

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

**SOSYOEKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI AİLELERDE OKUL ÖNCESİ**  
**EĞİTİME DAİR ALGILARIN VE BEKLENTİLERİN İNCELENMESİ**

**Rumeysa ŞANAL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA / 2024**

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

**SOSYOEKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI AİLELERDE OKUL ÖNCESİ**  
**EĞİTİME DAİR ALGILARIN VE BEKLENTİLERİN İNCELENMESİ**

**Rumeysa ŞANAL**

**Danışman: Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN**

**Jüri Üyesi: Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN**

**Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Gül METİNDÖĞAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA / 2024**

**Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;**

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

**Başkan:** Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN  
(Danışman)

**Üye:** Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Gül METİNDÖĞAN

**ONAY**

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

.../.../2024

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER  
Enstitü Müdürü

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

## ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. ... / ... / 2024

Rumeysa ŞANAL

Metehan ÖĞÜT,  
Muhammed Emir İNCE,  
Mustafa KILINÇ

ve

Depremde kaybettiğimiz tüm çocuklara...



## ÖZET

### SOSYOEKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI AİLELERDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DAİR ALGILARIN VE BEKLENTİLERİN İNCELENMESİ

Rumeysa ŞANAL

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN

Temmuz 2024, 121 sayfa

Bu araştırma sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin algıların ve beklentilerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni esas alınarak tasarlanmıştır. Araştırmaya, Gaziantep ilinde yaşayan ve çocukları okul öncesi eğitime devam eden düşük sosyoekonomik düzeye sahip 30 ebeveyn katılmıştır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış; toplanan veriler, fenomenoloji desenine uygun olarak kod, kategori ve tema oluşturma şeklinde analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler üç ana tema etrafında toplanmıştır: beklentiler, okul öncesi eğitimin amacı: ilkokula hazırlık ve geçiş süreçleri, algılar. Katılımcılar, okul öncesi eğitimi çocuklarını ilkokula hazırlayan bir kurum olarak görmüşlerdir. Ayrıca, okul öncesi eğitimle birlikte çocuklarının gelişim alanlarına yönelik çeşitli beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, iyi bir okul öncesi eğitim kurumunda en önemli unsurun öğretmen nitelikleri olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler, iyi bir okul öncesi öğretmenini sıcakkanlı, güler yüzlü ve çocukla bağ kurabilen biri olarak tanımlamışlardır.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi eğitime ilişkin beklentiler, Okul öncesi eğitim algısı, İyi bir okul öncesi eğitim, İyi bir okul öncesi öğretmeni.

**ABSTRACT****EXAMINING SOCIOECONOMICALLY DISADVANTAGED FAMILIES’  
PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS OF EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION****Rumeysa ŞANAL****Master Thesis, Department of Preschool Education****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Özkan ÖZGÜN****July 2024, 121 pages**

This study examines the perceptions and expectations of socioeconomically disadvantaged parents regarding preschool education, employing a phenomenological approach within qualitative research methodologies. The participants included 30 parents living in Gaziantep province, whose children attend preschool and who are at a low socioeconomic level. Convenient sampling and purposeful sampling methods were used to reach the participants. Data collection was conducted through a demographic information form and semi-structured interviews, which were carried out face-to-face. Data was analyzed through content analysis, creating codes, categories, and themes in alignment with phenomenological design. The findings were grouped into three main themes: expectations, purpose of preschool education (particularly in preparation for primary school and its transition processes) and perceptions. Participants view preschool education as a crucial preparatory stage for primary school. They highlighted various expectations for their children's developmental progress within preschool settings. A significant emphasis was placed on the quality of preschool teachers, with parents identifying the ideal traits of a preschool teacher as warmth, approachability, and the ability to form strong connections with children.

**Keywords:** Expectations regarding preschool education, Perception of preschool education, Good preschool education, Good preschool teacher.

## ÖN SÖZ

Dezavantajlı bireyler yaşamın birçok noktasında farklı engel ve zorluklarla karşılaşmaktadır. Okul öncesi dönem dezavantajlı durumların getirdiği olumsuz deneyimlerin ve süreçlerin yaşanmasının engellenmesinde eşsiz bir fırsat sunmaktadır. Bu nedenle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitimle ilgili algı ve beklentilerini araştırmak çocuklar için fırsat eşitliği sunulmasını sağlayacaktır.

Öncelikle tezimin tamamlanmasında bana yardımcı olan, evini açan veya zaman yaratıp okula gelen, beni geri çevirmeyen tüm katılımcı ailelerine ve çocuklarına sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm yüksek lisans eğitimim sürecinde bana farklı bakış açıları edinebilmem için sabırla ve özenle yol gösteren, akademik gelişimime katkı sunan, davranışları ve tutumlarıyla da örnek aldığım, çalışmamı tamamlamam da beni hoşgörüyü ve güler yüzüyle destekleyen çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN'e içtenlikle teşekkür ederim. Tezimin daha iyi bir noktaya gelmesi için sundukları değerli katkılar için kıymetli jüri üyeleri Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Gül METİNDÖĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Verilerimin analizinde ve takıldığım birçok noktada yoğunluğuna rağmen bana zaman ayıran ve hep yardımcı olan Doktora Öğrencisi İbrahim TANIŞ'a sabrı ve özeni için çok teşekkür ederim.

Tüm süreç boyunca, gerektiğinde benimle okul okul gezen, kaygılarımı ve telaşlarımı paylaşan, ihtiyaç duyduğum her anda hep orada olan arkadaşım Nefise ULAŞ'a çok teşekkür ederim. Desteği, yönlendirmeleri ve varlığıyla her zaman her konuda benim yanımda olan kuzenim Büşra BEYÇİ'ye teşekkür ederim. Araştırmam boyunca bana her konuda yardımcı olan kıymetli meslektaşım Mesut KÜTÜK'e teşekkür ederim. Yüksek lisans sürecinde birlikte çalışmaktan, öğrenmekten keyif aldığım arkadaşlarım yüksek lisans öğrencisi Sena KUYULU ve Fatma DOĞAN'a teşekkür ederim. Depremde kaybettiğim arkadaşlarım Mikail KAVUNCU ve Musa AKSU'ya var olan süreçte bana verdikleri destek için teşekkür ederim. İyi ki vardınız. Özellikle deprem sonrası süreçte bana çalışmamı tamamlamam için destek olan öğretmen arkadaşlarıma ve okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Her zaman bana destek olan, beni hep destekleyen ve motive eden canım annem Elif ŞANAL'a ve babam Refik ŞANAL'a her şey için teşekkür ederim.

Rumeysa ŞANAL

Adana, 2024

## İÇİNDEKİLER

|                               |                           |
|-------------------------------|---------------------------|
| <b>ÖZET</b> .....             | <b>Sayfa</b><br><b>vi</b> |
| <b>ABSTRACT</b> .....         | <b>vii</b>                |
| <b>ÖN SÖZ</b> .....           | <b>viii</b>               |
| <b>KISALTMALAR</b> .....      | <b>xiii</b>               |
| <b>TABLolar LİSTESİ</b> ..... | <b>xiv</b>                |
| <b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> ..... | <b>xv</b>                 |
| <b>EKLER LİSTESİ</b> .....    | <b>xvi</b>                |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| 1.1.Problem .....               | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....   | 5 |
| 1.2.1. Araştırma Soruları ..... | 5 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....   | 6 |
| 1.4. Sınırlılıklar .....        | 7 |

## BÖLÜM II

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1. Ekolojik Sistemler Kuramı.....                                                         | 8  |
| 2.1.1. Mikrosistem.....                                                                     | 8  |
| 2.1.2. Mezosistem.....                                                                      | 9  |
| 2.1.3. Eksosistem.....                                                                      | 9  |
| 2.1.4. Makrosistem.....                                                                     | 10 |
| 2.1.5.Kronosistem.....                                                                      | 10 |
| 2.2. Okul Öncesi Eğitim Algıları.....                                                       | 10 |
| 2.3. Toplumsal ve Kültürel Faktörler ile Eğitim Algıları.....                               | 12 |
| 2.4.Sosyoekonomik Açından Dezavantajlı Ebeveynlerin Eğitime Erişimi ve<br>Beklentileri..... | 13 |
| 2.5. Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitim.....                                              | 14 |

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 2.6. Nitelikli Okul Öncesi Eğitimin Özellikleri.....                  | 14 |
| 2.7. Okul Öncesi Öğretmeninin Özellikleri ve Mesleki Uygulamalar..... | 15 |
| 2.8. İlgili Araştırmalar.....                                         | 16 |
| 2.8.1. Yurt İçi Araştırmalar.....                                     | 16 |
| 2.8.2.Yurt Dışı Araştırmalar.....                                     | 27 |

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırmanın Deseni .....             | 35 |
| 3.2. Araştırmanın Yapıldığı Bağlam .....   | 35 |
| 3.3.1. Katılımcılar .....                  | 36 |
| 3.4. Veri Toplama Aracı .....              | 38 |
| 3.5. Veri Analizi.....                     | 40 |
| 3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....           | 41 |
| 3.7. Araştırmacının Rolü .....             | 42 |
| 3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler..... | 43 |

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR**

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Beklentileri ..... | 44 |
| 4.1.1. Sosyal İmkânlar ve Ortam Kısıtlılığı .....                | 45 |
| 4.1.2. Meslek Edinme ve Okuma.....                               | 46 |
| 4.1.3. Eğitime Katılım Zorunluluğu .....                         | 47 |
| 4.1.4. Akademik Kayıplar Yaşama .....                            | 47 |
| 4.1.5. Güvenlik ve Koruma.....                                   | 48 |
| 4.1.6. Ebeveyn Memnuniyeti ve Beklentiler .....                  | 49 |
| 4.2. Gelişim Alanları ve Öğrenmeye İlişkin Beklentiler .....     | 50 |
| 4.2.1. Öğrenme ve Gelişim Odaklı Beklentiler.....                | 50 |
| 4.2.2. Fiziksel Gelişim ve Sağlık Özellikleri .....              | 52 |
| 4.2.3. Bilişsel Gelişim.....                                     | 52 |
| 4.2.4. Sosyal ve Duygusal Gelişim .....                          | 53 |

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.2.5. Dil Gelişimi.....                                                                             | 55 |
| 4.2.6. Öz Bakım Becerileri .....                                                                     | 56 |
| 4.3. Okul Öncesi Eğitimin Amacı: İlkokula Hazırlık ve Geçiş .....                                    | 57 |
| 4.3.1. İlkokula Hazırlık Çalışmaları.....                                                            | 58 |
| 4.4. Okul Öncesi Eğitim Algısı .....                                                                 | 59 |
| 4.4.1. Okul Öncesi Eğitim Algısı.....                                                                | 59 |
| 4.4.1.1. Eğitimde Oyunun ve Yaratıcılığın Önemi .....                                                | 60 |
| 4.4.1.2. Depremin Çocuklara ve Algılara Yansımaları.....                                             | 61 |
| 4.4.1.3. Deprem Sonrası Çocukların Okula Devamlılığı .....                                           | 62 |
| 4.4.1.4. Deprem Eğitimi/Tatbikatı .....                                                              | 63 |
| 4.4.2. Okulun Fiziksel/Mekânsal Koşulları.....                                                       | 64 |
| 4.4.2.1. Okulun Fiziksel Yapısı.....                                                                 | 64 |
| 4.4.2.2. Okul Bahçesi .....                                                                          | 65 |
| 4.4.3. Öğretmen ve Ebeveyn İlişkisi .....                                                            | 66 |
| 4.4.3.1. Öğretmen Veli İlişkisi .....                                                                | 66 |
| 4.4.3.2. Öğretmen Veli İletişimi.....                                                                | 67 |
| 4.4.3.3. Maddi Koşullar ve Destek.....                                                               | 70 |
| 4.5. İyi Bir Okul Öncesi Eğitimin Öğeleri .....                                                      | 71 |
| 4.5.1. İyi Bir Okul Öncesi Eğitim .....                                                              | 71 |
| 4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İyi Bir Öğretmen Olarak Değerlendirilmesini<br>Sağlayan Öğeler..... | 74 |
| 4.6.1. İyi Bir Okul Öncesi Öğretmeninin Kişisel Özellikleri .....                                    | 74 |
| 4.6.2. İyi Bir Okul Öncesi Öğretmeninin Mesleki Özellikleri.....                                     | 77 |
| 4.6.3. Öğretmenin Eğitim Durumu .....                                                                | 78 |
| 4.6.4. İyi Bir Öğretmenin Kılık Kıyafeti .....                                                       | 79 |
| 4.7. Okul Personelinin İyi Olmasını Sağlayan Öğeler.....                                             | 80 |
| 4.7.1. Yardımcı Personel.....                                                                        | 80 |
| 4.7.2. Okul Personeli.....                                                                           | 82 |
| 4.7.3. Okul Yöneticileri .....                                                                       | 83 |

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumu Tercih Nedenlerine İlişkin Deneyimleri .....                                       | 86 |
| 5.2. Ebeveynlerin Çocuklarının Gelişimlerine İlişkin Beklentileri .....                                                        | 87 |
| 5.3. Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimin Amacına İlişkin Deneyimleri .....                                                       | 89 |
| 5.4. Ebeveynlerin İyi Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Yönelik Görüşleri .....                                                  | 90 |
| 5.5. Ebeveynlerin İyi Bir Okul Öncesi Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Mesleki ve Kişisel Özelliklere İlişkin Görüşleri ..... | 91 |
| 5.6. Ebeveynlerin Eğitim Yöneticileri ve Okul Personeline İlişkin Deneyimleri.....                                             | 92 |

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| 6.1. Sonuçlar .....                                 | 94 |
| 6.2. Öneriler .....                                 | 95 |
| 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....            | 95 |
| 6.2.2. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler ..... | 97 |

|                      |            |
|----------------------|------------|
| <b>KAYNAKÇA.....</b> | <b>99</b>  |
| <b>EKLER.....</b>    | <b>113</b> |

## KISALTMALAR

**UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

**TABLÖLAR LİSTESİ****Sayfa**

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 1.</b> Araştırmaya Katılan Bireylere İlişkin Demografik Bilgiler..... | 38 |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                                   | Sayfa |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>Şekil 1.</b> Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Tercih Sebeplerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri..... | 45    |
| <b>Şekil 2.</b> Ebeveynlerin Çocuklarının Gelişim Alanları ve Öğrenmeye İlişkin Beklentiler.....  | 50    |
| <b>Şekil 3.</b> Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Algıları.....                            | 59    |

**EKLER LİSTESİ**

|                                            | <b>Sayfa</b> |
|--------------------------------------------|--------------|
| <b>Ek 1.</b> Araştırma İzni.....           | 113          |
| <b>Ek 2.</b> Görüşme Soruları.....         | 114          |
| <b>Ek 3.</b> Demografik Bilgi Formu.....   | 115          |
| <b>Ek 4.</b> Etik Kurul Onayı.....         | 119          |
| <b>Ek 5.</b> Aydınlatılmış Onam Formu..... | 120          |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu araştırma toplumsal açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitime dair algılarını ve okul öncesi eğitimden beklentilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda algılar ve beklentiler iki ayrı ancak ilişkili boyutta ele alınmıştır. Algılar boyutunda nitelikli bir okul öncesi eğitimin ebeveynler için ne anlama geldiği araştırılmıştır. Beklentiler boyutunda ebeveynlerin çocuklarının bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor gelişim alanları ile öz bakım becerilerine ilişkin öncelikli beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimin önemli paydaşlarından biri olmaları ve sürecin aktif katılımcıları olmaları nedeniyle, bu eğitimden beklentilerini anlamak büyük önem taşımaktadır (Toran ve Şahin, 2020). Ebeveynlerin beklentileri çocukların gelişimi ve eğitimine yönelik farkındalık düzeyini yansıtmaktadır. Bu beklentilerin bilinmesi, çocukların gelişimine ve öğrenmelerine dair ebeveyn inançlarının fark edilmesine katkı sağlayacaktır. Ailenin çocuğa sağladığı çevre, sunduğu destekler ve ihtiyaçların karşılanma şekli, çocuğun gelişimine yön vermektedir (Çetinsoylu Arslan, 1998; Yazar ve diğ., 2010). Ebeveynlerin gelişim alanlarına yönelik önceliklerini bilmek, onların okul öncesi eğitimden beklentilerini ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını anlamaya olanak sağlayacaktır (Saçkes, 2013). Ebeveynlerin beklentilerinin belirlenmesi, ailelerin ihtiyaçlarına uygun çalışmalar düzenlenebilmesine olanak sağlayacaktır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 1998’de dezavantajlı grupları; politik statü, din, ekonomik koşullar, cinsiyet, dil, etnik köken gibi nedenlerden ötürü diğer insanlara göre ekonomik ve sosyal uyumu daha düşük olan gruplar olarak tanımlamaktadır. Yaşlılar, göçmenler, özel gereksinimi olan bireyler, kadınlar ve çocuklar gibi sağlık, eğitim, çalışma, bilgi ve sosyal güvenlik gibi imkânlara erişmekte zorluk yaşayanlar dezavantajlı grupları oluşturmaktadır (Ertürkmen, 2023). Dezavantajlılık, bulunduğu ülke ve bağlama göre değişiklik göstermekle birlikte yoksullukla ilişkili olarak bireyin toplumun orta ve üst kesimlerine göre hayatın birçok alanında olumsuzluklarla karşılaşmasına neden olmaktadır (Özbaş, 2018). Dezavantajlı bireyler ve çocuklar eğitimde birçok eşitsizlik ve zorlukla karşılaşmaktadır. Okul öncesi eğitim dezavantajlı bireylerin karşılaştıkları toplumsal ve bireysel zorlukların aşılmasında

önemli bir rol oynamaktadır (MEB, 2024; Özbaş, 2018). Dezavantajlı ebeveynlerin beklenti ve algılarının belirlenmesiyle bu grubun yaşadıkları zorlukların ve isteklerin anlaşılması dezavantajlı durumların etkisinin azalmasına yardımcı olacaktır.

Ebeveynler okul öncesi eğitim kurumu seçiminde eğitim programları ve eğitimcilerin özelliklerinden daha çok okulun fiziksel görünüşü ve kendilerine gösterilen ilgiye göre seçim yapmaktadır. Bu durum, ebeveynlerin okul öncesi eğitimin amacıyla ilgili yeterince bilinç sahibi olmadığını göstermektedir (Arnas Aktaş, 2002). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimle ilgili düşünceleri, öğretmenin deneyimlerini planlarken belirleyici olmaktadır (Çelebi, 2018). Sosyoekonomik düzeyi yüksek ebeveynlerin, okul öncesi eğitimin amacına ve ilkelerine uymayan görüşler belirttiği ve bu beklentilerin çocukların gelişimini olumsuz etkileyebileceği ortaya konulmuştur (Çetinsoylu Arslan, 1998). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentilerini inceleyen çalışmalar, ebeveynlerin okul öncesi eğitimin amacına ve programın içeriğine dair farkındalıklarını artırmak amacıyla aile eğitim ve katılım çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir (Altunkaynak Özen ve Yanıklar, 2014; Erşan, 2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimin amacını yanlış anlayabildikleri ifade edilmiştir (Simons, 1998). Aile ile okul arasında verilen eğitimin paralellik göstermesi, uyumlu ve tutarlı hareket edilmesi sağlıklı bireyler yetiştirebilmek adına önem taşımaktadır (Çetinsoylu Arslan, 1998; Işık, 2007). Okul öncesi eğitimin amacına ulaşabilmesi ve okul öncesi eğitimin etkililiğinin artması, ailenin desteği ile mümkündür (Göğebakan, 2011).

Üstünova, (1998) annelerin anasınıfı seçiminde göz önünde bulundurdıkları nitelik ve beklentilerin neler olduğunu incelemek amacıyla İstanbul'da 339 anne ile çalışmıştır. Benzer şekilde Avcu Ulutaş, (2016) 198 beş yaş annesinin okul öncesi eğitimden çocuklarının gelişimine dair beklentilerini incelemek amacıyla anket formu kullanmıştır. Başal ve Kahraman Bağçeli, (2018) köyde ve kentte yaşayan annelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerini incelemek amacıyla 100 merkezde ve 100 köyde yaşayan anne ile nicel taramalar yapmıştır. Sakai (2006), Japonya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimi karşılaştırmak ve annelerin görüşlerini belirlemek amacıyla İstanbul ve Japonya'da anket kullanarak bir çalışma yapmıştır. Sevinç (2006), annelerin eğitim seviyelerine göre ana sınıfı seçiminde nelere dikkat ettiklerini belirlemek amacıyla 339 anne ile çalışmıştır. Kıldan (2012), velilerin ve öğretmenlerin okul öncesi eğitimin amacına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla anket kullanarak bir çalışma yapmıştır. Saçkes (2013), ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim

programının amacına ilişkin önceliklerini karşılaştırmak amacıyla 1600 ebeveyn ve 158 öğretmen ile çalışmıştır. Şimşek ve İvrendi (2014), ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerini belirlemek ve sosyodemografik özelliklerinin etkilerini incelemek amacıyla 1452 ebeveyn ile çalışmışlardır. Aktaş Arnas (2002), ailelerin okul öncesi eğitime yönelik düşünce ve tutumlarını belirlemek amacıyla 136 ebeveyn ile çalışmıştır. Yeşilyurt (2011), ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerini incelediği çalışmasında 1452 ebeveyn ile çalışmıştır. Altınkaynak Özen ve Yanıklar (2014), ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada 200 ebeveyn ile çalışmıştır. Erşan (2019), ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerini belirlemek amacıyla 122 ebeveyn ile çalışmıştır. Argon ve Akkaya (2008), ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 91 veli ile çalışmıştır. Konca (2020), velilerin okul öncesi eğitimden beklentilerini, memnuniyetlerini ve önerilerini araştırmıştır. Toran ve Şahin (2020), ebeveynlerin erken çocukluk eğitiminden beklentilerini öğrenmek amacıyla 14 ebeveyn ile çalışmıştır. Doğrul ve Akay (2019), Türk ve Suriyeli ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin görüş ve beklentilerini belirlemek amacıyla 410 ebeveyn ile çalışmıştır.

Mevcut araştırmalar incelendiğinde, annelerin görüş ve beklentilerini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Avcu Ulutaş, 2016; Başal ve Kahraman Bağçeli, 2018; Çelebi, 2018; Sakai, 2006; Sevinç, 2006; Üstünova, 1998). Ayrıca, velilerin ve öğretmenlerin beklentilerini inceleyen (Kıldan, 2012; Saçkes, 2013) ve hem anne hem de babaların görüşlerini belirlemeyi amaçlayan (Altınkaynak Özen ve Yanıklar, 2014; Aktaş Arnas, 2002; Şimşek ve İvrendi, 2014) araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışma, nitel yöntem kullanması ve eşit sayıda anne babaya ulaşması bakımından farklılaşmaktadır. Ayrıca, farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerle çalışan (Saçkes, 2013; Şimşek ve İvrendi, 2014; Yeşilyurt, 2011), köy ve kentte yaşayan ebeveynlere ulaşan (Başal ve Kahraman Bağçeli, 2018) araştırmalar da bulunmaktadır. Toran ve Şahin (2020), orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerle çalışmıştır. Farklı kültür ve gelişmişlik düzeyine sahip ebeveynlerle yapılan araştırmalar da bulunmaktadır (Sakai, 2006). Doğrul ve Akay (2019), hem Türk hem de Suriyeli ebeveynlerle çalışmış ve betimsel yöntem kullanmıştır. Bu çalışma, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlere ulaşması nedeniyle özgünlük taşımaktadır.

Annelerin ana sınıfı seçiminde dikkate aldıkları nitelik ve beklentileri belirleyen çalışmalar (Sevinç, 2006; Üstünova, 1998), annelerin okul öncesi eğitimden çocuklarının

gelişimine dair beklentilerini inceleyen araştırmalar (Avcu Ulutaş, 2016), anne ve babaların çocuklarının gelişimine dair beklentilerini araştıran çalışmalar (Altınkaynak Özen ve Yanıklar, 2014) bulunmaktadır. Velilerin okul öncesi eğitimin amacına ilişkin görüş ve algılarını ortaya koyan (Kıldan, 2012), ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programının amacına ilişkin görüş ve önerilerini inceleyen araştırmalar da mevcuttur (Saçkes, 2013). Bu çalışmalarda ebeveynlerin beklentileri genellikle tek bir boyutta (nitelik ve beklentiler, çocuklarının gelişimine dair beklentiler, okul öncesi eğitimin amacına ilişkin görüşler) incelenmiştir. Bu araştırmada ise ebeveynlerin okul öncesi eğitimden neler beklediği, okul öncesi eğitimin amacının ve öneminin onlar için ne ifade ettiği, okul öncesi eğitimle çocuklarının hangi becerileri kazanmalarını istedikleri ve okul öncesi eğitime dair algıları araştırılmıştır.

Erken çocukluk döneminde sunulan nitelikli programlar dezavantajlı çocuklara yaşadıkları zorlukların aşılması ve akranlarıyla benzer noktada yer alması için fırsat sunmaktadır (Erdil, 2010; Uysal ve Akman, 2015). Dezavantajlı çocuklara yönelik eğitim programlarının önleyici bir işlevi bulunmaktadır (Akoğlu ve Şipal, 2012). Sosyoekonomik koşullar dezavantajlılığın en önemli öğelerinden biri olmakla birlikte bu dezavantaja sahip çocuklar güvenlik, beslenme, barına ve sağlık alanlarında desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır (Akoğlu ve Şipal, 2012; Uysal ve Akman, 2015). Erken çocukluk dönemine yapılan yatırımlar uzun vadede topluma sosyal ve ekonomi alanları başta olmak üzere birçok alanda olumlu çıktılar sağlamaktadır (Uysal ve Akman, 2015). Yapılan araştırmalarda sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların okul öncesi dönemde erken müdahale programlarına dâhil edilmelerinin gelişimleri açısından kritik bir öneme sahip olduğu belirlenmiştir. Erken müdahale programları çalışmaya ihtiyaç duyulan grubun önceliklerinin, isteklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ile başarıya ulaşabilmektedir. Erken müdahale programlarının içeriği ebeveynlerin ve çocukların gereksinimleri doğrultusunda oluşturulabilecektir. Bu nedenle ihtiyaçların doğru ve erken dönemde belirlenmesi önem taşımaktadır (Akoğlu ve Şipal, 2012). Erken müdahale programları çocuklara fırsat eşitliği sunulmasını mümkün kılacaktır (Erdil, 2010). Bu araştırmada, okul öncesi eğitim erken müdahale programı olarak düşünüldüğünde sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin yaşadıkları güçlüklerin ve isteklerin belirlenmesi ile eğitim sürecinde çocuklar için daha eşit eğitim fırsatları oluşturmaya imkân verecektir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, toplumsal açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerini ve bu eğitime dair algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, ebeveynlerin beklentileri ve algıları iki ayrı ancak ilişkili boyutta ele alınmıştır. Beklentiler boyutunda, ebeveynlerin okul öncesi eğitimle çocuklarının bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve motor gelişim alanları ile öz bakım becerilerine ilişkin olarak kazanmalarını bekledikleri bilgi, beceri ve tutumlar belirlenmiştir. Bu çerçevede, ebeveynlerin çocuklarının gelişimine dair öncelikli beklentileri incelenmiştir. Algılar boyutunda ise ebeveynler için nitelikli bir okul öncesi eğitimin ne anlama geldiği, okul öncesi eğitimin amacının onlar için ne ifade ettiği, iyi bir okul öncesi öğretmenin sahip olması gerektiğini düşündükleri mesleki ve kişisel nitelikler ile mesleki uygulamalar araştırılmıştır. Ayrıca, iyi bir okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel yapısı ve materyallerinin (bahçe, sınıf ortamı, tuvalet vb.) nasıl olması gerektiği ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki müdür, müdür yardımcısı ve diğer personele dair algılar da değerlendirilmiştir. Bu kapsamlı inceleme, ebeveynlerin beklenti ve algılarının çeşitli boyutlarını ortaya koymayı ve okul öncesi eğitimin ebeveynler açısından nasıl değerlendirildiğini anlamayı hedeflemektedir.

