

Coparenting Experiences of Families in the Process of Children's Literacy¹

Dr. Aylin Yılmaz Hiğde

Aydın Adnan Menderes University-Türkiye

ORCID: 0000-0001-9220-6847

aylinhigde@gmail.com

Prof. Dr. Yalçın Özdemir

Aydın Adnan Menderes University-Türkiye

ORCID: 0000-0003-2698-0900

yalcin.ozdemir@adu.edu.tr

Abstract

When children start primary school, they learn to read and write and acquire basic academic skills. The first literacy process can be difficult not only for the child but also for the families. At this point, he introduces the concept of "co-parenting". The aim of the research is to reveal the co-parenting experiences of families in the process of children becoming literate. For this purpose, the phenomenological approach, one of the qualitative research methods, was used. Within the scope of the study, face-to-face interviews were conducted with 20 married couples (40 person) whose children were educated in primary school. In the study, a demographic information form and a semi-structured interview form were used as data collection tools. The analysis of qualitative data was carried out in three steps: data reduction, data representation, and inference/validation of results. When the research findings are evaluated in general, it is seen that the responsibilities such as child care and school activities in the preparation process for primary school generally belong to the mother. Although the work intensity of the mother and father is similar in cases where the mother works, it is seen that the domestic responsibilities, child care and school activities are mostly at the mother's level, while the father plays a supportive role. On the other hand, the fact that the sharing between parents is fair may be related to gender roles. However, this situation results in the mother feeling tired, especially in the literacy process, and a decrease in her tolerance towards the child. For this reason, the need for father support in the child's literate process is very clear. Based on the results of the research, it is recommended that intervention studies be conducted to include both parents in the literacy process.

Keywords: Co-parenting, Early literacy, Phenomenology, Reading and writing.



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 92-107

Research Article

Received: 2023-07-26

Accepted: 2023-11-04

Suggested Citation

Yılmaz Hiğde, A. & Özdemir, Y. (2023). Coparenting experiences of families in the process of children's literacy, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (6), 92-107. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1332998>

¹ This article was produced from TÜBİTAK project number 122C048.

Extended Abstract

Problem: Starting primary school is one of the important milestones for a child. Children try to adapt to a new social environment when they start primary school. In addition, they learn to read and write and acquire basic academic skills (Rouse, Brooks-Gunn, & McLanahan, 2005). Supportive and sensitive family relationships also shape children's social and emotional development, which is necessary for school success (UNICEF, 2012). Parenting jointly by parents during the preparation for primary school is important for the child's social-emotional development and academic development (Jahromi et al., 2022). In cases where parenting is not carried out jointly, there is a risk that students who lack basic skills will have more learning losses and increase learning gaps compared to their peers. At this point, the concept of "co-parenting" emerges as a phenomenon aimed at reducing the risk factors in family systems and taking preventive measures.

Research results showing the relationships between parents and children (s) in different age periods (such as first childhood, adolescence) and various cases (such as attention problem, disdain, externalization, harmony, academic success) (Albert Sznitman, Van Petegem, & Zimmermann, 2019; McLeod, Johnson JR, Cryer-Coupeet, & Mitchel, 2019; Zemp, Johnson & Bodenmann, 2018) Together, the importance of parenting has increased as an increasingly increasing phenomenon. Theoretical and clinical studies highlight the importance of co-parenting within the family system. From the perspective of family systems theory (Minuchin, 1985), co-parenting represents a subsystem of how parents coordinate their efforts in child-rearing issues. Feinberg (2003) also emphasizes that the roles and functions of family members can be understood in the system and mutual interaction in his conceptualization of co-parenting based on family systems theory. According to these theoretical explanations, the fact that parents are compatible or in conflict with each other in the context of parenting roles has important effects on children's psychosocial adjustment or academic development. The results of numerous studies show that cooperative and supportive co-parenting is an important factor for child development in infancy (Lindsey et al., 2005), preschool period (Brody & Flor, 1996; Jacobvitz, Hazen, Curran, & Hitchens, 2004), school age (Choi & Becher, 2019), and adolescence (Buehler & Welsh, 2009).

Co-parenting quality has often been associated with young children's social-emotional functioning, but limited research has focused on co-parenting and the underlying mechanisms on children's early academic skills and primary school readiness. The general findings of these studies show that there is a positive relationship between the quality of co-parenting and the academic achievement of children (Cabrera et al., 2012). Considering the cumulative effects of early literacy in the following academic years, it is important to reveal how co-parenting shapes the early literacy and early literacy process. The problem statement of this research is, "How are families' experiences of co-parenting when children are in the early literacy and early literacy process?".

Method: The aim of the research is to reveal the co-parenting experiences of families in the process of children becoming literature. For this purpose, a phenomenological approach, one of the qualitative research methods, was used to reveal the parents' co-parenting experiences during the early literacy process in the preschool period and the primary literacy process in the primary school. Within the scope of the study, face-to-face interviews were conducted with 20 married couples whose children were in primary school. In the study, a demographic information form and a semi-structured interview form were used as data collection tools. A semi-structured interview form was used to collect strong data on the phenomenon of co-parenting in the early literacy and first reading and writing processes. The interview form consists of seven questions in total and includes probes. In addition, prior to the interview, information such as age, number of children, occupation, and family monthly income were collected in order to determine the demographic information of the families. While preparing the interview questions, the relevant literature (parenting/co-parenting/primary school preparation/early reading and writing literature) was examined in detail. Expert opinions were obtained from four field experts in order to determine whether the questions in the interview form were appropriate for the research and whether they covered the research problem. As a result of expert opinions, necessary corrections were made in the interview form, and pilot applications were carried out with two couples (four participants) who lived

in Aydın and had children studying in primary school. As a result of the pilot application, final corrections were made and the form was given its final form. The analysis of qualitative data was carried out in three stages: data reduction, data display, and extraction/verification of results.

Findings: One of the most important findings of the study is that although there are some differences in terms of socioeconomic level both in pre-school and primary school, the responsibilities are generally on the mother. If the mother is a housewife, the responsibilities are based on the mother. In cases where the mother works, even if both father and mother have equal intensity (for example, they are both teachers), it is still seen that domestic responsibilities, childcare and activities are mostly on the mother, and the father plays a supportive role. On the other hand, seeing sharing as fair may be related to gender roles. Therefore, the phenomenon of co-parenting includes intracultural as well as intercultural differences; It can be said that socioeconomic differences should be taken into account in research and intervention studies.

Within the scope of the study, it was stated that the mother played a greater role both in the pre-school period and in the primary school. However, in cases where both mothers and fathers are working, mothers and fathers emphasized co-parenting agreement, division of labor and father involvement more, whereas in cases where the mother is a housewife, parents emphasized that the main responsibility for childcare lies with the mother/woman. This situation can be explained by many different variables. First of all, families with significantly different levels of education, employment and income also differ in terms of living conditions and expectations. For example, in families where women are involved in business life, it is seen that the man is also involved in childcare and that domestic responsibilities are shared "equally". On the other hand, the fact that women are not involved in the working life leads to more traditional and gender-based roles in the sharing of responsibilities between men and women in the family, and that the spouses demand/expect them from each other. Working women want more father involvement in the processes of doing homework, playing games, and taking part in activities.

It is also understood that determining gender-based areas of responsibility, such as indoor (private space) and outside (public space) (housework, childcare, earning money, providing for the house, etc.), complicates the co-parenting process based on mutual agreement on providing academic support to the child. This situation brings with it a parenting process, which is one of the findings, which is formed by the mother and approved by the father. Therefore, it also shows that in cases where the mother is a housewife, the role of masculinity/fatherhood is superior to the role of femininity/motherhood rather than a technical division of labor, and that the woman can manage a parenting process that is dependent and dependent on the approval of the man. It can also be thought that mothers, who have learned all kinds of support for the child, including academic support, from previous generations only as their own duty, are less disturbed by this situation because they expect less from their spouses.

When the research findings are evaluated in general, it is seen that the responsibilities such as childcare and school activities in the preparation process for primary school generally belong to the mother. If the mother is a housewife, the responsibilities are based on the mother. In cases where the mother works, even if both father and mother have equal intensity (for example, they are both teachers), it is still seen that domestic responsibilities, childcare and activities are mostly on the mother, and the father plays a supportive role. On the other hand, although the perception of sharing as fair may be related to gender roles, the mother's feeling tired, especially in the literacy process, and a decrease in her tolerance towards the child are among the findings. For this reason, although the preparation for primary school and the first literacy process are mostly mother based, the need for father support is very clear.

