bu yaş grubundan bunları bekliyoruz; henüz çocuğunuz bu gelişimde değil, diye söylerken.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Diğer yandan bir devlet okulunda veli olan V3 “Çocuğumla ilgili olumsuz bir durum varsa evet, gerilirim hem de üzülürüm.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Hem öğretmenler (f=9) hem de veliler (f=8) için olumsuz bir durum aktarımı yapılan görüşmeler de gergin görüşme olarak değerlendirildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.5.4 Rahat Görüşme Kategorisine İlişkin Bulgular

Aşağıda rahat görüşme kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-16: Rahat Görüşme Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Katılımcılar					
		Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
		Ö f	V f	Ö f	V f	Ö f	V f
Rahat Görüşme	Öğretmenin iş birliği yapması	-	6	-	1	-	7
	Çocukla ilgili olumlu duyumlar	3	6	1	-	4	6
	Çocukları tanıma ve gözlem hakimiyeti	2	-	2	-	4	-
	Rahat/Sakin bir fiziksel ortam	2	-	1	4	3	4
	Planlı/Yüz yüze görüşme	1	1	5	2	6	3
	Rehber öğretmenle birlikte toplantı	2	-	-	-	2	-
	Duyarlı ve bilinçli veli	1	-	5	-	6	-
	Sorunun çözüme ulaşması	-	-	-	2	-	2
	Yeterli sıklıkta görüşme	-	1	-	1	-	2
	Genel gündemli toplantı			2	1	2	1

Tablo 4-16’da rahat görüşme kategorisi “*Öğretmenin iş birliği yapması, Çocukla ilgili olumlu duyumlar, Çocukları tanıma ve gözlem hakimiyeti, Rahat / Sakin bir fiziksel ortam, Planlı / Yüz yüze görüşme, Rehber öğretmenle birlikte toplantı, Duyarlı ve bilinçli veli, Sorunun çözüme ulaşması, Yeterli sıklıkta görüşme, Genel gündemli toplantı*” olmak üzere on farklı kod altında incelenmiştir.

Tablo 4-16’ya genel olarak bakıldığında öğretmenlerin planlı/yüz yüze (f=6) ve duyarlı ve bilinçli (f=6) veli ile yapılan görüşmelerde velilerin ise öğretmenle iş birliği yaptığı (f=7) ve çocuğu ile olumlu şeyler duyduğu (f=6) görüşmelerde kendisini sıklıkla rahat hissettiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgu ile ilgili olarak özel bir okulda veli olan V17 “*Bize konuyla ilgili aydınlatıcı bir bilgi veriliyorsa, herhangi bir sorun varsa, bunun çözümüne yönelik yaklaşım sergileniyorsa bu kendimi rahat hissettirir.*” şeklinde görüş bildirirken devlet okulunda veli olan V5: “*Olumsuz bir durumun olmadığı durumlarda, kendimi rahat hissederim. İyi şeylerle ilgili konuşmak, olumlu, güzel şeyleri duymak beni çok rahat hissettirir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer yandan özel bir okulda öğretmen olan Ö6 “*Çocuğuna değer veren, çocuğunun gelişmesini isteyen, gerçekten okulun yapabileceklerini, öğretmenin yapabileceklerini ve kendi yapabileceklerini bilen bir veli*

ile her türlü görüşme yaparken rahatça mutlu hissediyorum.” şeklinde görüş bildirirken bir devlet okulunda öğretmen olan Ö1 “Planım dahilinde olduğu zaman daha rahatım.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.6 Altıncı Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Veli öğretmen görüşmelerindeki zorlayıcı etkenler nelerdir?” altıncı alt problemine ilişkin, katılımcı görüşlerinin analizleri sonucunda veriler “Zor Görüşme” kategorisi altında kodlara ulaşılmıştır. Bu kategoriye ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.6.1 Zor Görüşme Kategorisine İlişkin Bulgular

Aşağıda zor görüşme kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-17 : Zor Görüşme Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kategori	Kod	Katılımcılar					
		Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
		Ö	V	Ö	V	Ö	V
		f	f	f	f	f	f
Zor Görüşme	Öğretmenle iletişim kuramama	-	2	-	1	-	3
	Çocuğun başka çocuklarla sorun yaşaması	1	3	2	-	3	3
	Zor görüşme yok	-	8	-	4	-	12
	Velinin destek olmaması	2	-	-	-	2	-
	Velinin durumu kabullenmemesi	4	-	6	-	10	-
	Velinin güvensizliği	1	-	4	-	5	-
	Velinin üslubu/Suçlayıcı olması	5	-	3	-	8	-
	Plansız görüşme	2	-	-	-	2	-
	Görev dışı beklenti	2	-	-	-	2	-

Tablo 4-17 incelendiğinde zor görüşme kategorisi “Öğretmenle iletişim kuramama, Çocuğun başka çocuklarla sorun yaşaması, Velinin üslubu / Suçlayıcı olması, Plansız görüşme, Görev dışı beklenti, Velinin destek olmaması, Velinin durumu kabullenmemesi, Velinin güvensizliği, zor görüşme yok” olmak üzere dokuz farklı kod altında

incelenmiştir.

Tablo 4-17 incelendiğinde öncelikle veli ve öğretmenlerin veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili zor görüşme görüşlerinin net bir şekilde ayrıştığı görülmektedir. Diğer yandan hem devlet okulu öğretmenlerinin (f=5) hem de özel okul öğretmenlerinin (f=3) zor görüşme kategorisinde velinin üslubu/suçlayıcı olması bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu ile ilgili olarak katılımcılardan Ö1 bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Velinin üslubu, tavrı karşısında çok sinirlendim. Veli, öğretmeni tarafından, çocuğunun kıyafeti değiştirildiği, ayakkabısı giydirildiği, yemeği yedirildiği zaman mutlu oluyor. Ama okul öncesi bu değil. Bunu bazı velilere anlatamıyorum. Zorunlusunuz, diyerek tartışmaya giriyor.”*

Bu bulgu ile ilgili olarak katılımcılardan Ö15 bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Bir öğrencimiz bir anda, evet, süreç içerisinde yaşına uygun olmayan davranışları vardı. Biz anneyle konuştuğumuzda bu davranışların kaynağının baba olduğunu söyledi ama babayla bir görüşme yaptığımızda bizim söylediğimiz şeyleri kabul etmedi. Israrla çocuğunun bir üst gruba geçmesi gerektiğini belirtti.. Siz zaten böyle problemlili bir çocuğu hiç istemediniz, istemiyorsunuz. Bu yüzden bizi almıyorsunuz okula, çaba göstermiyorsunuz, deyip öyle okuldan ayrılan bir velimiz olmuştu.”*

Öğretmenlerin zor görüşme deneyimleri incelendiğinde hem devlet okulu öğretmenlerinin (f=4) hem de özel okul öğretmenlerinin (f=6) velinin durumu kabullenmemesi bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu ile ilgili olarak katılımcılardan Ö8 bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Veliye, çocuğunun kurallara uymadığını söylediğimde, bu kadar kurala uyması gerekli mi hocam, denmişti. Veliye açıklamaya çalıştım. Veliyi ikna edememiştim. Çocuğun hatasını görmek istemeyen, yanlış yaptığı herkes tarafından söylene bile asla kabul etmeyen birisiydi.”*

Bu bulgu ile ilgili olarak katılımcılardan Ö16 bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Ve biz aileyi ikna etmeye çalışmıştık ve edememiştik. Aileyi ikna edemediğimiz için. Konu, gelişimle ilgili, bizim asperger ya da farklı bir semptomla ilgili bir şüphemiz vardı. İlköğretime geçtiğinde, orda çok zorlandı, tanısı orda konuldu seneler sonra.”*

Hem devlet hem de özel okul velilerinin öğretmenle iletişim kuramadığı (n=3) ve çocuğu başka çocuklarla sorun yaşadığı görüşmeleri (n=3) zor görüşme olarak nitelendirmektedir. Diğer taraftan hem devlet okulu velilerinin (f=8) hem de özel okul

velilerinin (f=4) zor görüşme deneyimlerinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile ilgili olarak katılımcılardan V7 bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Hiç öyle bir zor görüşme yaşamadım”*. Aynı bulgu ile ilgili olarak V20 ise bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Olmadı öyle bir şey, zor görüşme diye bir şey hiç yok.”*



BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar ve Tartışma

Burada araştırma bulguları temelinde, araştırma alt problem cümlelerine ilişkin ulaşılan sonuçlar özetlenmektedir.

5.1.1 Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Veli-öğretmen görüşmelerinin sıklığı nasıldır?” alt problemine ilişkin ortaya konulan bulgular incelendiğinde hem öğretmenler hem de veliler dönemde bir kez planlı toplu görüşme ve bir kez planlı bireysel görüşme yapıldığını ve bu planlı toplantıların yapılandırılmış biçimde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu görüşmeler hem pratikte hem de alanyazında rutin veli toplantısı olarak anılmaktadır.

Plansız görüşmeler olarak adlandırılan çocuğu okula bırakıp alırken yapılan ayaküstü kapıda yapılan görüşmeler, WhatsApp gibi dijital araçlar ile yapılan görüşmeler ya da anlık telefon ile yapılan görüşmelerin sıklığı ise haftada 2-3 kez ile ayda 1-2 kez arasında hem veli hem de öğretmen açısından benzer bir dağılım göstermektedir.

Bu sonuç öncelikle okul öncesi velilerinin ve öğretmenlerinin sıklıkla görüşme yapma ihtiyacı olduğu ve bu ihtiyacı da anlık gidermek istediği şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi dönem çocuğun ve ailenin okul yaşamı ile ilk tanıştığı yıllar olduğu için hem ailenin hem de öğretmenin birbirleri ile iletişim ihtiyacı yüksek seviyededir ve her ihtiyaç olduğunda da iletişim kurulmalıdır. Günümüzde özellikle dijital iletişim araçları, telefonlar hatta bazı okulların yalnızca bu amaç için geliştirdiği uygulamalar konuya hizmet etmektedir. Colombo yaptığı araştırmada dijitalleşmenin öğretmen-aile iletişimine olumlu etkileri olduğu, aile öğretmen iletişimini kolaylaştırdığı bulgusuna ulaşmıştır (Colombo, 2021). Yine Randall ve Tarrant (2021) ve Zehbe ve Sonnenberg (2021) dijital iletişim araçlarının öğretmen aile ilişkilerini güçlendirdiğini yaptıkları araştırmalarla kanıtlamışlardır (Randall ve Tarrant, 2021; Zehbe ve Sonnenberg, 2021).