### 1.2.1. Araştırma Soruları

Bu çalışmada, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitimine dair çeşitli beklenti ve algıları incelenmiştir. Araştırma soruları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitiminden beklentileri nelerdir?

a)Ebeveynler hangi gerekçelerle çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermektedirler?

b)Ebeveynler çocuklarının bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor gelişim alanları ile öz bakım becerilerine ilişkin olarak hangi bilgi, beceri, davranış ve tutumları kazanmalarını beklemektedirler?

2. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynler iyi bir okul öncesi eğitimini nasıl algılamaktadır?

a)Ebeveynler için okul öncesi eğitimin amacı ne ifade etmektedir?

b)Ebeveynlere göre iyi bir okul öncesi eğitim kurumu nasıl olmalıdır?

3. Ebeveynlere göre iyi bir okul öncesi öğretmeni hangi mesleki ve kişisel özelliklere sahip olmalıdır?

4. Ebeveynlere göre okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim yöneticileri ve okulda çalışan personel hangi mesleki ve kişisel özelliklere sahip olmalıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada toplumsal açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve okul öncesi eğitime dair algıları incelenmiştir. Toplumsal açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitime dair beklentilerinin ve algılarının belirlenmesi, ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve amacına dair farkındalıklarını; iyi bir okul öncesi eğitimi ve bileşenlerini (kurum, fiziksel yapı, okul personeli vb.) nasıl algıladıklarının anlaşılmasına imkân verecektir. Mevcut literatüre bakıldığında, ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve algıları konusunda yapılan çalışmalarda daha çok nicel yöntemler kullanıldığı görülmektedir (Avcu Ulutaş, 2016; Başal ve Kahraman Bağçeli, 2018; Sakai, 2006; Sevinç, 2006). Nitel araştırmalar ise genellikle orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin beklenti ve algılarını incelemiştir (Toran ve Şahin, 2020). Bu çalışma ile toplumsal açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve algıları, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bulunan ebeveynlere ulaşarak ve nitel yöntemler kullanılarak farklı açılardan anlaşılacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerin beklentilerini bilmesi, aileleri ve çocukları tanımasına yardımcı olmaktadır. Bu beklentiler hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin ebeveynlerle çalışmalarında yol gösterici olmaktadır (Sollars, 2021). Ebeveynlerin beklentilerinin ve algılarının belirlenmesi ile okul öncesi öğretmenlerinin çocukları ve aileleri tanımaları, ebeveynlerle yürütecekleri çalışmalarda bir rehber olarak yol gösterici olmaları mümkün olacaktır.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitime dair beklenti ve algıları, çocuk gelişimi ve eğitime yönelik farkındalıkları hakkında bilgiler sunmaktadır. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim programı ve amacı ile bağdaşmayan beklenti ve algıları varsa, bu konuda çözüm önerileri geliştirilebilecektir. Çalışma ile gerçekleşmesi olası çözümlerin ebeveynlerin farkındalıklarını arttıracığı ve dolaylı da olsa çocukları da olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin beklenti ve algılarının belirlenmesi ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme becerilerini desteklemek, okul ve ev arasında paralel eğitim yaklaşımlarının

benimsenmesini sağlamak amacıyla oluşturulmuş aile destek rehberleri ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenebilecektir.

Bu çalışmanın sonuçları, üniversiteler ve özellikle eğitim fakülteleri açısından da önem taşımaktadır. Aile beklentilerinin ve algılarının belirlenmesi program, öğretmen ve çocuk boyutlarında gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olacaktır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı, ailelerin beklentilerinin ve algılarının belirlenmesi ile ailelerin eğitim sürecindeki önemli rolünü göz önünde bulundurarak ihtiyaçlara uygun eğitim politikaları geliştirme ve uygulama imkânı bulacaktır.

Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin beklenti ve algılarının belirlenmesi okul öncesi eğitim sürecinde karşılaşılan zorlu durumların fark edilmesi ve ihtiyaçlarına uygun şartların oluşturulmasına imkân verecektir. Özellikle kanun koyucular ve politikacılar okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitime erişimin artırılabilmesi adına düzenlenmeler gerçekleştirebilecektir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Bunlar aşağıda ifade edilmiştir.

**1.Katılımcı Sayısı:** Araştırmanın katılımcıları düşük sosyoekonomik koşullarda yaşayan ebeveynlerdir. Bu durum söz konusu ebeveynlere ulaşmada ve onların araştırmaya katılmasında zorluklar yarattığı için katılımcı sayısının az olması, araştırmanın sınırlılıklarından biridir.

**2.Coğrafi Kapsam:** Çalışma yalnızca bir bölgede, Gaziantep'te yapılmış olup, bu coğrafi sınırlılık, sonuçların diğer bölgeler için genellenebilirliğini zorlaştırmaktadır.

**3. Doğal Afet Etkisi:** 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremler nedeniyle oluşan yıkım ve olumsuz koşullar, araştırmanın yürütülmesini ve katılımcıların durumu üzerindeki etkisi nedeniyle bir sınırlılık olarak kabul edilmektedir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Ekolojik Sistemler Kuramı

Bu çalışmada Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistem kuramı, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklenti ve algılarının belirlenmesinde araştırmanın bakış açısını ortaya koymak için kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerini ve bu eğitime dair algılarını incelemektir. Bu nedenle, fenomenolojik desenin kullanılacağı bu çalışmada Bronfenbrenner'in biyoekolojik kuramı tercih edilmiştir. Biyoekolojik kuram, çocuğun gelişimini bütüncül bir şekilde ele alması ve çocuğun gelişimini etkileyen çevresel faktörlerin birbirleriyle olan ilişkilerini de dikkate almasıyla diğer kuramlardan ayrılmaktadır (Bee ve Boyd, 2009; Bronfenbrenner ve Morris, 2007; Durmuş, 2022; Petrova, 2022). Bu çalışma, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitimle ilgili beklenti ve algılarını inceleyerek, aile ve okul ilişkisini ortaya koymak için biyoekolojik kuramı kullanmıştır.

Bronfenbrenner'in kuramı, toplumun çocuk gelişimini etkilediği düşüncesine dayanmaktadır (Härkönen, 2007). Biyoekolojik kuram bireyin gelişimini içinde bulunduğu çevrede yer alan ilişkiler sistemi bağlamında değerlendirmektedir (Paquette ve Ryan, 2001). Bu ilişkiler sistemi içerisinde bireysel ve çevresel faktörler bütünleştirilmektedir (Demirtaş-Zorbaz, 2016). Bronfenbrenner bu sistemi iç içe geçmiş yapısı ile bir dizi Rus oyuncak bebeği olan matruşkalara benzetmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Biyoekolojik kuram, çocuğun veya bireyin gelişimini etkileyen bu ilişkiler sistemindeki katmanları tanımlamaktadır. Herhangi bir katmandaki değişim veya gelişim diğer katmanları etkilemektedir. Çocuğun gelişimini değerlendirmek için sadece çocuğu ve yakın çevresini değil daha geniş çevreleri ve etkileşimleri de incelemek gerekmektedir. Bu katmanlardan ilki mikrosistemdir. Diğer katmanlar sırasıyla mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir (Bronfenbrenner 1979. Akt; Demirtaş-Zorbaz, 2016).

##### 2.1.1. Mikrosistem

Mikrosistem, bireyin doğrudan etkileşimde bulunduğu yakın çevreyi temsil eder.

Bronfenbrenner (1978), mikrosistemi bireyin içinde bulunduğu ortamda kurduğu ilişkiler bütünü olarak tanımlamıştır. Bu sistem bireyin fiziksel, sosyal ve sembolik özellikler gösteren ortamlarda yüz yüze etkileşimde bulunduğu sosyal roller, aktiviteler ve kişiler arası ilişkileri içerir (Bronfenbrenner, 1978; 1994). Mikrosistemin unsurları arasında katılımcılar, yer, zaman, rol ve faaliyetler bulunur (Bronfenbrenner, 1977; 1978). Bu bağlamda, mikrosistem bireyin çevresindeki insanlarla birebir iletişim halinde olduğu okul, ev ve iş ortamlarını kapsar (Bronfenbrenner, 1979; Demirtaş-Zorbaz, 2016). Mikrosistemdeki ilişkiler çift yönlüdür; hem çocuktan çevreye hem de çevreden çocuğa etki eder (Paquette ve Ryan, 2001). Ebeveynlerin beklenti ve algıları, mikrosistemde birebir etkileşimde bulundukları ortamlarda şekillenir ve bu nedenle ebeveynlerin deneyimlerinin incelenmesi önemlidir.

### **2.1.2. Mezosistem**

Mezosistem, bireyin aktif katılımını gerektiren iki veya daha fazla ortam arasındaki karşılıklı ilişkileri ifade eder (Bronfenbrenner, 1978; 1979). Bu sistem, mikrosistemlerin oluşturduğu bir yapıdır ve bireyin hayatını etkileyen önemli ortamlar arasındaki ilişkileri kapsar (Bronfenbrenner, 1977). Örneğin, çocuğun okulda yaşadıkları ev ortamını etkileyebilir ve evde yaşadıkları da okul ortamını etkileyebilir (Bronfenbrenner, 1986). Mezosistem, bireyin aktif katılımcı olduğu iki veya daha fazla ortam arasındaki ilişkileri tanımlar ve ebeveynlerin beklenti ve algılarının bu ortamlardaki ilişkilerden etkilendiği düşünülür. Bu nedenle okul ile ev, ev ile mahalle gibi ortamlar arasındaki ilişkilerin ebeveynlerin yönlendirilmesinde belirleyici olduğu ve ebeveynlerin beklenti ile algılarını anlayabilmek için bu ilişkilere bakılması gerektiği sonucuna varılmaktadır.

### **2.1.3. Ekzosistem**

Ekzosistem, bireyin aktif olarak yer almadığı ancak yaşadığı ortamı dolaylı olarak etkileyen ve bu ortamdan etkilenen olayların meydana geldiği bir veya daha fazla ortamı kapsar (Bronfenbrenner, 1977; 1978; 1979; 1994). Ekzosistem, bireyin yaşanan olaylardan dolaylı olarak etkilendiği sosyal yapıları içerir. Örneğin, bir çocuğun ebeveynlerinin iş yerlerindeki durumları veya ebeveynin sosyal çevresi ekzosisteme örnek olarak verilebilir. Ebeveynlerin iş ortamları ve çocukların sınırlı etkileşim kurduğu ebeveynlerin arkadaşlık ilişkileri gibi sosyal ağlar da ekzosistemi oluşturur. Bu katman, ebeveynlerin beklenti ve algılarını dolaylı olarak etkileyen olayları ve ortamları içerir. Bu nedenle, ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklenti ve algılarını şekillendiren

ekzosistemin araştırılması gereklidir.

#### **2.1.4. Makrosistem**

Makrosistem, bir kültür veya alt kültürün belirgin özellikleri olan mikro, mezo ve ekzosistemlerden oluşur ve bu sistemler arasındaki daha geniş sosyal, kültürel ve ekonomik yapıyı ifade eder (Bronfenbrenner, 1978; 1994). Makrosistem, bireyin bilincinde olmadan günlük hayatında, geleneklerinde ve zihninde yer almakla birlikte yaşam tarzları, gelenekler, bilgi birikimi ve inanç sistemleri gibi kültürel bileşenleri içerir (Bronfenbrenner, 1977). Makrosistem, toplumdaki sosyal ve ekonomik yapının bileşenlerinden oluştuğu için, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin beklenti ve algılarını incelemek açısından önem taşımaktadır.

#### **2.1.5. Kronosistem**

Kronosistem, bireyin yaşadığı dönem içerisindeki değişikliklerin ve bu değişimlerin gelişim üzerindeki etkilerini inceler (Bronfenbrenner, 1986; 1994). Bu sistem bireyin yaşadığı tarihsel süreç, ortam veya olayların ebeveynlerin beklenti ve algılarını nasıl etkilediğini değerlendirir. Kronosistem, bireyin zaman içindeki değişimlerini ve çevresindeki değişiklikleri dikkate alır (Bronfenbrenner, 1979; Demirtaş-Zorbaz, 2016). Bu nedenle, ebeveynlerin beklenti ve algılarının tarihsel süreçler ve olaylar bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir.

Görüldüğü gibi biyoeekolojik kuram, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklenti ve algılarını anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu kuram, ebeveynlerin okul ve öğretmen ile kurdukları ilişkilerin (mezosistem) çocuk üzerindeki yansımalarını ve farklı sosyoekonomik bileşenlerin (makrosistem) ebeveynlerin algılarına etkisini incelememizi sağlar. Türkiye’de sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bireyler göz önüne alındığında, bu kuramın kullanımı ebeveynlerin beklenti ve algılarının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacaktır.

### **2.2. Okul Öncesi Eğitim Algıları**

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimle ilgili algılarını ve düşüncelerini belirlemek amacıyla farklı bağlamlarda çalışmalar yürütülmüştür. Ebeveynlerin, okul öncesi eğitimin önemi ve amacı hakkında farklı bakış açıları söz konusudur.

Siirt’te yapılan araştırmada, ebeveynlerin okul öncesi eğitimi çocuğun gelişimine ve gelecekteki eğitim hayatına katkı sunan bir eğitim olarak değerlendirdiği sonucuna

ulaşılmıştır (Kaçan ve Türkoğlu, 2023). Sakarya'da gerçekleştirilen bir başka araştırmada, ebeveynlerin okul öncesi eğitimi çocuklarının her açıdan gelişimlerine olumlu katkı sağladığı düşüncesiyle pozitif bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir (Kol, 2015). Ankara'da ebeveynlerle yapılan bir çalışmada ise, okul öncesi eğitimin fiziksel ve eğitim-öğretim olmak üzere iki farklı şekilde algılandığı belirlenmiştir. Eğitim açısından, okul öncesi eğitimin çocuklara öz bakım ve sosyal gelişim alanında destek sunduğu ifade edilmiştir (Buldu ve Güner Pekacar, 2023). Malta'da yapılan bir araştırma, ebeveynlerin okul öncesi eğitimi çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen bir süreç olarak algıladıklarını ortaya koymuştur (Sollars, 2017). İzlanda'da yapılan bir çalışmada, okul öncesi eğitimin çalışan ebeveynler için çocuklarını bırakabilecekleri bir yer olarak görüldüğü, ayrıca çocukların yaşlılar ve diğer insanlarla tanışma fırsatı elde ettiği ve sosyal-duygusal gelişim imkânları sunduğu belirlenmiştir (Einarsdottir, 2008). Gana'da ise ebeveynler, okul öncesi eğitimin amacını çocuklarının akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek olarak değerlendirmektedir (Kabay ve diğ., 2017). Benzer şekilde, ebeveynler okul öncesi eğitimin çocuklarının bütüncül gelişimini ve kişiliklerini geliştirmesini hedeflediğini belirtmektedir (Sharma ve diğ., 2004).

Çoğu araştırmanın orta ve üst sosyoekonomik düzeyden ebeveynlerle yürütüldüğü görülmektedir (Aktaş, 2021; Aktaş Arnas, 2002; Bayrak, 2017; Buldu ve Güner Pekacar, 2023; Ünal, 2022; Şahin ve diğ., 2013). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlere yönelik çalışmalar ise az sayıda ve sınırlı kapsamlıdır. Örneğin, bir çalışmada ebeveynlerin çocuklarını okula göndermeme nedenlerinin başında maddi sıkıntılar yer aldığı belirlenmiştir (Kaçan ve Türkoğlu, 2023; Yayla, 2020). Ayrıca, düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler, diğer sosyoekonomik gruplara kıyasla daha az okul öncesi eğitim kurumu seçeneğine sahiptir (Crosnoe ve diğ., 2016). Bu nedenle, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin algıları ve beklentileri üzerine yapılan araştırmalar büyük önem taşır. Bu çalışmalar, eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmaya yardımcı olur ve her çocuğun eğitimde fırsat eşitliğine ulaşmasına katkıda bulunur. Düşük gelirli aileler genellikle yeterli bilgiye sahip olmadıkları veya ekonomik engeller nedeniyle okul öncesi eğitim kurumlarına erişimde zorluk çekerler. Bu engelleri aşmak için burslar, ulaşım desteği gibi destek mekanizmaları ve bilgilendirici kampanyalar düzenlenmelidir. Nitekim bu tür çalışmalar, ebeveynlerin okul öncesi eğitime bakışını olumlu yönde değiştirebilir ve çocuklarının eğitime daha fazla değer vermelerini sağlayabilir. Ebeveynlerin doğrudan katılımıyla, ihtiyaç ve beklentilere yönelik programlar geliştirilerek eğitimde adalet sağlanmalı ve her çocuğun potansiyelini

tam olarak gerçekleştirmesi için gerekli ortam hazırlanmalıdır.

### 2.3. Toplumsal ve Kültürel Faktörler ile Eğitim Algıları

Farklı kültürel bağlamlarda yaşayan ebeveynlerin okul öncesi eğitim algıları arasında farklılıklar olması beklenir. Eğitim sistemlerinin ve kültürel yapıların çeşitliliği, ebeveynlerin beklenti ve görüşlerini şekillendirir; özellikle gelenekler, maliyet ve erişilebilirlik gibi faktörler ülkeler arasında değişkenlik gösterir (Cryer ve diğ., 2002).

Türk ve Suriyeli ebeveynlerin beklenti ve görüşleri üzerine yapılan bir araştırmada, kültürel ve eğitim geçmişleri farklı olmasına rağmen benzer beklentiler dile getirilmiştir. Ancak Suriyeli ebeveynler, Türk ebeveynlerden daha katı bir disiplin anlayışına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Suriyeli ebeveynler çocuklarının her mevsim dışarıda oynaması gerektiğini savunurken, Türk ebeveynler bu konuda daha çekimser kalmıştır. Ayrıca Türk ebeveynler çocuklarının genel gelişimi için, Suriyeli ebeveynler ise ilkokula hazırlık amacıyla okul öncesi eğitime önem verdiklerini ifade etmiştir (Doğrul ve Akay, 2019).

Japon ve Türk anneler arasında yapılan bir karşılaştırmada, Türk annelerin büyük çoğunluğu okul öncesi kurumlarda sıkı disipline karşı çıkarken Japon anneler bu konuda bölünmüş görüşlere sahiptir. Her iki grup da çocukların yabancı dil öğrenmesinin okul öncesi dönemde gerekli olmadığı konusunda hemfikirlerdir. Türk annelerin bilgisayar öğretimine karşı tutumları bölünmüşken Japon annelerin büyük bir çoğunluğu öğretilmemesi gerektiğini düşünmektedir (Sakai, 2006).

Türkiye ve Güney Kore'deki annelerin okul öncesi eğitim beklentileri üzerine yapılan bir çalışmada, her iki grup da okul öncesi eğitimin önemini kabul etmektedirler. Ancak Güney Koreli anneler, çocuklarının okuma yazma becerilerini öğrenmesini Türk annelerden daha fazla istemektedir. Her iki grup da çocuklarının bilgisayar kullanımı, yabancı dil öğrenimi ve matematik becerileri kazanımını desteklemektedir (Ramazan, 2015).

Afrika kökenli Amerikalı ebeveynler, çocuklarının etnik olarak çeşitli veya farklı ırklardan çocukların bulunduğu okullarda eğitim görmesini tercih ederken beyaz çoğunluklu okullarda okumasını istememektedir (Gamble ve Ewing, 2009). Latin göçmen ebeveynler ise, çocuklarının benzer etnik yapıya sahip çocuklarla eğitim göreceği okulları tercih etme eğilimindedir (Ansari ve diğ., 2020).

Almanya ve ABD'deki ebeveynlerin okul öncesi hizmetlerin kalitesine ilişkin algıları arasında, kültürel ve eğitim sistemlerindeki farklılıklara rağmen yüksek benzerlikler olduğu belirlenmiştir (Cryer ve diğ., 2002). Bu çalışmalar, kültürel

çeşitliliğin ebeveyn beklenti ve algılarını nasıl etkileyebileceğini ve eğitim kurumlarının bu farklılıkları nasıl ele alması gerektiğini göstermektedir.

#### **2.4. Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Ebeveynlerin Eğitime Erişimi ve Beklentileri**

Çalışmalar, yoksul ebeveynlerin çocukları için yeterli bakım hizmetlerine erişimde zorluklar yaşadıklarını göstermektedir (Vandenbroeck ve diğ., 2008). Düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocukları, özellikle sosyal duygusal ve eğitimsel uyum alanlarında risk altında bulunmaktadır (Yamamoto ve Holloway, 2010). Araştırmalar, okul öncesi eğitimin dezavantajlı çocuklar için özellikle umut verici olduğunu ve erken yaşlardaki müdahalelerin çocukların hayatında kalıcı değişimler yaratabileceğini ortaya koymaktadır. Duncan ve Magnuson'un (2013) çalışmalarına göre, okul öncesi eğitime katılan çocukların ileriki yaşamlarında eğitim düzeyi ve gelirlerinde artış görülmüştür. Bu nedenle, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocuklar için okul öncesi eğitim önemli avantajlar sağlamaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime dahil etme kararları ve bu süreçte neyi önemsedikleri üzerine yapılan çalışmalar, düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin uygun bakım hizmetleri bulunduğu çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Crosnoe ve diğ., 2016).

Başal ve Bağçeli Kahraman'ın (2018) yaptığı araştırmada, köyde ve kentte yaşayan annelerin okul öncesi eğitimden beklentileri karşılaştırıldığında kentte yaşayan annelerin bilgilendirme, okul politikaları ve öğretmen kalitesi konularında daha yüksek beklentilere sahip olduğu belirlenmiştir. Belçika'da yapılan bir başka araştırmada etnik azınlık ebeveynlerin, özellikle düşük eğitim düzeyine sahip olanların, çocuk bakım merkezleri konusunda kaliteye daha az önem verdikleri ve bakım merkezi arayışına geç başladıkları saptanmıştır (Vandenbroeck ve diğ., 2008). Teksas'ta yapılan bir araştırma ise, Latino kökenli göçmen ebeveynlerin okul öncesi eğitim algıları üzerine odaklanmış ve ulaşım imkânlarının, özellikle aracı olmayan ebeveynler için, önemli olduğunu ve servis imkânı olan okulların daha işlevsel olduğunu ortaya koymuştur (Ansari ve diğ., 2020).

Bu çalışmalar, ebeveynlerin sosyoekonomik durumları, kültürel arka planları ve yaşadıkları yerlerin, okul öncesi eğitim kurumu seçimlerinde ve beklentilerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler, eğitim politikalarının ve programların daha kapsayıcı ve erişilebilir olması için önemli bir kaynak işlevi görebilir.

## 2.5. Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini en üst düzeyde desteklemeyi hedefler. Bu eğitim, dil, kültür, sosyoekonomik düzey, cinsiyet veya bireysel gereksinimlerden bağımsız olarak tüm çocukların gelişimini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır (MEB, 2024). Özellikle sosyoekonomik farklılıklar gibi dezavantajlar, nitelikli okul öncesi eğitim ile aşılabilmektedir (Üstün ve diğ., 2004). Erken çocukluk döneminde alınacak önlemler ve sağlanacak fırsat eşitliği ile çocukların gelişimi desteklenebilir (Can Yaşar ve diğ., 2018). Bu bakımdan, okul öncesi eğitimin dezavantajlı çocuklar için fırsat eşitliği sunduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmalar, okul öncesi eğitim alan çocuklar ile almayanlar arasında bilişsel, dil, psiko-motor ve psikososyal gelişimlerde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir (Kök ve diğ., 2005). Kütahya'da yapılan bir çalışmada demografik bilgilerden bağımsız olarak, çocukların bilişsel gelişim düzeylerinde artış gözlemlenmiştir (Ramazan ve Demir, 2011). Ayrıca, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal gelişim düzeylerinde olumlu yönde değişimler saptanmış, sosyal davranışlarının öğrenmede etkili olduğu belirlenmiştir (Dinç, 2002). İlköğretim birinci sınıf öğrencileri arasında yapılan bir diğer çalışmada, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu katkılar tespit edilmiştir (Akçay, 2016). Son olarak, okul öncesi eğitim süresinin, çocukların öz bakım becerilerini edinmelerinde olumlu etkileri olduğu gösterilmiştir (Dinçer ve diğ., 2017).

## 2.6. Nitelikli Okul Öncesi Eğitimin Özellikleri

Dünya çapında yapılan araştırmalar, erken çocukluk eğitiminin değerini vurgulamakta ve bu da nitelikli okul öncesi eğitime erişimin genişletilmesine yönelik daha fazla önem verilmesini sağlamaktadır (Yaya, 2016). Erken çocukluk yılları uzun dönemli gelişimsel sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, yaşanan deneyimlerin kalitesinin büyük önem taşıdığı bir dönemdir (Bekman, 2007).

Okul öncesi öğrenme ortamlarının kalitesi çok boyutlu ve karmaşık bir yapıdadır. Kalite değerlendirme süreci; öğretmenler, eğitim materyalleri, kurum imkânları, donanım, çocuk sayısı, ebeveynler, okul çalışanları ve yöneticiler gibi birbirleriyle etkileşim içinde olan birçok unsuru içerir (Serdaroğlu, 2019).

Okul öncesi eğitimin kalitesini artırabilmek için yapısal ve süreçle ilgili kalite ölçütleri geliştirilmelidir. Öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci oranı, gelişime uygun eğitim programları, ailelerin eğitime katılımı, kalite güvencesi ve hesap verebilirlik

gibi unsurlar dikkate alınmalıdır (Aydağül, 2009). Katz (2003) ise, okul öncesi eğitimde kalitenin en az beş farklı açıdan incelenmesi gerektiğini belirtir. Bu bakış açıları şunlardır: 1) Yukarıdan aşağıya bakış açısı, program ve diğer özellikleri ile denetim ve gözetim sorumlularını içerir, 2) Aşağıdan yukarıya bakış açısı, programa katılan çocukların deneyimlerini içerir, 3) İç bakış açısı, programı uygulayan personelin deneyimleri ve düşüncelerini içerir, 4) Dışarıdan içe bakış açısı, programdan yararlanan ailelerin deneyimlerini içerir, 5) Toplumsal bakış açısı, programın topluma ve daha geniş topluma nasıl ulaştığını içerir.

Araştırmalar, okul öncesi eğitimin yapısal ve işlevsel kaliteleri ile çocukların gelişim düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Sonuç olarak, Türkiye’de eğitimin kalitesini artırmak ve önemli sonuçlar elde etmek için kalite odaklı çalışmalara önem verilmesi gerekmektedir (Bekman, 2007).