Suggestions: However, new studies are needed to develop measurement tools specific to our culture in the context of co-parenting relations in the transition to primary school, and to further investigate the relationships between the perception of co-parenting and other important family variables in the transition to primary school, thanks to these measurement tools. In addition, it is thought that it is important to monitor the results of co-parenting processes for children, couples and families in the transition to primary school with future longitudinal studies. Finally, it can be said that including the

views of children as well as parents in research can provide a more holistic perspective in understanding the phenomenon of co-parenting in the transition to primary school. Thanks to the current qualitative study based on the statements of mothers and fathers who have children at different grade levels in primary school, these possible research areas in the future and will pave the way for studies on this subject.

Çocukların Okur Yazar Olma Sürecinde Ailelerin Birlikte Ebeveynlik Deneyimleri²

Dr. Aylin Yılmaz Hiğde

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0001-9220-6847

aylinhigde@gmail.com

Prof. Dr. Yalçın Özdemir

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0003-2698-0900

yalcin.ozdemir@adu.edu.tr

Özet

İlkokula başlamak çocuk için önemli dönüm noktalarından biridir. Çocuklar, ilkokula başlarken yeni bir sosyal ortama uyum sağlamaya çalışır. Bunun yanında, kendilerinden okuma yazmayı öğrenmeleri ve temel akademik becerileri kazanmaları beklenmektedir. İlk okuma yazma süreci sadece çocuk için değil aileler için de zorlu geçebilmektedir. Bu durum anne ve babaların bu süreçte ortaklaşa hareket edebilmelerini ve aralarındaki iş bölümünü ifade eden “birlikte ebeveynlik” kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Araştırmanın amacı, çocukların okur yazar olma sürecinde ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık süreci, ilkokulda ise ilk okuma yazma süreci bağlamında ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Bu kapsamda, çocuğu ilkokulda öğrenim gören 40 ebeveyn ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle veriler sadeleştirilmiştir. Ardından veriler kategorileştirilmiş ve sonuçlar doğrulanmıştır. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde ilkokula hazırlık sürecinde çocuk bakımı, okul etkinlikleri gibi sorumlulukların genel olarak annede olduğu görülmektedir. Annenin çalıştığı durumlarda anne ve babanın iş yoğunluğu benzer seviyede olmasına rağmen ev içi sorumlulukların, çocuk bakımının ve okul etkinliklerinin çoğunlukla annede olduğu babanın ise destekleyici rolde olduğu görülmektedir. Buna karşın anne ve babanın aralarındaki paylaşımın adil olarak görülmesi toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olabilir. Ancak bu durum özellikle okuma yazma sürecinde annenin kendisini yorgun hissetmesi, çocuğa karşı tahammülünün azalması gibi sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle çocuğun okur yazar olma sürecinde baba desteğine duyulan ihtiyaç çok açıktır. Araştırma sonuçlarından hareketle hem anne hem babayı okuma yazma sürecine dahil etmeye yönelik müdahale çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Birlikte ebeveynlik, Erken okuryazarlık, Fenomenoloji, Okuma ve Yazma



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 92-107

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-07-26

Kabul: 2023-11-04

Önerilen Atıf

Yılmaz Hiğde, A. ve Özdemir, Y. (2023). Çocukların okuryazar olma sürecinde ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (6), 92-107. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1332998>

² Bu makale 122C048 numaralı TÜBİTAK projesinden üretilmiştir.

GİRİŞ

İlkokula başlamak çocuk için önemli dönüm noktalarından biridir. Çocuklar, ilkokula başlarken yeni bir sosyal ortama uyum sağlamaya çalışır. Bunun yanında, kendilerinden okuma yazmayı öğrenmeleri ve temel akademik becerileri kazanmaları beklenmektedir (Rouse, Brooks-Gunn ve McLanahan, 2005). Duyarlı ve destekleyici aile ilişkileri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini şekillendirmekte ve bu durum okul başarısına da yansımaktadır (Pianta, Bentivogli ve Girardi (2002); UNICEF, 2012). Çocuğu ile düzenli olarak iletişim kuran ve çocukların sağlığı, beslenmesi veya çocuk bakımı ile ilgili kararların alınmasında ortak karar alabilen ebeveynlerin bu davranışları, çocukların öğrenme davranışlarını olumlu destekler (Cabrer, Scott, Fagan, Steward-Streng ve Chien, 2012; Jahromi, Zeiders, Updegraff, Umaña-Taylor ve Bayless, 2022). İlkokula hazırlık sürecinde de anne ve babanın ebeveynliği ortaklaşa yürütmesi çocuğun sosyal-duygusal gelişimi, akademik gelişimi açısından önemlidir (Jahromi Vd., 2022). Ebeveynliğin ortaklaşa yürütülmediği durumlarda ise temel akademik becerilerden yoksun olan öğrencilerin yaşıtlarına göre öğrenme kayıplarının daha fazla olması riski vardır. Bu noktada aile sistemlerindeki risk faktörlerini azaltmaya ve önleyici tedbirler almaya yönelik bir olgu olarak karşımıza “birlikte ebeveynlik” kavramı çıkmaktadır.

Ebeveynler ve çocuk(lar) arasındaki ilişkilerin ilk çocukluk, ergenlik gibi farklı yaş dönemlerinde ve çeşitli olgulardaki (okula uyum, akademik başarı, dikkat sorunu gibi) ilişkilerini ortaya koyan araştırma sonuçları (Albert Sznitman, Van Petegem ve Zimmermann, 2019; McLeod, Johnson Jr, Cryer-Coupet ve Mincy, 2019; Parkes, Green ve Mitchell, 2019; Zemp, Johnson ve Bodenmann, 2018) birlikte ebeveynliğin günümüzde önemi gittikçe artan bir olgu olarak karşımıza çıkmasına neden olmuştur. Yapılan çalışmalar, birlikte ebeveynliğin aile sistemi içinde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Aile sistemleri teorisi bakış açısıyla (Minuchin, 1985), birlikte ebeveynlik, anne ve babaların, çocuk yetiştirme ile ilgili her türlü konuda nasıl çaba sarf ettikleri ve süreci nasıl yapılandırdıklarını gösteren bir alt sistemdir. Feinberg (2003) de birlikte ebeveynlik kavramsallaştırmasını aile sistemleri kuramına dayandırır ve birlikte ebeveynlikte aile üyelerinin rolleri ve işlevlerinde karşılıklı etkileşime vurgu yapar. Farklı teorik alt yapılarla birlikte ebeveynliğin boyutları belirtilmiştir. Ülkemizde ise ilgili literatürden hareketle Özdemir, Sağkal, Salman-Engin, Çakiroğlu Çevik ve Gür, (2021) birlikte ebeveynlik için altı boyutlu bir yapı önermiştir. Bu çalışmada sadece çocuğun okur yazar olma süreci ele alındığı için birlikte ebeveynlik anlaşması, birlikte ebeveynlik çatışması ve iş bölümü şeklinde üç alt boyutu kullanılmıştır. Bunlardan ilki ebeveynlik anlaşmasıdır. Bu boyut, ebeveynlerin çocuk yetiştirirken ortaklaşa hareket edebilmelerini, yakın hedeflere sahip olmalarını içermektedir. Birlikte ebeveynlik çatışması ise ebeveynlerin çocukla ilgili konularda karar alırken ortaklaşa hareket edemeyip birbirleri ile ters düşmesini, çatışma yaşamalarını ifade eder. Birlikte ebeveynlik iş bölümü, çiftlerin çocuk yetiştirme sürecinde her türlü konuda görev ve sorumlulukları paylaşmasını ifade etmektedir. Bu noktada önemli olan ebeveynlerin sorumlulukları paylaşırken eşit olmalarından ziyade adaletli bir iş paylaşımı yapmaları ve bu paylaşımı her iki ebeveynin de kabul etmesidir. Birbiriyle ilişkili bu boyutlardan hareketle genel olarak birlikte ebeveynlik çalışmalarında ele alınan konular, ebeveynlerin görev ve sorumlulukları paylaşmaları, çocuk yetiştirme sürecinde ortaklaşa hareket etmeleri ve birbirlerini desteklemeleridir. Anne ve babanın birbirleri ile uyumlu olması ya da çatışma yaşamaları çocukların sosyal uyumu, akademik gelişimi üzerinde de sırasıyla olumlu ve olumsuz etkilere sahiptir. Yapılan çok sayıda çalışmanın sonucu, destekleyici ve işbirlikli birlikte ebeveynliğin, bebeklik döneminde (Lindsey, Caldera ve Colwell, 2005), okul öncesi dönemde (Brody ve Flor, 1996; Jacobvitz, Hazen, Curran ve Hitchens, 2004), okul çağında (Choi ve Becher, 2019) ve ergenlikte (Buehler ve Welsh, 2009) çocuğun gelişimi için önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda da okuma yazma sürecinde aile katılımının önemine vurgu yapılmaktadır (Çalışkan 2021; Doğan, 2021; Kayahan Yüksel ve Emmioğlu, 2021; Kıvrak ve Yıldırım, 2020; Özbek Ayaz, 2015).