Araştırma süresince hem öğretmenler hem de veliler görüşme sıklığı konusunda bir

problem bildirmemişlerdir. Veli ve öğretmenlerin çoğunlukla plansız yani yapılandırılmamış görüşme yapma sıklığına Epstein (2018) dikkat çekmiş, çok sıklıkla ve kısa zaman aralıklarında gerçekleşen veli-öğretmen görüşmelerinde öğretmenlerin anlamlı ve kapsamlı geri bildirim sağlamakta zorlanabileceğini vurgulamıştır (Epstein, 2018). Bu, sık sık ve aceleyle yapılan konuşmalar, çocukla ilgili yüzeysel bilgi alışverişine ya da tekrarlara yol açabilir. Ortaya çıkan bu durum da bu görüşmelerin niteliğini ve verimini düşürebilir.

5.1.2 İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Veli-öğretmen görüşmeleri nasıl planlanıyor?” alt problemine ilişkin ortaya konulan bulgular incelendiğinde veli ve öğretmenlerin veli öğretmen görüşmelerini planlı ve plansız olmak üzere iki gruba ayırdıkları ve özellikle planlı toplantıların kimi zaman öğretmenin belirleyiciliğinde olsa da çoğunlukla çalışılan okulun önerdiği ya da mevzuatın belirlediği biçimde planlandığı ve yürütüldüğü görülmektedir.

Veli-öğretmen görüşmelerinde görüşme zamanının belirlenmesinde çoğunlukla takvim ve karşılıklı uygunluluk belirleyicidir.

Yaygın uygulama eğitim dönemleri başlangıcında sınıftaki bütün öğrencilerin velilerinin katıldığı bir görüşme ve dönem ortasında bireysel (birebir) görüşmelerin yapıldığı toplantılar şeklindedir.

Öğretmenler toplantılara hazırlık süreci olarak öğrenci ile ilgili gözlemlerini ve anekdotları kaydederek hazırlamakta, bazı özel okullarda ise hazırlık sürecinde kontrol listeleri ve öğrenci portfolyosu oluşturulmaktadır. Velilerin yarısı sorulacak soruları not alarak hazırlanırken diğer yarısı ise herhangi bir hazırlık yapmadan toplantılara katılmaktadır.

Planlı görüşmelerin şekli konusunda hem veliler hem de öğretmenler planlı görüşmelerin çoğunlukla yüz yüze yapıldığını belirtirken çevrimiçi planlı görüşmeler konusunda devlet okulları ile özel okullar arasında bir farklılık ortaya çıkmıştır. Özel okul öğretmen ve velilerinin, devlet okulu öğretmen ve velilerine göre daha sıklıkla çevrimiçi görüşmeler yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Gelişen teknolojik iletişim olanakları ve yakın dönemde yaşadığımız pandemi süreci planlı görüşmelerin çevrimiçi olarak düzenlenmesini yaygınlaştırmıştır (Chen ve Rivera-Vernazza, 2023). Diğer yandan

çevrimiçi görüşmelerin devlet okulu veli ve öğretmenleri tarafından daha az sıklıkla ya da hiç tercih edilmemesi ve yaygınlaşmamış olması, üzerine düşünülmesi gereken bir konudur.

Plansız görüşmeleri devlet okulu velilerinin kapıda ve telefonla yaptıkları, özel okul velilerinin ise kapıda görüşme yapmayıp telefon ile yaptıkları belirlenmiştir. Hem devlet hem de özel okul öğretmenleri ise plansız görüşmeler için yaygın bir biçimde telefon kullanmaktadır.

Yüz yüze görüşülmek istenen konular kategorisinde veliler tarafında “akran zorbalığı” kategorisi belirgin biçimde öne çıkmıştır. Araştırmalar da bu durumu teyit eder niteliktedir. Olweus’a göre akran zorbalığı, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyen ciddi bir sorundur. Okul öncesi dönemde, çocukların sosyal becerilerinin gelişmeye başladığı bu kritik dönemde, akran zorbalığına maruz kalmaları, uzun vadeli psikolojik ve akademik sorunlara yol açabilir (Olweus, 2013). Araştırmalar, okul öncesi dönemde akran zorbalığının yaygın olduğunu göstermektedir. Örneğin, Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, beş yaşındaki çocukların %20’sinin akran zorbalığına maruz kaldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, başka bir araştırmada, okul öncesi dönemde çocukların %15-30’unun zorbalık davranışlarına maruz kaldığı veya bu tür davranışları sergilediği bulunmuştur (Camodeca ve Goossens, 2005). Anne babalar, çocuklarının akran zorbalığına maruz kalması konusunda ciddi kaygılar taşımaktadır. Bu kaygılar, çocuklarının psikolojik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyebileceği endişesinden kaynaklanmaktadır. Akgün (2005) tarafından yapılan bir araştırma, anne babaların çocuklarının zorbalığa maruz kalması durumunda çocuklarının özgüven kaybı, anksiyete ve depresyon gibi psikolojik sorunlar yaşayabileceğinden endişe ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca anne babalar, çocuklarının okul başarısının düşebileceği ve sosyal ilişkilerinde zorluklar yaşayabileceği konusunda da kaygılıdır (Bradshaw, 2015). Öğretmenlerde de “akran zorbalığı” en çok konuşulmak istenen konu olsa da “okulda yaşanan kaza ya da sağlık sorunu ile ilgili acil durum”, “çocuğun gelişimi ile ilgili geri bildirim” ve “olumsuz davranış” konuları da öğretmenlerin velilerle özellikle yüz yüze görüşmek istedikleri konular arasında yer almaktadır.

Ortalama görüşme süresi planlı görüşmeler ile plansız görüşmeler arasında önemli oranda farklılık göstermektedir. Bu süre planlı görüşmeler için 20 ile 45 dakika arasında

olurken plansız görüşmeler için 5 ile 30 dakika arasındadır. Plansız görüşmeler planlı görüşmelere göre daha kısa sürmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar veli-öğretmen görüşmelerinin süresinin, görüşmenin amacına ve içeriğine bağlı olarak değişiklik gösterebildiği yönündedir. Araştırmacılar görüşme süresinin genellikle 15-30 dakika arasında değiştiğini, kısa süreli görüşmelerin, genellikle plansız görüşmelerde ve acil durumlarda yapıldığını, bu görüşmelerin, öğretmenlerin velilere hızlı ve etkili bir şekilde bilgi vermesini sağladığını belirtmişlerdir (Then ve Pohlmann-Rother, 2023; Chen ve Rivera-Vernazza, 2023). Uzun süreli görüşmeler ise genellikle planlı görüşmelerde ve detaylı bilgi paylaşımı gereken durumlarda yapılır. Bu görüşmeler, öğretmenlerin velilere çocuklarının gelişimi hakkında kapsamlı bilgi vermesini sağlar (Demirbulak, 2023; Garbacz vd., 2015; Hill ve Tyson, 2009; Patrikakou, 2016).

Alanyazına paralel olarak bu araştırmanın bulguları da hem velilerin hem de öğretmenlerin ortalama görüşme süresinin bağlı olduğu durumu konunun içeriğine bağlamışlardır.

Bu araştırmanın bulguları hem velilerin hem de öğretmenlerin ortalama görüşme süresinin bağlı olduğu durumu, konunun içeriğine bağlamışlardır. Bu durum alanyazına paraleldir.

5.1.3 Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Veli-öğretmen görüşmelerinin içeriği nasıldır?” alt problemine ilişkin ortaya konan bulgular incelendiğinde velilerin gündemlerinin sıklıkla evde gözlenen olumsuzluklar, çocukların duygusal durumu, çocuğun gelişimi, arkadaş ilişkileri, sınıftaki etkinliklere katılım durumu, akran zorbalığı, beslenme alışkanlığı, sağlık problemleri gibi konulardır. Veliler tarafından “Akran zorbalığı” diğer görüşme konularına göre daha sıklıkla gündem maddesi edilirken “Çocukların duygusal durumu” ise daha az gündem maddesi edilmiştir.

Öğretmenlerin gündemleri ise çocuğun gelişimi, akademik durum, duygu/davranış durumu, akran zorbalığı, arkadaş ilişkileri, sınıftaki etkinliklere katılım durumu, okulda yaşanan problemler ve ani durumlar gibi konulardır.

Öğretmenler velilerden farklı olarak “Çocuğun gelişimi” konusunu daha sıklıkla gündem yapmaktadırlar. Bu durum alanyazındaki çalışmalar ile tam olarak örtüşmektedir.

Araştırmacılar veli-öğretmen görüşmelerinde öğretmenlerin velilere sıklıkla çocuklarının gelişimi hakkında detaylı bilgi verme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. (Epstein, 2011; Hornby ve Lafaele, 2011; Then ve Pohlmann-Rother, 2023; Murray ve Greenberg, 2000). Çocuğun gelişimi gündem maddesinin hemen arkasından akademik gelişim ve duygu/davranış durumu gelmektedir.

Bu bulgular velilerin daha çok günlük olaylar üzerinde durduğunu, öğretmenlerin ise daha geleceğe dönük bir bakış açısı olarak değerlendirilebilecek, çocukların gelişim ve akademik durumlarına yoğunlaştıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

5.1.4 Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Veli-öğretmen görüşmelerinin verimliliğini etkileyen etmenler nelerdir?” alt problemine ilişkin ortaya konan bulgular incelendiğinde velilerin verimli görüşme tanımları sıklıkla “doğru bilgi paylaşımı” ve “çözüm odaklı olunması” iken öğretmenlerin verimli görüşme tanımları yine “doğru bilgi paylaşımı” ve “iyi ve doğru iletişim”dir. Ersoy, velilerin yeterli düzeyde bilgi paylaşımı yapılan bir toplantıyı verimli bulduğunu belirtmiştir (Ersoy, 2020). Diğer yandan veliler için bir toplantının verimli olması kriterlerine etkin katılım, uygun zaman, süre ve ortam da eklenebilir (Kaçar, 2019).