## **2.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özellikleri ve Mesleki Uygulamalar**

Öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin belirli niteliklere sahip olmalarını gerektirir (Özbay Karlıdağ ve Sağlam, 2021). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017) bu nitelikleri detaylandırarak, öğretmenlerin sürekli gelişime açık, öğrencilerin değerini anlayan, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturabilen ve öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alan bireyler olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları, eğitimi etkili bir şekilde düzenlemeleri, güçlü iletişim becerilerine sahip olmaları ve alana ilişkin derin bir bilgi birikimine sahip olmaları beklenmektedir. Özbay Karlıdağ ve Sağlam (2021), öğretmenlerin bireysel gelişime açık, olumlu kişilik özelliklerine sahip, bilimsel gelişmeleri takip eden ve mesleki becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliği üzerine yapılan bir nitel araştırmada, 43 okul öncesi öğretmenin özellikleri incelenmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin; işlerine tutkuyla bağlı, çocukların ihtiyaçlarına duyarlı, eğitimle ilgili zorluklar karşısında azimli, risk almaya istekli, pragmatist, sabırlı, ani değişimlere karşı esnek, çocuklara ve ailelerine saygılı, yaratıcı, öz farkındalığı yüksek, öğrenmeyi seven ve çocuklara öğrenme konusunda ilham veren, yüksek enerjili ve iyi bir mizah anlayışına sahip olmaları gerektiği tespit edilmiştir (Colker, 2008). Bu özellikler, öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencilere en iyi şekilde nasıl destek olabileceklerini gösterir ve öğretmen yetiştirme

programlarının bu nitelikleri nasıl teşvik edeceğine dair önemli bilgiler sunar.

## **2.8. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin beklenti ve algıları, okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde dikkate aldıkları nitelikler, nitelikli bir okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini içeren araştırmalar yer almaktadır. Çalışmaların sunumu belirli değişkenler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Türkiye’de yapılan çalışmaları belirleyebilmek amacıyla yurt içinde yapılan çalışmalar sunulmuş, daha sonra yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.8.1. Yurt İçi Araştırmalar**

İlgili araştırmalar incelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri, okul öncesi kurumu seçimi, kurumdan ve öğretmenden beklentilerine dair katılımcı görüşlerine başvurulmuştur. Nitel yöntemler kullanılarak elde edilen bu görüşler sonucunda ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinde ilkokula hazırlığı ve çocukların gelişimlerinin desteklenmesini ön plana aldıkları görülmektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve ölçekler aracılığıyla yapılan nicel araştırmalarda ise ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve algılarını belirlemek için bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermemelerine göre değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir. Yapılan nitel çalışmaların sonuçlarına bakıldığında ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi eğitimle akademik beceriler kazanmalarını ve ilkokula hazır hale gelmelerini bekledikleri belirlenmiştir (Argon ve Akkaya, 2008; Erşan, 2019; Konca, 2020; Toran ve Şahin, 2020). Başka bir araştırmanın sonucuna göre ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu seçiminde sınıfın mevcudu, okulun fiziki yapısı, eğitim kalitesi ve güvenilirliğine önem verdikleri bulunmuştur. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimle çocuklarının sosyalleşmesini ve okul öncesi eğitim almalarını bekledikleri belirlenmiştir (Ceylan, 2019; Kaya, 2002).

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu seçimini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlayan çalışma Ankara merkez ilçelerinde yaşamakta olan 384 ebeveyn ile tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin yaklaşık yarısı okul öncesi eğitim kurumu seçimini tavsiye üzerine yaptığını ifade etmiştir. Ebeveynlerin kurum seçiminde en önemli gördükleri şey ilk sırada okul öncesi eğitimin kalitesi olmuştur. Ebeveynlerin yarısından fazlası okulun gürültüden ve trafikten uzak olması gerektiğini belirtmişlerdir (Koç, 1996). Bir diğer araştırmada

betimsel tarama yöntemi kullanılarak 202 ebeveyne ölçek uygulanmış ve 12 ebeveyn ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ebeveynlerin okul seçiminde kurumsal yapı ve öğretmen niteliklerini önemsedikleri belirlenmiştir. Okul seçim sürecinde çocukların görüşlerinin ebeveynler tarafından oldukça önemli görüldüğü ifade edilmiştir. Öğretmen nitelikleri okul seçiminde en etkili faktör olarak bulunmuştur (Şahan, 2014).

Siirt'te 16 anne ile 10 baba olmak üzere 26 ebeveynle fenomenoloji deseni kullanılarak yapılan araştırma sonucunda ebeveynlerin okul öncesi eğitimden çocukların gelişimine katkı sağlaması, ilkokula hazır olma, el becerisinin gelişimi, okuma yazmaya hazırlık ve okulu sevme gibi öncelikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kaçan ve Türkoğlu, 2023). Sakarya'da 37 anne ve 6 baba ile görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen nitel bir araştırma sonucunda ebeveynlere göre okul öncesi eğitimin çocuklarının sosyalleşmesine katkı sağladığını, okul olgunluğu kazandırdığını ve zihinsel gelişimi desteklediği belirlenmiştir. Bununla birlikte ebeveynler okul öncesi eğitimin çocukları ilkokula hazırlaması, akademik başarıyı arttırması ve el becerisini desteklemesi gibi beklentileri olduğu ifade edilmiştir. Çocukların okulda daha çok bilişsel becerilerini geliştirecek öğrenmeler edinmesinin daha başarılı olmalarını sağlayacağını düşündükleri belirlenmiştir (Kol, 2015).

Ankara'da çocuğu özel ve devlet okullarında okul öncesi eğitime devam eden 22 anne ve 4 baba ile fenomenoloji deseni kullanılarak yapılan bir çalışma sonucunda çocukların öz bakım ve sosyal gelişim alanlarında desteklenmesini önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Buldu ve Güner Pekacar, 2023). Bununla birlikte İstanbul'da 6 baba ve 13 anne ile olgusal yaklaşım kullanılarak yapılan bir araştırma sonucunda ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu seçiminde güvenilir biri tarafından tavsiye almaya dikkat ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte eğitimin bireyselleştirilmesi, içeride ve dışarıda oyun imkânı sunulması, ev ortamına benzer bir eğitim ortamı olması, rutinler ve etkinlikler hakkında bilgilendirme, oyun ve materyallerin sayısının artması ve okul dışında daha çok sosyal aktivitelerin yapılmasını istedikleri belirlenmiştir (Ceylan, 2019).

Çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan 2 müdür yardımcısı ve 1 müdür olmak üzere 3 yönetici, 5 öğretmen ve 10 ebeveynle tekli durum deseni kullanılarak yürütülen araştırma sonucunda ebeveynlerin beklentilerini karşılayan, öğrencilerin keyif aldığı, akademik başarı getiren, fiziksel imkânları iyi olan, eleştirel düşüncüyü ve toplumsal değerleri önemseyen, bilim, sanat ve spora açık olan eğitim

kurumları olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Aktaş, 2021). Benzer şekilde nitel araştırma yöntemleri kullanılarak 30 anne ve 5 baba olmak üzere çocuğu özel okul öncesi eğitim almakta olan 35 ebeveynle yapılan çalışma sonucunda ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerinin gelişmesini bekledikleri belirlenmiştir (Şahin ve diğ., 2013).

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve algılarına dair nicel araştırmaların bölümlerinde; çocuk sayısı, sosyoekonomik düzey, eğitim seviyesi, cinsiyet, yaş, yaşadıkları coğrafya, farklı kültürel yapıdaki ebeveynler, aile tipi, çocuklarının daha önce anaokuluna gidip gitmemeleri; yöneticilerin cinsiyetlerine, hizmet yıllarına, yöneticilik deneyimlerine ve görev yaptıkları okuldaki anne babaların ilgililerini değerlendirme, çalışma durumu, anaokuluna başlama yaşı gibi farklı değişkenler açısından ele alınmıştır (Avcu Ulutaş, 2016; Bağçeli, 2018; Bal, 2019; Başal ve Kahraman; Çetinsoylu Arslan, 1998; Dönmez ve diğ., 2021; Kıldan, 2012; Saçkes, 2013; Sakai, 2006; Şimşek ve İvrendi, 2014; Üstünova, 1998; Yaman Polat, 2016; Yeşilyurt, 2011).

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan, 230 kişiye anket uygulanan bir araştırma sonucunda ebeveynlerin okul öncesi eğitimi çocukların yeteneklerini geliştirmesini sağlayan, çocuğu ilkokula hazırlayan bir eğitim olarak gördükleri belirlenmiştir (Büyükkaragöz, 1993). Ebeveynlerin anaokulundan beklentilerinin Ankara il merkezinde 90 çocuğun anne babasına uygulanan anket ile incelendiği bir çalışma sonucunda ilk sırada çocuklarının sosyal davranışları öğrenme beklentisi yer almaktadır. Sonrasında çocuğunun eğitim olanaklarından daha fazla yararlanması gelmektedir (Metin ve diğ., 1993). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken dikkat ettikleri unsurları belirlemek amacıyla 9 anne baba ile nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen çalışma sonucunda ebeveynlerin çoğunlukla eğitim kalitesi, okulun güvenilirliği, öğretmenin eğitim durumu, fiziksel koşulları değerlendirdikleri ifade edilmiştir (Topaç ve diğ., 2013).

Çocuk sayısı, ebeveynlerin okul seçimlerinde önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu değişkeni dikkate alarak yürütülen araştırmalar, ebeveynlerin çocuk sayısına bağlı olarak okul ücretleri, okul yemeklerinin besleyiciliği, sınıftaki öğretmen sayısı ve aile katılımı çalışmalarına verdikleri öneme dair farklı tutumlar sergilediklerini göstermektedir (Bal, 2019). Köksal Akyol ve Oğuz'un (2006) çalışmasına göre, çocuk sayısı eğitim ortamları ve personel boyutları açısından kurum seçiminde anlamlı bir fark yaratmaktadır. Tek çocuğa sahip ebeveynler, personel boyutunda en yüksek puanları verirken, üç veya daha fazla çocuğa sahip ebeveynler eğitim ortamları boyutunda daha

düşük puanlar vermiştir.

Bayrak ve Köksal'ın (2017) yaptığı başka bir araştırmada, bir çocuk sahibi olan ebeveynlerin birden fazla çocuğa sahip olanlara göre daha yüksek beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, tek çocuklu ailelerin çocukları için daha ideal koşullar arama eğiliminde olabileceklerini göstermektedir. Yeşil Dağlı'nın (2012) çalışmasına göre bir veya iki çocuğu olan ebeveynler, üç çocuğu olan ebeveynlere kıyasla okulun konumuna, kurumu tavsiye eden kişinin güvenilirliğine ve okulda çalışanların tanıdık kişiler olup olmamasına daha fazla önem vermektedirler. Bu farklılıklar, ebeveynlerin çocuk sayısına bağlı olarak farklı öncelikler belirlemeleriyle açıklanabilir.

Çocuğun doğum sırası değişkenine gelince, Yeşil Dağlı'nın aynı çalışmasında en büyük çocukları için çalışmaya katılmış ebeveynlerin en küçük veya tek çocukları için çalışmaya katılan ebeveynlere göre kurumun fiziki şartlarına daha fazla önem verdikleri, öğretmenin eğitim durumuna ise daha az önem verdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular, ebeveynlerin farklı çocuklar için farklı öncelikler ve beklentiler geliştirebileceklerini göstermektedir.

Bu sonuçlar, okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik aile tercihlerinin çocuk sayısı gibi faktörlere bağlı olarak nasıl değişebileceğini ortaya koymakta ve eğitim kurumlarının bu çeşitliliği anlamaları ve karşılamaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Sosyoekonomik düzey, ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik beklentileri ve tercihleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle gelir düzeyi, ebeveynlerin okul öncesi eğitim programlarında sunulan okuma yazma ve matematik etkinliklerinin içeriği ve derinliği hakkındaki görüşlerini şekillendirmektedir (Çetinsoylu Arslan, 1998).

Bir araştırmada düşük gelire sahip ebeveynlerin, eğitim-aile ilişkisi konusunda yüksek gelire sahip ebeveynlere kıyasla daha yüksek beklentiler içinde oldukları belirlenmiştir (Şimşek ve İvrendi, 2014; Yeşilyurt, 2011). Diğer bir çalışma ise yüksek gelirli ebeveynlerin özellikle okula hazırlık boyutunda düşük gelirli ebeveynlerden daha fazla beklenti içinde olduğunu ortaya koymuştur (Kıldan, 2012). Ayrıca üst sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlerin, sosyal ve duygusal gelişimi, alt ve orta düzeydeki ebeveynlere göre daha öncelikli olarak gördükleri tespit edilmiştir. Orta sosyoekonomik düzeydeki ebeveynler ise çocuklarının öz bakım becerilerinin geliştirilmesini öncelikli olarak algılamışlardır (Saçkes, 2013). Başka bir araştırmada, alt sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin, iletişim ve erişilebilirlik açısından, orta ve üst düzeydekilere göre daha yüksek beklentiler içinde olduğu görülmüştür (Yaman Polat, 2016). Durmaz ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir araştırmada ise tüm

sosyoekonomik gruptaki ailelerin okulun güvenliği, öğretmenin iletişim becerileri, okulun temizliği, öğretmenin mesleki yeterliliği ve çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesine büyük önem verdikleri, okulun iş yerlerine yakınlığını ve reklamları ise biraz önemli buldukları belirlenmiştir. Özel eğitim kurumlarına devam eden çocukların ebeveynleri ise, okuldan özellikle bilgilendirme, danışmanlık-rehberlik ve aile eğitimi etkinlikleri beklemektedirler (Seyfullahoğulları, 2012). Yeşil Dağlı (2012) araştırmasında 7-18 saat arası çalışan babaların bulunduğu ailelerin, eğitim materyaline, öğretmenin eğitim durumuna, kurumun fiziki yapısına ve okul çalışanlarının tanındık olmasına daha az önem verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin okul öncesi eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir (Bulut, 1995).

Eğitim seviyesi, annelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Araştırmalar, annelerin eğitim seviyelerinin yükselmesiyle sınıftaki çocuk sayısının önemi ve başkalarından alınan olumlu referanslara verilen değerin arttığını göstermektedir (Sevinç, 2006; Üstünova, 1998). Özellikle lise ve üniversite mezunu annelerin beklentilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Başal ve Kahraman Bağçeli, 2018). Ayrıca, annelerin eğitim seviyeleri arttıkça çocuklarının anaokuluna başlama yaşının daha erken olduğu tespit edilmiştir (Tokuç, 2007).

İlkokul mezunu ebeveynlerin beklentileri, lise ve yükseköğrenim mezunlarına göre daha yüksek bulunmuştur, bu durum aile ve eğitimle ilgili alt boyutlarda özellikle belirgindir (Şimşek ve İvrendi, 2014; Yeşilyurt, 2011). Bunun yanı sıra lisansüstü mezunu ebeveynler ve okur-yazar olmayan ebeveynlerin, diğer ebeveyn gruplarına göre okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin karşılanma algılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir (Arslan ve diğ., 2022). Genel olarak ebeveynlerin eğitim seviyeleri, okul öncesi eğitimle ilgili bilgi düzeylerini belirlemekte ve bu bilgi düzeyleri eğitim seviyesi arttıkça yükselmektedir (Bulut, 1995).

Anne ve babanın eğitim seviyesine ayrı ayrı bakıldığında; annelerin eğitim seviyesinin okul saatinin uygunluğu, okul ücreti, okulun fiziksel özellikleri ve tanıdıkların tavsiyelerine verdiği önemde anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Baba eğitim seviyesinde ise okulun eve veya işyerine yakınlığı, okul ücreti, okulda bulunan oyun ve eğitim materyalleri, yemeklerin besleyiciliği, sınıftaki öğretmen sayısı, okulun sosyal çevresi ve tanıdık tavsiyelerine verilen önemin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Bal, 2019). Bu bulgular, ebeveyn eğitim seviyesinin, okul öncesi eğitim kurumlarından beklentiler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin çalışma durumlarına göre okul öncesi eğitime dair farklı beklentilere sahip oldukları gözlemlenmektedir. Aksaray’da tarama modeli kullanılarak 408 ebeveynle yapılan araştırma sonucunda çalışmayan anneler, öğretmenlerin üniversite mezunu olması konusunda daha yüksek beklentilere sahip bulunmuştur ve bu annelerin okuldaki etkinliklere daha aktif katılım gösterme eğiliminde oldukları, çocuklarının okuldaki faaliyetlerini daha yakından görmek istedikleri belirlenmiştir. Eğitim seviyesi arttıkça ebeveynlerin çocuklarının bağımsız bireyler olarak yetişmesini daha fazla arzuladıkları görülmüştür. Bununla birlikte yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynler, okul dışı ve sosyal etkinliklere diğer ebeveynlere kıyasla daha fazla önem vermektedirler. Öğretmenlerin fiziksel görünümüne ilişkin beklentilerin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken, ilkokula bağlı olmayan bağımsız bir anaokulu tercih etme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Okulda bir sağlık personelinin bulunması gerektiği beklentisi çoğunlukla karşılanmamıştır (Özcan Koçak, 2020). Elazığ il merkezinde yaşamakta olan 411 anne ve 311 baba ile anket kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada lisansüstü eğitim alan ebeveynlerin genel olarak daha yüksek beklentilere sahip olduğu belirlenmiştir (Bayrak ve Köksal, 2017). Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak 142 ebeveynle gerçekleştirilen araştırmada eğitim düzeyi lise ve üzeri olan çalışan anneler için, kurumun konumu ve güvenilirliği, diğer gruplara kıyasla daha önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Yeşil Dağlı, 2012). Bu bilgiler, okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik beklentilerin, ebeveynlerin hem çalışma durumlarına hem de eğitim düzeylerine göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmalar, cinsiyet değişkeninin ebeveynlerin çocuklarının bilişsel becerilerine ilişkin algılarında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Saçkes (2013) 1600 anne baba ile kesitsel tarama modeli kullandığı çalışmasında 3 yaşındaki erkek çocuklar için bilişsel gelişim, kız çocuklarına göre daha öncelikli olarak değerlendirilmiştir. Ancak, 4 yaşındaki kız çocukları için bu durum tersine dönerek bilişsel gelişim erkek çocuklarına kıyasla daha öncelikli kabul edilmiştir. Beş yaşında ise, kız ve erkek çocuklar için bilişsel gelişime benzer düzeyde önem verildiği saptanmıştır.

Yaman Polat'ın (2016) Balıkesir il merkezinde kesitsel tarama modeli kullanarak 927 anne baba ile yaptığı başka bir çalışmada erkek çocuğu olan ebeveynlerin iletişim ve erişilebilirlik, sağlık ve güvenlik gibi konularda kız çocuğu olan ebeveynlere göre daha yüksek beklentiler içinde olduğu belirlenmiştir. Özcan Koçak'ın (2020) Aksaray’da tarama modeli kullanarak 408 ebeveynle yürüttüğü çalışmasında ise kız çocuğu olan ebeveynlerin, erkek çocuğu olanlara göre daha yüksek eğitim seviyesine sahip bir

öğretmenden eğitim alma beklentisinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Buna karşın Başal ve Kahraman Bağçeli (2018), Bal (2019), Köksal Akyol ve Oğuz (2006) tarafından yapılan çalışmalar, çocuğun cinsiyetinin ebeveyn beklentilerini farklılaştırmadığını saptamıştır. Ebeveynlerin cinsiyetleri açısından bakıldığında ise, Dönmez ve diğerleri (2021) Mersin’de sıralı karma yöntem kullanarak 110 anne 64 baba ile yaptıkları araştırmada, erkek ebeveynlerin alansal ve mekânsal beklentiler alt boyutunda daha yüksek beklentilere sahip olduğunu göstermiştir. Bayrak ve Köksal’ın (2017) çalışması, annelerin babalara göre okul öncesi eğitimden daha yüksek beklentilere sahip olduğunu ortaya koymuştur, ancak Bulut’un (1995) Denizli il merkezinde 60 anne ve 60 baba ile tarama modelinde yürüttüğü araştırmasında, ebeveynlerin cinsiyetinin okul öncesi eğitimle ilgili görüşlerinde bir farklılık yaratmadığını belirlemiştir.

Yaş değişkeni, ebeveyn beklentileri üzerinde önemli etkiler gösterebilir. Yaman Polat’ın (2016) yaptığı araştırmada iletişim ve erişilebilirlik konusunda üç, dört ve beş yaşındaki çocukların ebeveynlerinin puan ortalamalarının eşit olduğu görülmüştür. Ancak güven ve sağlık alt ölçeğinde, dört yaşındaki çocukların ebeveynlerinin beklentileri üç ve beş yaşındaki çocukların ebeveynlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu dört yaşındaki çocukların ebeveynlerinin, sağlık ve güvenlik konularında özellikle duyarlı olduklarını göstermektedir.

Saçkes’in (2013) araştırmasında ise ebeveynlerin bilişsel becerilerin önemine verdiği önceliğin çocuğun yaşına bağlı olarak değiştiği tespit edilmiştir. Bu, ebeveynlerin çocuklarının yaşlarına göre farklı eğitim beklentileri ve öncelikleri olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın Bal’ın (2019) yaptığı başka bir araştırma, çocuğun yaşının ebeveynlerin kurum seçiminde dikkate aldıkları özelliklere önem verme derecesi arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Bu bulgu çocukların yaşlarının, ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu seçimlerindeki önceliklerine belirgin bir etki yapmadığını gösterir.

Bu çelişkili sonuçlar, çocukların yaşlarının bazı ölçütlerde ebeveyn beklentilerini etkileyebileceğini ancak kurum seçimi gibi diğer önemli kararlarda etkisinin sınırlı olabileceğini göstermektedir. Bu durum, ebeveynlerin karar verme süreçlerinde çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını ve bireysel özelliklerini dikkate alarak çeşitli faktörleri değerlendirdiklerini göstermektedir.

Ebeveynlerin yaşadıkları coğrafya, onların okul öncesi eğitim kurumlarından olan beklentilerini şekillendirmede önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Şimşek ve İvrendi (2014) ile Yeşilyurt’un (2011) yaptığı çalışmalar, ebeveynlerin coğrafi

konumlarının beklentileri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle kent ve kırsal arasında yaşayan ebeveynlerin beklentileri karşılaştırıldığında, Başal ve Kahraman Bağçeli (2018) Bursa’da 100 anne ile genel tarama modelinde yapılan çalışmada kentte yaşayan annelerin okul öncesi eğitimden daha yüksek beklentilere sahip olduğu, köyde yaşayan annelerin beklentileri ile kıyaslandığında farkların nispeten küçük olduğu gözlemlenmiştir. Diğer yandan, Dönmez ve diğerleri (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, merkez bölgelerde yaşayan ebeveynlerin öğretmenden daha fazla ilgi ve katılım bekledikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, şehir merkezlerindeki ebeveynlerin eğitim süreçlerine daha fazla dâhil olma ve çocuklarının eğitime daha aktif katkıda bulunma isteğini yansıtmaktadır. Bu sonuçlar, coğrafi konumun ebeveyn beklentilerini ve eğitim kurumlarına yönelik taleplerini çeşitli şekillerde etkileyebileceğini göstermektedir. Eğitim politikalarının ve programların bu coğrafi farklılıkları dikkate alarak tasarlanması, her çocuğun eğitimde fırsat eşitliğine ulaşmasına yardımcı olabilir. Bu şekilde, eğitim hizmetlerinin daha adil ve erişilebilir hale gelmesi sağlanabilir.

Araştırmalar, farklı kültürel yapıdaki ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin nasıl değişebileceğini göstermektedir. 300 Türk ve 300 Japon annenin tarama modeli kullanılarak elde edilen görüşleri karşılaştırıldığında, Türk annelerin büyük bir çoğunluğu (%80,8) sıkı disipline karşı çıkarken, Japon annelerin %37,7’si bu görüşü paylaşmıştır. Ayrıca, Japon annelerin %75’i çocukların yaz kış oynaması gerektiğine katılırken, Türk annelerin sadece %26,7’si bu fikri desteklemiştir. Okuma yazma öğrenimine gelince Japon annelerin yarısı (%50,8) okul öncesi eğitimde okuma yazmanın öğretilmesi gerektiğini düşünürken, Türk annelerin %28,5’i bu fikri benimsemiştir. Matematik öğrenimi konusunda Japon anneler (%31,7) ile Türk anneler (%69,7) arasında büyük bir farklılık görülmektedir. Bilgisayar eğitimi konusunda Türk anneler bölünmüş durumda (%44,8’e karşı %42,1), Japon annelerin çoğu (%65) ise buna karşı çıkmaktadır (Sakai, 2006).

220 Türk (115 kadın ve 105 erkek) ve 190 Suriyeli (95 kadın ve 95 erkek) ebeveynin kesitsel tarama modeli kullanılarak elde edilen görüşleri incelendiğinde, Suriyeli ebeveynler okul öncesi eğitimde bilgisayar eğitiminin gerekli olduğunu düşünürken Türk ebeveynlerin çoğunluğu bu görüşü paylaşmamaktadır. Suriyeli ebeveynler ayrıca okul öncesi eğitimde sıkı disiplinin olması gerektiğini savunurken Türk ebeveynler bu konuda hemfikir değildir. Türk ebeveynler çocuklarını çoğunlukla genel gelişimlerini desteklemek için okul öncesi eğitime gönderirken Suriyeli ebeveynler çocuklarını ilkokula hazırlamak amacıyla göndermektedir.

Etkili bir okul öncesi eğitimde: Türk ebeveynler öğretmen yeterliliği, sınıfın fiziki koşulları ve okulun niteliksel durumunu önemserken Suriyeli ebeveynler programın etkililiği, okulun fiziki ve niteliksel koşulları ile eğitimde kalitenin önemine vurgu yapmışlardır.

Türk ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri sosyal becerilerin kazandırılması, değerler eğitimi, akademik başarı ve ilkokula hazırlıkken Suriyeli ebeveynlerin beklentileri bilişsel beceri kazanımı, yabancı dil eğitimi, entegrasyon süreci ve ilkokula hazırlık olarak sıralanmaktadır.

Bu sonuçlar, kültürel çeşitliliklerin ebeveyn beklentileri ve okul öncesi eğitime yönelik tutumlar üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Eğitim kurumlarının bu farklılıkları anlaması ve her kültürel gruba uygun programlar sunması, çocukların eğitimde başarılı olmalarını sağlamada önemli bir adım olabilir (Doğrul ve Akay, 2019).

Aile yapısının, annelerin çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Malatya’da ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak 198 anne ile yapılan çalışmada çekirdek aile yapısına sahip annelerin, geniş ve tek ebeveynli aile yapısına sahip annelerden farklı beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Özellikle, çekirdek ailedeki annelerin çocuklarının gelişimine dair daha yüksek beklentiler içinde oldukları görülmüştür (Avcu Ulutaş, 2016).

Çocuklarının anaokulu deneyimine göre ailelerin beklentileri farklılık göstermektedir. Yaman Polat’ın (2016) çalışmasına göre, daha önce anaokulu eğitimi almış çocukların aileleri, iletişim ve erişilebilirlik ile fiziki kaynaklar konusunda daha yüksek beklentilere sahiptir. Buna karşın daha önce anaokulu eğitimi almayan çocukların aileleri, sağlık ve güvenlik ile eğitim konularında daha yüksek beklentiler içindedir.

Ailelerin çocuklarının devam ettiği anaokulu türüne göre beklentileri arasında da önemli farklar bulunmuştur. Özellikle okulun eve veya iş yerine olan yakınlığı, besleyici yemekler, eğitim ve oyun materyallerinin yeterliliği, sınıftaki öğretmen sayısı, sosyal ve sanatsal etkinlikler ile okulun sosyal çevresine verilen önem anaokulu türüne göre değişmektedir. Çocuğun anaokuluna başlama yaşı da ailelerin beklentilerini etkileyen bir diğer faktördür. Örneğin, üç yaş ve daha önce okula başlayan çocukların aileleri beş yaşından sonra okula başlayan ailelere göre yemeklerin besleyiciliğine daha fazla önem vermektedir.