Öğretmenlerin öğrencilerinin tümünün benzer ev ortamlarından, aile kültürlerinden geldiğini varsayma eğilimleri vardır (Van Vechten, 2013). Çocuklar ilkokula başladığında da çocukların okulda öğrendikleri bilgiler değerlendirilebilir, ancak ev ortamından sınıfa neler getirdikleri, nasıl bir aile ortamından geldikleri ve bunun öğrenme sürecine nasıl yansıdığı değerlendirilemez (Kucer, 2009). Örneğin, Özbek Ayaz, Güleç ve Şahin (2017) yaptıkları çalışmaya göre alt ve üst sosyoekonomik statüdeki ailelerin, çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuma aktivitelerinin düzeylerinin farklı olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle anne babaların bu sürece katkısının belirlenmesi eğitimde oluşabilecek fırsat eşitsizliklerinin önüne geçmek için önemlidir. Anne babaların çocuklarına ilkokula hazırlık sürecinde sağlayabilecekleri

katkılarından birisi, çocuklarının duygularını tanımasını, anlamlandırmasını, olduğu gibi kabul etmelerini sağlamak ve bu duyguyu yaşayarak uygun baş etme stratejilerini belirlemede model olmaktır. Yeni bir ortama uyum sağlamaya çalışan bir çocuk için bu stratejileri belirlemek önemli görülmektedir. [Toprakçı ve Gülmez \(2018\)](#) ailelerin öğretim sürecine yakın olmalarının, çocuklarıyla ilgilenmelerinin, onlara kendi deneyimlerini aktarmalarının faydalı olacağını belirtmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinde çocuğun eğitimi üzerinde okul dışında en önemli faktör ailedir. Bu noktada karşımıza ortak ebeveynlik kavramının önemi çıkmaktadır. Birlikte ebeveynlik kalitesi sıklıkla küçük çocukların sosyal-duygusal işlevleriyle ilişkilendirilmiştir, ancak sınırlı sayıda araştırma birlikte ebeveynlik ile çocukların erken dönem akademik becerileri ve ilkökula hazırbulunuşluğu üzerindeki temel mekanizmalara odaklanmıştır. Bu çalışmaların genel bulguları ise birlikte ebeveynlik kalitesi ile çocukların akademik başarıları arasında olumlu ilişki olduğunu göstermektedir ([Cabrera Vd., 2012](#)). Eğitim ailede başlamakta ve aile desteği olmadan eğitim öğretim süreci zorlu olabilmektedir ([Toprakçı ve Arslan, 2022](#)). Erken okuryazarlığın ilerleyen akademik yıllardaki kümülatif etkileri düşünüldüğünde birlikte ebeveynliğin erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecini nasıl şekillendirdiğini ortaya çıkarmak önemlidir. Bu araştırmanın problem cümlesi, “Çocuklar erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecindeyken ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimleri nasıldır?” şeklindedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, çocuklar erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecindeyken ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. [Strauss ve Corbin \(1998\)](#), nitel araştırmada insanların deneyimlerinin, davranışlarının ve duygularının ortaya çıkarıldığını belirtmektedir. Bu açıklama bu araştırmanın amaçlarıyla da uyusmaktadır. Bu araştırmada, fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Fenomenolojik çalışmalarda, belirli bir olguyu deneyimlemiş insanların bakış açıları ve deneyimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır ([Creswell, 2005](#)). Bu araştırmada da “birlikte ebeveynlik” olgusuna yönelik erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma süreci dikkate alınarak derinlemesine görüşmeler yoluyla veriler elde edilmiştir.

1. Katılımcılar

Bu çalışmada, ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda görüşme yapılan katılımcıların belirlenmesinde çiftlerin evli ve bir arada yaşıyor olması, ilkökulda öğrenim gören en az bir çocuğunun olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere uyan hem anne hem de baba ile ayrı ayrı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı yüz yüze yapılmıştır. Aydın ilinde ikamet eden 40 katılımcı (20 çift) ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde ailenin ilkökulda öğrenim gören birden fazla çocuğunun olması durumunda bu çocuklardan biri için soruları yanıtlaması istenmiştir. Bu bağlamda her bir sınıf düzeyi için (1., 2., 3. ve 4. sınıf) beşer çiftle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin sosyodemografik veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin sosyodemografik veriler (n = 40)

Değişkenler	Katılımcılar	Katılımcılar	
		Kadın	Erkek
Ebeveyn Yaş (yıl)	Ort = 40.27	Ort = 39.05	Ort = 41.50
Evlilik Süresi (yıl)	Ort = 13.35		
Ebeveynlerin Eğitim Durumu	Ortaokul mezunu	%5	%10
	Lise mezunu	%25	%30
	Yüksekokul mezunu	%7.5	---
	Lisans mezunu	%37.5	%30
	Lisansüstü mezunu	%25	%30
Ortalama Aylık Aile Geliri	8000TL ve altı	%5	
	8000-12000TL	%15	
	13000-16000TL	%15	
	17000-20000TL	%10	
	21000-24000TL	%15	
	25000-28000TL	%10	
	29000-32000TL	%15	
	33000 TL ve üzeri	%15	
Annenin Çalışma Durumu	Ev hanımı	%35	
	Çalışıyor	%65	
Ailenin Çocuk Sayısı	1 Çocuk	%20	
	2 Çocuk	%60	
	3 Çocuk	%20	

Tablo 1'e göre katılımcıların yaş ortalaması kadınlarda 39.05 (ss = 3.92), erkeklerde ise 41.50'dir (ss = 4.61). Ortalama evlilik süresi 13.35 (ss = 3.42) olarak belirlenmiştir. Kadın katılımcıların çoğunluğu lisans düzeyinde eğitime sahipken (%45), erkek katılımcılarda lise, lisans ve lisansüstü eğitim durumu eşittir (%30). Kadınlarda en alt eğitim düzeyi lise iken, erkeklerde ortaokuldur. Eve giren ortalama gelir açısından, katılımcı ailelerin %5'i 8000 TL altında aylık gelire sahipken, %15'i 33000 TL ve daha üstünde aylık aile gelirine sahip olduğunu bildirmiştir. 8000 TL aylık aile gelire sahip olan ailede annenin ev hanımı, baba ise boyacı iken, daha yüksek aile gelirine sahip ailelerde temizlik görevlisi, fabrika işçisi, öğretmen, polis memuru, memur, işyeri sahibi, akademisyen, diş hekimi gibi farklı meslek grupları bulunmaktadır. Görüşme yapılan ailelerde yedi anne (%35) ev hanımı iken diğer anneler çalışmaktadır. Ailedeki çocuk sayısı bakımından bir ya da üç çocuğa sahip olma oranları daha düşük iken (%20), iki çocuğa sahip olma oranının (%60) daha yüksek olduğu görülmüştür.