Her iki grup için verimli bir görüşme için veli ve öğretmenin iş birliği halinde olmasının yani birlikte, ortak hareket etmenin önemi vurgulanmıştır. Bulgular arasında dikkat çeken bir unsur olarak katılımcıların verimli bir görüşme ile yazılı bir kayıt dokümanı olması gerekliliği hiç ilişkilendirilmemiştir.

Bu veriler göz önüne alındığında paylaşılan bilginin ve iletişim biçiminin toplantı verimliliğini önemli oranda pozitif biçimde etkilediği görülmektedir.

Hem velilerin hem de öğretmenlerin ortak hareket etmeleri gerekliliğine dair görüşleri ve bu durumu verimlilikle ilişkilendirmeleri her iki tarafın da ortak hareket etmeye yani iş birliğine ihtiyaç duyduğunu ve bunun önemi konusunda farkındalıklarının olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan hem özel hem de devlet okulu veli ve öğretmenleri için doküman tutulmasının özellikle verimli toplantı ile ilişkilendirilmemiş olması ve doküman tutulmuyor olması üzerine düşünülmesi gereken bir durum gibi gözükmektedir. Veli öğretmen görüşmelerinin kayıt altına alınması, bir form geliştirilmesi öğretmene ve

veliye sonraki toplantılar için kolaylık sağlayacak, zemin oluşturacak, çocuğun eksikleri, fazlaları, güçlü tarafları neler olduğu hakkında bir analiz yapmasına yol açacaktır. Bu da toplantılardan daha fazla verim alınmasını ve görüşülen konuların takibini sağlayabilir. Öğretmen ve velilerin çocuğun yararı için iş birliğine açık olduğu anlaşılmakla beraber bu toplantıların geliştirilmesi için gerekli doküman ile ilgili öğretmenlerde bir eksiklik olduğu görülmektedir. Yapılandırılmamış ve içeriğin tam olarak belli olmadığı görüşmeler öncesinde velilerde belirsizliğin yarattığı bir kaygı ve gerginlik olabilir. Görüşme içeriğinin belli olduğu, yarı yapılandırılmış, dokümana dayalı bir görüşme velileri de rahatlatıp daha verimli bir görüşme gerçekleşmesini sağlayabilir. Dokümana dayalı, sistematik hale getirilmiş veli toplantılarının veliye de katkısı olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan veliler bu toplantılarda gündem dışı konulara da değinebileceklerini bilmeli ve kendilerini ifade edebilmeleri için gerekli esneklik de sunulmalıdır.

Okul öncesi veli-öğretmen görüşmelerinde verimliliği etkileyen birçok etmenden söz edilebilir. İletişim kalitesi, dijital iletişim araçlarının kullanımı, görüşme türleri ve sıklığı, görüşme süresi, aile katılımı ve destekleyici programlar ile kültürel ve sosyal faktörler, bu etmenler arasında yer almaktadır. Bu etmenlerin dikkate alınması, veli-öğretmen görüşmelerinin verimliliğini artırarak, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyebilir.

5.1.5 Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Veli-öğretmen görüşmelerindeki belirleyici duygu ve düşünceler nelerdir?” alt problemine ilişkin ortaya konulan bulgular incelendiğinde taraflardan birinin hiç görüşme talep etmemesinin taraflar için sorun olabileceği hatta birbirlerini ilgisizlikle suçlayabilecekleri görülmektedir. Her iki tarafın da birbirlerinden görüşme talep etmesi beklentisi içinde olduğu görülmüştür.

Diğer yandan tarafların birbirlerinden görüşme talep ettiği durumlarda her iki tarafın aklına ilk olarak “bir sorun var, o nedenle toplantı talep ediyor” düşüncelerinin gelmesi ise araştırmanın üzerine düşünülmesi gereken diğer önemli bulgusudur. Pomerantz ve arkadaşları (2007) bu durumu veliler özelinde değerlendirerek velilerin kültürel ve sosyal geçmişlerinin görüşmelerdeki iletişim tarzlarını ve beklentilerini etkilemesi ile açıklamaktadır (Pomerantz vd., 2007).

Veliler için gündemi “çocuklar arası fiziksel zarar” ve “olumsuz durum aktarma” olan görüşmeler gergin görüşmeyken öğretmenler için gündemi veli tarafından kendilerine “suçlayıcı ve agresif üslup” kullanılan görüşmeler gergin görüşme olarak tanımlanmıştır. Epstein, okul öncesi dönemde veli-öğretmen görüşmelerinin, çocukların eğitim sürecinde önemli bir rol oynadığını belirterek zaman zaman bu görüşmelerde iletişim zorlukları gibi durumların yaşanmaması için öğretmenlerin ve velilerin açık, dürüst ve karşılıklı anlayış içinde bilgi alışverişinde bulunmaları gerektiğini ifade etmiştir (Epstein, 2011).

Diğer yandan veliler için “öğretmenin iş birliği yapması” ve “çocukla ilgili olumlu duyular” aktardığı görüşmeler olumlu görüşme sınıfına girerken öğretmenler için ise “planlı yüz yüze görüşmeler” ile velilerin “duyarlı ve bilinçli ” tutum içinde olduğu görüşmeler olumlu görüşme sınıfına girmektedir.

Öğretmenler okula ve eğitime karşı ilgili, duyarlı ve bilinçli veliler ile daha verimli toplantılar gerçekleştirirken velilerin duygu ve düşüncelerinin ise toplantının içeriğine bağlı olarak değiştiği belirtilebilir.

5.1.6 Altıncı Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Veli-öğretmen görüşmelerindeki zorlayıcı etkenler nelerdir?” alt problemine ilişkin ortaya konan bulgular incelendiğinde veliler için “zor görüşme yokken” öğretmenler için “velinin durumu kabullenememesi” ve “velinin öğretmene karşı üslubunun suçlayıcı olmasının” veli-öğretmen görüşmesini zorlayıcı yapabildiği görülmektedir. Öğretmenlerin veli-öğretmen görüşmelerinde birtakım zorluklar yaşadıklarını belirtirken velilerin bu zorlukları deneyimlememiş olması öğretmen ve velilerin arasındaki farklılıklara dikkatli bakmayı gerektirir.

Araştırmalar bu konuyu teyit etmektedir. Christenson ve Sheridan’a göre dil engelleri, kültürel farklılıklar ve farklı okuryazarlık seviyeleri, veliler ile öğretmenler arasındaki etkili iletişimi engelleyebilir, yanlış anlamalar ve yanlış yorumlamalar ortaya çıkabilir ve bu da hayal kırıklığına ve anlayış eksikliğine yol açabilir (Christenson ve Sheridan, 2001). Epstein (2018) ise veliler ile öğretmenler arasında güç dengesizlikleri olabileceğini ve öğretmenlerin genellikle daha fazla otorite ve uzmanlığa sahip olarak algılandığını, bunun da ailelerin çekindiği ya da endişelerini dile getiremediği tek taraflı bir konuşmaya yol açabildiğini belirtmiştir (Epstein, 2018). Yakın tarihli bir araştırmada

Wildmon, Anthony ve Kamau (2024), veli-öğretmen görüşmelerine veli katılımının eksikliğinden söz ederek bazı velilerin, veli-öğretmen görüşmelerine katılmaktan uzak veya ilgisiz olabildiklerini bunun nedeni olarak da iş yoğunlukları, çocuk bakımı sorumlulukları ya da okul ile ilgili geçmişte yaşanan olumsuz deneyimler gibi çeşitli nedenler gösterilebileceğini belirtir (Wildmon, Anthony ve Kamau, 2024).

Alanyazına paralel olarak öğretmenlerin görüşmelerde belirleyici ve görüşmeyi sürükleyen, geri bildirim veren taraf olması ve velilerin de aslında anne-baba olma yolunda eğitilmesi gerektiği inancı öğretmenlere göre görüşmeleri zorlaştırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmada alanyazında belirtilen sosyal, kültürel farklılıklara ilişkin bulgulara rastlanmamıştır. Bu durum araştırmanın sosyal, kültürel farklılıkların nispeten az olduğu bir bölgede gerçekleştirilmiş olması ile ilgili olabilir.

5.1.7 Araştırmanın Ana Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okul öncesi çocukları eğitim yaşamının henüz başında oldukları için aile ilgisi ve ailenin eğitim sürecine katılım yönündeki arzusu oldukça yüksektir (Swap, 1993). Okul-aile iş birliğinin önemine ilişkin, aile katılımı konusundaki alanyazın taramasının da ortaya koyduğu üzere ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine etkin katılımı hem eğitim politikaları yapımcılar hem de uygulayıcılar tarafından desteklenmektedir (Gelişli ve Yazıcı, 2012; Aral ve Kadan, 2018). Zaman zaman hem ailelerin hem de öğretmenlerin veli öğretmen iş birliği için yeterince zamanlarının olmamasından şikayetçi olmalarına rağmen hem ailelerin hem de öğretmenlerin bu iş birliğine dair inançları tamdır (Garbacz vd., 2015; Kraft ve Dougherty, 2012). Ancak bu inancın da zaman zaman bazı okul politikaları ve prosedürleri tarafından engellendiği de bilinmekle birlikte (Toran ve Özgen, 2018) bu iş birliğinin en önemli bileşeni veli-öğretmen görüşmeleridir. Bu iş birliğinin daha verimli hale gelmesi için hem veli hem öğretmenlerin bu görüşmelerin niteliğini artırmak için ön hazırlık yapması önem arz etmektedir. İkinci alt problem cümlesinin Hazırlık Kategorisine İlişkin Bulgular'ına göre velilerin yarısı toplantılara herhangi bir hazırlık yapmadan geldiğini belirtmiştir. Diğer yandan veli-öğretmen görüşmeleri gündemlerinin ve içeriklerinin genellikle, öğrencinin akademik durumu, sosyal gelişimi, davranışları ve genel durumu gibi konuları kapsadığını ve öğretmenlerin, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini görüşme öncesi belirleyerek velilere geri bildirim

vermektedir (Demir, 2022; Arslan ve Aslanargun, 2024). Bu durum veli-öğretmen görüşmelerinde velilerin edilgen, öğretmenlerin ise etken bir rol üstlendiği ve görüşme sırasında iki taraf arasında bir dengeden söz etmenin çok olası olmadığı, velilerin daha çok dinleme pozisyonunda iken öğretmenlerin anlatıcı pozisyonunda olduğu çıkarımı yapılabilir.