Anne ve babanın yaşlarına göre de beklentilerde anlamlı farklılıklar görülmektedir. Annelerin yaşı, okulun eve veya iş yerine yakınlığı, okul saatlerine uygunluğu, sınıftaki çocuk sayısı ve fiziki özellikler ile tanıdık tavsiyesi arasında önemli farklar

bulunmaktadır. Babaların yaşı ise, sınıftaki öğretmen sayısına verilen önemde farklılık yaratmaktadır. Son olarak, annenin çalışma durumu da okul saatlerinin uygun olup olmaması konusundaki aile beklentileri üzerinde etkili olmaktadır (Bal, 2019). Bu çeşitli faktörlerin hepsi, ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarından olan beklentilerini şekillendirmede rol oynamaktadır ve eğitim kurumlarının bu çeşitliliği dikkate alarak programlarını tasarlaması gerekmektedir.

Anaokulu yöneticilerinden beklentiler üzerine yapılan bir araştırma, Yöneticilerden Beklentiler Ölçeğinin dört alt ölçeği üzerinden değerlendirme yapmıştır. Araştırma yöneticilerin cinsiyetine, hizmet yıllarına, yöneticilik deneyimlerine ve görev yaptıkları okuldaki ebeveynlerin ilgilerine göre sonuçları incelemiştir.

Cinsiyet açısından sonuçlar incelendiğinde iletişim ve erişilebilirlik ile sağlık ve güvenlik alt ölçeklerinde kadın yöneticilerin erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Diğer yandan, eğitim ve fiziki kaynaklar alt ölçeğinde erkek yöneticiler daha yüksek puanlar almıştır. Yöneticilik hizmet yılı ile ilgili bulgular, hizmet yılı arttıkça yöneticilerin beklentilerinin de arttığını göstermiştir. Ayrıca, yöneticilik deneyimi arttıkça beklentilerde görülen artış da belirginleşmiştir.

Yöneticilerin görev yaptıkları okuldaki ebeveynlerin ilgisini değerlendirme sonuçlarına göre ise ebeveynlerin ilgileri özellikle erişilebilirlik, iletişim, eğitim konularında yoğun iken, sağlık ve güvenlik ile fiziki kaynaklar konusunda da oldukça ilgili oldukları tespit edilmiştir (Yaman Polat, 2016). Bu sonuçlar anaokulu yöneticilerinin cinsiyet, deneyim ve hizmet sürelerinin, yönetim beklentileri üzerinde etkili olduğunu ve yöneticilerin görev yaptıkları toplulukların beklentilerine nasıl yanıt verdiklerini ortaya koymaktadır.

Türkiye'deki araştırmalar genel olarak incelendiğinde, ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu seçimlerinde ve beklentilerinde birçok değişkenin etkili olduğu belirlenmiştir. Bu değişkenler arasında çocuk sayısı, sosyoekonomik düzey, eğitim seviyesi, cinsiyet, yaş, coğrafi konum, kültürel yapı, aile tipi, çocukların anaokulu deneyimi, yöneticilerin cinsiyeti, hizmet yılları, yöneticilik deneyimleri ve görev yapılan okuldaki ebeveynlerin ilgisi gibi faktörler bulunmaktadır.

Özellikle eğitim seviyesi, ebeveyn beklentileri üzerinde önemli bir etkidir. Başal ve Kahraman Bağçeli'nin (2018) araştırması lise ve üniversite mezunu ebeveynlerin daha yüksek beklentilere sahip olduğunu gösterirken, Şimşek ve İvrendi'nin (2014) ve Yeşilyurt'un (2011) çalışmaları ilkökul mezunu ebeveynlerin lise ve yükseköğrenim mezunlarına kıyasla daha yüksek beklentilere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu tür çelişkili

sonuçlar, araştırmaların farklı tarihlerde yapılması ve örneklem gruplarının farklı olması sebebiyle ortaya çıkmış olabilir.

Cinsiyetin de beklentiler üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmiş, ancak bu etki araştırmalara göre değişkenlik göstermiştir. Saçkes'in (2013) ve Yaman Polat'ın (2016) araştırmaları, cinsiyetin ebeveynlerin çocuklarının bilişsel becerilerine ilişkin beklentilerini etkilediğini saptarken, Bal'ın (2019) ve Başal ile Kahraman Bağçeli'nin (2018) çalışmaları cinsiyetin ebeveyn beklentilerini farklılaştırmadığını ortaya koymuştur.

Yaş değişkeninin de ebeveyn beklentileri ile anlamlı farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir (Saçkes, 2013; Yaman Polat, 2016). Ancak Bal'ın (2019) araştırması, okul öncesi eğitim kurumu seçiminde çocuğun yaşının önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu farklı sonuçların değişen örneklem yapısı sebebiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Bu çeşitli bulgular, ebeveyn beklentilerinin ve tercihlerinin çok yönlü ve karmaşık olduğunu göstermektedir.

Çeşitli araştırmalar ailelerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi öğretmenlerine ilişkin bakış açılarını detaylı bir şekilde incelemiştir. Temel ve diğerlerinin (2016) Ankara ve Antalya'da 160 öğretmen ve ebeveynle nitel yöntemler kullanarak yaptığı çalışmada, ailelerin okul öncesi eğitimi çocukların sosyal ortamda bilgi edinmelerini sağlayan, aydınlanma ve gelişimlerine katkıda bulunan temel bir eğitim olarak gördükleri belirlenmiştir. Ebeveynler, bu eğitimin çocuklarının bilgilendirilmesi ve şekillendirilmesinde önemli bir rol oynadığını düşünmektedirler.

Konca ve Demirtaş İlhan'ın (2021) 25 öğretmen ve 33 ebeveyn ile yaptığı durum çalışmasına göre, ebeveynler için okul öncesi eğitimde en önemli etkinlikler dil etkinlikleri, okuryazarlık çalışmaları ve çocukların fiziksel gelişimini destekleyecek hareketlerdir. Fen/doğa, drama ve müzik etkinlikleri ise görece daha az önemli bulunmuştur.

Başka bir araştırmada, ebeveynlerin okul öncesi eğitimi çocuklarının genel gelişimlerini desteklemek amacıyla tercih ettikleri belirlenmiştir (Doğrul, 2019). Ebeveynler ayrıca çocuklarının sosyal beceriler kazanmasını, kurallara uyum sağlamayı ve yardımseverlik gibi davranışları öğrenmelerini istemektedirler. Ayrıca, çocukların ilkokula hazırlık sürecinde matematik gibi akademik beceriler kazanmalarını da önemsemektedirler.

Çakıroğlu'nun (2013) Zonguldak'ta 231 ebeveynle betimsel araştırma yaptığı

çalışması, ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin çocuklarının ilkokula hazırlanması ve sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi yönünde olduğunu göstermiştir. Bulut'un (1995) yürüttüğü araştırmada ise ebeveynlerin çoğunluğunun okul öncesi eğitimin çocuklarının el becerilerini geliştirdiğini ve sosyalleşmelerine yardımcı olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir. Bu çalışma ebeveynlerin okul öncesi eğitime bakış açılarının sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve eğitim durumu gibi faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmalar okul öncesi eğitime yönelik ebeveyn beklenti ve görüşlerinin, çeşitli faktörlere göre değişiklik gösterdiğini ve bu eğitimin çocukların gelişimi için çok yönlü bir temel sunduğunu göstermektedir.

### 2.8.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Çeşitli araştırmalar, ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik beklentileri üzerinde kültürün ve etnik yapıların önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Nitel yöntemler kullanılarak yapılan incelemelerde, farklı etnik kökenlere sahip ebeveynlerin beklentilerinde belirgin farklılıklar gözlemlenmiştir. Örneğin, Avrupa Amerikalı ebeveynler, Porto Rikolu ebeveynlere göre çocuklarının duygusal yeteneklerine daha fazla önem verirken, Porto Rikolu ebeveynler eğitimde başarıyı ve başarılı olmayı daha önemli bulmuşlardır.

Nicel araştırmalar, ebeveynlerin kültür ve etnik kökenlerinin okul öncesi eğitime olan beklentilerini nasıl şekillendirdiğini daha geniş bir ölçekte değerlendirmiştir. Bu çalışmalarda ebeveynlerin bakım ve eğitime ilişkin beklentileri öne çıkmış, ayrıca okul öncesi eğitim hizmetlerinden genel memnuniyet seviyeleri yüksek olarak belirlenmiştir.

Bazı çalışmalar, kültürel farklılıkların ebeveyn beklentileri üzerindeki etkisine daha derinlemesine bakmıştır. Örneğin, Pakistanlı ebeveynler Hong Konglu ebeveynlere göre çocuklarından daha yüksek beklentilere sahipken özellikle erkek çocuklarından kızlarına göre daha fazla şey beklemişlerdir. Hong Konglu ebeveynler ise birkaç istisna dışında, kız çocuklarından erkeklere göre daha yüksek beklentiler içinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri incelenirken en çok vurguladıkları alanlar kişisel ve sosyal gelişim, okula hazır bulunuşluk ve akademik başarılar, beceri geliştirme ve bireysel öğrenme olmuştur. Bu çalışmalar ebeveyn beklentilerinin sadece çocukların eğitimine yönelik değil, aynı zamanda sosyal ve bireysel gelişimlerine de odaklandığını göstermektedir.

Sonuç olarak ebeveyn beklentileri ve okul öncesi eğitime yönelik tutumlar, kültürel ve etnik kökenler gibi faktörlere göre değişiklik göstermektedir. Bu çeşitlilik, eğitim politikaları ve programlarının tasarlanmasında dikkate alınması gereken önemli bir ögedir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar, çoğunlukla nicel metodolojilere dayanarak ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve bu beklentilerde kültürün rolü üzerine odaklanmıştır. Örneğin, Barbarin ve diğerlerinin (2010) katılımcılarının çoğunluğunu annelerin oluşturduğu çalışmada ailelerin anaokulu öğretmenlerinden akademik bilgi yerine çocuklarına sevgi ve ilgi göstermelerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu, ebeveynlerin anaokulu kalitesini değerlendirme biçimlerinde öğretmen davranışlarının önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

İngiltere'de ilk aşamada 346 ebeveyne anket uygulanan, ikinci aşamada 20 ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin ücretsiz okulları tercih etme süreçlerinde akademik kalite ve okulun performansının kararlarında belirleyici olduğu tespit edilmiştir (Morris ve Perry, 2019). Buna karşın Finlandiya'da 634 ebeveynle yürütülen bir araştırmada, ebeveynlerin okul seçimlerinin genellikle özel niyetler olmaksızın yerel olarak sınırlı kaldığı görülmüştür (Räty, 2013).

İngiltere'deki fenomenografi yöntemi ile yürütülen başka bir çalışmada ebeveynlerin anaokullarına yönelik algıları incelenmiş ve bulgular okul öncesi eğitimin okula hazırlık, deneyim kazanımı, çocuğun karakter gelişimi, sosyal becerilerin edinilmesi ve disiplin öğrenimi gibi çeşitli amaçlarla değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca okul öncesi eğitime az aşına olan ebeveynlerin, bu eğitimin matematik ve okuryazarlık becerilerini geliştirme amacı taşıdığına inandıkları belirlenmiştir (Evans ve Fuller, 2007).

Araştırmalar, ebeveynlerin okul seçimlerinde çeşitli faktörleri dikkate aldıklarını göstermektedir. Smrekar ve Honey'nin (2015) mıknaş okul müdürlerinden beş kişi ve iki personelle telefon aracılığıyla yaptığı görüşmeler sonucunda, mıknaş okullarının seçiminde okulun konumunun ve demografik yapısının ebeveynler için belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, 1980'lerde yapılan araştırmalarda güvenlik, ulaşım, kolaylık, akademik eğitim ve din gibi faktörlerin okul seçiminde önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Kim ve Fram'ın (2009) ebeveynlerin çocuk bakımında önceliklerini ve bu önceliklere göre yaptıkları tercihler arasındaki ilişkiyi belirledikleri çalışmada, ebeveynlerin çocuk bakımı sürecindeki kararlarında güvenliğe, okul saatlerine ve okulun konumuna büyük önem verdiklerini göstermiştir. Bu faktörler, ebeveynler için okul

seçimi yaparken temel kriterler arasında yer almaktadır.

Petrie ve Holloway (2006) tarafından 16 anne ile nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan başka bir çalışmada ise ebeveynlerin okulu, çocuklarının sosyal becerilerini geliştiren bir yer olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu çalışmada, annelerin %30'unun çocuklarının akademik becerilerine ilişkin beklentileri olduğu, özellikle düşük ebeveyn öz yeterlik düzeyine sahip annelerin ebeveynlik konusunda okuldan destek ve tavsiye bekledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, disiplin ve yapılandırma konusunda da beklentileri olduğu tespit edilmiştir.

İzlanda'da Reykjavík'teki üç anaokulunda 43 çocuğun ebeveyniyle odak grup görüşmeleri yapılan bir çalışma, anaokullarının toplumsal refah seviyesini artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ebeveynler özellikle çocuklarının sosyal gelişimini desteklemeyi, saygı göstermeyi, empati yapabilmeyi ve özgüven kazanmayı önemsemektedirler. Ayrıca, çocukların okulda öz bakım becerilerini bağımsız olarak geliştirmelerini istemektedirler ve öğretmenleri daha çok eğitimci yerine bakıcı olarak görmektedirler (Einarsdóttir, 2010).

Hong Kong'da 100 ebeveyn ve 100 öğretmenle görüşmeler yapılan araştırma sonucunda erken çocukluk eğitiminin sosyalleşme, öğrenme ve resmi okula hazırlık amacı taşıdığını düşünmektedirler (Ebbeck, 1995). Avustralya'da 90 anne ve 10 babaya uygulanan anketler sonucunda ise, ebeveynlerin günlük bakım merkezlerinden beklentileri araştırılmış ve ebeveynlerin çocuklarının bakımının yanı sıra eğitim de almasını istedikleri, personelin daha nitelikli olması gerektiğini vurguladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, çocuklarının diğer okul kademesine kapsamlı bir şekilde hazırlanmalarını arzu etmektedirler (Liu ve diğ., 2001).

Umman'da yapılan bir çalışmada, ebeveyn ve öğretmen beklentilerini belirlemek için geliştirilen ölçeğin 196 çocuğun anne babası ve 13 öğretmenle uygulanması sonucunda ebeveynlerin erken çocuk eğitim programlarına yönelik beklentileri incelenmiş ve ebeveynler arasında farklı beklentiler tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler daha düşük eğitim seviyesine sahip olanlara göre çocuklarının eğitiminde gelişime daha uygun beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir. Ebeveynler, İngilizce dil eğitiminin okulda öğretilmesini öncelikli olarak görmüşler ve okullardaki teknolojik araçların eksikliğini eleştirmişlerdir. Ayrıca, erken çocukluk eğitiminde okuma yazma yerine oyun ve sosyal gelişimin öncelikli olmasını tercih etmektedirler (Anwar Khamis Al-lawati, 1999).

Çeşitli araştırmalar, ebeveynlerin okul öncesi eğitim ve okula geçiş sürecine ilişkin

beklentilerini ve tercihlerini derinlemesine incelemiştir. Thorsen ve diğerleri (2006) tarafından yapılan bir çalışma, ebeveynlerin okul öncesi eğitimden sosyal becerilerin geliştirilmesini beklediklerini ancak akademik becerilerin ilköğretim düzeyinde ele alınmasını tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu, ebeveynlerin eğitim kurumlarından beklentilerinin yaş gruplarına göre farklılaşabileceğini göstermektedir. Stipek ve diğerlerinin (1992) 551 ebeveynle anket kullanarak yaptığı bir diğer çalışma ise, ebeveynlerin, kendi eğitim inançlarına uygun okulları tercih etme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Performansa dayalı eğitim sistemlerini önemseyen ebeveynler, daha didaktik yaklaşımlar sunan okulları seçerken; sosyal beceriler ve çocuğun bireysel gelişimine önem veren ebeveynler, çocuk merkezli eğitim kurumlarını tercih etmektedirler.

Malta'daki 518 ebeveynle anket kullanılarak yapılan bir araştırmada ise, ebeveynlerin erken çocukluk eğitim tesislerinden beklentileri incelenmiş ve çocukların sosyal gelişimini destekleyici ortamların tercih edildiği gözlemlenmiştir (Sollars, 2016). Ebeveynler çocuklarının daha fazla şey öğrenmesi, paylaşmayı öğrenmesi ve İngilizce gibi dillerde yetkinlik kazanması gibi beklentilere sahiptir. Bu tür tesislerin seçiminde ebeveynler sıklıkla akraba ve arkadaş tavsiyelerine güvenmektedir. Güvenlik, temizlik ve personelin nitelikleri gibi faktörler ebeveynler için son derece önemlidir.

İzlanda'da yapılan bir çalışmada, erken çocukluk programlarının kalitesi üzerine odaklanılmış ve ebeveynlerin bu programlardan beklentileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma sonuçları göstermiştir ki, ebeveynler için okul öncesi programlar, çalışma saatleri boyunca çocuklarını güvenle bırakabilecekleri bir yer olarak önemli bir işlev görüyor. Ebeveynler, bu programları aynı zamanda çocuklarının diğer çocuklarla ve farklı yaş gruplarındaki insanlarla sosyal etkileşimde bulunmaları için bir fırsat olarak değerlendirmişlerdir. Bu sosyal etkileşimler, çocukların ilköğretime başladıklarında dışlanma endişelerini azaltmalarına yardımcı olmaktadır.

Çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının okulda sosyal ve duygusal beceriler kazanmalarını özellikle önemsedikleri belirtilmiştir. Ebeveynler, çocuklarının empati yapma yeteneğini ve diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurma becerisini geliştirmelerini istemektedirler. Ayrıca, ebeveynlerin okul personeliyle olan memnuniyetleri de yüksek olmakla birlikte personelin tam zamanlı çalışmamasının, gün içinde çocuklarının neler yaptığına dair bilgi alma imkânlarını kısıtladığı için bazı rahatsızlıklar yaşadıkları ifade edilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının okulda yeterli oyun zamanı bulabilmesini ve aynı zamanda dış mekânlarda oyun oynayabilmesini önemsedikleri de vurgulanmıştır. Bu, çocukların hem fiziksel hem de sosyal becerilerinin gelişimi için önemli bir etken olarak

görülmektedir.

Peyton ve diğerlerinin (2001) ABD genelinde 613 anne ile yaptıkları araştırma, 3 yaşındaki çocukları için çocuk bakımı seçen annelerin karar verme süreçlerini incelemiştir. Bu çalışmada, annelerin yarısından fazlası çocukları için bakım seçiminde kalitenin önemli bir kriter olduğunu belirtmişlerdir. Annelerin kararlarına etki eden diğer faktörler arasında demografik değişkenler, aile durumları, ebeveynin çocuğuna karşı duyarlılığı ve ebeveynlikle ilişkilendirilen stres algısı da yer almaktadır.

Teksas'ta Ansari ve diğerleri 30 ebeveynle (27 anne, 2 baba ve 1 büyükanne) odak grup görüşmeleri yaptıkları bir araştırmada (2020) ise, Latino kökenli göçmen ebeveynlerin okul seçim süreçlerini ele almıştır. Ebeveynlerin sosyal ilişkileri, arkadaş ve komşu önerileri, etnik kökenlerin okul seçiminde belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Benzer etnik yapıdaki çocukların katıldığı okulların tercih edildiği, ulaşım imkânlarının özellikle aracı olmayan ebeveynler için önemli olduğu ve servis imkânı sunan okulların daha işlevsel olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin okuldan beklentileri arasında güvenlik ve gelişimsel uygunluğun ön plana çıktığı, okul öncesi eğitim programlarının çocukların akademik ve sosyal-duygusal gelişiminde önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca, ebeveynler okul çalışanlarıyla etkili iletişim kurabilmenin ve çocukları hakkında bilgi alabilmenin değerini vurgulamışlar ve okulun ebeveynlik becerilerini geliştirme ve aile eğitimi konusunda yardımcı olmasının önemine değinmişlerdir. İsveç ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan 295 ebeveynle anket uygulanarak yapılan araştırma sonucunda İsveç'teki ebeveynler yaratıcı dramayı değerli bulurken Amerika'da yaşayan ebeveynler okul gezilerini ve toplumsal kaynakların kullanımını önemli bulmuştur. Bununla birlikte İsveç'te yaşayan ebeveynler fiziksel ortamın sakin ve doğal ortamlardan oluşmasına değer vermektedir. Amerika'daki ebeveynler ise teknolojiyi, çocukların heyecanlanacağı ortamlarda bulunmasını önemsemektedir. Erken çocukluk programlarına ilişkin algılarda İsveçli ebeveynler çocuğun merkezde olduğu içsel süreçlere önem verirken Amerikalı ebeveynler dışa dönük uyuma öncelik vermektedir (Carlson ve Stenmalm, 1989). Güneybatı Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan 220 ebeveyne uygulanan anketler sonucunda ebeveynler için en önemli beş öge akranlarla anlaşmayı öğrenme, sağlık ve güvenliğe ilişkin farkındalık kazanma, yönergeleri takip etmeyi öğrenme, sosyal beceri edinme, özgüvenli olma ve öğrenme isteği kazanma şeklindedir. Bununla birlikte okul seçiminde ebeveynlerin okula hazırlık yapılmasını en önemli faktör olarak değerlendirdikleri bulunmuştur. Ebeveynlerin insanların farklılık ve benzerlikleri, etnik farklılıkların tanıtımı, özel gereksinimi olan çocukların okula gelmesi

gibi konulara olumsuz yaklaşıtları belirlendi. Afrika kökenli Amerikalı ebeveynler çocuklarının homojen veya birçok farklı ırka mensup çocukların olduğu kurumlarda okumasını istedikleri, ancak beyaz kökenli çocukların çoğunlukta olduğu yerlerde olmasını istemedikleri görölmüştür (Gamble ve Ewing, 2009).

Ebeveynlerin çocuk bakım merkezi ve okul öncesi eğitim kurumu seçimindeki kriterleri üzerine yapılan araştırmalar, karar verme süreçlerinde cinsiyet ve sosyoekonomik düzey gibi faktörlerin etkisini göstermektedir. Leslie ve diğ erleri (2000) tarafından 235 ebeveynle anket uygulanarak yapılan bir çalışmada, evli baba ve annelerin çocuk bakım merkezi seçiminde farklı önceliklere sahip olduğ unu ortaya koymuştur. Bu çalışmada babalar, çocuk bakım merkezlerinin maliyetine ve çocukları için sunulan konfora daha çok önem verirken anneler çocuk sayısı ve personel oranını daha önemli bulmuşlardır. Bu farklılıklar, ebeveynlerin çocuklarının bakımında farklı ihtiyaçları ve beklentileri olduğ unu göstermektedir. Araştırmada ortaya çıkan bir diğ er ilginç bulgu, ebeveynlerin personelin eğitim düzeyine beklenenden daha az önem vermesidir. Bu, belki de ebeveynlerin personelin çocuklarla etkileşimdeki davranışsal yeterliliklerine veya kurumun genel itibarına daha fazla odaklandıklarını göstermektedir.

Grogan'ın (2012) ABD'de 203 ebeveynle anket ile yaptığı araştırmada ise, okul öncesi eğitim kurumu seçiminde sosyoekonomik faktörlerin önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, yüksek sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesine daha fazla önem verdiklerini göstermiştir. Bu durum, eğitim kurumlarının kalitesinin ebeveynlerin ekonomik imkânlarına göre farklılaşabileceğini ve sosyoekonomik durumun eğitim tercihlerinde belirleyici olabileceğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynler için okul öncesi eğitime ilişkin beklenti ve algılar farklılaşmaktadır. Crosnoe ve diğ erlerinin (2016) yaptığı çalışmada ebeveynlerin okula hazırlık ihtiyacında, yaşadıkları konumda iyi bakım hizmetleri olduğ unda, herhangi bir kısıtlama olmadığında ve zaman, kolaylık ihtiyaçlarından ötürü çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme tercihinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca dezavantajlı ebeveynler okul öncesi eğitimi çocukların öğrenmeleri açısından faydalı bulmaktadır (Arndt ve diğ ., 2013). Brüksel'de yaşayan annelerin çocuk bakımına erişebilir olma durumları ile tercih ettikleri özellikleri belirlemek amacıyla 100 anneye uygulanan anket sonucunda yoksul ebeveynlerin yaşadıkları bölgelerde daha az çocuk bakımına erişebildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin çocukları için bakım merkezi aramaya düşük eğitilmiş ebeveynlere göre daha önce başladığı bulunmuştur. Etnik olarak azınlık

olan ebeveynler Belçikalı ebeveynlere göre bakım merkezi arayışına geç başlamaktadır. Düşük eğitim seviyesindeki etnik azınlıktaki ebeveynler Belçikalı ebeveynlere göre kaliteye daha az önem vermektedir (Vandenbroeck ve diğ., 2008).

Okul öncesi eğitimi sürecinde ebeveynler anaokulundan çocuklarıyla ilgili bilgilendirme yapılmasına ihtiyaç duymaktadır. Slovenya’da nicel araştırma yöntemlerinden tanımlayıcı ve nedensel-olgusal olmayan yöntemler aracılığıyla 93 ebeveynle yapılan çalışmada ebeveynler okul öncesi eğitim programında veli görüşlerinin dikkate alındığı ve bilgilendirmeler yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynler öğretmenlerin çocuklarıyla kurdukları iletişim, ilişki ve çalışmalardan memnuniyet duyduklarını ifade etmiştir (Devjak ve Bercnik, 2009). Long ve diğerlerinin (1996) 275 ebeveynle yaptığı çalışmada ebeveynlerin çocuk ve personel arasında iyi bir ilişki kurulmasını istediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte ebeveynler okul personellerinin eğitilmiş ve nitelikli bireyler olmasını, çocuklarını teşvik etmelerini ve uyarmalarını istemektedir. Ebeveynlerin çocuklarının bilişsel etkinliklerden öğrenme ile ilgili etkinlikler gerçekleştirmelerini istedikleri ifade edilmiştir. Ebeveynlerin yarısından daha fazlası çocuklarının sayı, okuma gibi çalışmalarını yapması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin çocuklarına ilişkin beklentileri sosyo-kültürel arka plandan etkilenebilmektedir. İtalya’da 216 çocuğun ebeveynine uygulanan anketler sonucunda ebeveynlerin çocuklarının öğrenme performansı ve okul davranışlarına daha az gerçekçi yaklaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca başarı konusunda düşük ve yüksek sosyoekonomik durum fark etmeksizin ebeveynlerin çocukların başarılarını olduğundan daha iyi değerlendirme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Balboni ve Predabissi, 1998). Amerika’da yaşayan 657 İspanyol anneyle yapılan telefon görüşmeleri sonucunda okul öncesi eğitimde pragmatik ve eğitimsel özelliklere değer verildiği ve çocukların sosyalleşmesinin kurum seçiminde önemli görüldüğü belirlenmiştir (Yeşil-Dağlı, 2011).

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin değerlendirmelerinde farklı önceliklere ve ihtiyaçları dikkate aldıkları söylenebilir. Tayland’da görüşmeler ve odak grup görüşmesi yapılan çalışmada ebeveynler için öğretmen en önemli unsur olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin iyi ve nitelikli olması gerektiği ifade edilmiştir (Noman ve Kaur, 2015). Thomas ve Dykes’in (2013) 54 çocuğun ailesiyle görüşmeler yaptığı çalışmada ebeveynlerin herhangi bir değişken fark etmeksizin öğretmenlerin sabırlı, ilgili ve iletişim becerileri iyi kişiler olmasını bekledikleri belirlenmiştir. Portekiz’de Barros ve Leal (2015) tarafından 110 öğretmen ve 110 ebeveynle yapılan çalışmada ise ebeveynlerin en çok önemi dil öğrenimi, çocuk-personel etkileşimi,

tuvalet eğitimi ve güvenlik, disiplin, oyun ve öğrenme denetimi, akranlarla etkileşim kurma, sağlık uygulamaları, beslenme, okula geliş ve gidiş sürecindeki etkileşime verdiği bulunmuştur. Bununla birlikte ebeveynlerin teknolojik aletlerin kullanımına, kum ve su oyunları, personelin mesleki ihtiyaçları, bilim ve doğaya daha az önem verdikleri belirlenmiştir. Cryer ve Burchinal'ın (1997) 2407 ebeveynle anket uygulayarak yaptığı araştırma sonucunda ebeveynlerin en çok güvenliğe sonrasında sağlık ve diğer konulara önem verdikleri belirlenmiştir.