2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, katılımcıların ilkokula hazırlık dönemindeyken birlikte ebeveynliğe ilişkin deneyimlerini keşfetmek amaçlanmıştır. Erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecinde birlikte ebeveynlik olgusuna yönelik güçlü veriler toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu toplam yedi sorudan oluşmaktadır ve sondaları içermektedir. Ayrıca görüşme öncesinde ailelerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla yaş, çocuk sayısı, meslek, aile aylık geliri gibi bilgileri de alınmıştır (Bkz. Tablo 1). Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alanyazın (ebeveynlik/birlikte ebeveynlik/ilkokula hazırlık/ilk okuma ve yazma alanyazını) detaylı bir biçimde incelenmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların araştırma için uygunluğunu, araştırma problemini kapsayıp kapsamadığını belirlemek amacıyla dört alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmış, Aydın ilinde yaşayan ve ilkokulda öğrenim gören çocuğu olan iki çiftle (dört katılımcı) pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda son düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veriler analiz edilirken akış modeli (flow model) kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu modele göre yapılan analiz, verilerin azaltılması ve düzenlenmesi, verilerin sunulması, sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanması olarak tasarlanan üç temel aşamayı içermektedir. Veriler sunulurken elde edilen bulguların anlaşılır ve net olması için tablolardan yararlanılmıştır. Sonuçların çıkarımı ve doğrulanması aşamasında ise araştırmacı çeşitli anlam oluşturma stratejilerini kullanmıştır. Sonuçlar raporlanırken bir yandan da objektiflik ve şüphecilik dikkate alınmıştır. Bunun için, çıkarımlar ve deşifreler sürekli olarak karşılaştırılmış ve analizler gözden geçirilmiştir. Veri analizlerinde güvenilirlik hesabı yapabilmek için iki hafta arayla kodlamalar tekrar yapılmıştır. Uyum yüzdesi %95.82 olarak hesaplanmıştır. %94 ve üzeri uyum yüzdeleri, yüksek kodlayıcı güvenilirliğine işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmada, örnek katılımcı söylemleri verilirken demografik bilgileri de sunabilmek amacıyla kısaltmalardan (örneğin, Ç10/E/37) yararlanılmıştır. Kodun birinci bölümü (Ç10) "çiftin aile numarasını"; kodun ikinci bölümü katılımcının "cinsiyetini (K = Kadın; E = Erkek)", kodun üçüncü bölümü, "yaşı" göstermektedir.

BULGULAR

Bu çalışmada, Aydın ilinde evli ve bir arada yaşayan, hali hazırda ilkokulda öğrenim gören çocukları bulunan çiftlerin çocukları okur yazar olma sürecindeyken birlikte ebeveynlik deneyimlerine ilişkin görüşleri ve deneyimleri incelenmiştir. Bulgular sorulan sorulara göre ayrı tablolarda verilmiştir. Çocuklarının nasıl bir okul öncesi eğitim aldığına ilişkin çiftlerin genel görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, çocukların nasıl bir okul öncesi eğitim aldığına ilişkin çiftlerin görüşleri beş temel kategori içerisinde değerlendirilmiştir. Bu kategoriler "Keyifli bir süreçti/bir sorun yaşamadık", "katkı sağladı/gelişim gösterdi", "akademik anlamda yetersizdi", "uyum döneminde sorun yaşadık" ve "okul öncesi eğitim alamadı." şeklindedir. Anne ve babalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde söylemlerin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Söylem frekansları bakımından keyifli bir süreçti/bir sorun yaşamadık kategorisi daha çok öne çıkmıştır. Katılımcılar, çocuklarının bu süreçte keyif aldığını ve süreci olumlu değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, çocuklarının akademik gelişim, sosyal gelişim, motor gelişimi, dil gelişimi yönünden gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir. Babalardan biri

bu gelişime ek olarak değer aktarımı yönünden de okul öncesi eğitimin katkı sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte çocuklarının aldığı eğitimi akademik anlamda yetersiz bulan çiftler de olmuştur. Bir katılımcı okul öncesi öğretmeninin harfleri öğretmede yeterli olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Mevcut okul öncesi öğretim programında ve öğretmenlik lisans programında okul öncesi öğretmenin harfleri öğretme gibi bir durumu olmasa da ailelerin bu anlamda bilgilendirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Çocuğun aldığı okul öncesi eğitimin değerlendirilmesi

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler
Keyifli bir süreçti/Bir sorun yaşamadık	18	40	12	32	Biz memnunuz yani. Öğretmenimiz de iyiydi okulumuz da iyiydi. Hiçbir sorun sıkıntı yaşamadık. (Ç5/K/38) / Hiçbir sorun yaşamadık. Uyum sağladı. (Ç15/E/39)
Akademik gelişim	3	7	5	14	Yani katkısı da oldu kızıma. Okuma yazmayı da hemen hemen orda öğrendi. (Ç6/E/40) / Bizim için çok faydalıydı hatta birinci sınıf o yüzden çok rahat geçiyor. (Ç10/K/35)
Sosyal gelişim	7	16	6	16	...güvenli bir ortamda arkadaşlarıyla sosyalleşti. (Ç9/E/42) / ... çok güzel sosyalleşti. (Ç12/K/45) / ... akranlarıyla paylaşım yapmayı öğrendi. (Ç13/K/41)
Katkı sağladı/Gelişim gösterdi	4	9	3	8	İşte boyama kalem tutmayı öğrendi en azından birinci sınıfa gitmeden önce. Boyama kesme yapıştırma gibi el kasları güçlendi, gelişti. (Ç11/K/35)
Dil gelişimi	3	7	2	5	...konuşması birazcık geç olduğu için biz biraz erken aldırıldık. Kreş döneminde gitsin arkadaşlarıyla daha çok iletişim kursun ki konuşması bir an önce hızlansın diye. İyi oldu. (Ç8/K/40)
Değer aktarımı	-	-	1	3	...hem de birtakım değerlerin aktarılması boyutuyla okulda bizim önemseydiğimiz değerleri aktarıyordu zaten. Onların aktarımı bizim için önemliydi. (Ç10/E/37)
Akademik anlamda yetersizdi	3	7	2	5	Ama akademik olarak bir katkısı olmadı. Maalesef. (Ç9/K/37) / ... okuma yazma konusunda harflerin öğretiminde öğretmenin çok yeterli olmadığını düşünüyorum. (Ç20/K/45)
Uyum döneminde sorun yaşadık	4	9	3	8	Daha çok annesi yaşadı bu zorluğu. Adaptasyon sürecinde. (Ç1/E/41) / Çok da çabuk alışmadı yani. Biraz uzun sürdü. (Ç13/E/40)
Okul öncesi eğitim alamadı	3	7	3	8	Anasınıfında hiç eğitim alamadı. Pandemiye denk geldi. (Ç3/K/36) / Okul öncesi eğitimi alamamıştı. (Ç17/E/38)
Toplam	45	100	37	100	

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları 100'ü aşabilmektedir.

Çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süreci birlikte ebeveynlik açısından değerlendirildiğinde bir katılımcının "valla genelde annesi alakadar olduğu için bilmiyorum." söylemi ve bir başka katılımcının "daha çok annesi bu zorlukları yaşadı." şeklindeki söylemi bu süreçte rolün daha çok annede olduğuna ilişkin ipuçları vermektedir. Araştırmada çiftlerin birlikte karar alabilme süreçlerine ilişkin bir veri seti sunan çocuğun gideceği okula nasıl karar verdiklerine ilişkin görüşleri ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çocuğun gideceği okula nasıl karar verildiği

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler
Anne kararını baba destekliyor	4	20	4	20	Eğitim konusundaki kararların yüzde doksanını ben veriyorum. Ona destekleme kısmı düşüyor. Biraz benim liderliğimde gidiyor. (Ç1/K/38) / Ama hani bu konularda eşim bir tık daha benim fikrime bırakıyor. O da fikir söylüyor ama sen karar ver diyor. (Ç10/K/35)
Ortak karar	6	30	6	30	Birlikte karar verdik. Sadece tek çocuk değil iki çocuk olduğu için ikisinin de olduğu okula gönderdik. Eşimle ortak karar aldık. (Ç10/E/37) / Ortak karar verdik. (Ç8/K/40)
Adrese dayalı okul seçimi	10	50	10	50	Bizim ev okulun yanında olunca hiç okul aramadık. (Ç2/K/35) / Mahallemize yani evimize en yakın okulu tercih ettik. (Ç5/K/38)
Toplam	20	100	20	100	

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans.

Tablo 3'e göre, çocuğun gideceği okula nasıl karar verildiğine ilişkin çiftlerin görüşleri üç kategori içerisinde değerlendirilmiştir. Bu kategoriler, "Anne kararını baba destekliyor", "ortak karar", "adrese dayalı okul seçimi" şeklindedir. Anne ve babaların söylemleri genel olarak birbiriyle tutarlık göstermiştir. Katılımcı söylemleri frekanslara göre incelendiğinde hem erkek hem kadın katılımcılarda en çok söylenen adrese dayalı okul seçimi olmuştur. Resmi okula gönderen aileler adrese dayalı okul seçimi yapmıştır.