Buradan yola çıkılarak verimli bir veli-öğretmen görüşmesi hem öğretmenlerin hem de ailelerin ön hazırlık yaparak geldikleri yüz yüze toplantılar olarak tanımlanabilir. Ayaküstü yapılan görüşmeler somut konular içermeyen, düzensiz görüşmeler olarak gerçekleşebilir. Benzer şekilde dijital ortamda yazışarak yapılan görüşmelerin verimliliği de tartışılabilir. Ancak son dönemde oldukça gelişen dijital iletişim yöntemlerinden görüntülü ve materyal paylaşımına olanak sağlayan yöntemler ailelere ve öğretmenlere zaman kazandırdığı için doğru planlandığında yüz yüze iletişim etkisi yaratabilir. Bugün geldiğimiz noktada dijital iletişim araçları, öğretmenlerin ailelerle daha düzenli ve yapılandırılmış görüşmeler yapmasına olanak tanır hale gelmiştir (Chen ve Rivera-Vernazza, 2023). Özellikle COVID 19 salgını sonrasında teknolojinin eğitim süreçlerinde hızla yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmasıyla dijital iletişim araçları, öğretmenlerin ailelerle olan bağlarını güçlendirmiştir (Wasserman ve Zwebner, 2020). Çocuğun gelişiminin hem ev hem de okul ortamında etkin ve dikkatli bir şekilde takip edilmesi gereken erken yıllar veli öğretmen iş birliğine en fazla ihtiyaç duyulan yıllardır. Öğretmen ve velilerden bu iş birliği için gerekli özeni ve dikkati göstermesi beklenir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sınırlı bir katılımcı grubu ile belirli bir bölgede gerçekleştirilmiştir. Farklı bölgelerde ve farklı gelir düzeylerinde velilerle ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak veri üretilebilir ve bu araştırmanın sonuçları ile kıyaslanarak ortaya konabilir.

Nitel ve nicel desenlerin birlikte kullanıldığı bir araştırma veli-öğretmen görüşmelerine ilişkin daha ayrıntılı bir incelemeye olanak sağlayabilir.

Demografik bilgi tablosu incelendiğinde velilerin büyük bir çoğunluğunun algılanan gelir düzeyi orta düzey olarak belirlenmiştir. Daha düşük ya da daha yüksek gelir düzeyindeki velilerle yapılacak olan çalışmalar farklı bulgular ortaya çıkarabilir.

5.2.2 Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Bu bölümde veliler ile doğrudan iletişimde olan öğretmenlere yönelik öneriler sunulmuştur.

Veliler ile gerçekleştirilecek planlı toplantılardan önce ilgili toplantı için hazırlık yapılması önerilir. Çocuğun gelişimsel ilerlemesini, güçlü yanlarını, gereksinimlerini ve davranışlarını tartışmak için değerlendirmeler, portfolyolar ve çalışma örnekleri gibi çocuğa özgü bilgiler toplanabilir. Çeşitli gelişimsel alanları kapsayan bir form hazırlanabilir. Çocuğun büyümesine dair bütünsel bir görüş sunmaya yardımcı olabilir. Toplantılarda yarı yapılandırılmış, sistematik hale getirilmiş bir yaklaşım önerilmektedir. Bu yapılandırılmış yaklaşım önerisi, öğretmenlerin düşüncelerini organize etmelerine ve hedefleri ailelere etkili bir şekilde iletmelerine yardımcı olabilir. Veli-öğretmen görüşmelerinin kayıt altına alınması, bir form geliştirilmesi öğretmene ve veliye sonraki toplantılar için kolaylık sağlayacak, zemin oluşturacak, çocuğun eksikleri ve güçlü tarafları neler olduğu hakkında bir analiz yapmasına yol açacaktır.

Veli-öğretmen toplantıları ailelere daha önceden bilgi verilerek karşılıklı olarak uygun bir zamanda planlanmalıdır. Toplantıların genellikle 10 ila 30 dakika arasında tutulması ve önceden bir gündem gönderilmesi önerilir. Zamanı takip etmek için ortak görüş alanında olan bir kum saati ya da zamanlayıcı kullanarak zamandan en iyi şekilde yararlanmak önemlidir.

Yapılandırılmamış ve içeriğin tam olarak belli olmadığı görüşmeler öncesinde velilerde belirsizliğin yarattığı bir kaygı ve gerginlik olabilir. Görüşme içeriğinin belli olduğu, yarı yapılandırılmış, dokümana dayalı bir görüşme velileri de rahatlatıp daha verimli bir görüşme gerçekleşmesini sağlayabilir. Sistematik hale getirilmiş veli toplantılarının veliye de katkısı olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan veliler bu toplantılarda gündem dışı konulara da değinebileceklerini bilmeli ve kendilerini ifade edebilmeleri için gerekli esneklik de sunulmalıdır. Sakin, davetkar ve rahat bir ortam, velilerin toplantı sırasında kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olabilir.

Yapılan çalışmada, veli toplantısı öncesinde bazı velilerin toplantı konusu ile ilgili kaygılandıkları, bilindiği ve görüldüğünden öğretmenin veli toplantısını olumlu geçecek

şekilde düzenlemesi rahatlatıcı olması önerilmektedir. Öğretmenlerin, velilerin duyulduğunu ve onlara değer verildiğini hissettiği destekleyici ve iş birlikçi bir ortam yaratmaya çalışmaları bu durumun aşılması yönünde destekleyici olabilir.

Çocuklarının eğitiminde en değerli iş birlikçileri ailelerdir. Aileler ile çocuğun öğrenme sürecini desteklemek için olası yöntemleri tartışılabilir, öğrenme ve gelişimine engel olabilecek sorunları ele alınabilir.

5.2.3 Politika Geliştiricilere ve Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Bu bölümde gerekli altyapının hazırlanması ve kuralların belirlenmesi amacıyla okul yöneticilerine ve politika geliştiricilere yönelik öneriler yer almaktadır.

Özel okul velilerinin çevrimiçi toplantılara daha yatkın olması teknolojik olanaklara erişimlerinin daha kolay olması ile açıklanabilir. Diğer yandan özel okul yöneticilerinin çevrim içi toplantı gibi güncel teknolojik gelişmeleri takip etme ve okul süreçlerinin bir parçası haline getirme eğilimlerinin katkısı olduğu söylenebilir. Benzer koşullar özel ve devlet ayrımı olmaksızın tüm veliler için sağlanarak teknolojik olanaklara tüm velilerin daha rahat erişmesi sağlanarak veli toplantılarının bir kısmının çevrimiçi olacak şekilde yaygınlaştırılması yönünde çalışmalar yapılabilir. Veli-öğretmen iletişimini geliştirecek çevrimiçi toplantılara da olanak sağlayacak şekilde tasarlanmış dijital bir iletişim altyapısı oluşturulabilir.

Bu çalışma bulgularına dayanılarak dokümana dayalı bir sistematik bir yapı önerildiğinden bu konuda öğretmenleri bilgilendirecek, rehberlik edecek çalışmalar yapılabilir ve veli-öğretmen görüşmelerine yönelik kılavuzluk yapacak bir rehber hazırlanabilir. Bu rehberde planlama, gerçekleştirme ve takip aşamaları yer alabilir. Okul içinde öğretmenler arasında veli-öğretmen görüşmeleri düzenleme ve/veya veli iletişimi konusunda bilgi ve deneyim paylaşımına yönelik atölye çalışmaları yapılabilir, mesleki gelişim kursları düzenlenebilir.

Mevzuatta özellikle okul öncesi seviyesinde veli-öğretmen iletişimi konusuna değinilmiştir ancak toplantıların nasıl planlanacağı, nasıl gerçekleştirileceği ve sonrasında da nasıl takip edileceğine dair tavsiye niteliğinde maddeler eklenebilir.

KAYNAKLAR

1. Abubakari, A. (2020). Digital communication in early childhood education: Enhancing teacher-parent partnerships, *Journal of Early Childhood Research*, 18(2), 123-139. <https://doi.org/10.1177/1476718X20912745>
2. AÇEV. (2023). Aile Katılımı. Alıntılanma tarihi: 20.10.2024 <https://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/aile-katilimi/aile-katilimi/>
3. Akgün, S. (2005). Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
4. Amato, P. R. (2010). Research on divorce: Continuing trends and new-developments. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 650–666. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x>
5. Amini, M. (2017). Implementation of Parenting Education Program in Kindergarten, *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 6(2), 113-119. <https://doi.org/10.15294/ijeces.v6i2.20240>
6. Apriyanti C., Parent Teaching: A Strategy To Build Effective Communication In Learning Among Teachers-Parents-Students, 1st International Conference on Education and Social Science Research (ICESRE 2018), Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 287, Pacitan, Indonesia
7. Aral, N., ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113–131. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182159>
8. Argon, T., ve Kıyıcı, C. (2012). İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA AİLELERİN EĞİTİM SÜRECİNE KATILIMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi(19), 80-95.
9. Arslan, E., ve Aslanargun, E. (2024). VELİLERİN OKULDAN VE ÖĞRETMENLERDEN BEKLENTİLERİ. *Educational Academic Research*(52), 83-106. <https://doi.org/10.33418/education.1421873>
10. Asad, I, Parent–teacher meetings and student outcomes: Evidence from a developing

country (2018), *European Economic Review, Published by Elsevier B.V.*
<https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2018.09.008>