Hindistan'da 65 ebeveynle yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynler iyi bir okulu oluşturan unsurları "okul binası, konum, ulaşım imkânları ve güncel öğretim yöntemi ile araçları" şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte ebeveynler okulun çocukların bütüncül gelişimini ve kişiliğini geliştirmesini beklediklerini ifade etmiştir. Ebeveynlere göre öğretmenler ilgili ve sevecen kişiler olmalıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin, 15 kişilik sınıfları olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çoğunluğu, öğretmen veli işbirliğinin çocukların geliştirilmesi gereken yönlerini öğrenme üzerine olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte ebeveynler özel ders ile ödevlere vurgu yapmakta, eğitimin ev ödevleri olmadan mümkün olmayacağını ifade etmişlerdir (Sharma ve diğ., 2004).

Çinli 794 ebeveynle gerçekleştirilen anketler sonucunda, ebeveyn algılarının beklentilerden ve babanın mesleğinden etkilendiği belirlenmiştir (Hu ve diğ., 2017). Avustralya'da yaşayan ebeveynler çocuklarının güvenli bir alanda bakım almalarını önemsemektedir (Rouse ve Hadley, 2018).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcı profili, veri toplama yöntemleri, uygulama süreci, araştırmacının rolü, veri analiz yöntemleri, geçerlik ile güvenirlik ve araştırmada alınana etik önlemler ele alınmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, fenomenolojik desen kullanılarak sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklenti ve algılarının onlar için ne ifade ettiğini ebeveynlerin bakış açısı ve deneyimleri yoluyla anlamak amaçlanmıştır. Fenomenoloji, bireylerin farklı bakış açılarının çoklu gerçekliği oluşturduğunu ve her bir deneyimin benzersiz anlamlara sahip olduğunu vurgular (Ary ve diğ., 2009). Bu yaklaşım bireylerin veya grupların bir durumu, olayı veya fenomeni nasıl deneyimlediklerini anlamaya odaklanır (Creswell, 2017; Johnson ve Christensen, 2014). Fenomenolojik çalışmalar birkaç kişinin veya grubun bir durum, kavram veya fenomenle ilgili deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmeye çalışır (Creswell, 2021).

Bu çalışmada fenomenoloji deseninin tercih edilmesinin nedenlerinden biri de bu desenin birkaç kişi veya grubun ortak deneyimlerini araştırma, yaşanmış bir durum, kavram veya fenomenin özünü anlamak ve betimlemek, farklı disiplinlerden faydalanma ve bireylerle yapılan mülakatları öncelikli olarak kullanmaya olanak tanımasıdır. Bununla birlikte önemli ifadeler, metinsel ve yapısal betimlemeler ile deneyimin özünün açıklanmasına vurgu yapması da (Creswell, 2021) fenomenolojinin mevcut çalışmada tercih edilmesinin nedenleri arasındadır.

#### 3.2. Araştırmanın Yapıldığı Bağlam

Araştırma, Gaziantep'in Nurdağı ilçesinde yaşayan ebeveynler ve çocuklarını kapsayacak şekilde planlanmıştır. Nurdağı, sosyoekonomik açıdan çeşitli grupları barındıran bir yapıya sahip olup, yerel halk arasında Roman, Kürt ve Suriyeli gibi farklı etnik gruplar bulunmaktadır. Bununla birlikte ilçede birçok meslek dalında memurunda bulunduğu görülmektedir. İlçe çevresinde bulunan dört ilçe (Osmaniye, Kahramanmaraş, Hatay ve Gaziantep il merkezi) yakınlığıyla bilinmektedir. İlçede genellikle ticaret ve tarım gibi işler yapılırken, sosyokültürel olarak erken yaşta evlilikler ve genç annelerin

çoğunlukta olduğu gözlemlenmiştir. Çalışma hayatında erkekler daha aktif rol alırken, kadınlar genellikle ev hanımıdır. Nurdağı'nın gelişmiş köyleri olmasına rağmen, ilçe merkezi sınırlı imkânlarla sahiptir. Farklı illerden birçok ziyaretçi çeken ilçe türbelere ev sahipliği yapmaktadır. İlçe merkezinde bir tane hastane yer almakta ve genelde insanlar başta hastane olmak üzere ihtiyaçları için farklı illere gitmeyi tercih etmektedir. İlçede üç tane anaokulu bulunmakta ve sadece köylerde ilkokula bağlı anasınıfları bulunmaktadır.

6 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremler nedeniyle ilçede ciddi yıkımlar yaşanmış ve birçok insan hayatını kaybetmiştir. Depremi ardından ilçe merkezi ve birçok köy yıkılmış, insanlar konteyner kentlerde yaşamaya başlamıştır. Evler genellikle müstakil veya az katlıdır ve depremde birçok bina yıkılmıştır. Okullar da büyük ölçüde zarar görmüş ve birçok çocuk konteyner veya prefabrik okullarda eğitim almaktadır. Deprem sonrasında ilçedeki yapıya bakıldığında insanların çoğu işlerini ve yakınlarını kaybetmiştir. Birçok insan bu bölgeden farklı illere yerleşmiş ve ilçe nüfusu büyük oranda azalmıştır.

Deprem nedeniyle katılımcı bulmakta zorluklar yaşanmış ve araştırma, Gaziantep merkezdeki Şahinbey, Şehitkâmil ilçeleri ile Nurdağı'na yakın İslahiye ilçesine genişletilmiştir. İslahiye, Nurdağı'na göre daha gelişmiş ve depremden daha az etkilenmiştir. Şahinbey ve Şehitkâmil ise yıkım açısından az etkilenmiş ve deprem öncesi yaşamın sürdürülebildiği ilçelerdir. Araştırma sürecinde deprem sonrası oluşan koşullar dezavantajlı bireylerin belirlenmesini zorlaştırmış, katılımcı bulma ve seçme sürecinde güçlükler yaşanmıştır. Özellikle deprem sonrası yapılan görüşmelerde ebeveynlerin ifadelerinde depremin yarattığı koşulların etkileri gözlemlenmiştir.

### 3.2.1 Katılımcılar

Bu araştırma, Gaziantep ilinde yaşayan ebeveynleri çalışma grubu olarak ele almaktadır. Gaziantep'in farklı sosyoekonomik düzeylerdeki insanlara ev sahipliği yapması ve bu gruba kolay ulaşılabilir olması sebebiyle tercih edilmiştir. Araştırma, özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlere odaklanmıştır. Başlangıçta, farklı etnik kökenlerden gelen düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlere ulaşılması hedeflenmişti. Ancak 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremler sonrası, katılımcı grubunun sadece sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynler olarak belirlenmesi daha uygun görülmüştür.

Katılımcılar, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının kolayca ulaşabileceği ve erişilebilir konumdaki katılımcıların seçilmesini

içerir (Cohen ve diğ., 2007; Creswell, 2017). Ayrıca, amaçlı örnekleme kullanılarak araştırma sorularına uygun tipik ve örnek kişiler seçilmiştir (Ary ve diğ., 2009; Creswell, 2017). Örneklem ölçütleri olarak sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan ve okul öncesi eğitime devam eden en az bir çocuğa sahip olmak olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların belirlenmesi sürecinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlere sosyoekonomik açıdan dezavantajlı velilere ulaşmak istenildiği belirtilmiştir. Katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır ve Gaziantep'in farklı ilçelerinde yaşayan ebeveynlerden oluşmaktadır. Toplamda 33 ebeveyn belirlenmiş, ancak 2 ebeveyn araştırmaya katılmak istemedikleri için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı 31 ebeveynle görüşme yapılmıştır. Bu katılımcıların 5'i mevsimlik tarım işçisidir. Görüşmelerden biri, görüşme esnasında katılımcının Türkçeye yeterince hâkim olmadığının fark edilmesi nedeniyle çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmaya 4 çocuğun hem annesi hem babası dâhil edilmiş ve toplamda 26 çocuğun ebeveyni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, 15'i anne, 15'i baba olmak üzere toplam 30 katılımcının görüşleri araştırmada yer almıştır. Araştırmaya katılım gösteren anne babalara yaşları sorulmamakla birlikte katılımcıların büyük oranda orta yaş gruptan ebeveynlerden oluştuğu söylenebilir. 7 katılımcıyla depremlerden önce, 24 katılımcıyla ise depremlerden sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar genelde ilkokul ve ortaokul mezunu olmakla birlikte okuma yazma bilmeyen anne babalar da olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çoğunluğu asgari ücret altında çalışmakta, geçici işlerde çalışmakta veya herhangi bir geliri olmayan sosyal yardımlarla yaşamlarını sürdüren bireylerden oluşmaktadır. Çalışmada katılımcılar arasında belirgin bir kültürel ve etnik yapı farklılığı bulunmamaktadır. Bununla birlikte sadece iki katılımcının evlerinde Türkçeye ek olarak Kürtçe de konuştukları belirlenmiştir. Katılımcıların en belirgin ortak özelliği yaşamlarını sürdürürken sosyoekonomik açıdan birçok zorlukla karşı karşıya olmalarıdır. Katılımcıların geneli tek odalı veya iki odalı müstakil evlerde yaşamaktadır. Evlerini ısıtmak için soba kullandıklarını ifade etmiştir. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin yıl içinde dönem dönem şehir değiştirdikleri belirlenmiştir. Bazı ebeveynlerin çocuklarının yanı sıra evlerinde büyükanne, büyükbaba gibi aile üyeleriyle birlikte yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan annelerin hepsi ev hanımıdır ve çalışanlar geçici mevsimlik işlerde çalıştığını belirtmiştir. Babalar arasında herhangi bir işi olmayan, geçici işlerde çalışan veya işçi, tamircilik vb. işler yapan ebeveynler olduğu görülmektedir. Katılımcı anne babaların genelde 3 ve daha fazla çocuğa sahip oldukları,

sadece bir ebeveynin bir çocuğu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1.

*Araştırmaya Katılan Bireylere İlişkin Demografik Bilgiler*

| Kod<br>İsim | Çocuğa<br>yakınlık | Anne<br>meslek | Baba<br>meslek         | Anne eğitim durumu   | Baba eğitim durumu   |
|-------------|--------------------|----------------|------------------------|----------------------|----------------------|
| K1          | Baba               | Ev hanımı      | Mevsimlik tarım işçisi | İlkokul mezunu       | Ortaokul mezunu      |
| K2          | Baba               | Ev hanımı      | Mevsimlik tarım işçisi | İlkokul mezunu       | İlkokul mezunu       |
| K3          | Anne               | Ev hanımı      | Mevsimlik tarım işçisi | İlkokul mezunu       | İlkokul mezunu       |
| K4          | Anne               | Ev hanımı      | Akaryakıt görevlisi    | İlkokul mezunu       | Ortaokul mezunu      |
| K5          | Anne               | Ev hanımı      | Mevsimlik tarım işçisi | Okuma yazma bilmiyor | Okuma yazma bilmiyor |
| K6          | Baba               | Ev hanımı      | Akaryakıt görevlisi    | İlkokul mezunu       | Ortaokul mezunu      |
| K7          | Baba               | Esnaf          | Temizlik personeli     | İlkokul mezunu       | Ortaokul mezunu      |
| K8          | Anne               | Ev hanımı      | Oto boyacısı           | İlkokul mezunu       | Lise mezunu          |
| K9          | Anne               | Ev hanımı      | İşçi                   | Ortaokul mezunu      | Ortaokul mezunu      |
| K10         | Anne               | Ev hanımı      | İşçi                   | Ortaokul mezunu      | Yüksekokul mezunu    |
| K11         | Anne               | Ev hanımı      | Çalışmıyor             | Lise mezunu          | İlkokul mezunu       |
| K12         | Anne               | Ev hanımı      | İşçi                   | Ortaokul mezunu      | İlkokul mezunu       |
| K13         | Baba               | Ev hanımı      | Tekniker               | Lise mezunu          | Lise mezunu          |
| K14         | Anne               | Ev hanımı      | Tekniker               | Lise mezunu          | Lise mezunu          |
| K15         | Anne               | Ev hanımı      | İşkur'da işçi          | İlkokul mezunu       | İlkokul mezunu       |
| K16         | Anne               | Ev hanımı      | Akaryakıt görevlisi    | İlkokul mezunu       | İlkokul mezunu       |
| K17         | Anne               | Ev hanımı      | Geçici işler           | Okuma yazma bilmiyor | Okuma yazma bilmiyor |
| K18         | Baba               | Ev hanımı      | Geçici işler           | Okuma yazma bilmiyor | Okuma yazma bilmiyor |
| K19         | Anne               | Ev hanımı      | Tedaş görevlisi        | Ortaokul mezunu      | Yüksekokul mezunu    |
| K20         | Baba               | Ev hanımı      | Çalışmıyor             | İlkokul mezunu       | İlkokul mezunu       |
| K21         | Anne               | Ev hanımı      | İşçi                   | İlkokul mezunu       | İlkokul mezunu       |
| K22         | Anne               | Ev hanımı      | Vinçte çalışıyor       | İlkokul mezunu       | Lise mezunu          |
| K23         | Baba               | Ev hanımı      | Çalışmıyor             | İlkokul mezunu       | Ortaokul mezunu      |
| K24         | Baba               | Ev hanımı      | Çalışmıyor             | İlkokul mezunu       | Lise mezunu          |
| K25         | Baba               | Ev hanımı      | Çalışmıyor             | İlkokul mezunu       | İlkokul mezunu       |
| K26         | Baba               | Ev hanımı      | Çiftçi                 | Lise mezunu          | Ortaokul mezunu      |
| K27         | Baba               | Ev hanımı      | Mevsimlik tarım işçisi | İlkokul mezunu       | İlkokul mezunu       |
| K28         | Baba               | Ev hanımı      | Çalışmıyor             | Ortaokul mezunu      | Ortaokul mezunu      |
| K29         | Baba               | Ev hanımı      | Geçici işler           | İlkokul mezunu       | Lise mezunu          |
| K30         | Baba               | Ev hanımı      | Geçici işler           | Lise mezunu          | Ortaokul mezunu      |

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formu, katılımcı ebeveynlerin çocuk sayısı, çocukların yaşı, meslek ve eğitim düzeyi gibi bilgileri içermektedir. Görüşmeler ise katılımcıların

düşüncelerini, duygularını ve motivasyonlarını derinlemesine anlamak için kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Cohen ve diğ., 2007; Fraenkel ve Wallen, 2009; Johnson ve Christensen, 2014). Bu çalışmada, ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin görüş ve algılarını anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu tür görüşmeler, araştırmacının önceden belirlenen konu başlıkları ve soruları rehberliğinde gerçekleştirilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Görüşme sorularının oluşturulması sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuş ve araştırma sorularının amaca uygunluğu, anlaşılabilirliği ve Türkçeye uygunluğu değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında, ebeveyn profilinin uygunluğunu test etmek amacıyla 10 ebeveynle pilot görüşmeler yapılmış ve sorular bu görüşmeler sonucunda yeniden düzenlenmiştir. İlk 7 görüşme, 6 Şubat'ta meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasında kaybedilen yazılı evraklar nedeniyle tekrar gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, depremle ilgili ek soruların dâhil edilmesiyle güncellenmiştir. Toplamda 31 görüşme yapılmış olup, bunlardan biri çalışmaya dâhil edilmemiştir.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın yürütülmesi için 2022-2023 eğitim öğretim yılının başında Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden etik kurul onayı alınmıştır. Ardından Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izinler temin edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde, okul yöneticileri ve öğretmenlere çalışmaya katılacak ebeveynler hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılımcılar bu şekilde belirlenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin desteği ile görüşmeler planlanmış ve katılımcıların müsait olduğu gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların rahat hissedebilecekleri ortamlar oluşturulmuş ve çoğu baba eşlerinin de görüşmelere katılmasını tercih etmiştir. Görüşmeler ebeveynlerin tercihlerine uygun olarak okullarda, evlerinde veya konteynerlerde gerçekleştirilmiştir. Evlerde yapılan görüşmeler ebeveynlerin yaşam alanlarına ilişkin fikir edinilmesine de imkân vermiştir. Ebeveynlerin yaşam alanlarında birçok zorlukla karşı karşıya oldukları söylenebilir. Katılımcılar arasında yaşanan zorlukların katılımcılara göre değiştiği görülmekle birlikte sağlıklı bir ortamda yaşama, beslenme ve güvenli bir alanda yaşama konusunda zorluklar yaşamakta oldukları belirlenmiştir.

Görüşme öncesinde, araştırmanın konusu hakkında ebeveynlere kısa bilgiler verilmiş ve aydınlatılmış onam formu okunmuştur. Katılımcılara, görüşmelerin

gizliliğinin korunacağı ve istedikleri herhangi bir anda araştırmadan ayrılacakları vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar, araştırmaya gönüllü katılımlarını sözlü olarak ifade etmeyi tercih etmiştir. Görüşmelerin ses kaydına alınacağı bilgisi de katılımcılara verilmiştir.

Görüşmeler, ebeveynlerin düşüncelerini daha iyi ifade edebilmeleri ve veri kaybını önleyerek araştırmanın geçerliliği ile güvenilirliğini artırmak amacıyla yüz yüze yapılmıştır. Katılımcılara sorulara rahatlıkla cevap verebilmeleri için yeterli zaman ayrılmıştır. Bu yaklaşım, ebeveynlerin beklenti ve algıları hakkında daha fazla bilgi edinilmesine ve verilerin güvenilirliğinin artırılmasına olanak tanımıştır. Toplamda, farklı tarihlerde gerçekleştirilen 30 görüşme ortalama 20-25 dakika sürmüş ve 804.21 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir.

### 3.5. Veri Analizi

Araştırma sürecinde, görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi, bireylerin davranışları ve ifadeleri üzerine derinlemesine bilgi edinme amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Ary ve diğ., 2009). Bu yöntem, analiz edilecek materyalin öncelikle belirlenmesiyle başlar. Ardından, içeriğin belirli kısımlarının kaydedilmesi ve sınıflandırılması için bir düzen oluşturulur. Bu düzende belirli kelimelerin, ifadelerin veya temaların ne sıklıkta ortaya çıktığı belirlenir.

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları metin haline dönüştürülerek toplam 372 sayfa ham veri elde edilmiştir. Ham veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve toplam 1228 kod bulunmuştur. Herhangi bir detayın atlanmaması amacıyla her veri bir kod haline getirilmeye çalışılmıştır. Kodlar kategorilere ayrılmadan önce her kod tekrar gözden geçirilmiş ve kodların doğru değerlendirilmesi için dikkatli davranılmıştır. Kod defteri birkaç kez okunmuş ve ilişkili görülen kodlar kategoriler haline getirilmeye başlanmıştır. Elde edilen bulgular katılımcıların ifadelerinden alıntılar ile aktarılmış ve katılımcılara numaralar verilerek oluşturulmuş kod isimleri kendi ifadelerinden sonra parantez içinde belirtilmiştir. Tüm veriler, kodlar, kod defteri ve analize dair tüm aşamalarda kullanılan dokümanlar dijital ortamda incelenmesine gerek görülmesi halinde ulaşılabilmesi için saklanmış ve yedeklenmiştir.

İçerik analizi, ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin görüş ve algılarını derinlemesine anlamak için kullanılmıştır. Bu yöntem verilerin sistematik bir şekilde sınıflandırılmasını, temaların ortaya çıkarılmasını ve sonuçların anlamlı bir şekilde

yorumlanmasını sağlamıştır. İçerik analizi, araştırmacılara ebeveynlerin düşüncelerini ve duygularını daha iyi anlama fırsatı sunmuş ve araştırmanın hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunmuştur.

### 3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olması hedeflenmiştir (Merriam, 2018; Neuman, 2014). Geçerlik ve güvenirlik, araştırmanın etik kurallara uygun şekilde yürütülmesini gerektirir. Nitel araştırmalarda, sonuçların verilerle tutarlı olması önemlidir. Bu nedenle nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamak için üçgenleme, uzman incelemesi, araştırmacının konumu ve denetleme teknikleri gibi yöntemler kullanılır (Merriam, 2018). Geçerlik ve güvenirlik, araştırma bulgularının inanılabilirliğini, doğruluğunu ve güvenilirliğini arttırmayı amaçlar (Neuman, 2014). Araştırmacılar, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için belirli süreçleri takip ederler (Fraenkel ve Wallen, 2009; Johnson ve Christensen, 2014).

Bu araştırmada, geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için titiz bir yaklaşım izlenmiştir. Veri toplama aşamasında, araştırmanın amacına uygun ve yeterli sayıda katılımcı dâhil edilmeye özen gösterilmiştir. Araştırmacının konumunun ve yansıtıcılığının farkında olması, verilerin tarafsız bir şekilde toplanıp analiz edilmesine yardımcı olmuştur.

Araştırmacı veri kodlamadan önce verileri beş kez okuyarak, katılımcıların ifadelerini ve temalarını derinlemesine anlamaya çalışmıştır. Bu süreçte alınan notlar, araştırmacının veriler üzerine düşüncelerini ve izlenimlerini kaydetmesine olanak tanımıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra, araştırmacı kodlama öncesi ve sonrası gözlemlerini karşılaştırarak tutarlılığı ve anlam bütünlüğünü kontrol etmiştir.

İç geçerliği sağlamak amacıyla ek kodlayıcı desteğine başvurulmuştur. Bu ek kodlayıcı, nitel araştırma deneyimi olan bir doktora öğrencisi olarak seçilmiştir. Rastgele seçilen beş veri seti üzerinde bağımsız kodlama yaparak, araştırmacının kodlamalarıyla karşılaştırma fırsatı sunmuştur. Uyumsuzluklar tespit edildiğinde, kodlayıcılar arasında tartışmalar yapılmış ve uzlaşma sağlanamayan durumlar için başka bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmacının ve ek kodlayıcının kodlamaları arasındaki yüksek uyum, veri analizinin güvenilirliğini desteklemektedir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman'ın (2021) formülü kullanılarak hesaplanmış ve %95 olarak belirlenmiştir. Bu oran, kodlayıcılar arası görüş birliğinin %90'dan yüksek olduğunu göstererek,

araştırmanın güvenilirliğini güçlendirmektedir (Miles ve Huberman, 2021). Nitel araştırmalarda güvenilirliği ve tutarlılığı sağlamak amacıyla verilerin nasıl toplandığı ve kategorilerin nasıl oluşturulduğunu ortaya koymak amacıyla denetleme tekniği kullanılmaktadır (Merriam, 2018). Bu araştırmada denetleme tekniğini sağlamak amacıyla kod defteri kullanılmış ve veri analizi süreçleri ilgili başlık altında detaylı olarak aktarılmıştır. Araştırmacı iç geçerliği sağlamak adına katılımcıların düşünce ve yargılarını etkilememek amacıyla kişisel görüşlerini ifade etmekten kaçınmış ve katılımcıları yönlendirmemek adına her görüşmede daha dikkatli davranmaya çalışmıştır. Dış geçerlik ve aktarılabilirliği sağlamak amacıyla katılımcı seçimi dikkatli ve titiz bir şekilde araştırılıp seçilmiştir. Katılımcılar araştırmanın amaçlarına uygun derinlikte bilgi edinebilecek şekilde çalışmaya dâhil edilmiştir. Okuyucu açısından çalışmanın genellenebilir olması için eşit sayıda anne babaya ulaşılmaya çalışılmıştır. Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin beklenti ve algılarının daha detaylı incelenebileceği düşüncesi nedeniyle bu şekilde yapılmıştır.

### **3.7. Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı olarak, okul öncesi eğitim alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahibim. Ayrıca sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında öğretmen ve yönetici olarak görev yaptım. Veri toplama sürecinde dezavantajlı bireylerle çalışma deneyimim sayesinde katılımcılarla kolay bir şekilde iletişim kurabildim ve katılımcıların kendilerini rahat hissedebileceği koşulları oluşturmaya dikkat ettim. Görüşmelerden önce ebeveynlerin araştırmacıyı tanıyabilmesi ve görüşlerini rahatça ifade edebilmesi adına hem araştırmacı hem de katılımcı kendini tanıtmıştır. Görüşmelerde ihtiyaç duyulduğu noktalarda ebeveynleri cesaretlendirdim. Özellikle görüşlerini ifade etmekte çekimser kalan anne babalara görüşlerinin kıymetli olduğu anlatılmıştır. Araştırmacı olarak tarafsız olabilmek adına katılımcı seçiminde daha önce birlikte çalışmadığım veya tanımadığım ebeveynleri seçmeye özen gösterdim. Görüşme sırasında katılımcının görüşlerini etkilememek adına kişisel görüşlerimi veya değerlerimi ebeveyne yansıtmamaya dikkat ettim. Ebeveynlerden topladığım verileri gerçeğe uygun ve objektif bir şekilde sunmaya çalıştım.

### 3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırmada öncelikle Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden Etik Kurul onayı alınmıştır. Sonrasında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Çalışmanın tüm katılımcılarının araştırmaya gönüllü olarak katıldığından emin olunmuştur. Görüşme öncesinde ebeveynlere Aydınlatılmış Onam formu okunmuş ve katılımcıların isteği doğrultusunda yazılı veya sözlü onamları alınmıştır. Katılımcılara ait görüşme kayıtları ve yazılı evraklar tez danışmanı dışında kimseyle paylaşılmamıştır. Araştırmaya ilişkin evrakların tamamı dijital ortamda saklanmaktadır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölüm, ebeveyn görüşmelerinden elde edilen bulguların sunumunu içermektedir. Bulgular, ebeveynlerin deneyimleri, bu deneyimlere bağlı duyguları ve düşünceleri üzerinden analiz edilmiştir. Araştırma sorularına uygun olarak üç ana tema belirlenmiştir: okul öncesi eğitime ilişkin beklentiler, okul öncesi eğitimin amacı: ilkokula hazırlık ve geçiş süreçleri, okul öncesi eğitim algısı. Analiz sonuçları, ebeveynlerin anaokulundan beklentilerinin çok yönlü olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynler çocuklarının bilişsel, sosyal ve duygusal ve fiziksel gelişimlerine katkı sağlayan, güvenli ve eğlenceli bir ortam aramaktadır. Ayrıca, ebeveynler çocuklarının erken yaşlarda sağlam bir eğitim temeli atmasını ve okul öncesi eğitimin, çocukların ilerideki eğitim kademelerine hazırlanmalarında önemli bir rol oynamasını ummaktadırlar. Bulguları desteklemek amacıyla, katılımcı görüşlerine atıfta bulunurken, görüşme sonrası verilen kod isimler kullanılmıştır.

#### **4.1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Beklentileri**

Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin tercih sebepleri çeşitlilik göstermektedir. Çocuklarına sunacakları ortamın kısıtlılık göstermesi, çocuklarının eğlenceli ve eğitici etkinliklere katılma isteği, çocuklarının gelecekte meslek sahibi olmasına yönelik beklentiler, okulun sunduğu güvenli ve korunaklı çevre, çocuklarının akademik kayıplar yaşamasını önleme arzusu, okuldan duyulan memnuniyet ve beklentiler ile okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu varsayımı, ebeveynlerin tercih sebepleri arasında baskın temalar olarak öne çıkmaktadır. Ebeveynlerin tercih nedenlerine biyoekolojik kuram açısından bakıldığında mikrosistemi kapsayan beklentilere sahip oldukları görülmektedir.