Özel okula gönderen ailelerin bir kısmı ortak karar verdiğini belirtirken diğer bir kısmı kararı annenin verdiğini babanın ise bu kararı desteklediğini belirtmişlerdir. Görüşmelerde, ailelerin okullar için bir araştırma yaptığı ve seçtikleri okulu, öğretmen tercihi, güvenli ortam, eve yakınlık gibi sebeplerle tercih ettiği görülmüştür. Özel okula gönderen ailelerde iş yoğunluğu sebebiyle çocuk daha uzun süre okulda kaldığı için özel okulu tercih ettiğini belirtenler olmuştur. Ayrıca katılımcılardan bir baba okul seçimi konusunda bir anlaşmazlık yaşamadıklarını ancak çocuğun ilkokula hangi yaşta başlayacağı konusunda bir anlaşmazlık yaşadıklarını belirtmiştir. Araştırmada çocuklar ilkokula başlamadan önce yapılan etkinliklerin daha çok kim tarafından yapıldığına ilişkin bulgular ise Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Çiftlerin ilkokula hazırlık sürecinde birlikte ebeveynlik deneyimleri

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler
Anne temelli ebeveynlik	36	55	27	50	Ben sorumluyum her şeyden. (Ç3/K/36) / Açıkçası ben. Baba eve geç geliyordu. Akşamları çok fazla zamanı olmuyordu. (Ç4/K/39) / Ben. Sadece ben. (Ç5/K/38) / Ben. Ben çalışıyordum ama yine de ben. (Ç7/K/32) / Anne daha çok rol aldı. (Ç13/E/40) / Yani daha çok çocukların yaklaşımı bana daha yakın. Onlar daha çok beni istedi. Annem okusun annem anlatsın. Yoksa iş yoğunluğu aşağı yukarı aynı o da benimle aynı iş yani çok fazla çalışıyor değil yani. (Ç14/K/40) / Hanım ilgileniyordu. (Ç16/E/44)
Baba destekli ebeveynlik	18	28	20	37	Tabi bazen onun yetemediği durumlarda ben devreye giriyordum. Ama ana rol eşimin. (Ç1/E/41) / Ben de elimden geldiğince destek olmaya çalışıyorum. Ama en fazla sorumluluk eşimde. (Ç4/E/47) / Kitap okuma etkinlikleri oldu. Annesi daha çok rol aldı. Kısmen de ben. (Ç19/E/48)
Anne baba birlikte ebeveynlik iş bölümü	8	12	7	13	Şöyleydi zamanında biz iş bölümü yaptık. Yani çocukların yemeğinden tutun yani bütün ihtiyaçlarını ben yapardım. Bunun dışındaki işlerin çoğunu da eşim gerçekleştirir. (Ç1/E/41) / ... bölüşmek zorundayız. (Ç6/E/40) / Anne ve baba olarak birlikte rol aldık. (Ç12/K/45)
Düşük baba katılımı nedeniyle anlaşmazlık	1	2	-	-	Eşim hep telefon ile ilgilendiği için yalnız hissettiğim oldu. Eve ne kadar yorgun olursanız olun telefona zaman ayırdığınız kadar çocuğunuza da zaman ayırabilirsiniz. Tartışma ve anlaşamama durumları bundan dolayı oluyor. İş birliği yapamıyoruz. Sorumluluk genelde hep bende. (Ç17/K/37)
Anne bekçiliği	2	3	-	-	...anneler belki de fırsat vermiyor babaya. (Ç8/K/40) / sanki benden daha çok çocuklarla sürekli ilgilendiğim için benden daha çok alırlar. Daha çok etkileniyorlar gibi. Hani fırsat vermiyorum yani babaya. (Ç5/K/38)
Toplam	65	100	54	100	

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, çiftlerin erken okuryazarlık sürecinde birlikte ebeveynlik deneyimleri beş kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler, "Anne temelli ebeveynlik", "baba destekli ebeveynlik", "anne baba birlikte ebeveynlik iş bölümü", "düşük baba katılımı nedeniyle anlaşmazlık", "anne bekçiliği" şeklindedir. Anne ve babaların söylemleri genel olarak birbiri ile tutarlıdır. Öne çıkan kategori anne temelli ebeveynlik olmuştur. Anne ve babalar bu süreçteki sorumlulukların daha çok annede olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmelerde, annelerden sorumluluğun kendi üzerinde olmasının çocuğun talebi üzerine gerçekleştiğini belirtenler olmuştur. Bu durumu "*Baba biraz sert geliyor galiba. Çocuklar hep benle yapmak istiyor.*" şeklinde ifade eden bir anne olmuştur. Babalardan biri de "*Bu kadının görevi. Biz aileden öyle gördük.*" şeklinde bir ifadeyle bu bulguyu desteklemiştir. Ayrıca babanın yoğun çalışmasının bu sürecin anne temelli ilerlemesinde büyük payı olduğu ifade edilmiştir. Ancak bu durumun sadece ev hanımı olan annelerde değil, çalışan annelerde de böyle olması bulgular arasındadır. Yani bir hanede anne ve babanın çalışıyor olduğu durumlarda anne yoğun çalışıyor olsa da sorumluluğun yine anne temelli ilerlediği görülmüştür. Analizlerde, anne temelli ebeveynlik temasının yanı sıra baba destekli ebeveynlik teması göze çarpmaktadır. Görüşmelerde bu süreçteki temel sorumluluğun annede olduğu ancak babanın zaman zaman destek olduğu durumların olduğu söylenmiştir. Annenin yorgun olduğu ya da farklı bir işi olduğu zamanlarda babanın da sürece destek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca babalar maddi desteği de anneye destek olarak düşünmektedir. Buna ilişkin olarak "*Anne okul dersleriyle ilgileniyor ben maddi yönden ilgileniyorum.*", "*Ben ekipman desteği veriyorum. Ne istedilerse almaya çalıştım.*" şeklinde baba söylemleri mevcuttur. Araştırmada, katılımcıların birinci sınıfta yaşadığı zorluklar ve birlikte ebeveynlik sürecine ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İlkokul 1. sınıfta yaşanan zorluklar ve birlikte ebeveynlik durumları

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler
İlk okuma yazma sürecinde zorlandık	14	70	16	80	... tam pandemi dönemi değildi. Kızıma okumayı ben öğrettim. Ki insan ne kadar garip bildiği şeyi aktaramıyor. / Ben çok zorlandım. Ama kimse kızımın dislektik olduğunu anlamadı. (Ç9/K/37) / Yaşadık. Okuma yazmayı sökmede, anlamada zorlandık. (Ç9/E/42) / Şöyle yani sabır gösterme konusunda biz bayağı bi şey yaptık yani sabır göstermek durumunda kalıyor insan. (Ç12/E/55) / Kızımın okuma hızının sınıftan biraz geride olduğunu fark ettim. Onun sınıftan geri olduğunu anlatma sürecim biraz uzun sürdü. Ama sorunu fark ettiğimizde okuma yazmaya başladığından itibaren eşimle birlikte çalıştırdık onu. (Ç19/K/46)
İlk okuma yazma sürecinde zorlanmadık	6	30	4	20	... biz bir sıkıntı yaşamadık. (Ç4/K/39) / Okuma yazma da avantajımız anaokulundan dolayı oldu. Sesler ile ilgili bizim yaptığımız bir etkinlik olmadı. (Ç10/E/37) / Yok hiç problemimiz yok. Gayet de güzel gidiyor. (Ç16/E/44)
Toplam	20	100	20	100	

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, çiftlerin birinci sınıfta yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri iki temel kategori içerisinde değerlendirilmiştir. Bunlar "İlk okuma yazma sürecinde zorlandık", "İlk okuma yazma sürecinde zorlanmadık" şeklindedir. Anne ve babaların görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar uyumludur. Katılımcı söylemleri frekanslar açısından incelendiğinde ailelerin çoğunun ilk okuma yazma sürecinde zorluk çektiği görülmektedir. Anne ve babalar ilk okuma yazma sürecinde çok zorlandığını ifade etmiştir. Okuma yazma sürecinde teknik kısımları bilmediklerini belirtmiştir. Araştırmada, katılımcıların birlikte hareket edebilme ve ortak çözüm üretebilmelerinin çocuk üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Birlikte ebeveynliğin çocuk gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin görüşler