11. Avari P., Hamel E., Schachter R.E., Hatton-Bowers H., Communication with families: Understanding the perspectives of early childhood teachers, *Journal of Early Childhood Research* 2023 DOI: 10.1177/1476718X221140747
12. Aydoğan, Y. (2021). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. T. Güler Yıldız (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* (5. baskı, s. 103-135). Ankara: Pegem Akademi.
13. Bağçeli Kahraman, P., Eren, S., ve Şenol, S. (2017). Okul öncesi eğitimde ve ilkokulda aile katılım çalışmaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(51), 611-624.
14. Baker, A. J. L., Piotrkowski, C. S., ve Brooks-Gunn, J. (1998). The effects of the home instruction program for preschool youngsters (HIPPY) on children's school performance at the end of the program and one year later. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 571-588.
15. Barnett, M. A., ve Taylor, L. C. (2021). Preschoolers' approaches to learning and family-school connections. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 345-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01217-x>
16. Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center ve Education Policy Research Unit. <http://epicpolicy.org/publication/preschool-education>
17. Bassok, D., ve Chen, J. (2022). Early childhood educators' experiences during COVID-19: Pedagogical adaptations and mental health. *Early Childhood Research Quarterly*, 58(2), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.10.001>
18. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı (T.C.A.A.A.K.) (1995). Aile içi şiddetin Sebep ve sonuçları. Ankara: Aile Araştırma Kurumu.
19. Biber K. ve Ural O. (2016) Portage Erken Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Gelişimleri ile Aile Katılım Düzeyleri Üzerine Etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education* 2016, 12(6), 1181-1204 ISSN: 1304-9496

20. Bilaloğlu R.G. ve Nur İ. (2022) Aile ve Okul Arasındaki Köprü: Veli Toplantıları, EJER Congress 2022 Bildiri Özetleri Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara, e-ISBN: 978-605-170-738-9
21. Bilgin Mualla,(1990) Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul ve Ailenin İş birliği ve Sorunları, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi
22. Boyer, E.L., Ready To Learn: A Mandate- for the Nation. INSTITUTION Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, NJ, Princeton University Press,1991
23. Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322–332. <https://doi.org/10.1037/a0039114>
24. Bredekamp, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.
25. Büyüköztürk Ş., Akgün Ö., E., Karadeniz Ş., Demirel F., Kılıç Çakmak E., (2012) Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayıncılık
26. Camodeca, M., ve Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 46(2), 186–197. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
27. Chen, J. J., ve Rivera-Vernazza, D. E. (2022). Communicating Digitally: Building Preschool Teacher-Parent Partnerships Via Digital Technologies During COVID-19. *Early childhood education journal*, 1–15. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01366-7>
28. Christenson, S. L., ve Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
29. Christenson, S. L., ve Sheridan, S. M. (2001). Parent involvement in elementary schools: A contemporary perspective. *Review of Educational Research*, 71(1), 107-136.
30. Colombo, M. (2021). Digitalization of educational practices: Impacts on teacher-parent communication. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(3), 189-203. <https://doi.org/10.1080/21532974.2021.1891234>
31. Crosswell (2016). Nitel araştırma yöntemleri. (M. Bütün ve S.B. Demir Çev.Ed. Ankara: Siyasal

32. Curci, Horvat, EM; Curci, JD ve Partlow MC (2010), *Parents, Principals, And Power: A Historical CaseStudy Of “Managing” Parental Involvement*. Journal of School Leadership Vol 20.6 (November- December 2010), 702-725.
33. Çağlayan, İ., Kuru, N., Apak, Y. M., Karakaya, C. (2023). Türkiye’de Yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programları Hakkında Yapılan Araştırmaların Eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 753-769. <https://doi.org/10.24315/tred.1108598>
34. Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması”. *İlköğretim-Online*. 2(2), 28–34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> (11 Aralık 2006).
35. Çelik, A., ve Yıldırım, F. (2023). Okul öncesi eğitimde aile katılımı ve öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 15(1), 89-105. <https://doi.org/10.17829/ETD.2023.15.1.5>
36. Çicek-Okay, S. (2023). Nitel araştırma yöntemlerinde hassas popülasyonlar ile çalışma. S. Toraman Türk (Ed.), *Sosyal bilimlerde nitel araştırmalar ve eylem araştırmaları: Yaklaşımlar, yeni arayışlar ve uygulamalar* içinde (s. 21). Pegem Akademi.
37. Çiftçi, D. O. (1991). Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 2(2). <https://doi.org/10.21560/spcd.51675>
38. Çopur, E. M., ve Tezel Şahin, F. (2022). Türkiye’de Okul Öncesinde Aile Katılımı ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(4), 421-430. <https://doi.org/10.5152/JSSI.2022.1038614>
39. Demir, B. (2022). Okul-aile iş birliğine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/27050>
40. Demirbulak, D. (2000). Veli-Öğretmen Görüşmeleri İle İlgili Bir Çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-15.
41. Doğan, A. (2016). Değerler eğitimi açısından aile içi iletişimin çocuk üzerindeki etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 11(12), 67-84.
42. Edutopia. (2021). Teacher-parent communication strategies to start the year off right. Retrieved from: <https://www.edutopia.org/article/teacher-parent-communication->

43. Ekinci Vural, D., ve Doğan Altun, Z. (2021). Parental involvement in early childhood classrooms: Turkish teachers' views and practices. *African Educational Research Journal*, 9(1), 60-68.
44. Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.
45. Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). CorwinPress.
46. Erdoğan,Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,3(2010), ss: 399-431.
47. Erdreich, L. (2021). Communicating with parents 2.0: Strategies for teachers. *Education Journal*, 142(4), 533-548. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1425334.pdf>
48. Ersoy G.K., Veli Toplantılarının Verimliliğine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşlerinin değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2020
49. Ertürk-Kara, H.G. (2019). Okul öncesi dönemde çocuğa evde sunulan desteğin okuma yazmaya hazırlık ve matematik becerileri bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 87-105. <https://doi.org/10.35675/befdergi.422261>
50. Fidan, N., Erden, M. (1993). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
51. Galindo, C., ve Sheldon, S. B. (2021). Family engagement in early childhood education: A review of Research and practice. *Review of Educational Research*, 91(1), 1-35. <https://doi.org/10.3102/0034654320979160>
52. Garbacz, S. A., Zerr, A. A., Dishion, T. J., Seeley, J. R., ve Stormshak, E. A. (2018). Parent Educational Involvement in Middle School: Longitudinal Influences on Student Outcomes. *The Journal of early adolescence*, 38(5), 629–660. <https://doi.org/10.1177/0272431616687670>
53. Gastaldi, Francesca ve Longobardi, Claudio ve Quaglia, Rocco ve Settanni, Michele. (2015). Parent–teacher meetings as a unit of analysis for parent–teacher interactions. *Culture & Psychology*. 21. 10.1177/1354067X15570488. DOI:[10.1177/1354067X15570488](https://doi.org/10.1177/1354067X15570488)

54. Gelişli, E., ve Yazıcı, Y. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
55. Gülay Ogelman, H., ve Erten Sarıkaya, H. (2016). Beş Yaş Çocuklarının Akran Şiddetine Maruz Kalma ve Akran Şiddetini Uygulama Düzeylerinin İzlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 187-203. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19410/206446>
56. Güleş, F. ve Erişen, Y. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevre Standartlarını Belirleme: Paydaş Görüşlerine Dayalı Bir Analiz, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı, 30, ss:129-130
57. Gümüşeli, A.İ. (2004). Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Özel Okullar Birliği Bülteni. 2(6), 14–17. www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/ailekatilimiogrencibasarisipdf (11 Aralık 2006).
58. Gür, S. (2011). Çocuğun eğitiminde ailenin yeri ve önemi. Türk PDR Dergisi. <https://www.turkpdr.com/makale/aile-danismanligi/cocugun-egitiminde-ailenin-yeri-ve-onemi.html>
59. Gürsimsek, 7. (2002). Etkin Öğrenme ve Aile Katılımı. I. Gürsimsek (Ed.) DEÜ Okul öncesi Eğitim El Kitabı, İstanbul :Ya-pa Yayınları
60. Henderson, A. T., ve Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. *Southwest Educational Development Laboratory*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474521.pdf>
61. 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. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
62. Hill, N. E., ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
63. Honig, A. S. (1975). *Parent involvement in early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

64. Hoover-Dempsey, K. V., ve Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.2307/1170618>
65. Hornby, G., ve Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
66. İŞİKOĞLU, N., ERDOĞAN, S., ŞİMŞEK, Z. C., ve AKGÜN, Ö., (2021). Okul Öncesi Eğitimi Dergisine bir bakış: Tarihsel trendler ve gelecek vizyonu. *JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD STUDIES* , cilt.5, sa.2, 445-468.
67. İlgar Ş. ve Topaç N., Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26 (Aralık 2013)
68. Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
69. Kaçar İ., Veli Toplantılarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019
70. Kaya, S., ve Aydın, Z. (2021). Anaokulu öğretmenlerinin ailelerle iletişim düzeylerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(3), 345-360. <https://doi.org/10.14689/EAD.2021.25.3.5>
71. Kaya Ü.Ü. (2024), Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarında Aile Katılımının Evrimi, 2. Bilsel International Gordion Scientific Researches Congress, 09-10 Mart 2024- ANKARA/ TÜRKİYE
72. Koç, A., (2022). Çocukların Ahlaki Gelişiminde Ailenin Rolü. Uluslararası Çocuk Sempozyumu (pp.26-27). Sinop, Türkiye
73. Kol, S. (2015). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Algılarının Belirlenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, ss:316-317.
74. Kraft, M. A., ve Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher–family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222.