Şekil 1. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim tercih sebeplerine ilişkin ebeveyn görüşleri

#### 4.1.1. Sosyal İmkânlar ve Ortam Kısıtlılığı

Ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime kaydetme gerekçeleri arasında evdeki imkânların yetersizliği ve sosyal çevrenin kısıtlı olması gibi faktörler önemli bir yer tutmaktadır. Bir anne "Biz evde etkinlik yapmayız, kitap okusak da anlayacağımızı sanmıyorum. Bir öğretmenin verdiği şeyi bazen anne baba veremiyor." (K14, Anne) diyerek evdeki eğitim imkânlarının sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde bir baba, "Belki okuldaki gibi bir eğitim veremeyebilirdim. Kendim bir şeyler hazırlayabilirdim ama okulun programı gibi olmaz." (K6, Baba) diyerek evde sağlanabilecek eğitimin sınırlılıklarına işaret etmiştir. Bir başka anne ise, "Ben ev hanımıyım, çocuğuma ne verebilirim? Eğitimli biri dersine, ödevine daha iyi yardımcı olur." (K16, Anne) diyerek evde sunulabilecek eğitim imkânlarının kısıtlılığına dikkat çekmiştir.

Ebeveynler için çocuklarının okulda sosyal bir çevre edinmesi de önemli bir tercih sebebidir. Bir anne, "Evin içindeyim, çevre edinemiyorum. Çocuğum biraz içine kapanık, okulda arkadaş ortamı olsun diye gönderiyorum." (K8, Anne) şeklinde bu önceliği ifade etmiştir. Başka bir anne, "Çocuklarımın arkadaş ortamına girmeleri lazım. Ben pek dışarı çıkmam." (K22, Anne) diyerek sosyal çevrenin önemini vurgulamıştır.

Ebeveynler ayrıca okul öncesi eğitimin çocuklarına disiplinli bir eğitim ortamı sunmasını beklemektedir. Bir anne, "Çocuklarımızın oturmasını, kalkmasını öğrenmeleri

için gönderdik. Evde bizden yüz bulup yaptıkları şeyleri burada yapamıyorlar, daha disiplinli oluyorlar." (K14, Anne) diyerek disiplinli bir eğitim ortamına dikkat çekmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime göndermekle elde ettikleri kişisel zaman da önemli bir faktördür. Mevsimlik tarım işçisi bir anne, "Buraya gelince kafam dinleniyor, çocuklar da rahat ediyor." (K5, Anne) diyerek okulun kendilerine zaman kazandırdığını belirtmiştir. Başka bir anne, "Çocuğum evdeyken temizlik yapmama izin vermiyor, sürekli ilgi istiyor. O yüzden okula gönderiyorum." (K11, Anne) diyerek çocuk bakımının getirdiği zorlukları ifade etmiştir.

Görüldüğü kadarıyla ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik tercihleri evdeki eğitim imkânlarının kısıtlılığı, sosyal çevrenin önemi, disiplinli bir eğitim ortamı ve kişisel zamanın değeri gibi çeşitli faktörlere dayanmaktadır. Bu tercihler çocukların eğitimi ve gelişimi açısından önemli olduğu kadar, ebeveynlerin kendi ihtiyaçlarını karşılamaları açısından da önem taşımaktadır. Bu bulgular, biyoeekolojik kuramda mikrosistem kapsamında ele alınmaktadır. Ebeveynler çocuklarının sosyal bir ortam edinebilmesini istemektedir.

#### **4.1.2. Meslek Edinme ve Okuma**

Ebeveynler, çocuklarının okul öncesi eğitim almasının, gelecekte iyi bir eğitim alarak meslek sahibi olmalarına katkı sağlayacağına inanmaktadır. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimle çocuklarının meslek edinmesine ilişkin inançları makrosistemde yer alan inançlarını temsil etmektedir. Bu inanç, çocuklarının eğitim hayatına devam edip memurluk dâhil iyi bir kariyere sahip olmaları, meslek edinmeleri ve toplumda saygın bir konumda olmaları arzusunu yansıtmaktadır. Özellikle çalışmayan, geliri olmayan veya gelir düzeyi düşük ebeveynler arasında bu inanç yaygındır ve sıkça dile getirilmiştir. Örneğin, mevsimlik tarım işçisi bir baba "Okusun, bir şeylere sahip olsun. Biz okuyamadık, sahip olamadık." (K2, Baba) diyerek bu düşüncesini ifade ederken, mevsimlik tarım işçisi bir anne, "Okusun, bizim okumadığımız için onların okumasını istiyorum. Derslere çalışsın, iyi bir meslek eline geçsin, memur olarak bir şeyler geçsin eline. Çok okumasını isterim." (K5, Anne) şeklinde duygularını dile getirmiştir. Bir başka mevsimlik tarım işçisi baba ise "Şimdiki teknolojiye bakıyoruz, onlar ileri. Çocukların okuması lazım, meslek sahibi olmaları lazım. Sizin gibi veya avukat gibi." (K27, Baba) diyerek çocuğunu okul öncesi eğitime gönderme tercihi altındaki beklentilerini dile getirmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarının memur olma isteği ya da meslek sahibi edinmeleri

gerektiğine ilişkin inançlarında belirli bir sosyoekonomik refahın oluşmasına yönelik ihtiyaçlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynler için öncelikli beklenti olabilmektedir.

#### 4.1.3. Eğitime Katılım Zorunluluğu

Bazı ebeveynler, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olduğunu düşünerek çocuklarını anaokuluna gönderdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda babalar "Mecbur göndermek zorundayız." (K20, Baba) ve "Napak mecburi getirdik başta." (K27, Baba) ifadeleriyle benzer düşüncelerini paylaşmışlardır. Bu ifadeler biyoeolojik kuramda makrosistem kapsamında ebeveynlerin çocuklarının eğitimiyle ilgili olduklarını ve okul öncesi eğitimin zorunlu olup olmadığı konusunda ne kadar bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Diğer yandan, bazı ebeveynler çocuklarının istekleri doğrultusunda onları okul öncesi eğitime göndermeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Mevsimlik tarım işçisi bir baba, "Kendisi istedi, onun için yazdırdık. 'Baba ben buraya gideceğim' dedi." (K2, Baba) diyerek çocuğunun hevesini dile getirirken, başka bir baba "Çok istiyordu kendisi, o yüzden gönderdim." (K28, Baba) diyerek çocuğunun talebini vurgulamıştır.

Çocukların yaşı da ebeveynlerin okul öncesi eğitimi tercih etme nedenleri arasında yer almaktadır. Mevsimlik tarım işçisi bir anne, "Çocuğum daha küçük diye anaokuluna gönderiyorum." (K5, Anne) diyerek çocuğunun yaşının eğitim tercihinin etkilediğini belirtmiştir. Başka bir anne ise, "Öğretmene sordum, 'çocuğun küçük, minyon tipli' dedi. 'Zekâsının gelişmesini istiyorsan, daha iyi randıman almak istiyorsan anaokulunu tavsiye ederiz' dedi. Onun üzerine anaokuluna gönderdik." (K12, Anne) diyerek öğretmenin tavsiyesi üzerine anaokulu tercihinde bulunduğunu ifade etmiştir.

Bu bireysel görüşmelerde ifade edilen ebeveyn görüşleri, okul öncesi eğitimi tercih etmelerine ve çocuklarının bu eğitime katılmasına yönelik farklı motivasyonları olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin bazıları için anaokulu bir zorunluluk olarak algılanırken, diğerleri için çocuklarının isteği veya yaşına uygun eğitim imkânı sunan bir fırsat olarak önem taşımaktadır. Bu çeşitlilik, ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik algılarının ve beklentilerinin ne kadar farklı olabileceğini göstermektedir.

#### 4.1.4. Akademik Kayıplar Yaşama

Ebeveynler çocuklarının okul öncesi eğitime katılmamaları durumunda temel akademik bilgi ve becerileri, örneğin: harfleri, sayıları ve renkleri öğrenme fırsatını

kaçıracaklarına inanmaktadır. Bu durum, çocukların boyama yapamama, sayıları ve harfleri tanıyamama gibi eksikliklerle karşı karşıya kalacakları endişesini yansıtmaktadır. Mevsimlik tarım işçisi bir baba "Boyama yapamazdı. Sayıları bilmezdi, harfleri bilmezdi. Hiçbir şey yoktu, sadece bakardı." (K2, Baba) diyerek, çocuğunun okul öncesi eğitimden mahrum kalması durumunda karşılaşılabilecek kayıplara dikkat çekmiştir. Benzer bir görüş, "Okuma yazmayı, matematiği, harfleri belki bilmezdi. Geldiğinde mecbur öğrenirdi." (K5, Anne) şeklinde ifade edilmiştir. Bir baba, anaokulunda bu bilgileri kazanamazsa ilkokulda öğrenmek zorunda kalacağını, "Okuma yazmaya gelince, mesela anasınıfta harfleri, resimleri öğrenemezsek, ilkokulda öğretmeni öğretmek zorunda kalırdı." (K18, Baba) diyerek vurgulamıştır. Mevsimlik tarım işçisi bir anne, "Sayıları, harfleri öğrensin diye gönderdim." (K3, Anne) diyerek çocuğunun akademik kazanımlarını önemseydiğini belirtmiştir.

Araştırma sürecinde paylaşılan bu ebeveyn görüşleri, ebeveynlerin okul öncesi eğitime akademik becerilerin gelişimi açısından önem atfettiğini göstermektedir. Okul öncesi eğitime dâhil olamayan çocukların akademik kayıplar yaşadığı düşünülmektedir. Katılımcı ebeveynler, okul öncesi eğitimi, çocuklarının ilerleyen eğitim hayatlarına sağlam bir temel oluşturmaya olanak tanıyan bir fırsat olarak ele almaktadır. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu düşüncesi ve çocukların harfleri öğrendiği bulgusu okul öncesi eğitimin içeriğine ilişkin gerçekçi olmayan inançları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular biyoeolojik kuramda mezosisteme denk gelmektedir. Ebeveyn ve okul arasındaki ilişkinin ebeveynlerin gerçekçi olmayan beklentileri göz önünde bulundurulduğunda tekrar düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

#### **4.1.5. Güvenlik ve Koruma**

Ebeveynler, çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarına katılımını, güvenli ve sağlıklı bir eğitim ortamında olmalarını sağlamak amacıyla önemsemektedirler. Bu durum, çocukların sokakta karşılaşılabilecekleri olumsuz etkilerden ve zararlı alışkanlıklardan korunmalarını içermektedir. Bir anne, "Çocuğum gezmesi çok olurdu, eve geç gelirdi. Sokakta boş boş gezerdi. Okula gelince, sokakta öğrenemediği şeyleri öğreniyor. Daha iyi oluyor." (K4, Anne) diyerek okula devamın çocuğunu sokaktaki olumsuzluklardan korumakla birlikte fayda sağladığını ifade etmiştir. Bir anne, "Çocuğum sokağa çok çıkıyor. Burada hem bir şeyler öğrensin hem de sokağa çok çıkmasın. Bin bir türlü insan var. Kayboluyor, saatlerce arıyorum. Burası daha sağlıklı." (K15, Anne) diyerek çocuğunun güvenliği için anaokulunu tercih ettiğini belirtmiştir.

Babalar da benzer görüşler paylaşmış ve çocuklarının okulda, sokakta öğrenebilecekleri olumsuz dil ve davranışlardan uzak, eğitime uygun bir konuşma tarzı geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bir baba, "Çocuk sokakta oynadığı için sokak ağzı öğreniyordu ama şimdi eğitim safhasında olduğu için eğitime göre konuşmayı öğrendi." (K6, Baba) diyerek bu olumlu değişimi vurgulamıştır.

Ebeveynler bağımsız anaokullarının güvenliğine özellikle vurgu yapmışlardır. Bağımsız anaokulları, çocuklara özel bir kurum olması ve büyük yaş gruplarının olmadığı bir ortamda eğitim vermesi çocuklar için daha güvenli olarak değerlendirilmektedir. Bir anne "Anaokulu daha iyi. Burada dışarı çıkma yok. Oyun var, ders var. İlkokuldan ayrı olması daha iyi." (K22, Anne) diyerek anaokulunun sunduğu güvenli ortamın önemine dikkat çekmiştir.

Bu ifadeler, ebeveynlerin çocuklarının güvenliği ve sağlıklı bir sosyal çevrede eğitim alması için okul öncesi eğitimi önemsediklerini ve bu gerekçelere dayanarak okul öncesi eğitimi tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin bakış açılarına ve deneyimlerine göre okul öncesi eğitim çocukları sokakta karşılaşılabilecekleri risklerden koruyan, onların kişisel, toplumsal ve akademik becerilerini geliştiren güvenli ve sağlıklı bir ortam sunmalıdır. Bu bulgular biyoekojik kuramda mikrosistemle açıklanmaktadır. Ebeveynler çocuklarının doğrudan etkileşim halinde oldukları eğitim ortamlarının güvenli, sağlıklı bir alan olmasını önemsemektedir.

#### 4.1.6. Ebeveyn Memnuniyeti ve Beklentiler

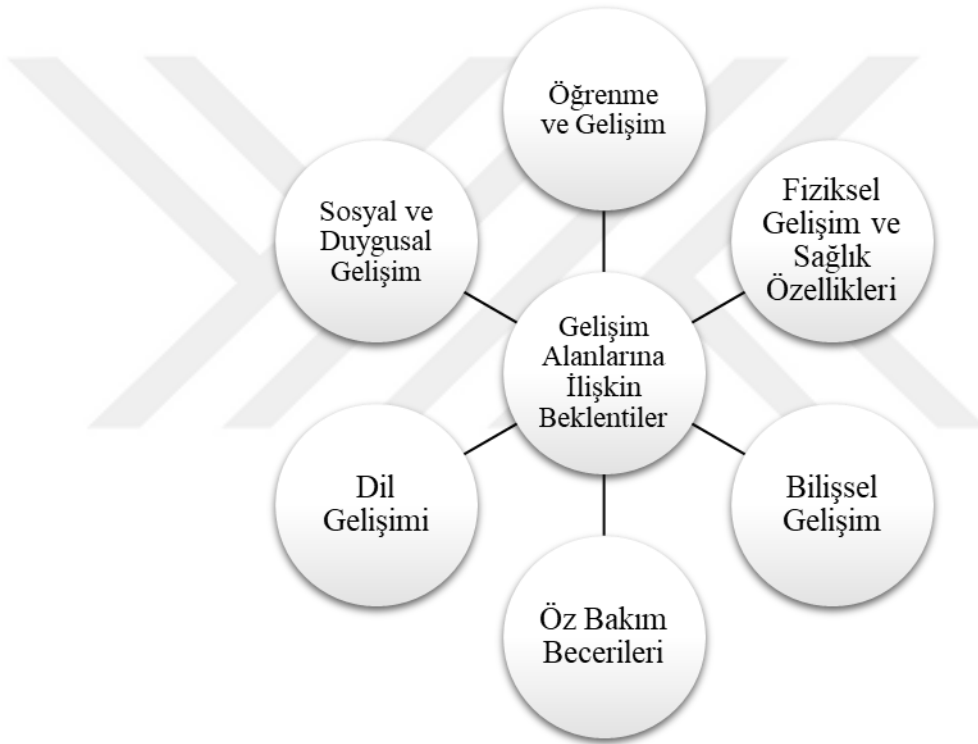
Ebeveynlerin geçmişteki deneyimleri, çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme tercihlerini etkileyebilmektedir. Ebeveynlerin anaokulundan memnun kalmaları ve olumlu deneyimlere sahip olmaları, daha küçük çocukları için de aynı tercihi yapma eğilimini güçlendirmektedir. Bir baba, "Anaokulundaki çocuğum, ablasına göre daha olgun. Kardeşiyle anlaşamasa da anasınına giden çocuğum daha olgun." (K30, Baba) diyerek, okul öncesi eğitimin çocuğunun gelişimine katkısından memnun olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde bir anne "Yedi yıldır buradayız. Çocuklarımı buraya gönderiyorum, çok memnunum. Hocalarımızdan Allah razı olsun." (K8, Anne) diyerek eğitime olan memnuniyetini ifade etmiştir.

Bazı ebeveynler, eğitimin çocukları üzerindeki olumlu etkilerini gözlemledikten sonra, diğer çocuklarını göndermemiş olmanın pişmanlığını yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir anne "Kızımı anasınına göndermediğime pişmanım. Oğlumdan çok memnunum, keşke kızımı da gönderebilseydim." (K10, Anne) diyerek bu duygusunu dile

getirmiştir.

Ebeveynlerin okuldan duydukları memnuniyet ve anaokulunun faydalarını gözlemlmeleri, eğitim kurumlarının ebeveyn beklentilerini karşılayacak şekilde hizmet vermesinin önemini vurgulamaktadır. Bu memnuniyet ve faydalar, ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih etme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bulgular biyoeekolojik kuramda mezosisteme denk gelmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının gelişiminde gördükleri ilerlemeler nedeniyle memnuniyet duydukları ve okul öncesi eğitime bakış açılarında olumlu değişimler olduğu görülmektedir.

#### 4.2. Gelişim Alanları ve Öğrenmeye İlişkin Beklentiler



Şekil 2. Ebeveynlerin çocuklarının gelişim alanlarına ve öğrenmeye ilişkin beklentiler

##### 4.2.1. Öğrenme ve Gelişim Odaklı Beklentiler

Ebeveynler, çocuklarının okul öncesi eğitimle öğrenme ve gelişim süreçlerinin desteklenmesi yönünde beklentileri bulunmaktadır. Bir baba "Bir odanın içindesin, psikolojik olarak çok güzel oluyor. Gidiyorsun, geliyorsun, kafası dağılıyor, beden olarak ve ruh olarak rahatlıyor." (K22, Baba) diyerek bu görüşü açıklamıştır. Başka bir baba "Gelişimi farklı olacak, ister istemez." (K20, Baba) şeklinde benzer bir görüşü dile getirirken, mevsimlik tarım işçisi bir anne "Çocuğu salıyorum ama öğretmen nasıl

davranıyor, nasıl geliştiriyor bilmiyorum. Öğretmenin ilgilenmesi ve çocuğun gelişmesinde fayda var." (K4, Anne) diyerek bu beklentiyi vurgulamıştır.

Anaokulu, ebeveynler tarafından çocukların okula alışmaları için eğlenceli ve öğretici bir ortam olarak değerlendirilmektedir. Ebeveynler, çocuklarını hem güzel vakit geçirmeleri hem de çeşitli etkinliklere katılarak gelişimlerini desteklemeleri için okula göndermektedirler. Bir anne "Anasınıfında çocuğum hem eğleniyor hem de öğreniyor." (K9, Anne) diyerek anaokulunun çift yönlü faydasını vurgulamaktadır. Bir baba "Çocuğumun gelişimi için eğitim önemli. Hem bilgi hem fiziksel gelişim için daha iyi öğrenim sağlıyor." (K26, Baba) ifadesiyle bu görüşü desteklemektedir.

Ebeveynler, çocuklarının okulda daha çok bilgi edinebileceği, öğreneceği etkinlikler yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Mevsimlik tarım işçisi bir baba "Her konuda bilgi sahibi olmasını istiyorum. Her şeyi öğrenmesini isterim." (K2, Baba) diyerek çocuğunun bilgi ve öğrenme düzeyinin artmasını istediğini vurgulamıştır. Bir anne, "Daha çok etkinlik yapılmasını istiyorum, etkinlikte daha alımlı oluyor çocuklar." (K12, Anne) diyerek daha çok etkinlik yapılmasına yönelik isteğini belirtmiştir.

Ebeveynler çocuklarının okul öncesi eğitimle birlikte rakamları, sayı saymayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Mevsimlik tarım işçisi bir baba, "Pat diye 4'ü söylüyor, 5'i söylüyor. 10'a kadar 20'ye kadar sayıyor. Yazıyor bir de rakamları." (K2, Baba) diyerek çocuğunun sayıları öğrendiğini belirtmiştir. Benzer şekilde mevsimlik tarım işçisi bir anne "Sayıları şimdi 50'ye kadar saydırıyorum. 50'ye kadar maşallah saymayı biliyor." (K4, Anne) diyerek çocuğunun sayıları öğrenme becerisini vurgulamıştır.

Ebeveynler, okul öncesi eğitimle birlikte çocuklarının harfleri öğrendiği ve hatta okuyabildiği görüşünü ifade etmişlerdir. Mevsimlik tarım işçisi bir anne "Harfleri veriyordu. Bunları öğrendi, harfleri birleştiriyordu. Yan yana yazmayı öğrendi." (K3, Anne) diyerek çocuğunun harf öğrenimini vurgulamıştır. Benzer şekilde mevsimlik tarım işçisi bir baba "Harf öğretiyorlar. Televizyonda alt yazıları falan okuyor neredeyse şu anda." (K27, Baba) diyerek çocuğunun okuma becerisine dikkat çekmiştir.

Ebeveynler çocuklarının okul öncesi eğitimle birlikte renkleri öğrendiği, boyama yapmayı deneyimledikleri görüşünü paylaşmışlardır. Bir baba "Resim yapmayı öğrendi baya, boyamayı filan baya bir geliştirdi. Resim boyamayı, onları öğreniyor." (K28, Baba) diyerek çocuğunun boyama becerisinin gelişimini vurgulamıştır. Benzer şekilde bir anne, "Resim boyaması falan gelişti, önce yoktu." (K12, Anne) diyerek çocuğunun boyama becerisinin gelişimine dikkat çekmiştir.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimle ilgili beklentileri ve çocuklarının aldığı eğitimle

ilgili bilgilerinin olmaması, okul öncesi eğitime dair bilgi sahibi olmadıkları düşüncesini akla getirmektedir. Biyoekolojik kuramda mezosistem aile ve okul arasında kurulan ilişki ve iletişimi ortaya koymaktadır. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarının okulda öğrendikleri konusunda daha fazla bilgi sahibi olmaları ve okul öncesi eğitimin önemini daha iyi anlaşılması için iletişim ve bilgilendirme süreçlerinin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bulgulara bakıldığında özellikle mevsimlik tarım işçisi ebeveynlerin öğrenme ve bilgi edinmeye ilişkin isteklerinin yoğun olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2. Fiziksel Gelişim ve Sağlık Özellikleri

Ebeveynler çocuklarının okul öncesi eğitimde kalem tutma, makas kullanma ve çizgi çalışmaları gibi becerileri öğrenmelerini önemli bulmaktadır. Bu becerilerin ilkökula hazırlık açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bir anne "Kalemi tutmayı öğrendiler, en önemlisi kalem tutması zaten. Boya yapması, boyayı taşırmadan yapması." (K22, Anne) diyerek kalem tutma becerisinin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde bir baba "Anaokulunda kalem tutmayı öğreniyorlar. Kalem tutma şekli değişti." (K29, Baba) diyerek bu becerinin gelişimine dikkat çekmiştir.

Ebeveynler, makas kullanmanın da okul öncesi dönemde öğrenilmesi gereken bir beceri olduğunu belirtmişlerdir. Bir anne, "Makas işleri verse çocuk, makas tutma var ya, hem el kasları gelişir." (K15, Anne) diyerek makas kullanmanın el becerisinin gelişimine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

Ebeveynler, çocuklarının el becerisinin gelişimini destekleyen çalışmaların yapıldığını belirtmişlerdir. Bir anne, "Çizgi çalışmaları falan, el becerisi gelişiyor, birinci sınıfa hazırlanmış oluyor." (K9, Anne) diyerek çizgi çalışmalarının önemine dikkat çekmiştir.

Ebeveynler, çocuklarının okul öncesi eğitimde fiziksel gelişimlerinin desteklenmesi ve okuma yazma öğrenmeleri için gerekli olan kalem tutma, çizgi çalışması, el kaslarının gelişimi gibi becerilerin kazandırılmasını önemsemektedir. Bu beklentiler, ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi eğitimde hem akademik hem de fiziksel gelişimlerinin desteklenmesini önemsediklerini göstermektedir. Bu bulgular biyoekolojik kuramda mikrosistem kapsamında değerlendirilmektedir. Çocukların fiziksel gelişim ve sağlık özelliklerine ilişkin beklentileri ifade edilmiştir.

#### 4.2.3. Bilişsel Gelişim

Ebeveynler, çocuklarının okul öncesi eğitimle birlikte bilişsel gelişimlerinde

ilerlemeler olduğunu ve çocukların daha iyi algıladıklarını belirtmişlerdir. Bir baba "Bazı şeyleri algılamayı daha iyi öğrendi. Sorular sormaya başladı, biz de doğru ve bilgili cevaplamaya çalışıyoruz." (K29, Baba) diyerek bu durumu ifade etmiştir. Mevsimlik tarım işçisi bir anne "Her şeyi kavraması iyi." (K3, Anne) diyerek çocuğunun kavrama yeteneğinin geliştiğini belirtmiştir.

Ebeveynler çocuklarının öğrenme becerisinin geliştiğini, daha rahat öğrendiklerini ve bilgi becerilerinin arttığını vurgulamışlardır. Mevsimlik tarım işçisi bir baba "Daha çabuk öğrensin, bilgi sahibi olsun diye buraya getirdik." (K2, Baba) diyerek okul öncesi eğitimin öğrenme üzerindeki olumlu etkisine dikkat çekmiştir.

Bazı ebeveynler, çocuklarının bilişsel gelişiminde zekâ oyunlarının olumlu etkisi olduğunu ve daha fazla zekâ oyunu oynamalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Bir anne, "Zekâ oyunlarını çok istiyorum. Çocuğumun okulda da olsa dışarıda da olsa sadece zekâ oyunları oynamasını istiyorum." (K10, Anne) diyerek bu beklentisini belirtmiştir.

Bir baba, çocuğunun okul öncesi eğitimden sonra dünyaya ve yaşama ilişkin daha fazla öğrenme merakı içinde olduğunu, daha fazla soru sormaya başladığını vurgulamıştır. "Depremle ilgili neden oldu? Binalar yıkılmış, bizim ev yıkılır mı? Bu tür sorular soruyor." (K29, Baba) diyerek çocuğunun merakının arttığını ifade etmiştir.

Ebeveynlerin bilişsel gelişime ilişkin beklentileri, çocuklarının algı gelişimi, öğrenme becerisi, zekâ oyunları ile gelişimi ve merakının artması gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Çocuklarının daha fazla öğrenmesini ve zekâ oyunları ile daha iyi gelişim göstermelerini istedikleri görülmektedir. Bu beklentiler, ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi eğitimde bilişsel gelişimlerinin desteklenmesine büyük önem verdiklerini göstermektedir. Biyoekolojik kuramda bu bulgular mikrosisteme denk gelmektedir. Çocukların bilişsel gelişimlerine ilişkin beklentiler eğitim ortamında çocuğun edinmesini istedikleri bilgi ve becerileri ifade etmektedir.

#### **4.2.4.Sosyal ve Duygusal Gelişim**

Ebeveynler, çocuklarının okul öncesi eğitim sürecinde öz denetim kazanmalarını ve kendi başlarına sorumluluk alabilmelerini önemsemektedirler. Bir anne, "Kendi kendine bir şeyler çabalasın isterim. Ödevini yapıp geliyor oğlum. Hafta sonu ödev veriyor, ödevini yapıyor." (K4, Anne) diyerek çocuğunun öz denetim becerisi edinmesine vurgu yapmıştır. Benzer bir anne görüşü, "Kendi kendine yapabiliyor her işini düzenini falan yapıyor." (K12, Anne) şeklindedir.