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler
Model aldığı için olumlu davranışları gelişir	10	50	8	40	Bence olumlu. Çünkü çocuklar anne babayı rol model olarak görüyor. (Ç1/E/41) / ...kızım da bizim bir şeyde bulduğumuzu görüp bizden örnek alıyor. (Ç3/E/37) / Genelde ortaklaşa kararlarımız oluyor. Yani mutlaka olumlu yansıyor da. (Ç7/E/40) / Ortaklaşa hareket ediyoruz. Olumlu olacaktır mutlaka. Çünkü ebeveynlerin anlaşıyor olması karar alırken birbirlerine soruyor olması çocuk için demokratik bir ortamın olduğunu gösterir. O açıdan olumlu bir yansıma olur. (Ç15/K/38)
Okuma sürecinde daha rahat etti	4	20	5	25	... daha hızlı okuyabildiğini, heceleyerek daha rahat okuyabildiğini gördük. Şimdi yavaş yavaş ona kitap okumaya başladık. Hangimiz müsait olursak. (Ç6/E/40) / Ama genelde yaptırdığımız etkinliklerin hep faydasını gördük. Okuma olsun kalem tutma olsun. Ortak etkinliklerin faydası oldu. Evdeki kitap okuma saatleri. (Ç10/K/35) / Bizim ona hikaye okumamız masal okumamız kitap okumamızın ne kadar faydalı olduğunu görüyorduk. (Ç12/E/55)
Kendine güvenen bir birey olur	3	15	2	10	Tabi. Kendini daha özgüvenli hissediyor o zaman. (Ç2/K/35) / Babaların çocuklarıyla ilgilenmeleri çocukların kendilerine olan özgüvenlerini de artırıyor. (Ç18/K/44)
Problem çözme becerisi gelişir	2	10	2	10	... problemlerini bu şekilde çözerler diye düşünüyorum. (Ç4/K/39)
Mutlu bir çocuk olur	1	5	1	5	Tabi anne ve baba arasında ne kadar arasında bu durumu iyi giderse çocuk o kadar mutlu oluyor. (Ç10/E/37) / Babaları ile birlikte kitap okumaları birlikte karar almamız mutlu olmalarını sağlıyor. Evde huzurlu olunca onlarda mutlu büyüyor. (Ç16/K/39)
İleride eş seçimini etkiler	-	-	2	10	Ortaklaşa karar vermemiz eş seçiminde etkili olabilir. (Ç15/E/39)
Toplam	20	100	20	100	

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans.

Tablo 6'da görüldüğü üzere, çiftlerin birlikte ebeveynliğin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri yedi temel kategori içerisinde değerlendirilmiştir: Bunlar, "model aldığı için olumlu davranışları gelişir", "okuma sürecinde daha rahat etti", "kendine güvenen bir birey olur", "problem çözme becerisi gelişir", "mutlu bir çocuk olur" ve "ileride eş seçimini etkiler" şeklindedir. Anne ve babaların görüşme sorusuna verdikleri yanıtların birbirleriyle tutarlık gösterdiği görülmüştür. Katılımcılar sıklıkla çocuklar kendilerini model aldığı için olumlu etkileri olacağını belirtmişlerdir. Birlikte destek

olabilmenin okuma yazma sürecini yumuşattığını belirten katılımcılar olmuştur. Babalardan iki tanesi de ileride kendi anne babasını birlikte ebeveyn olarak görmesinin eş seçimini etkileyebileceğini belirtmiştir. Araştırmada, özet niteliğinde katılımcıların çocuklarının erken okuryazarlık sürecindeyken daha çok kimde olduğunu a/b/c şıkları ile cevaplamalarını içeren soruya ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. İlkokula geçiş sürecinde ebeveynlerin rol dağılımı

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler
Daha çok annenin sorumluluğunda	15	75	15	75	Baba çok yoğun çalışıyor, ben evdeyim. (Ç3/K/36) / ..hiç ondan böyle bir şey istemedik (Ç5/K/38) / Ben niye yardım etmiyorum, bilmem ki, anne hallediyor (Ç5/E/38) / Teknoloji bizi mahvetti. Hiçbir şey bahane değil yorgunluk iş telefona zaman ayıran bir insan çocuğuna zaman ayırmalıyız. (Ç16/K/37) / Baba yoğun çalışıyor, ben de çalışıyorum ama daha çok her şeyi ben hallediyim modunda oluyor herhalde anneler. (Ç10/K/35)
Adil bir paylaşımımız var	5	25	5	25	...oyun oynama boyutunda eşim ders boyutunda ben vardım. (Ç2/K/35) / Çünkü eşim başka şeyler kazandırıyor ben başka şeyler kazandırıyorum. (Ç12/E/55)
Toplam	20	100	20	100	

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans.

Katılımcıların çocuklarının ilk okuma yazma sürecindeyken sorumluluğun daha çok kimde olduğunu a/b/c şıkları ile cevaplamalarını içeren soruya ilişkin bulgular ise Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. İlkokulda ebeveynlerin rol dağılımı

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler
Daha çok annenin sorumluluğunda	17	85	17	85	Çocuklar beni istiyor baba onlara sert geliyor. (Ç4/K/39) / Ben yoğunum, aslında anne de yoğun çalışıyor ama o her şeyi işte bitiriyor, çocukla ilgilenmek için eve iş getirmiyor. (Ç15 / E/ 39) / eşimde kendini telefona çok bağımlı yaptığı için genelde ben ilgileniyorum. (Ç16/K/37)
Adil bir paylaşımımız var	3	15	3	15	Ortak. Çünkü şimdi şöyle şiir ezberlenmesi, işte bunun okunması şiirin ezberlenip doğru bir diksiyonla okunması gibi durumlarda anne devreye girer. İşte Türkçe gibi Türkçe’nin doğru kullanılması ve konunun anlaşılması ile ilgili sorular olduğunda yapıyor gerçi ama bilemediği sorular olursa anneye sorar. Ama fen bilgisi işte ülkeler coğrafyası işte veya Türkiye coğrafyası ya da matematik gibi konularda ben kızım ile ilgilenirim. (Ç12/E/55)
Toplam	20	100	20	100	

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans.

Tablo 7 ve Tablo 8’e göre ilkokula geçiş sürecinde ve ilkokulda sorumluluğun daha çok annede olduğu görülmektedir. İlkokula geçiş sürecinde baba oyunlarla daha fazla destek olurken söylem frekansları incelendiğinde ilkokulda sorumluluğun anneye düşme oranı daha da artmıştır. Her iki dönemde de adil bir paylaşımımız var diyen çift sayı nispeten az olmuştur. Bu bulgulardan hareketle, anne ve babaların ilkokula geçiş süreci ve ilkokuldaki rol dağılımları incelendiğinde yaş, çocuk sayısı, aile aylık geliri ve eğitim düzeyinden bağımsız olarak sorumluluğun daha fazla annede olduğu söylenebilir. Bunun sebepleri olarak babanın yoğun çalıştığını ifade etmesi, anne ev hanımıysa sorumluluğun büyük oranda annede olması, anne çalışıyor olsa bile büyük oranda sorumluluğu alması, çocukların daha çok anne ile çalışmak istemesi, babanın teknolojiyi fazla kullanması gibi sebepler gösterilebilir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde ilkokula hazırlık sürecinde çocuk bakımı, okul etkinlikleri gibi sorumlulukların genel olarak annede olduğu görülmektedir. Anne ev hanımı ise sorumluluklar anne temelli ilerlemektedir. Annenin çalıştığı durumlarda da baba da anne de eşit yoğunlukta olsa bile (örneğin, ikisi de öğretmen) yine de ev içi sorumlulukların, çocuk bakımının ve etkinliklerin çoğunlukla annede olduğu babanın ise destekleyici rolde olduğu görülmektedir. Buna karşın paylaşımın adil olarak görülmesi toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olabilse de annenin özellikle okuma yazma sürecinde kendisini yorgun hissetmesi, çocuğa karşı tahammülünün azalması elde edilen bulgular arasındadır. Bu nedenle ilkokula hazırlık ve ilk okuma yazma süreci büyük oranda anne temelli ilerlese de baba desteğine duyulan ihtiyaç çok açıktır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Birlikte ebeveynliğin çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi yanında akademik gelişimi üzerindeki etkisine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sayısı uluslararası alanyazında her geçen gün giderek artmaktadır. Buna rağmen birlikte ebeveynliği erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecinde inceleyen çalışmalar anne katılımı çalışmaları ile sınırlıdır. Uluslararası alanyazında ise birlikte ebeveynliğin çocuğun gelişim alanları üzerindeki etkilerine ilişkin ampirik bulgular mevcuttur (Feinberg, 2003). Mevcut araştırmanın sonuçları da göstermektedir ki olumlu birlikte ebeveynlik davranışları çocuğa olumlu akademik destek ve iş birliği olarak sürece yansımaktadır. Bu nedenle, ebeveynler ve çocuklar için kritik olan erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecinde ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimlerinin ortaya çıkarılması, mevcut literatürdeki bulgularla benzerlikleri ve farklılıklarının ortaya konulması gerekmektedir.