75. Kraft, M.A. (2017). Engaging parents as partners in education through better communication. *Educational Leadership*, 75(1), 58-62.
76. Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. SAGE, Thousand Oaks, 289-331.
77. Liu G, Jin Z, Zheng X, Wang Z and Liu W (2024) Associations between teacher– parent relationships and preschool children’s social behavior problems—the chain mediating roles of work–family conflict and parenting self-efficacy. *Front. Psychol.* 15:1349652. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1349652
78. Liu, Y., Sulaimani, M. F., ve Henning, J. E. (2020). The significance of parental involvement in the development in infancy. *Journal of Educational Research and Practice*, 10, 161–166. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.1.11>
79. Mahmood S. (2013). First-Year Preschool and Kindergarten Teachers: Challenges of Working With Parents, *School Community Journal*, 2013, Vol. 23, No. 2
80. Mapp, K. L. (2003). Having Their Say: Parents Describe Why and How They are Engaged in Their Children's Learning. *The School Community Journal*, 13(1), 35–64.
81. McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., Yang, R., Koepp, A., ve Shonkoff, J. P. (2017). Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes. *Educational researcher* (Washington, D.C. : 1972), 46(8), 474–487. <https://doi.org/10.3102/0013189X17737739>
82. McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H., ve Sekino, Y. (2004). A multi variate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41, 363–377.
83. MEB. (2022). 2021-2022 örgün eğitim istatistikleri. *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf
84. Merriam, S.B. (2015) *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için bir rehber*, Nitel Araştırma, Qualite Research Çeviren: Prof. Dr. Selahattin Turan, 3.basımdan çeviri. ISBN 978-605-133-250-5
85. Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*,

- 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
86. Morrison, G. S. (2003). Early childhood education today. *Pearson Education*.
87. Murray, C., ve Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423–445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
88. Murray Elizabeth, McFarland-Piazza Laura -Piazza ve Harrison Linda J. (2014) Early Child Development and Care, 2015 Vol. 185, No. 7, 1031–1052, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
89. OECD. (2020). Early childhood education and care policy review. Organisation for Economic Co-operation and Development. Alıntılanan kaynak: https://www.oecd.org/en/publications/literature-review-on-early-childhood-education-and-care-for-children-under-the-age-of-3_a9cef727-en.html
90. Olweus, D. (2013). *School bullying: Development and some important challenges*. Annual Review of Clinical Psychology, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
91. Öztürk, H., ve Şahin, S. (2020). Anaokulu öğretmenlerinin ailelerle iletişimde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 567-580. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.56789>
92. Parent Engagement Institute. (2020). E-learning for families. Alıntı tarihi: 18.10.2024 <https://parentengagementinstitute.org/virtual-workshops>
93. Patrikakou, E. N. (2016). Parentinvolvement, technology, and media: Now what? *The School Community Journal*, 26(2), 9–24.
94. Patrikakou, E. N. (2020). Teacher-parent communication in early childhood education: Challenges and opportunities. *Early Childhood Education Journal*, 48(4), 567-580. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01025-4>
95. Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Reding, S., ve Walberg, H. J. (2005). School-family partnerships: Promoting the social, emotional, and academic growth of children. Teachers College Press.
96. Patton, M.Q. (2014) Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri M. Bütün ve S.B. Demi (Çev.Ed.) Ankara: Pegem Akademi

97. Pianta R. Cox M. Taylor L. Early D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86. <https://doi.org/10.1086/461944>
98. PIQE. (2020). Family engagement workshops. Alıntı tarihi: 18.10.2024 <https://www.piqe.org/parent-engagement-workshops/>
99. Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., ve Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
100. Randall, K., ve Tarrant, K. (2021). Building partnerships with families in early childhood education: Lessons from COVID-19. *Early Childhood Education Journal*, 49(4), 567-580. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01123-2>
101. Roža, M. ve Nacinovic P. (2024) Bridging The Gap: Enhancing Parent-Educator Communication In Preschools With "Kindergarten Connect" Application, INTED2024, 18th International Technology, Education and Development Conference Proceedings, 4-6 March, 2024, Valencia, Spain, pp. 3836-3843.
102. Rimm-Kaufman, Sara ve Pianta, Robert. (2005). Family-School Communication in Preschool and Kindergarten in the Context of a Relationship-Enhancing Intervention. *Early Education and Development - EARLY EDUC DEV.* 16. 287-316. [10.1207/s15566935eed1603_1](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1603_1).
103. Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? *Teachers College Press*.
104. Salamondra, M. (2021). Effective communication strategies for parent-teacher partnerships. *Journal of Educational Research and Practice*, 11(2), 123-135.
105. Senemoğlu, N. (2012). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya. (21. Baskı). 3-5. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
106. Shonkoff, J. P., ve Phillips, D. A. (2000). The effects of early childhood intervention on school readiness and later outcomes. *Monographs of the society for research in child development*, 65(2), 1-247.
107. Swap, S. M. (1993). *Developing home-schoolpartnerships : from concepts to practice* / Susan McAllister Swap. Teachers College Press.
108. Sweeney, M. M. (2010). Remarriage and step families: Strategic sites for family

- scholarship in the 21st century. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 667–684. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00724.x>
109. Şakar N., Ailelerin Okul Ekosistemine Dahil Olma Sürecinde Okul Öncesi Eğitim Kurumu Müdürlerinin İzledikleri Stratejilerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi, 2022 <https://hdl.handle.net/11413/8628>
110. ŞİMŞEK, H., ve TANAYDIN, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online*, 1(1).
111. Şişman, M. (2001). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
112. Tan, F., Gong, X., Zhang, X., ve Zhang, R. (2021). Preschoolers' approaches to learning and family-school connections during COVID-19: An empirical study based on a Wuhan sample. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 869–879. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01217-x>
113. TED İstanbul Koleji. (2023). Veli-Öğretmen Görüşmeleri. Alıntı tarihi: 20.10.2024 <https://www.tedistanbul.k12.tr/okul-oncesi/veli-ogretmen-gorusmeleri/>
114. Temel, F. @ (2010). Temel, F Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. Ankara: Anı Yayıncılık
115. Then, D., Pohlmann-Rother, S. Parent-Teacher Meetings in the Context of Inclusion: Preschool Teachers and Parents of Children with Disabilities in Counseling Situations. *Early Childhood Educ J* (2023). <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01521-8>
116. Thompson, R. A., ve Meyer, S. (2020). Emotional development within the family context. In *Handbook of Parenting* (pp. 123-145). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_24
117. Toran, M., ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 6(3), 229-245. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m
118. UNICEF, (2013). Çocuk Refahı Belgesi. Kalkınma Bakanlığı ve UNICEF Türkiye Temsilciliği.
119. Ural, O., ve Gunsen, G. (2021). Cognitive maps of preschool teachers for family participation studies, İnönü University Journal of the Faculty of Education, 22(1), 369-409. DOI: 10.17679/inuefd.477932

120. Vignjević J. ve Pavlović M., Parent-teacher Conference as a Rhetorical Challenge in Educational Practice, Journal of Elementary Education vol. 16, no. 1, pp. 21–37, March 2023
121. Vural,. D.E., (2006) *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Dokuz Eylül Üniv. Okul Öncesi Öğretmenliği.
122. Wasserman, S., ve Zwebner, Y. (2020). The role of digital communication in preschool education during the COVID-19 pandemic. Journal of Educational Technology, 49(5), 789-804. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09876-9>
123. Whitmarsh, J. (2009). Othered voices: Asylum-seeking mothers and early years education, December 2011. European Early Childhood Education Research Journal. 19(4):535-551 DOI: [10.1080/1350293X.2011.623540](https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623540)
124. Wildmon, M.E., Anthony, K.V., and Kamau, Z.J. (2024). Identifying and navigating the barriers of parental involvement in early childhood education. Current Issues in Education, 25(1). DOI: <https://doi.org/10.14507/cie.vol25iss1.2146>
125. Yamamoto, Yoko, Holloway, Susan ve Suzuki, Sawako. (2016). Parental Engagement in Children's Education: Motivating Factors in Japan and the U.S.. School Community Journal. 26. 29-50.
126. Yıldırım C. ve Dönmez B., Okul-Aile İş Birliğine İlişkin bir Araştırma, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Kış 2008, C.7 S.23 (98-115)
127. Yılmaz, M., ve Demir, M. (2022). Okul öncesi eğitimde öğretmen-aile iş birliğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 47(2), 123-140. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.12345>
128. Yerliyurt, N. S., ve Ersoy, M. (2021). Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlgili Dergipark'ta Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi: 2013-2020. OPUS International Journal of Society Researches, 17(37), 4104-4153. <https://doi.org/10.26466/opus.866620>
129. Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Desenleri

Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

130. Yogman, M. ve Garfield, C. F., COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD AND FAMILY HEALTH (2016). Fathers Roles in the Care and Development of Their Children: The Role of Pediatricians. *Pediatrics*, 138(1), e20161128. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1128>
131. Zehbe, K., ve Sonnenberg, K. (2021). The impact of digital communication on teacher-parent relationships in early childhood education. *Journal of Early Childhood Education Research*, 19(3), 345-362. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01234-3>
132. Zhang, Xiao. (2011). Parent–child and teacher–child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*. 26. 192-204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.001>

EKLER

Ek 1: Veli Demografik Bilgi Formu

Form No:

Tarih:

1. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2. Yaşınız:

20 yaş ve altı () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 yaş ve üstü ()

3. Algıladığınız gelir düzeyiniz:

Düşük () Orta () Yüksek ()

4. Öğrenim durumunuz:

İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön lisans () Lisans ()

Yüksek Lisans () Doktora () Diğer ()

5. Medeni durumunuz:

Evli () Bekar ()

6. Çocuğunuzun okul türü:

MEB Bağımsız anaokulu () Özel kurum anaokulu () MEB Anasınıfı ()

Özel kurum Anasınıfı () Bağımsız anaokulu ()

7. Çocuğunuzun okulda bulunma yılı:

1 () 2 () 3 ve üstü ()

8. Okul öncesi eğitime devam eden çocuk sayınız:

1 () 2 () 3 ()

9. Sene başından bu yana; grup, bireysel, yüz yüze, telefonla ya da çevrim içi toplam veli-öğretmen görüşme sayınız:

3 () 4 () 5 () 6 ()

Ek 2: Öğretmen Demografik Bilgi Formu

Form No:

Tarih:

10. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

11. Yaşınız:

20 yaş ve altı () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 yaş ve üstü ()

12. Çalıştığınız İl / İlçe:

13. Algıladığınız gelir düzeyiniz:

Düşük () Orta () Yüksek ()

14. Öğrenim durumunuz:

Lise () Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer ()

15. Çalıştığınız kurum türü:

MEB Bağımsız anaokulu () Özel kurum anaokulu ()

MEB anasınıfı () Özel kurum anasınıfı () Bağımsız anaokulu ()

16. Çalıştığınız yerde çalışma yılınız:

1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl ()

26-30 yıl () 31-35 yıl () 36 ve üstü ()

17. Meslek kıdeminiz:

2-6 yıl () 7-11 yıl () 12-16 yıl () 17-21 yıl () 22-26 yıl ()

27-31 yıl () 32-36 yıl () 37 ve üstü ()

18. Sene başından bu yana; grup, bireysel, yüz yüze, telefonla ya da çevrim içi toplam veli-öğretmen görüşme sayınız:

3 () 4 () 5 () 6 () 7 ve 7 den fazla ()

Ek 3: Aydınlatılmış Veli – Öğretmen Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Okul aile iş birliğinin bir boyutu olarak Veli - Öğretmen görüşme deneyimlerinin incelenmesi, araştırmasına katılımınız rica olunur. Bu soru formunda, Veli - Öğretmen görüşmelerinde, velilerin ve öğretmenlerin bu görüşmeleri nasıl gerçekleştirdiklerini, nasıl anladıklarını, nasıl betimlediklerini, ne hissettiklerini, görüşmelerin içindeki unsurları belirlemek ve görüşmelerin nasıl daha verimli yapılabileceğini, varsa yaşanan zorlukların veli ve öğretmenler üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu, görüşmelerin uygulamadaki gerçek yönlerini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır.