Ebeveynler ayrıca çocuklarının uyumlu, sakin ve söz dinleyen bireyler olarak

yetişmelerini istemektedirler. Bir anne, "Daha uysal olmasını isterim. Sakin olmasını, büyüklerin sözünü dinleyen bir çocuk olmasını isterim." (K9, Anne) diyerek bu beklentisini açıklamıştır. Başka bir anne, "Otur dediğimde oturuyor, kalk dediğimde kalkıyor. Bir şeyi yap dediğimde bir ya da iki kez söylesem de onu yapıyor." (K14, Anne) diyerek çocuğunun uyumlu davranışlarını vurgulamıştır. Bir baba ise "Anaokulu öncesi hırçın ve şımarık davranışlar gösterebilirdi. Ama okul sayesinde daha uysal ve medeni bir hale geldi." (K18, Baba) şeklinde yaşanan değişimi eklemiştir. Ebeveynlerin çocukların daha uyumlu ve sakin olmalarına yönelik isteğin okul öncesi eğitimde yer bulduğu görülmektedir.

Ebeveynler, çocuklarının okul öncesi eğitim sürecinde arkadaşlık kurmayı ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeyi öğrenmelerini beklemektedirler. Bir anne, "Okula başladığı için çocuklarla daha iyi geçiniyor. Arkadaşlarıyla kötü davranmıyor, küfür etmiyor. Arkadaşlarıyla güzel davranmayı öğrenemezdi." (K4, Anne) diyerek çocuğunun sosyal becerilerindeki gelişimi vurgulamıştır. Benzer bir baba görüşü, "Arkadaşlarına nasıl davranacağını, nasıl paylaşacağını öğreniyor. Arkadaşlarıyla nasıl beraber olacağını öğrenmesini isterim." (K13, Baba) şeklindedir.

Ebeveynler ayrıca, çocuklarının okul öncesi eğitimle kardeşleriyle olan ilişkilerinde daha olumlu davranışlar sergilemeye başladıklarını ve kardeşler arası çatışmaların azaldığını belirtmişlerdir. Bir anne "Kardeşiyle sürekli kavga ederdi, ama okula başladıktan sonra bu durum azaldı. Artık kardeşinin eşyalarına zarar vermiyor." (K10, Anne) diyerek bu değişimi ifade etmiştir.

Ebeveynler, çocuklarının sosyal ilişkilerinde olumlu değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitime katılım, çocuğun aile ile ilişkilerini geliştirmiş, bencillik ve içe kapanıklık durumlarını olumlu yönde değiştirmiştir. Bir baba "Okula başladıktan sonra bize karşı ilgisi arttı. Annemize olan düşkünlüğü de arttı." (K30, Baba) diyerek bu durumu açıklamıştır. Bir anne "Anaokuluna başladıktan sonra daha özgüvenli ve sosyal oldu. İnsanlarla daha iyi iletişim kurmaya başladı." (K11, Anne) şeklinde eklemiştir.

Ebeveynler, okul öncesi eğitimin çocukların paylaşmayı öğrenmelerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Bir anne "Anasınıfına geldiği için paylaşımı öğrendi. Daha önce paylaşmayı bilmiyordu, şimdi öğrendi." (K22, Anne) diyerek bu gelişimi ifade etmiştir.

Ebeveynler ayrıca çocuklarının saygılı bireyler olarak yetişmelerini istemektedirler. Bir anne "Büyüklerle saygıyı öğreniyor. Mesela anneye, babaya nasıl davranılacağını

öğreniyor. Paylaşmayı, terbiyeli olmayı öğreniyor." (K19, Anne) diyerek okul öncesi eğitimin çocukların saygı ve terbiye konusunda öğrendiklerini vurgulamıştır.

Ebeveynler okul öncesi eğitim sürecinin, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynadığına inanmaktadır. Çocukların öz denetim kazanması, uyumlu davranışlar sergilemesi, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesi, paylaşmayı ve saygıyı öğrenmesi gibi becerilerin gelişimine katkıda bulunduğu ebeveynler tarafından ifade edilmiştir. Ebeveynler bu becerilerin, çocukların topluma uyumlu ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olacağına inanmaktadır. Bu bulgular biyoekolojik kuramda mikrosistem kapsamında değerlendirilmektedir. Ebeveynler çocuklarının sosyal ve duygusal alanda gelişimlerini önemsedikleri görülmektedir.

#### 4.2.5.Dil Gelişimi

Ebeveynler, okul öncesi eğitimin çocukların Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmesine önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Bir anne "Çocuğum okula başladıktan sonra konuşması düzeldi, daha net ve düzgün konuşmaya başladı. Önceden kaba konuşur ve küfür ederdi ama şimdi bu alışkanlıklarını bıraktı." (K19, Anne) diyerek bu değişimi vurgulamıştır. Mevsimlik tarım işçisi bir baba ise "Çocuğumun Türkçeyi daha iyi öğrenmesini istiyorum." (K1, Baba) şeklinde belirtmiştir.

Ebeveynler ayrıca, çocuklarının okul öncesi eğitimle birlikte dil ve konuşma problemlerinin üstesinden geldiklerini belirtmişlerdir. Bir anne "Kızım üç yaşına kadar pek konuşmuyordu. Okul öncesi eğitime başladıktan sonra arkadaş çevresiyle daha fazla iletişim kurmaya başladı ve konuşma becerisi gelişti. Şimdi kendini herkese rahatlıkla anlatabiliyor ve konuşmayı çok seviyor." (K21, Anne) diyerek çocuğunun gelişimindeki olumlu değişimi ifade etmiştir. Benzer şekilde, bir baba "Anaokuluna başladıktan sonra çocuğumun konuşması değişti." (K25, Baba) diyerek okul öncesi eğitimin çocuğun dil becerilerine olan katkısını vurgulamıştır.

Bu ifadeler, ebeveynlerin çocuklarının Türkçeyi doğru ve güzel konuşma becerilerini geliştirmeleri konusunda okul öncesi eğitimin önemli bir rol oynadığına inandıklarını göstermektedir. Okul öncesi eğitimin, çocukların dil gelişimlerini destekleyerek sosyal iletişim becerilerine katkıda bulunduğu ebeveynler tarafından inanıldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular biyoekolojik kuramda makrosistem kapsamında değerlendirilmektedir. Ebeveynler çocuklarının dil gelişimlerine okul öncesi eğitimin

önemli bir katkısı olduğuna inanmaktadır.

#### 4.2.6. Öz Bakım Becerileri

Ebeveynler, okul öncesi eğitimi çocukların öz bakım becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukların temizlik, eşyalarını düzenleme ve ihtiyaçlarını kendi başlarına karşılama gibi becerileri kazandıklarını belirtmişlerdir. Mevsimlik tarım işçisi bir anne "Kamuran (K) hoca çocuklara ellerini yıkamayı, hapsurdüklerinde ya da öksürdüklerinde ağızlarını kapatmayı öğretiyor." (K5, Anne) diyerek okul öncesi eğitimin temizlik alışkanlıkları konusundaki etkisini vurgulamıştır. Benzer şekilde bir baba, "Çocuğum okula başladıktan sonra lavabo ihtiyacını tek başına karşılayabilir hale geldi. İlkokula gittiğinde de öğretmenleri sürekli yanında olmayacak, bu yüzden bu beceriyi kazanması önemli." (K6, Baba) şeklinde belirtmiştir.

Ebeveynler çocuklarının okulda öğrendikleri öz bakım becerilerinin evdeki ortama da olumlu yansıdığını ifade etmişlerdir. Bir anne, "Oğlum okula başladıktan sonra tuvalet alışkanlıkları düzeldi. Artık tuvalet adabını biliyor ve ihtiyaçlarını düzgün bir şekilde karşılıyor." (K10, Anne) diyerek bu değişimi açıklamıştır. Başka bir anne "Kızım okula başladıktan sonra banyo yapmayı sevmeye başladı ve temizliğe daha çok önem veriyor." (K17, Anne) şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynler, çocukların okulda eşyalarını düzenleme ve koruma becerilerini geliştirdiklerini de belirtmişlerdir. Bir baba "Çocuklar oyun oynarken dağınıklık bırakmamayı öğreniyorlar. Bu hem temizlik hem de düzen açısından önemli." (K6, Baba) diyerek bu becerinin önemine dikkat çekmiştir. Bir anne ise "Kızım okula başladıktan sonra oyuncaklarını düzenli bir şekilde toplamaya başladı. Öğretmeni bu konuda çok yardımcı oldu." (K17, Anne) diyerek okulun bu alandaki etkisini vurgulamıştır. Ebeveynler, çocuklarının anaokuluna başlamadan önce göstermedikleri olumlu alışkanlık ve davranışları okul sonrasında edindiklerini belirtmişlerdir. Bir anne "Cemal (E,6) evde hiç toplamazdı. Ama öğretmen sayesinde şimdi evi topluyor ve yatakları kaldırıyor." (K17, Anne) diyerek çocuğunun kazandığı yeni alışkanlıkları dile getirmiştir.

Ebeveynler, çocukların okul öncesi eğitimle birlikte kendi öz bakımını daha iyi yapabildiklerini, özgüvenlerinin arttığını ve daha bağımsız hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Bir anne "Kızım okula başladıktan sonra kendi üzerini giyebiliyor, odasını toplayabiliyor ve ihtiyaçlarını kendi başına karşılayabiliyor." (K14, Anne) diyerek bu değişimi açıklamıştır.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri arasında çocukların el yıkama gibi temel hijyen alışkanlıklarını kazanmaları da yer almaktadır. Bir anne "Oğlum okulda el yıkamanın önemini öğrendi. Artık tuvalete gittikten sonra ellerini düzgün bir şekilde yıkıyor." (K4, Anne) diyerek bu beklentiye dile getirmiştir.

Ebeveynler okul öncesi eğitimin çocukların öz bakım becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını düşünmektedir. Çocukların temizlik, düzen ve bağımsızlık gibi konularda önemli ilerlemeler kaydettikleri belirtilmiştir. Bu bulgular biyoekojik kuramda mikrosisteme denk gelmektedir. Ebeveynler çocuklarının öz bakım becerilerinin gelişimini sağlayacak bir eğitim sunulduğunu ifade etmişlerdir.

#### **4.3. Okul Öncesi Eğitimin Amacı: İlkokula Hazırlık ve Geçiş**

Ebeveynler, okul öncesi eğitimin çocukların ilkokula hazırlanması ve geçiş sürecini kolaylaştırması açısından önemli bir rol oynadığına inanmaktadırlar. Çocukların eğitim hayatına sağlam bir başlangıç yapmaları, ilkokula hazır olmaları ve ilkokulda daha rahat olmaları beklentileri arasında yer almaktadır. Bir baba "Temel sağlam olduğunda ilerisi de iyi olur. İyi bir başlangıç için okul öncesi eğitim önemlidir." (K20, Baba) ifadesiyle bu düşüncüyü desteklemektedir. Benzer şekilde, bir anne "Okul öncesi eğitim, çocukların ilkokula başlamadan önce gerekli temel eğitimi almalarını sağlar." (K11, Anne) şeklinde belirtmiştir.

Ebeveynler, okul öncesi eğitimle gerçekleştirilen ilkokula hazırlık etkinliklerinin çocukların ilkokulda daha başarılı olmalarını sağladığına inanmaktadırlar. Bir anne, "Anaokuluna giden çocuklar, birinci sınıfta daha hazırlıklı oluyorlar ve daha rahat öğreniyorlar." (K15, Anne) ifadesiyle bu görüşü dile getirmiştir. Bir baba ise "Okul öncesi eğitim, çocukların ilkokula başlangıç için gerekli becerileri kazanmalarını sağlar." (K6, Baba) şeklinde ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitimin çocukların ilkokula uyum sağlamalarını kolaylaştırdığına dair ebeveyn görüşleri de dikkat çekmektedir. Bir baba "Çocuklar okul öncesi eğitimle okul ortamına alışıyorlar ve ilkokula başladıklarında yabancılık çekmiyorlar." (K25, Baba) demiştir. Bir anne ise "Çocuğum okul öncesi eğitimle ilkokula daha kolay adapte oldu ve daha rahat bir başlangıç yaptı." (K14, Anne) şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

Ebeveynler, çocuklarının ilkokulda zorlanmamaları için okul öncesi eğitimin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bir anne, "Okul öncesi eğitim, çocukların ilkokula başladıklarında daha rahat olmalarını sağlar ve zorlanmalarını önler." (K9, Anne) şeklinde ifade etmiştir. Bir baba ise "Okul öncesi eğitim almayan çocuklar, ilkokulda daha

çok zorlanabilirler. Bu nedenle okul öncesi eğitim önemlidir." (K28, Baba) demiştir. Bir anne "Anaokulu denince, çocukların gelişimi, daha fazla bilgi alırlar. İlkokula giderse, öncekinden iyi olur. Çünkü önceki çok zorlandı, kalem bile tutmayı bilmiyordu." (K4, Anne) diyerek okul öncesi eğitimin ilkökul eğitimi için önemini vurgulamıştır.

Okula uyum sağlamada okul öncesi eğitimin önemine vurgu yapan bir baba "Birinci sınıfa başlamadan önce çocuğumun bulunduğu ortama alışması için okul öncesi eğitimi tercih ediyorum. Okul ortamına alışması için önemli." (K25, Baba) ifadesiyle görüşlerini belirtmiştir. Başka bir baba "Birinci sınıfa başlayacak çocuk her şeyden geri kalırdı." (K25, Baba) diyerek benzer bir görüşü ifade etmiştir.

Bazı ebeveynler, çocuklarının okula istekle gitmelerini ve okulu sevmelerini sağlamak için okul öncesi eğitimi tercih ettiklerini belirtmiştir. Bir baba "Çocuğumun eğitime heveslenmesi için okul öncesi eğitimi önemli buluyorum." (K7, Baba) diyerek bu yaklaşımı desteklemiştir. Bir başka baba "Anaokuluna gittiği için çocuğum alıştıkça daha çok gitmek istiyor." (K23, Baba) diyerek uyum sağlamanın okula devamlılıkla ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Ebeveynler okul öncesi eğitimin çocukların ilkökula hazırlanması ve adaptasyon sürecinde önemli bir rol oynadığına inanmaktadırlar. Ebeveynlerin bakış açısına göre okul öncesi eğitim, çocukların ilkökulda başarılı olmaları için gerekli temel becerileri ve bilgileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu bulgular biyoekolojik kuramda mezosistem kapsamında değerlendirmektedir. Ebeveynler okul öncesi eğitimin ilkökul kademesine hazırlık rolü olduğuna inanmaktadır.

#### **4.3.1. İlkokula Hazırlık Çalışmaları**

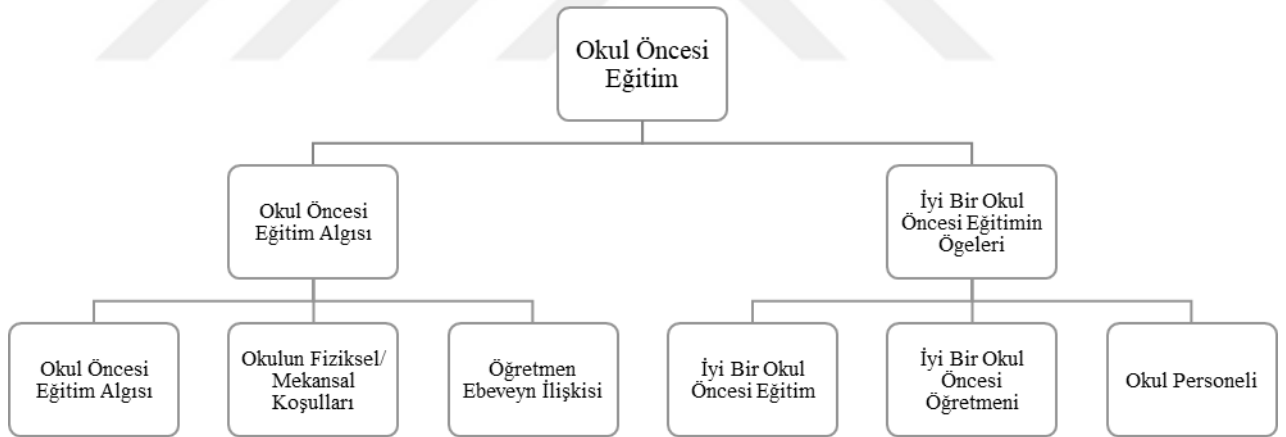
Ebeveynler, çocuklarına ev ödevleri verilmesi gerektiğine ilişkin çeşitli nedenler öne sürmüşlerdir. Bu nedenler arasında çocukların sıkılmaması, ilkökula hazırlık, evde boş vakit geçirmemeleri ve ebeveynlerin isteği yer almaktadır. Örneğin, bir anne çocuğunun ödev yaparken mutlu olduğunu ve ödev bittiğinde ağladığını belirtmiş, "Çocuğum ödev yapmayı çok istiyor, bitince de üzülüyor çünkü ödevi bittiği için sıkılıyor." (K16, Anne) demiştir. Başka bir anne ise hafta içi de ödev verilmesi gerektiğini, çünkü çocukların evde boş kalmaması gerektiğini ifade etmiş "Hafta içi de ödev verilirse çocuklar evde boş kalmaz, daha düzenli bir çalışma alışkanlığı kazanırlar." (K22, Anne) şeklinde ev ödevlerinin düzenli bir çalışma alışkanlığı kazanılmasında önemli olduğu düşüncesini açıklamıştır.

Ebeveynlerin ev ödevine yönelik talepleri arasında ilkökula hazırlık amacı da

önemli bir yer tutmaktadır. Bazı ebeveynler, çocuklarının birinci sınıfta daha fazla ödevle karşılaşacakları için okul öncesi eğitimde ödev yapma alışkanlığı kazanmalarının önemli olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda bir ebeveyn "İlkokula hazırlık olarak, çocuklar okul öncesi eğitimde ödev alışkanlığı kazanmalı, böylece birinci sınıfta ödev yapmaya alışkın olurlar." (K22, Anne) ifadesini kullanmıştır.

Ebeveynler, ev ödevlerinin çocukların boş zamanlarını değerlendirmeleri ve daha fazla bilgi edinmeleri açısından da faydalı olduğunu düşünmektedir. Ebeveynler, çocukların meşgul kalmalarını, çocukların kendilerinin ev ödevi yapmak istemesini ve ilkokula hazırlık yapmalarını önemli gerekçeler olarak görmektedir. Bu talepler, çocukların evde daha verimli vakit geçirmeleri ve eğitimlerine olumlu katkıda bulunmaları amacıyla ortaya konmuştur. Bu bulgular biyoekolojik kuramda mezosistem kapsamında ele alınmaktadır. Ebeveynler okul öncesi eğitim sürecinde verilen ödevlerin ilkokula hazırlık açısından önemli bir rolü olduğuna inanmaktadır.

#### 4.4. Okul Öncesi Eğitim Algısı



Şekil 3. Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin algıları

##### 4.4.1. Okul Öncesi Eğitim Algısı

Okul öncesi eğitime ilişkin ebeveynler farklı anlamlar ve algılar dile getirmektedir. Mevsimlik tarım işçisi bir baba "Anaokulu, çocuklara ana gibi bakılan bir yer." (K27, Baba) derken, başka bir anne "Anaokulu bana geleceğe hazırlık gibi geliyor." (K10,

Anne) ifadesini kullanmaktadır. Diğer bir anne ise "Anaokulu denilince aklıma öncelikle disiplin geliyor." (K19, Anne) şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır. Bazı ebeveynler okul öncesi eğitimi, eğitime başlangıç noktası ve çocukların okula alıştığı bir eğitim kurumu olarak algılamaktadır. Örneğin, bir baba "Okul öncesi eğitim, çocukların eğitimin ilk basamağına adım atmasıdır." (K18, Baba) derken bir anne "Okul öncesi eğitim, çocukların arkadaşlarına ve okula daha iyi alışmalarını sağlıyor." (K9, Anne) ifadesini kullanmaktadır.

Ebeveynler ayrıca, okul öncesi eğitimin çocukların yaşadıkları dezavantajları aşmalarında önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bir baba "Okul, çocukların IQ seviyeleri farklı olsa bile, bazı dezavantajları atlatmaları için mükemmel bir yer." (K6, Baba) şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik algıları çeşitlilik göstermektedir. Ebeveynler okul öncesi eğitime, çocukların okula alışması, eğitime başlangıç noktası ve geleceğe hazırlanması gibi çeşitli anlamlar yüklemektedir. Ayrıca, ebeveynler kendilerinin yaşadıkları dezavantajları çocuklarının aşmalarına yardımcı olması açısından da okul öncesi eğitime önemli bir rol biçmektedirler. Bu bulgular biyoeolojik kuramda makrosistem kapsamında değerlendirilmektedir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin algıları bu konudaki inançlarını ortaya koymaktadır.

#### 4.4.1.1. Eğitimde Oyunun ve Yaratıcılığın Önemi

Ebeveynler, okul öncesi eğitime yönelik oyun ve eğlenceye ilişkin çeşitli algılara sahiptir. Bazı ebeveynler, okul öncesi eğitimde çocukların sadece oyun oynadıklarını düşünürken, sınırlı düzeyde öğrenme gerçekleştirildiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bir anne "Başlangıçta çocukların sadece oyun oynadıklarını düşünüyordum. Ancak, çocukların aslında bir şeyler öğrendiklerini gördüm." (K14, Anne) ifadesiyle algısının değiştiğini belirtmiştir.

Diğer yandan, bazı ebeveynler çocukların oyun oynamalarının önemli olduğunu ve okul öncesi eğitimin temel amacının bu olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, mevsimlik tarım işçisi bir baba "Oyun oynasınlar diye gönderiyorum. Temel eğitimde oyunlar önemli." (K1, Baba) derken başka bir baba, "Anaokulunda oyunlar, oyuncaklar ve yapılacak şeyler var. Çocuklar için oyun önemli." (K20, Baba) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Ebeveynlerin görüşlerine göre, okul öncesi eğitimde çocukların gelişim dönemlerine uygun olarak oyun oynamaları ve bu sayede öğrenmeleri beklenmektedir.

Bir ebeveynin başlangıçta çocukların sadece oyun oynadığını düşünmesi ancak çocuğunun eğitim almasıyla birlikte algısının değişmesi, okul öncesi eğitimin öneminin ve etkisinin fark edilmesi açısından önemli bir örnektir.

Ebeveynler, okul öncesi eğitimde çocukların oyun oynamalarının ve yaratıcılıklarını geliştiren etkinlikler yapmalarının önemine dikkat çekmişlerdir. Örneğin, bir anne "Çocuklar oyun çağında. Oyun oynayarak öğreniyorlar." (K19, Anne) diyerek oyunun çocuklar için öğrenme aracı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, çocukların sanat etkinlikleriyle yaratıcılıklarını geliştirdiklerini ve bu etkinliklerin daha da zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bir başka anne "Kızım anasınıfında öğrendikleriyle şimdi harika resimler yapıyor. Öğretmenlerimiz bize hayal gücümüzle neler yapabileceğimizi gösterdi." (K15, Anne) ifadeleriyle okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcılıklarını nasıl desteklediğine dikkat çekmiştir. Ebeveynler, çocukların okulda hayal güçlerini kullanarak yaratıcı etkinlikler yapmalarının önemini vurgulayarak, bu tür etkinliklerin çocukların gelişimine katkıda bulunduğuna inanmaktadırlar. Bu bulgular biyoeolojik kuramda makrosistem kapsamında ele alınmaktadır. Ebeveynlerin, okul öncesi eğitime ilişkin algıları ve çocukları okula başladıktan sonra bu konuda gerçekleşen değişimleri ifade edilmiştir.

#### 4.4.1.2. Depremi Çocuklara ve Algılara Yansımaları

6 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremler Gaziantep'te yaşayan çocukların ve ailelerin yaşamlarında önemli ve büyük ölçüde olumsuz değişimlere sebep olmuştur. Ebeveynlerin deprem sonrasında okula ilişkin algı ve beklentilerinde farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Ebeveynlerin çoğunluğu çocuklarının depremde psikolojik olarak olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Örneğin bir anne "...Önce daha iyiydi biraz şu depremde sonra biraz şey oldu... Etkilenmiş. Biraz yaramaz olmuş, huyu değişmiş." (K9, Anne) açıklamasıyla çocuğunda davranış değişiklikleri yaşadığını ifade etmiştir. Benzer görüşteki bir baba "Valla deprem sonrası evde biraz sıkıntı yaşıyoruz, normalde gece de olsa tek başına dolanıyordu karanlıkta da olsa dolaşıyordu şu an bir sıkıntı var gidemiyor. Lavaboya bile çıkamıyor. Ablası da öyle ablası da gidemiyor. Gitti mi de koşa koşa geri geliyorlar." (K13, Baba) şeklinde çocukların yaşadıkları olumsuzlukları dile getirmiştir.

Ebeveynler çocuklarının okulda depreme yakalanma ihtimalinden oldukça tedirgin olduklarını dile getirmişlerdir. Bir anne bu konudaki duygularını "Çok korkuyoruz... He depremle ilgili bir korku vardı hani deprem olur mu, nasıl çıkarlar, çıkabilirler mi o

yönden.” (K9, Anne) şeklinde ifade etmiştir.

Diğer yandan ebeveynler deprem, pandemi dönemi gibi olağanüstü durumların getirdiği olumsuz şartlar nedeniyle çocuklarının eğitiminin aksadığı ve okul öncesi eğitim gibi çocuğun gelişiminde kritik bir öneme sahip bir dönemin verimsiz geçirilmesine sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bir anne bu konudaki görüşlerini “...Yani bütün dediğim gibi geride kaldık. Tatillerin uzaması, depremden dolayı da olabilir yani. Ben zaten çocuğumu da saldığında ilk çocuğumda aynı böyle oldu virüs çıktı, çocuğumun eğitimi hala yok yani. Tam öğretmen düzeltti bu seferde deprem çıktı. Bir de Elifile (K) birinci sınıftaydık, ilk dönemi atlattılar okumaya geçtiler. Uzaktan eğitime geçildi, okullar kapandı, çocuklar dersten soğudu. Uzaktan eğitim zaten işe yaramıyor yani şimdi kalkıpta yalan söylemeyeyim yani. En azından benim çocuğuma yaramadı onu söyleyeyim. Yaramadı, ilk zaten iki de olmadı, üçünde yarısına kadar ulaştılar. Üçte düzeldi, tam dörde geçti devam ediyordu düzelmeye a bu tatil geri başladı bugün gitti. Çocuğun eğitime hevesi yok. Ben büyük oğlumu salmasam gelmez o derece düşünün. Çocuk soğudu mu çok zor oldu. Hala da yani ben o koronadaki çocukların eğitiminin olmadığını düşünüyorum. Benim gibi birkaç tane de var benim gibi düşünen. Konuşuyoruz yani irtibata geçiyoruz. Yok, yani çocuklarda eğitim durumu gitti. Hevesleri de kalmadı, eğitimleri de kalmadı.” (K12, Anne) ifadesiyle yaşadıklarını açıklamıştır. Benzer bir görüşteki anne “Depremden dolayı bir zaman kaybımız var. Yoksa biz o zaman dilimi içinde olsaydı daha iyi bir şeyler yapabilirdik. Hani deftere geçeceğiz şöyle yapacağız falan dedik, planları vardı. Onları biraz ertelemek zorunda kaldık.” (K21, Anne) şeklinde eğitime verilen arayı belirtmiştir.