Bu çalışmada erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecini deneyimlemiş anne ve babaların birlikte ebeveynlik deneyimleri incelenmiştir. Çalışmanın önemli olan bulgularından birisi hem okul öncesi dönemde hem ilkokulda sosyoekonomik düzey bağlamında farklılıkların olmasıdır. Bu bulgu, Özbek Ayaz (2015)'in ebeveynlerin sosyoekonomik statülerine göre okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının tür ve sıklıklarını ilişkisel tarama yoluyla incelediği çalışması ile benzer niteliktedir. Özbek Ayaz (2015)'in çalışmasında sosyoekonomik düzeye göre ailelerin kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının tür ve sıklıklarının farklılaştığı ve bu farklılığın üst sosyoekonomik statüdeki aileler lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. İlişkisel tarama şeklinde 250 ebeveyn ile yürütülen çalışmanın bulguları bu nitel çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Gül (2007) okuryazarlık sürecinde aile katılımını arttırmaya yönelik yaklaşımları, ilgili alanyazın çalışmaları eşliğinde incelediği çalışmasında kültürel etkileri en aza indirmenin yolunu, ailelerin okuldaki okuryazarlık deneyimlerine daha yakından katılımlarını sağlamak olarak açıklamıştır. Çünkü Gül (2007), böyle bir yaklaşımın, ailelerin katılımını zorlama yapmadan sağlamanın yanında aile ve okul arasındaki duvarları da yıkabileceğini, öğretmenler tarafından sunulan fırsatlarla, ailelerin çocukların okuryazarlık sürecine katılımlarını sağlayabileceğini belirtmektedir.

Mevcut çalışmamızda sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmanın yanı sıra bu süreçteki sorumluluğun daha çok kimde olduğu da araştırılmıştır. Okuma yazma sürecine ilişkin sorumluluk genel olarak annededir. Ancak anne ve babanın her ikisinin de çalışıyor olduğu durumlarda, anne ve babalar daha fazla iş bölümü yapmaktadır. Çalışkan (2021) de ilkokulda aile katılımı konusunda velilerin ne düşündüğünü ortaya çıkardığı çalışmasında okul temelli aile katılımını engelleyen en önemli faktörün çalışma saatleriyle çakışma durumu olduğunu belirtmektedir. Bu noktada, birçok farklı değişkenden söz edilebilir. Öncelikle, eğitim, gelir düzeyi, mesleğin farklılık gösterdiği ailelerde çiftlerin birbirinden beklentisi ve yaşam koşulları değişiklik gösterebilmektedir. Özbek Ayaz (2014), bu durumu üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarını desteklemek için daha fazla imkana sahip olmasıyla açıklamaktadır. Bu çalışmada kadın çalışma hayatına dahil değilse temel çocuk bakımı, ev ile ilgili işler ve buna ek olarak bu araştırma araştırılan akademik destekten annenin sorumlu olduğu ve bu paylaşımın yine de adil olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, annenin çalışıyor olması eşlerin birbirlerinden daha fazla destek beklemesine ve bunu talep etmesine neden olmaktadır. Çalışan kadınlar ödev yaptırma, oyun oynama, etkinliklerde rol alma süreçlerinde baba katılımının daha fazla olması yönünde talepte bulunmaktadır. Mchale Vd., (2014) de benzer şekilde kadınların aile ekonomisine katkı sağlamaları ve çalışıyor olmalarının çiftler arasında iş bölümünü artıran faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Ancak yine de bu araştırma sonuçlarına baktığımızda ailelerin okuryazarlık sürecinde çocuklarına destek olma durumlarının yeterli olmadığı görülmektedir. Ülkemizde ailelerin okuryazarlık sürecine katılımlarını öğretmenlerin bakış açısıyla araştıran (Doğan, 2021; Kıvrak ve Yıldırım, 2020) araştırma bulguları da mevcut araştırma ile örtüşmektedir. Öğretmen beyanlarına göre bakıldığında da okuryazarlık sürecinde aile katılımının yetersiz olduğu görülmüştür. İlk okuma yazma sürecinde aile katılımının önemli olduğu ve akademik başarıyı artırıcı etkiye sahip olduğu, bunun için aile eğitim çalışmaları ile ailelerin desteklenmesi gerektiği sonucu literatür sonucunda ulaşılan genel bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmanın genel sonuçları, uluslararası literatürle (örn. Feinberg, 2003; McHale ve Lindahl, 2011) benzerlikler göstermiştir, ancak Türk kültürüne özgü bazı farklılıklar belirlenmiştir. Özdemir, Vd. (2020)'de ülkemiz genelinde kent ve kırsal bağlamında ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimlerini

incelediklerini nitel çalışmalarında sorumlulukların anne temelli ilerlediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum mevcut araştırmanın bulgularının Türkiye geneli yapılan araştırma (Özdemir, Vd. (2020) bulgusuyla benzer olduğunu, anne temelli ilerleyen sürecin ilk okuma yazma sürecine de yansıdığını göstermektedir. Anne ev hanımı olsa da çalışıyor olsa da büyük oranda çocuğun akademik gelişiminden sorumlu olan kişidir. Baba ise destekleyici roldedir. Bu durumda anne ve baba arasındaki paylaşımın adil olarak görülmesi toplumdaki cinsiyet rolleri ile bağlantılı olabilir. Çalışmayan kadınların evdeki işleri, çocuk bakımını içselleştirmesi, daha fazla kabul etmesi ataerkil toplumlarda karşılaşılan bir durumdur (Jost ve Banaji, 1994). İmamoğlu (1998) insanların algı ve davranışlarını ortaya çıkarıp anlamlandırmaya çalışırken kültüre özgü farklılıklara da odaklanmak gerektiğini belirtmektedir. McHale, Dinh ve Rao (2014), çocuğun gelişimi sürecinde annenin tek başına olmadığını, babaların da süreçte rol aldıklarını ve eğitim hayatlarında daha çok destek verdiklerini belirtmektedir. Sonuç olarak birlikte ebeveynliğin kültür içi farklılıklar içerdiği söylenebilir. Ancak yine de uluslararası alan yazında olduğu gibi babanın da sürece katılımının gerekli olduğu bu araştırmadan hareketle söylenebilir. Çünkü okuma yazma süreci sadece anne ve çocuk arasında ilerlediğinde bu durum annenin yorgun hissetmesine, çocuğa destek olamamasına neden olabilmektedir. Bu da ilerleyen akademik yıllarda kümülatif bir etki olarak başarısızlığa yol açabilir. Bu noktada ayrıca tartışılması gereken nokta şudur: anne çalışmıyorsa babanın okuma yazma sürecinde yer almaması sorun olarak görülmemektedir. Çalışan anneler için de baba katılımı yetersiz kalmaktadır. Ancak çalışmalar birlikte ebeveynliğin çocuğun akademik gelişimine katkı sağladığı yönündedir (Jahromi Vd., 2022). Bu nedenle hem anne hem babanın akademik sürece desteğini temel alan müdahale çalışmaları için bu farklılıkların göz önüne alınması gerekir.

Bu çalışma, özellikle çocuğun okur yazar olma sürecinde ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimlerinin ortaya çıkarılmasında önemli katkılar sunmakla beraber bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın sonuçları yorumlanırken bu sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekir. Öncelikle, bu çalışmada veriler anne ve babalardan görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Sonraki çalışmalarda ebeveynlerin bir çift olarak çocukları ödev yaparken, ders çalışırken ya da daha geniş haliyle eğitim süreçlerinde ne gibi davranışlar sergilediği ve aralarındaki iş bölümü gözlem yapılarak incelenebilir. İkincisi, bu çalışmada anne ve babaların sadece çocukları okuyazar olurken birlikte ebeveynliğe dair deneyimleri ele alınmış, bu deneyim üzerinde etkisi olan diğer durumlar/faktörler araştırılmamıştır. Sonraki çalışmalarda öğretmen/okulun okuyazar olma sürecine katkısı/müdahalesi gibi diğer konular da ele alınabilir. Üçüncüsü, bu araştırmada katılımcıların farklı sınıf seviyelerinden ve sosyoekonomik düzeylerden aileleri içermesi açısından çeşitlilik gösterdiği söylenebilir, ancak, yine de bulguların yorumlanmasında genellemeye gidilmeden mevcut katılımcıların özellikleri ve söylemleri dikkate alınarak yorumlanmasında fayda vardır.