Soru formunda yer alan soruları cevaplamak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmacı sizinle yaptığı görüşmeleri ses kayıt cihazı kullanarak kaydedecektir. Daha sonra bu kayıtlar yazıya dökülerek analiz edilecektir.

Kimliğinizi belirlemeye yönelik hiçbir amaç ve buna yönelik hiçbir soru bulunmamaktadır. Sizden istenen bazı bilgiler, çalışma bulgularının nasıl bir dağılım gösterdiğini daha iyi anlamak ve çözüm yollarını araştırmak içindir. Bulguların bilimsel bir şekilde değerlendirilebilmesi için yaş, cinsiyet ve öğrenim durumunuz; anlamlı bir şekilde değerlendirilip yorumlanabilmesi için ise kaç yıldır meslekte olduğunuz, kaç kez Veli - Öğretmen görüşmesi yaptığınız vb gibi kişisel bilgiler sorulmuştur, kimseyle paylaşılmayacaktır. Veriler araştırmacılar tarafından hiçbir kişisel veri kullanılmadan analiz edilerek, sonrasında mesleki ve akademik amaçlarla yayınlanacaktır,

Katılmaya karar vermeden önce, araştırma ile ilgili sorunuz, öneriniz, çekinceleriniz varsa lütfen çekinmeden sorunuz. Bu çalışmaya gönüllü olarak karar vermeniz halinde dahi istediğiniz zaman çekilebilirsiniz.

Soru formunun araştırmacı ile birlikte görüşme şeklinde tamamlanması yaklaşık olarak 30- 35 dakika sürmektedir.

Bu çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olursa lütfen

İstanbul Okan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Asuman Önder ile (...) (...) iletişime geçiniz.

Bu çalışma ile ilgili olarak verilen bilgileri, yapılan açıklamaları anladım.

_____	_____	_____
Katılımcı Adı Soyadı	Katılmak istiyorum ve Ses kayıt alınmasına onay veriyorum Katılımcı İmzası	Tarih
_____	_____	_____
Araştırmacının Adı Soyadı	Araştırmacının İmzası	
Tarih		

Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

Bölüm Giriş-Tanışma: Önce araştırmacı kendini tanıtır. Daha sonra görüşmenin amacını ve onam formunu paylaşır.

Bölüm 1- Veli - Öğretmen görüşme sıklığı ve bu sıklığı etkileyen etkenler hakkında bilgi alma: Öncelikle aşağıdaki ana soru sorulur. Daha sonra her bir ana sorunun derinleşmesini sağlayacak alt sorular sorulur.

1.Çocuğunuzun öğretmeni ile görüşme yapma sıklığınızı/periodyunuzu belirleyen etkenler nelerdir?

Planlı görüşme: Okul takviminde her çocuk için yapılması planlanan Veli- Öğretmen görüşmeleri.

Plansız görüşme: Okul takviminde her çocuk için yer almayan çocuk özelinde yapılması planlanan Veli- Öğretmen görüşmeleri.

1.a Veli – Öğretmen görüşmeleriniz planlı mı yoksa planlı olmayan bir takvimde mi ilerliyor?

1.b. Hangi sıklıkla Veli- Öğretmen görüşmesi yapıyorsunuz?

1.c. Veli- Öğretmen görüşmelerinizde hangi içerikli görüşmeler planlı hangi içerikli görüşmeler plansız oluyor?

1.d. Planlı olmayan Veli- Öğretmen görüşme sıklığınız için haftada ne kadar ayda ne kadar olduğunu söyleyebilirsiniz?

1.e. Şu an yaptığınız Veli- Öğretmen görüşme sıklığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu sıklığı yeterli buluyor musunuz? Sizce öğretmen ile görüşme sıklığı nasıl olmalı?

Bölüm 2 – Veli - Öğretmen görüşmeleri planlama süreci hakkında bilgi alma: Öncelikle aşağıdaki ana soru sorulur. Her bir ana sorunun derinleşmesini sağlayacak alt sorular sorulur.

2. Çocuğunuzun öğretmeni ile Veli - Öğretmen görüşmeleri planlama süreci nasıl gerçekleşiyor?

2.a. Veli- Öğretmen görüşmeleriniz planlı bir görüşme ise zamanı nasıl belirleniyor? Bu zaman planlaması yapılırken veli olarak sizin katılım durumunuz dikkate alınıyor mu ve buna göre bir planlama yapılıyor mu?

2.b. Veli- Öğretmen görüşmeleri öncesi ne gibi hazırlıklar yapıyorsunuz?

2.c. Veli- Öğretmen görüşmeleriniz plansız/ani gelişen bir görüşme ise zamanı nasıl belirleniyor? Görüşme öncesi hangi hazırlıkları yapıyorsunuz?

2.d. Veli- Öğretmen görüşmeleriniz genellikle hangi yolla oluyor? Çevrimiçi, yüz yüze, dijital platformda, telefonda, vb ? Hangi durumlarda bu yollardan birini seçiyorsunuz? Örneğin bu görüşmeyi telefonla değil mutlaka yüz yüze yapmalıyım dediğiniz ya da tam tersini dediğiniz durumlar hangileridir?

2.e. Veli- Öğretmen görüşmeleriniz ortalama kaç dakika ya da saat sürüyor?

2.f. Veli- Öğretmen görüşmelerinizin kısa ya da uzun olması neye göre değişiyor?

2.g. Verimli ve etkili bir Veli- Öğretmen görüşmesinin süresi sizce ne kadar olmalı?

Bölüm 3- Veli - Öğretmen görüşmelerinin içerikleri hakkında bilgi alma: Öncelikle aşağıdaki ana soru sorulur. Her bir ana sorunun derinleşmesini sağlayacak alt sorular sorulur.

3. Çocuğunuzun öğretmeni ile yapacağınız görüşmelerin içeriğini nasıl belirliyorsunuz?

- 3.a.** Öğretmen/öğretmenlerle en çok hangi içerikleri / konuları görüşmek üzere bir araya geliyorsunuz? Sıklıkla biraya geldiğiniz konular nelerdir?
- 3.b.** Veli- Öğretmen görüşmelerinde görüşmeyi talep eden sizseniz genellikle görüşme içeriğiniz ne oluyor?
- 3.c.** Veli- Öğretmen görüşmelerinde talep eden öğretmen ise genellikle görüşme içeriğinde hangi konular oluyor?

Bölüm 4- Veli - Öğretmen görüşmelerinin verimliliği hakkında bilgi alma: Öncelikle aşağıdaki ana soru sorulur. Her bir ana sorunun derinleşmesini sağlayacak alt sorular sorulur.

4. Verimli bir Veli- Öğretmen görüşmesi nasıl gerçekleştirilir?

- 4.a.** . Verimli bir Veli- Öğretmen görüşmesi nasıl olur? Verimli bir Veli- Öğretmen görüşmesini nasıl tanımlar ve açıklarsınız?
- 4.b.** Verimli bulduğunuz ve hatırladığınız bir Veli- Öğretmen görüşmesini anlatır mısınız? Bu görüşmenin sizin için verimli olmasının nedenleri nelerdir?
- 4.c.** Verimli bir Veli- Öğretmen görüşmesi hakkında öncesinde ve sonrasında [iş birliği](#)ne yönelik neler söylemek istersiniz?
- 4.d.** Hangi durumlar ve nasıl davranışlar size bir Veli- Öğretmen görüşmesinin verimli geçtiğini düşündürür?
- 4.e.** Veli- Öğretmen görüşme detaylarının yazıldığı bir doküman tutuluyor mu? Bu dokümanın içeriğinde neler oluyor? Bu doküman nasıl kullanılıyor?

Bölüm 5- Veli - Öğretmen görüşmelerinde etkili olan duygu ve düşünceler hakkında bilgi alma: Öncelikle aşağıdaki ana soru sorulur. Her bir ana sorunun derinleşmesini sağlayacak alt sorular sorulur.

5. Veli - Öğretmen görüşmelerinde veli olarak sizin duygu ve düşüncelerinizi belirleyen etkenler nelerdir?

- 5.a.** Öğretmen hiç görüşme talep etmiyorsa ne yaparsınız? Bu durum size ne düşündürür?
- 5.b.** Görüşmeyi siz talep ettiğinizde ne hissediyor ve ne düşünüyorsunuz? Neden?
- 5.c.** Görüşmeyi öğretmen talep ettiğinde ne hissediyor ve ne düşünüyorsunuz ? Neden?
- 5.d.** Hangi durumlarda Veli- Öğretmen görüşmesi yapmak sizi gergin yapar?
- 5.e.** Hangi durumlarda Veli- Öğretmen görüşmesi yapmak sizi rahat/güvende hissettirir?

Bölüm 6- Veli - Öğretmen görüşmelerinde yaşanan zorluklar hakkında bilgi alma: Öncelikle aşağıdaki ana soru sorulur. Her bir ana sorunun derinleşmesini sağlayacak alt sorular sorulur.