Tüm bu sınırlılıklara rağmen, bu çalışmanın araştırmacılar ve uygulayıcılar için önem arz eden bazı sonuçları bulunmaktadır. İlk olarak, çocukların okuyazar olma sürecinde birlikte ebeveynliğe dair elde edilen bulgular, aileler, öğrenciler, okul müdürleri, sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları için ortak bir perspektif oluşturabilir. İkinci olarak, ilkökul sürecinde herhangi bir öğrenme güçlüğü/disleksi gibi bir durumla karşılaşılması durumunda nasıl hareket edileceğine ilişkin bir çalışma çerçevesi sağlayabilir. Örneğin, okul psikolojik danışmanı, sınıf öğretmeni, ailelere bu süreci kabullendirme aşamasında birlikte ebeveynlik deneyimlerinden faydalanabilir. Son olarak, bu çalışmanın sonuçları ilkökula hazırlık ve birinci sınıfı kapsayan aile çalışmalarında birlikte ebeveynliği temel alarak geliştirilecek müdahale programlarının genel çerçevesinin oluşturulmasında da ihtiyaç analizi rolü görebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma ilkökulda öğrenim gören çocuğu bulunan çiftlerin erken okuyazarlık ve ilk okuma yazma sürecine yönelik birlikte ebeveynlik davranışlarına dair nitel bulguları ortaya koymaktadır. Araştırmada fenomenolojik yaklaşım kullanılarak ilkökula geçişte birlikte ebeveynlik olgusunun hem annenin hem de babanın gözüyle ele alınması, bu süreçteki deneyimlerin/zorlukların ortaya çıkarılması ve kapsamlı bir biçimde araştırılması bu çalışmanın güçlü yönlerindendir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerinin tümünün benzer ev ortamlarından, aile kültürlerinden geldiğini varsayma eğilimleri vardır (Van Vechten, 2013). Çocuklar ilkökula başladığında da çocukların okulda öğrendikleri bilgiler değerlendirilebilir, ancak ev ortamından sınıfa neler getirdikleri, nasıl bir aile ortamından geldikleri ve bunun öğrenme sürecine nasıl yansıdığı değerlendirilemez (Kucer, 2009). Bu nedenle anne babaların bu sürece katkısının belirlenmesi eğitimde oluşabilecek fırsat eşitsizliklerinin önüne geçmek için önemlidir. Bununla birlikte, erken okuyazarlık ve ilk okuma yazma sürecinde birlikte ebeveynlik

davranışlarına ilişkin kültüre özgü ölçme araçlarının geliştirilmesi, bu ölçme araçları kullanılarak okul öncesi dönemde ve ilkokulda birlikte ebeveynlik davranışları ile diğer aile değişkenleri arasındaki ilişkilerin daha çok araştırılması için yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, sonraki çalışmalarda boylamsal çalışmalar yapılarak ilkokula geçişte birlikte ebeveynlik süreçlerinin ilkokulda çocuklar, aileler ve öğretmenler için sonuçlarının takip edilmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. İlkokulda farklı sınıf düzeylerinde çocuğu olan anne ve babaların beyanlarına dayalı mevcut nitel çalışma, gelecekteki bu olası araştırma alanları ve buna benzer çalışmalara zemin hazırlayacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Albert Sznitman, G., Van Petegem, S., & Zimmermann, G. (2019). Exposing the role of coparenting and parenting for adolescent personal identity processes. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(4), 1233-1255. <http://dx.doi.org/10.1177/0265407518757707>
- Brody, G. H., & Flor, D. L. (1996). Coparenting, family interactions, and competence among African American youths. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 196(74), 77-91. <https://doi.org/10.1002/cd.23219967407>
- Buehler, C., & Welsh, D. P. (2009). A process model of adolescents' triangulation into parents' marital conflict: the role of emotional reactivity. *Journal of family psychology*, 23(2), 167. <https://doi.org/10.1037/a0014976>
- Cabrera, N. J., Scott, M., Fagan, J., Steward-Streng, N., & Chien, N. (2012). Coparenting and children's school readiness: A mediational model. *Family process*, 51(3), 307-324.
- Choi, J. K., & Becher, E. H. (2019). Supportive coparenting, parenting stress, harsh parenting, and child behavior problems in nonmarital families. *Family process*, 58(2), 404-417. <https://doi.org/10.1111/famp.12373>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2005). *Mixed methods research: Developments, debates, and dilemma* (pp. 315-26). Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Çalışkan, E. F. (2022). İlkokulda aile katılımı: Veliler ne düşünüyor? *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 328-347.
- Doğan, M. F. (2021). İlkokul 1. sınıfta aile katılımı: sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 217-229.
- Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: science and practice*, 3(2), 95-131.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17-32.
- İmamoğlu, E. O. (1998). Individualism and collectivism in a model and scale of balanced differentiation and integration. *The Journal of Psychology*, 132(1), 95-105.
- Jacobvitz, D., Hazen, N., Curran, M., & Hitchens, K. (2004). Observations of early triadic family interactions: Boundary disturbances in the family predict symptoms of depression, anxiety, and attention-deficit/hyperactivity disorder in middle childhood. *Development and psychopathology*, 16(3), 577-592.
- Jahromi, L. B., Zeiders, K. H., Updegraff, K. A., Umaña-Taylor, A. J., & Bayless, S. D. (2022). Coparenting conflict and academic readiness in children of teen mothers: Effortful control as a mediator. *Family process*, 57(2), 462-476. <https://doi.org/10.1111/famp.12290>
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British journal of social psychology*, 33(1), 1-27.
- Kayahan- Yüksel, D. & Emmioğlu- Sarkaya, E. (2021). Mother's participation in literacy education of children with special learning disability: a draft training program, *E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 36-64. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.999351>
- Kıvrak, Z., & Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin gözünden ilkokul birinci sınıf öğrencilerin okuma yazma becerilerini öğrenme süreçlerine ailelerin katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 447-468.
- Kucer, S.B. (2009). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. (3rd Ed.). Mahwah, NY: Erlbaum.
- Lindsey, E. W., Caldera, Y., & Colwell, M. (2005). Correlates of coparenting during infancy. *Family Relations*, 54(3), 346-359.
- McHale, J. P., & Lindahl, K. M. (2011). *Coparenting: A conceptual and clinical examination of family systems* (pp. xii-314). American Psychological Association.

- McHale, J. P., Dinh, K. T., & Rao, N. (2014). Understanding coparenting and family systems among East and Southeast Asian-heritage families. *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures*, 163-173. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7503-9_12
- McLeod, B. A., Johnson Jr, W. E., Cryer-Coupet, Q. R., & Mincy, R. B. (2019). Examining the longitudinal effects of paternal incarceration and coparenting relationships on sons' educational outcomes: A mediation analysis. *Children and Youth Services Review*, 100, 362-375. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.010>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child development*, 289-302.
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özbek Ayaz, C., Güleç, H., & Şahin, Ç. Ailelerin, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerinin düzeyini belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-19.
- Özdemir, Y., Sağkal, A. S., Salman-Engin, S., Çakıroğlu Çevik, A., & Gür, G. (2021). Türkiye'de birlikte ebeveynlik deneyimleri: Nitel bir çalışma. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 8(16), 43-68. <https://doi.org/10.7816/nesne-08-16-04>
- Parkes, A., Green, M., & Mitchell, K. (2019). Coparenting and parenting pathways from the couple relationship to children's behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 33(2), 215. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000492>
- Pianta, E., Bentivogli, L., & Girardi, C. (2002). MultiWordNet: developing an aligned multilingual database. In *First international conference on global WordNet* (pp. 293-302).
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2005). School readiness: Closing racial and ethnic gaps: Introducing the issue. *Future of Children*, 15(1), 5-13.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Toprakçı, E., & Arslan, F. (2022). Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Dezavantajlı Bölgelerdeki Okul-Aile Birliklerinin İşlevselliğini Etkileyen Faktörler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(1), 60-73. TrDoi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1099736>
- Toprakçı, E., & Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 253-275. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m
- UNICEF (2012). *School Readiness and Transitions. A Companion to the Child Friendly Schools Manual*. New York: UNICEF.
- Van Vechten, D. (2013). *Impact of home literacy environments on students from low socioeconomic status backgrounds*. In Education Masters. Paper 248. Rochester, NY: St. John Fischer University, Fisher Digital Publications.
- Zemp, M., Johnson, M. D., & Bodenmann, G. (2018). Within-family processes: Interparental and coparenting conflict and child adjustment. *Journal of family psychology*, 32(3), 299-309. <https://doi.org/10.1037/fam0000368>