6. Ebeveynlik hayatınızda sizi en çok zorlayan Veli - Öğretmen görüşmesini kısaca anlatır mısınız?

- 6.a.** Bu görüşmeyi zorlayıcı yapan nedenleri paylaşır mısınız?

Bölüm 7- Kapanış : Öncelikle aşağıdaki ana soru sorulur. Katılımcıların görüşme konusu ile ilgili eklemek istedikleri olup olmadığı sorulur ve görüşme teşekkür edilerek sonlandırılır.

7. Veli öğretmen görüşmeleri ile ilgili eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?

Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Ek 5:Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Bölüm Giriş-Tanışma: Önce araştırmacı kendini tanıtır. Daha sonra görüşmenin amacını ve onam formunu paylaşır.

Bölüm 1- Veli- Öğretmen görüşme sıklığı ve bu sıklığı etkileyen etkenler hakkında bilgi alma: Öncelikle aşağıdaki ana soru sorulur. Daha sonra her bir ana sorunun derinleşmesini sağlayacak alt sorular sorulur.

1.Veli- Öğretmen görüşmesi yapma sıklığınızı/periodyunuzu belirleyen etkenler nelerdir?

Planlı görüşme: Okul takviminde her çocuk için yapılması planlanan Veli- Öğretmen görüşmeleri.

Plansız görüşme: Okul takviminde her çocuk için yer almayan çocuk özelinde yapılması planlanan Veli- Öğretmen görüşmeleri.

1.aVeli- Öğretmen görüşmeleriniz planlı mı, yoksa planlı olmayan bir takvimde mi ilerliyor?

1.b. Hangi sıklıkla Veli- Öğretmen görüşmesi yapıyorsunuz? Planlı Veli- Öğretmen görüşmeleriniz ne zaman yapılıyor? Veli- Öğretmen görüşmeleriniz, hangi ay ya da dönemde ve günde yapılıyor? Sizce bu takvim verimli ve işler mi?

1.c. Veli- Öğretmen görüşmelerinizde hangi içerikli görüşmeler planlı hangi içerikli görüşmeler plansız oluyor?

1.d. Planlı olmayan Veli- Öğretmen görüşme sıklığınız için haftada ne kadar ayda ne kadar olduğunu söyleyebilirsiniz? Planlı olmayan görüşmeleriniz yaklaşık ne kadar sürüyor? Planlı olan görüşmeleriniz yaklaşık ne kadar sürüyor?

1.e. Şu an yaptığınız Veli- Öğretmen görüşme sıklığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu sıklığı yeterli buluyor musunuz? Sizce veli ile görüşme sıklığı nasıl olmalı?

Bölüm 2 – Veli- Öğretmen görüşmeleri planlama süreci hakkında bilgi alma: Öncelikle aşağıdaki ana soru sorulur. Her bir ana sorunun derinleşmesini sağlayacak alt sorular sorulur.

2. Veli- Öğretmen görüşmeleri planlama süreci nasıl gerçekleşiyor?

2.a. Veli- Öğretmen görüşmeleriniz planlı bir görüşme ise zamanı nasıl belirleniyor? Bu zaman planlaması yapılırken öğretmen olarak sizin çocuğa yönelik akademik ve öğretimsel öncelikleriniz dikkate alınıyor mu?

2.b. Veli- Öğretmen görüşmeleri öncesi ne gibi hazırlıklar yapıyorsunuz?

2.c. Veli- Öğretmen görüşmeleriniz plansız/ani gelişen bir görüşme ise zamanı nasıl belirleniyor? Görüşme öncesi hangi hazırlıkları yapıyorsunuz?

2.d. Veli- Öğretmen görüşmeleriniz genellikle hangi yolla oluyor? Çevrimiçi, yüz yüze, dijital platformda, telefonda, vb ? Hangi durumlarda bu yollardan birini seçiyorsunuz? Örneğin bu görüşmeyi telefonla değil mutlaka yüz yüze yapmalıyım dediğiniz ya da tam tersini dediğiniz durumlar hangileridir?

2.e. Veli- Öğretmen görüşmeleriniz ortalama kaç dakika ya da saat sürüyor?

2.f. Veli- Öğretmen görüşmelerinizin kısa ya da uzun olması neye göre değişiyor?

2.g. Verimli ve etkili bir Veli- Öğretmen görüşmesinin süresi sizce ne kadar olmalı?

Bölüm 3- Veli- Öğretmen görüşmelerinin içerikleri hakkında bilgi alma: Öncelikle aşağıdaki ana soru sorulur. Her bir ana sorunun derinleşmesini sağlayacak alt sorular sorulur.

3. Veli- Öğretmen görüşmelerinin içeriğini nasıl belirliyorsunuz?

- 3.a.** Veli/velilerle en çok hangi içerikleri / konuları görüşmek üzere bir araya geliyorsunuz? Sıklıkla biraya geldiğiniz konular nelerdir?
- 3.b.** Veli- Öğretmen görüşmelerinde görüşmeyi talep eden sizseniz genellikle görüşme içeriğinizde hangi konular oluyor?
- 3.c.** Veli- Öğretmen görüşmelerinde talep eden veli ise genellikle görüşme içeriğinde hangi konular oluyor?

Bölüm 4- Veli- Öğretmen görüşmelerinin verimliliği hakkında bilgi alma: Öncelikle aşağıdaki ana soru sorulur. Her bir ana sorunun derinleşmesini sağlayacak alt sorular sorulur.

4. Verimli bir Veli- Öğretmen görüşmesi nasıl gerçekleştirilir?

- 4.a.** Verimli bir Veli- Öğretmen görüşmesi nasıl olur? Verimli bir Veli- Öğretmen görüşmesini nasıl tanımlar ve açıklarsınız?
- 4.b.** Verimli bulduğunuz ve hatırladığınız bir Veli- Öğretmen görüşmesini anlatır mısınız? Bu görüşmenin sizin için verimli olmasının nedenleri nelerdir?
- 4.c.** Verimli bir Veli- Öğretmen görüşmesi hakkında öncesinde ve sonrasında iş birliğine yönelik neler söylemek istersiniz?
- 4.d.** Hangi durumlar ve nasıl davranışlar size bir Veli- Öğretmen görüşmesinin verimli geçtiğini düşündürür?
- 4.e.** Veli- Öğretmen görüşme detaylarının yazıldığı bir doküman tutuluyor mu? Bu dokümanın içeriğinde neler oluyor? Bu doküman nasıl kullanılıyor?

Bölüm 5- Veli- Öğretmen görüşmelerinde etkili olan duygu ve düşünceler hakkında bilgi alma: Öncelikle aşağıdaki ana soru sorulur. Her bir ana sorunun derinleşmesini sağlayacak alt sorular sorulur.

5. Veli- Öğretmen görüşmelerinde öğretmen olarak sizin duygu ve düşüncelerinizi belirleyen etkenler nelerdir?

- 5.a.** Veli hiç görüşme talep etmiyorsa ne yaparsınız? Bu durum size ne düşündürür?
- 5.b.** Görüşmeyi siz talep ettiğinizde ne hissediyor ve ne düşünüyorsunuz? Neden?
- 5.c.** Görüşmeyi veli talep ettiğinde ne hissediyor ve ne düşünüyorsunuz? Neden?
- 5.d.** Hangi durumlarda Veli- Öğretmen görüşmesi yapmak sizi gergin yapar?
- 5.e.** Hangi durumlarda Veli- Öğretmen görüşmesi yapmak sizi rahat/güvende hissettirir?

Bölüm 6- Veli- Öğretmen görüşmelerinde yaşanan zorluklar hakkında bilgi alma: Öncelikle aşağıdaki ana soru sorulur. Her bir ana sorunun derinleşmesini sağlayacak alt sorular sorulur.

6. Öğretmenlik hayatınızda sizi en çok zorlayan Veli- Öğretmen görüşmesini kısaca anlatır mısınız?

- 6.a.** Bu görüşmeyi zorlayıcı yapan nedenleri paylaşır mısınız?

Bölüm 7- Kapanış : Katılımcıların görüşme konusu ile ilgili eklemek istedikleri olup olmadığı sorulur ve görüşme teşekkür edilerek sonlandırılır.

7. Veli- Öğretmen görüşmeleri ile ilgili eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?

Ek 6: Etik Kurulu Kararı

	İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI
---	---

Toplantı Tarihi: 07.02.2024

Toplantı Sayısı: 173

Toplantıya Katılanlar:

Prof. Dr. Mazhar Semih Başkan	(Başkan)
Prof. Dr. Süleyman Nazif Eripek	(Üye)
Prof. Dr. Fatma Çiğdem Çelik	(Üye)
Prof. Dr. Ayşe Demet Kaya	(Üye)
Prof. Dr. Tuğrul Erbaydar	(Üye)
Prof. Dr. Arif Haldun Soyğür	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Deniz Sönmez	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Aylin Seylam Küşümler	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Özlem Yazıcı	(Üye)

Okan Üniversitesi Etik Kurulu 07.02.2024 tarihinde toplandı.

Yapılan görüşmeler sonucunda;

Karar 1-Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü – Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı’ndan **Asuman ÖNDER’in Dr. Öğr. Üyesi Sanem BÜLBÜL HÜNER** danışmanlığında **“Okul Aile İşbirliğinin Bir Boyutu Olarak Veli Öğretmen Görüşme Deneyimlerinin İncelenmesi”** başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliğiyle karar verildi.

Prof. Dr. Mazhar Semih Başkan
(Başkan)

Prof. Dr. Fatma Çiğdem Çelik
(Üye)

Prof. Dr. Ayşe Demet Kaya
(Üye)

Prof. Dr. Süleyman Nazif Eripek
(Üye)

Prof. Dr. Tuğrul Erbaydar
(Üye)

Prof. Dr. Arif Haldun Soyğür
(Üye)

Dr. Öğr. Üyesi Deniz Sönmez
(Üye)

Dr. Öğr. Üyesi Aylin Seylam Küşümler
(Üye)

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Yazıcı
(Üye)