6 Şubat depremleri en başta çocuklar olmak üzere birçok insanın hayatını olumsuz etkilemiştir. Çocuklarda davranış problemleri, kaygılar görülürken ebeveynlerde korku ve endişeye sebep olmuştur. Ebeveynler deprem sonrasında çocukları okuldayken deprem yaşanma ihtimalinden korktuklarını çoğu kez dile getirmişlerdir. Ebeveynlerin vurguladıkları önemli bir nokta deprem, pandemi gibi çocukların eğitim hayatına ara vermelerine neden olan durumların çocuklarının eğitim hayatını olumsuz etkilemesi olmuştur. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının gelişiminde okul öncesi eğitimi önemli ve değerli gördüklerini göstermektedir. Bu bulgular biyoekolojik kuramda kronosistem kapsamında değerlendirilmektedir. Ebeveynler yaşadıkları süreçte karşılaşılan deprem ve pandemi gibi koşulların çocukların eğitim hayatında olumsuz yönde etkileri olduğunu açıklamıştır.

#### 4.4.1.3. Deprem Sonrası Çocukların Okula Devamlılığı

Bazı ebeveynler, çocuklarının psikolojik olarak daha iyi olmalarını sağlayabileceği için onları deprem sonrasında okula göndermeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bir anne "Arkadaşlarıyla vakit geçirirlerse bu zamanı çabuk atlatabilirler diye düşündüm ve bu yüzden gönderdim." (K21, Anne) ifadesiyle bu tercihin nedenlerini açıklamıştır. Benzer bir görüşteki anne "Çocuğumun kafası dağılsın diye gönderdim, yoksa evde etkilenecekti." (K8, Anne) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı ebeveynler deprem sonrası oluşan kaotik ortam nedeniyle çocuklarını okula göndermek konusunda tereddüt etmişlerdir. Bu konuda bir çocuğun anne ve babası ortak kaygılarını şu şekilde paylaşmıştır: "Ortalık karışık, insanların psikolojisi bozuldu, çocuk kaçıranlar olduğunu duydum, bu yüzden göndermek istemedim." (K17, Anne) ve "Tehlikeli durumlar olduğu için çocuğumu okula göndermek istemedim." (K18, Baba).

Ebeveynler çocuklarının okula devam etmesine ilişkin kararlarında öğretmene duydukları güvenin önemini ifade ettiler. Bu konuda bir anne "Oğlum öğretmenimiz olduğu için sorun olmadığını söyledi." (K10, Anne) diyerek öğretmenin önemini vurgulamıştır. Diğer bir anne ise "Öğretmenlerine güveniyorum, en ufak bir sallantıda hemen çocukları güvenli bir yere indiriyorlar." (K22, Anne) şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynler, deprem sonrası çocukların psikolojisinin iyileşmesinde okulun önemli bir rol oynadığını düşünmektedir. Ebeveynlerin çocuklarını okula gönderme kararları, çocukların psikolojik ihtiyaçları, güvenlik endişeleri, öğretmene duyulan güven gibi faktörlere bağlı gibi görülmektedir. Bu bulgular biyoekolojik kuramda mezosistem kapsamında ele alınmaktadır. Ebeveynler ve öğretmen arasındaki güven ilişkisi çocukların okula devamlılığında önemli bir rol oynamıştır.

#### 4.4.1.4. Deprem Eğitimi/Tatbikatı

Ebeveynler deprem sonrasında çocuklarının depreme hazırlıklı olmasını ve kendilerini koruyacak tedbirleri öğrenmelerini istediklerini belirttiler. Örneğin bir baba "Bence okulda deprem eğitimi vermeleri lazım. Onu izletmeleri lazım. Nasıl biz çocuklar burada yaşadık bununla ilgili bence ekstrasından eğitim verilmesi lazım." (K29, Baba) ifadesiyle durumu açıklamıştır. Benzer görüşteki bir babanın düşünceleri şu şekildedir: "... Deprem anında çocuklar okulda napacağını bilemeyebilir. Yetişkinler kendilerini koruyabilir belki ama çocuklar için zor olabilir." (K18, Baba). Benzer görüşteki bir anne "Öncelikle çocuklar sağlam bir binada olmalı. Öğretmenler deprem anında çocukların nasıl davranacağını, ne yapacağını öğretmeliler..." (K15, Anne) şeklinde görüşlerini

ifade etmiştir.

Okullara deprem gibi doğal afetlere hazır olma konusunda önemli sorumluluklar düşmektedir. Çocukların afetlere hazır olması için okullarda gerekli eğitim ve tatbikatların yapılması gerektiği ebeveynlerce önemsenen bir konudur. Bu bulgular biyoeekolojik kuramda mikrosistem kapsamında değerlendirilmektedir. Ebeveynler çocuklarının okulda deprem konusunda bilinç kazanmalarını ve depremde nasıl davranması gerektiğine ilişkin bir eğitim alması gerektiğini belirtmişlerdir.

#### 4.4.2. Okulun Fiziksel/Mekânsal Koşulları

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel/mekânsal koşullarını oluşturan okul binası, okul bahçesi gibi konulara yer verilmektedir.

##### 4.4.2.1. Okulun Fiziksel Yapısı

Ebeveynler, deprem sonrasında çocuklarının eğitim aldığı kurum binasının sağlamlığına ve kat sayısına ilişkin algılarında belirgin farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Birçok ebeveyn, okul binasının öncelikle sağlam olması gerektiğini vurgulamıştır. Bir anne "Binanın sağlam olmasını isterim çünkü çocuklara veya öğretmene zarar gelmesini istemem." (K17, Anne) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ebeveynler, okul binasının kat sayısının az olmasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bir anne "Tek katlı anasınıfları olsun, böylece deprem anında çocuklar hızlı bir şekilde dışarı çıkabilir." (K15, Anne) diyerek tek katlı binaların avantajlarını vurgulamıştır.

Ebeveynler, okulların çocukların doğayla iç içe vakit geçirebilecekleri güvenli bir alanda kampüs olarak yapılmasını talep etmektedirler. Bir baba "Tek katlı, güzel manzaralı, eğitime uygun bir kampüs yeterlidir." (K18, Baba) diyerek kampüs tipi okulların avantajlarını belirtmiştir.

Okul tuvaletlerinin temiz, çocukların boyutlarına uygun ve güvenlik önlemleri alınmış olması gerektiğine dikkat çeken ebeveynler, kaygan zeminlerin düşme riskini arttırdığını ve bu konuda önlemlerin alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir anne "Tuvaletler temiz ve çocukların boyutlarına uygun olmalı. Yerler ıslak olmamalı, düşme tehlikesi olmamalı." (K9, Anne) diyerek tuvaletlerde güvenlik önlemleri alınmasının önemine değinmiştir.

Katılımcı ebeveynler okul binalarının sağlam ve mümkünse az katlı olmasını, okulların kampüs şeklinde doğayla iç içe olmasını ve tuvaletlerin çocukların ihtiyaçlarına uygun, temiz ve güvenli olmasını önemsemektedirler. Eğitim kalitesinin yanı sıra okulun

fiziksel koşullarının da çocukların güvenliği ve rahatı için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulgular biyoeolojik kuramda mikrosistem kapsamında değerlendirilmektedir. Ebeveynler çocuklarının güvenli ve sağlıklı bir ortamda eğitim almalarını istemektedir.

#### 4.4.2.2. Okul Bahçesi

Okul bahçeleri ebeveynlere göre çocuklara güvenli bir ortam sunmalıdır. Bahçede güvenliği sağlayacak biri olması isteği velilerce dile getirilmiştir. Örneğin mevsimlik tarım işçisi bir baba “Hocam valla bahçesi pek hoşuma gitmedi benim bu okulun da. Kimin yaptığı belirsiz bahçede, giren çıkan belirsiz. Bak şu güvenlikçi falan yok, bekçi yok kapıda.” (K2, Baba) ifadesiyle güvenliğe duyulan ihtiyacı açıklamıştır. Benzer görüşteki bir annenin düşünceleri şu şekildedir: “Valla bu imkânlar göre çok güzel... En güzeli de tel çekmişler dışarıya çıkmıyorlar... Bir güvenlikte koysalar daha güzel olur. Mesela kapıda bir şey çocuklar çıkmasın daha güzel olur yani.” (K15, Anne). Ebeveynler için okulun ana yola, trafiğe yakın olmaması gerekmektedir. Örneğin bir baba “Okulumuzun yolu işlek bir yola yakın değil. Okulun sakin bir yerde olması çok güzel. Okullar işlek yollara yakın olsa çocuklara araba çarpabilir. Okulun kırsal sakin bir yerde olması ailesi olarak bizi de rahatlatıyor hem de çocuğumuz okula tek başına gidip gelebiliyor. Okulların sakin, trafikten uzak yerlerde olması gerekiyor.” (K18, Baba) şeklinde ifade etmiştir durumu.

Ebeveynler çocuklarının okul bahçesinde bitkilerin nasıl yetiştiğini görebilecekleri, öğrenebilecekleri bir alan bulunmasını istemektedirler. Örneğin bir anne “... Mesela meyve ağaçları olsa daha güzel olur, çocuklar meyvenin nasıl yetiştiğini görürlerdi.” (K4, Anne) ifadesiyle bu isteği dile getirmiştir. Bununla birlikte ebeveynler çocuklarının okul bahçesinde hayvanların yer almasının çocuklar için faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin bir anne “Hani belki şey olabilirdi bir böyle çim alanı gibi bir yer, oyun alanı çimden oluşan bir alan çocuklar için. Böyle hayvan kulüpleri falan olabilirdi yani onu isterdim.” (K11, Anne) ifadesiyle görüşlerini açıklamıştır.

Ebeveynlerin çoğunluğu okul bahçesinde çocuklar için bir oyun alanı olması gerekliliğini açıklamıştır. Örneğin mevsimlik tarım işçisi bir baba “Oyun şeyi olsun hocam çocuklar için oyun parkı, çocuk parkı... Her gün on beş dakikada bir, bir saate bir on dakika oynasalardı.” (K2, Baba) şeklinde oyun alanı olmasına yönelik isteğini açıklamıştır. Benzer görüşteki bir baba “Bahçede oyun parkı var ama çocukların oynayabileceği salıncak, kaydırak gibi malzemeler eksik. Mesela kışın da

oynayabilecekleri bir park olsa o da güzel olur.” (K7, Baba) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Benzer görüşteki bir baba da çocukların fiziksel gelişimlerini destekleyecek oyun malzemelerinin okul bahçelerinde yer alması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Çocuklar için şimdi bunlar çocuk olduğu için aktiviteler vücutlarını geliştirmek için kendilerine zarar vermeden yapabilecekleri spor aktiviteleri olmalı.” (K6, Baba).

Ebeveynler okul bahçelerinde başta güvenlik olmak üzere meyve yetiştirilmesi, hayvanların bulunması ve oyun alanlarının olması gibi beklentilerini ifade etmiştir. Güvenlik amacıyla okul bahçelerinde güvenlik personeli olması gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte okulun işlek bir yola ve trafiğe yakın olmaması güvenlik açısından önemli olarak değerlendirilmektedir. Bu bulgular biyoekolojik kuramda mikrosistem kapsamında değerlendirilmektedir. Ebeveynler çocuklarının güvende olabileceği bir okul yolu ve okul bahçesinde olmasına değer vermektedir. Bununla birlikte çocukların meyvelerin nasıl yetiştiği ve hayvanların bakımı ile ilgili bilgi edinmelerini istedikleri görülmektedir.

#### **4.4.3. Öğretmen ve Ebeveyn İlişkisi**

Ebeveynlerle öğretmenlerin kurdukları iletişim, ilişki, aile eğitimi beklentisi, maddi koşullar ve destek, ebeveyn ve çocuk ilişkisi gibi konulara yer verilmektedir.

##### **4.4.3.1. Öğretmen Veli İlişkisi**

Öğretmen ve veli arasındaki etkileşim ile ilişki eğitim sürecinin başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim bu çalışmadaki ebeveynler, öğretmenler ile iş birliği kurmaya istekli olduklarını ve öğretmen ile iletişim halinde olmayı önemsediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin mevsimlik tarım işçisi bir baba “...Söylüyor bana her gün telefon açıyor, bana her gün Ay Anaokulundan mesaj atıyor. Böyle böyle bir durum var diye. Böyle bir şey yapın diye. Ben diyorum hocam Allah razı olsun sizden.” (K2, Baba) ifadesiyle öğretmen ile kurduğu iletişim ve iş birliğinden duyduğu memnuniyeti açıklamıştır. Benzer görüşteki bir baba “...Çocukla ilgili bir problem varsa bir davranış problemi varsa bize sorup onu burada okula geldiğinde bununla ilgili eğitmesi lazım bence... Eksik gördüğüm noktalar aslında eksik değil ama az önce de ifade ettiğim gibi veliyle arada görüşmesi gerekiyor karşılıklı ya da telefonla.” (K29, Baba) şeklinde işbirliği kurma isteğini belirtmiştir.

Ebeveynler öğretmenlerin okulda çocuklara uyguladıkları yaklaşımları evde de benzer şekilde uygulamaya önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Bir anne “...Normalde

hani çocuklara biz anne baba olarak veya ki teyze yenge olarak susar mısın diyoruz? Ama orada öğretmen kendisine pay verdiğinde konuşma Ali Emre (E,6) dediğinde o kendisini anlatabiliyor ve evde aynı şekilde bende öğretmenden gördüğümü kendimde çocuğuma uyguluyorum ki zihninde kalsın diye. Çocuğumun o zaman kendisine göre bir özgüveni oluyor.” (K22, Anne) şeklinde okul ve ev arasındaki uyumun önemini açıklamıştır.

Ebeveynler öğretmenlerin çocuklarının gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi sahibi olmak amacıyla ebeveynlere yönelik aile eğitimleri yapılmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bir baba “...Bir ara çocuklarla ilgili bir seminerde vermişti, bir kurs gibi bir şey sağ olsunlar. Çocukların işte nasıl yaptığı hareketleri nasıl yaklaşılacağımızı anlattı. Bu aslında bizim için güzel bir bilgi oldu... Farklılık oldu yani. Biz bilmediğimiz şeyleri öğrendik çocuğa karşı yaklaşım tarzını. Yani farklılık oldu... Mesela çocukla ilgili şunu yapın diyebilir her gün çocuğu almaya geldiğimizde ya da yazılı bir kâğıt bir bu şekil A-4 kâğıdında dağıtıp bence ayda bir defa çocuklara karşı yapacağımız işte bilgilendirme bir metni verebilir... Mesela bir kâğıtla haftada bir ya da ayda bir olabilir. Okulda kendileri mesela eğitim veriyor belki bizim de vardır aile olarak çocuğa verdiğimiz eğitimler olarak. Onu mesela yazılı kâğıtla ayda bir ya da haftada bir verip çocuklarınıza işte bu şekil davranın. Bir hata ettiğinde yaklaşımınız bu şekil olsun ona benzer ya da yapacağımız bir şey olur nasıl desem? Yapmamız gereken şeyleri yazabilirler bizim bilmediğimiz.” (K29, Baba) şeklinde aile eğitimine yönelik beklenti ve isteklerini açıklamıştır.

Aile eğitimleri ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi eğitim, problem davranışlar ve çocuklara doğru davranışlar gösterebilmek gibi çeşitli konularda ihtiyaca uygun olarak düzenlenebilmektedir. Çocuğun gelişimini desteklemek ve okulda öğrendiklerinin kalıcılığını arttırabilmek ebeveynlerin de öğretmen ile benzer yaklaşım içinde olmalarını zorunlu kılmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının okuldaki durumu ile ilgili bilgi almak istemesi, çocuklarına karşı nasıl davranması gerektiğini öğrenmeye ilişkin istekleri olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, biyoekolojik kuramda mezosistem kapsamına değerlendirilmektedir. Ebeveynler, okul ve öğretmen ile iş birliği kurma isteklerini ifade etmişlerdir.

#### 4.4.3.2. Öğretmen Veli İletişimi

Ebeveynlere göre öğretmenlere herhangi bir ihtiyaç anında ulaşabilmek, iletişim kurabilmek önem taşımaktadır. Örneğin bir anne “Ne zaman mesaj atsam öğretmen bana dönüyor nerede olursa olsun her mesajıma cevap veriyor. Arıyor da cevapta veriyor.”

(K4, Anne) şeklinde öğretmene ulaşabilmeye verdiği değeri ifade etmiştir. Benzer görüşteki bir baba “Takıldığımız sorular, herhangi bir sıkıntılı bir şey görürsek yedi yirmi dört ulaşmamız için eşimde bir numarası var o numaradan görüşüyoruz... Çokta iyi anlaşıyoruz. Her saat, yedi yirmi dört, birbirimize istediğimiz takdirde ulaşabiliyoruz. En güzeli zaten bu. Bir ders konusunda mesela takıldığımız zaman bizi aydınlatabiliyorlar.” (K6, Baba) şeklinde öğretmene rahatlıkla ulaşabilmenin önemini vurgulamıştır.

Ebeveynler öğretmen ile telefon, WhatsApp ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. İletişim şeklinde belirleyici olan ebeveyn ve öğretmenin müsait olma durumları olmaktadır. Örneğin bir baba “Telefonla da çocuğumuzu bırakmaya geldiğimizde okulda kendisiyle de yüz yüze de görüşüyoruz bugünkü gibi... Zaman dilimine göre geç vakit olmuş akşam vakti olmuşsa bir şey için illaki Belma (K) hocamı okulda bulamayacağım için telefonla rahatsız ediyorum kendisini.” (K6, Baba) ifadesiyle durumu açıklamıştır. Benzer görüşteki bir anne “Haftada bir hani yüz yüze iyi oluyor. Bazen kapıda yakalıyorum bazen sorun olduğunda biz yanına geliyoruz veya kendisi hemen yanımıza geliyor.” (K10, Anne) şeklinde ifade etmiştir. Bazı ebeveynler yüz yüze görüşme yapmanın daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Örneğin bir anne “Ben yüz yüze konuşmayı daha uygun buluyorum hocam çünkü telefonda ister istemez hani anlaşılmıyor, tepkini görmüyor. Yani bazı insanlar hani yanında telefonla konuşsan bile hani senin dediklerini anlayamıyor, ben yüz yüze konuşmayı daha tercih ederim. Hani onun benim canımın sıkıldığını ya ne bileyim yüzümden gözümden veya onun canının sıkıldığını benim gözümün görmesi lazım.” (K19, Anne) şeklinde yüz yüze görüşme isteğinin nedenlerini açıklamıştır. Bir ebeveyn ise öğretmenin ev ziyareti yapmasına yönelik isteğini şu şekilde “ Ben diyorum ki haftada bir kere gelsin bir kahvemi içsin. Çocuğumun haftada bir kere değil de arada bir gelsin çocuğumun şeyleri varsa bu tür şeyleri hataları filan varsa onu beraber düzeltmeye çalışalım öyle derslerinde filan.” (K15, Anne) açıklamıştır.

Ebeveynler öğretmenler ile görüşmeyi genelde bir problem olması durumunda tercih ettiklerini ifade etmiştir. Örneğin bir anne “Öğretmen mesela bir sıkıntın olduğu zaman gel görüşsek diyordu yani... Bir sıkıntı olduğunda yani görüşmem için bir durum varsa beni arayarak sıkılma konuşak derdi yani...” (K17, Anne) şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Benzer görüşteki bir baba “Bir problem olduğunda görüşürüm ben zaten.” (K28, Baba) şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynlerin düşüncelerinde dikkat çeken bir nokta öğretmen ile iletişim sürecinde öğretmenin cinsiyetinin belirleyici olmasıdır. Babaların büyük çoğunluğu çocuklarının

öğretmeni kadın bir öğretmen ise eşlerinin iletişim halinde olduğunu belirtmiştir. Örneğin bir baba “... Çünkü eşler yapması lazım bayan olarak yani. E tabi erkek hoca olmuş olsa biz de gider temas yaparız, otururuz muhabbettir sohbettir. E tabi ne kadarda öğretmende olsa bayan olduğu için...” (K18, Baba) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer görüşteki bir baba “Valla hocam ben bunu annesine şey etmeniz lazım ben bunu ne diyebilirim ki hocam? Eşim. Ya bayan olduğu için eşimle görüşüyorlar.” (K26, Baba) şeklinde açıklamıştır. Bir annenin bu konudaki görüşleri öğretmenin erkek olması durumunda “... Kızımın öğretmeni erkek olduğu için görüşmeye gelemiyorum. Ama geçenlerde erkek olmasına rağmen ben bir bayan olarak öğretmeni aradım... Kızımın durumunu öğrendim telefonu kapattım, içim rahat etti.” (K22, Anne) şeklinde olmuştur.

Bazı ebeveynler okulda çocuklarının neler yaptığına ilişkin bilgi sahibi olmak istediklerini belirttiler. Çocuklarının sınıfta ne yaptıklarını görmek istediklerini ve sürece ilişkin bilgi sahibi olmak için öğretmenlerin fotoğraf ve videolar göndermesini beklediklerini vurgulamışlardır. Örneğin bir anne “Bazen aktivitelerde, bazı bilgilerde öğretmen bizi bilgilendiriyor yani çocuğumuzun durumlarında falan... Valla biraz daha sık olmasını isterim yalan söylemeyeyim. Çocuğumuz hakkında mesela haftada bir bilgi verebilir durumuyla ilgili, nasıl gelişmesiyle ilgili. Sınıfta nasıl ne yaptığını bilmiyoruz mesela. Bazen ben bir başka arkadaşımızın şeyi salıyor çocuğunu resim çekip atıyor yaptığı aktiviteleri çekip atıyorlar görüyorum yani. Hoşumuza gidiyor. Mesela ben de diyorum bizimki hiç yapmıyor... Yok, mesela resim atmıyor. Daha ilk defa geçen gün. Melis (K) hoca hiç atmazdı yani çünkü konuştu bizimle. Dedi fırsatımız olmuyor anca kendileriyle ilgileniyoruz diye. Yani geçensu günde bizim öğretmen atmıştı yaptığı aktiviteyi bir kere, bir daha da görmedik. Daha yok yani. İstiyoruz yani böyle resim atıp çocuğumuzun o sınıfta nasıl bir şey olmasını görmek isteriz yani. Göremiyoruz çünkü içeri giremiyoruz. Onun için isterim yani böyle resim atıp naptığını belgelediğini. Toplu bir resim istiyoruz.” (K12, Anne) şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

Ebeveynler ve öğretmenler WhatsApp, telefon vb. iletişim yolları gibi çeşitli şekillerde görüşmeler gerçekleştirmektedir. Ebeveynler öğretmene ihtiyaç duydukları anda ulaşabiliyor olmayı, öğretmenin ebeveyne dönüş yapmasını önemsemektedir. Genellikle bir problem olduğunda öğretmen ile iletişim kurmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenin cinsiyeti öğretmen ile iletişim kuran ebeveynin kim olacağını belirlemektedir. Aynı cinsiyette olan ebeveynlerin iletişim kurmasının daha doğru olduğu düşünülmektedir. Ebeveynler çocuklarının sınıfta neler yaptığını görmek istediklerini, öğretmenlerin fotoğraf ve videolar aracılığıyla kendilerini

bilgilendirmelerini istemektedir. Bu bulgular biyoekolojik kuramda mezosistem kapsamında değerlendirilmektedir. Ebeveynler, öğretmen ve okul ile ilişki ve iletişim kurmada tercih ettikleri yolları açıklamıştır.

#### 4.4.3.3. Maddi Koşullar ve Destek

Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynler çocuklarının okula başlayabilmesi ve eğitime devam edebilmesi konusunda maddi desteğe ihtiyaç duyabilmektedir. Çocuklarının okulda ihtiyaç duydukları materyal, beslenme, kıyafet vb. gerekliliklerde destek sunulmasını beklemektedir. Okul öncesi eğitimde çocukların beslenme ihtiyacının karşılanması ebeveynlerin zorlandıkları bir alandır. Örneğin mevsimlik tarım işçisi bir anne “Mesela benim şartlarım olsa güzel daha yeni çok menüsüne uymam gerekiyor. Ama uyamıyorum ben çocuğumun... Hocam şöyle bir şey çocuğumu gönderiyorum mesela ben herkesin durumu aynı farklıdır mesela. Ben isterdim yani burada yemekhane olmasını çocuğuma vermesini... Hocam çalışmıyoruz durumumuz olmadığı için. Bazen menüsüne uyamıyom katamıyorum ben.” (K3, Anne) ifadesiyle yaşadığı zorlukları açıklamıştır. Ebeveynlerin ücretsiz yemek verilmesine ilişkin isteklerine yönelik bir anne “...A böyle bir ara duyduk kine devlet yemek filan verici dediler, anasınıflarına geçer dediler. Ona da çok sevindim çünkü aynısını katamadığım için üzülüyordum yani çocuklarıma.” (K17, Anne) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Bazı ebeveynler çocuklarının eğitime dâhil olabilmesinde devletin sunduğu ücretsiz imkânların katkısı olduğunu belirtmiştir. Örneğin bir baba “...bizim de maddi durumumuz yok ama Allah razı olsun gene tabi hemi gerek öğretmenlerimiz gerek devlet görevlilerimiz olsun, devlet büyüklerimiz olsun tabi onların çok büyük katkıları var. Öyle bir katkıları olmamış olsaydı ben çocuğumu gönderemezdim. Nasıl gönderemezdim? Tabi maddi olarak zorlanıyorduk. Gerek kalem olsun, defteri olsun ya ne bileyim resimleri olsun, matematikleri ya her şeyisini mesela devletimiz Allah razı olsun karşılama yapıyor.” (K18, Baba) şeklinde sunulan maddi desteğin önemini ifade etmiştir.

Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin maddi açıdan desteklenmesi çocukların eğitime katılımı ve devamlılığı açısından önem taşımaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının beslenme listesine uyum sağlamakta zorlandıkları ve ücretsiz yemek dağıtılmasına ilişkin talepleri olduğu ifade edilmiştir. Devletin kırtasiye malzemeleri başta olmak üzere çeşitli yardımlarda bulunmasının sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynler için önem taşıdığı görülmektedir. Bu bulgular biyoekolojik kuramda ekzosistem kapsamında değerlendirilmektedir. Ebeveynler çocukların eğitime dâhil

olabilmesinde devlet desteğinin önemini açıklamıştır.

#### 4.5. İyi Bir Okul Öncesi Eğitimin Öğeleri

Bu bölümde iyi bir okul öncesi eğitime ilişkin ebeveynlerce ifade edilen öğelere yer verilmiştir.

##### 4.5.1. İyi Bir Okul Öncesi Eğitim

Ebeveynlere göre iyi bir okul öncesi eğitimi sağlayan birçok farklı öğe bulunmaktadır. Bir anaokulunun iyi olup olmadığının belirlenmesinde ebeveynlerin yakınlarının görüşlerine değer verdikleri görülmüştür. Örneğin mevsimlik tarım işçisi bir baba “Yani şimdi takip ediyorum zaten. Benim birkaç tane daha akrabam var burada. Onlara soruşturuyorum, herkes iyiymiş burada hocalar.” (K2, Baba) şeklinde yakınlarının görüşlerine verdiği değeri açıklamıştır. İyi bir okul seçiminde arkadaşlarının deneyim ve bilgilerini dikkate alan bir baba “Valla bize Cumhuriyeti, bu hocayı önerdiler. Onun içinde biz buraya Derya (K) hocaya gönderdik.” (K26, Baba) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Ebeveynlere göre iyi bir okul öncesi eğitim iyi bir okul öncesi öğretmeni ile mümkün olmaktadır. Örneğin bir anne “Burayı iyi yapan aslında alanı değil, oyuncakları değil, yaptıkları şeyler değil, öğretmenin güler yüzlü olması ve daha sabırlı olması. Öğretmenden kaynaklanıyor. Bir boş yer bile olsa bir insanın güler yüzlü olması orayı zaten çiçek gibi yapar diye düşünüyorum.” (K14, Anne) şeklinde iyi bir öğretmenin varlığının önemini açıklamıştır. Benzer görüşteki bir anne bu durumu şöyle açıklamıştır: “Öğretmenin şeyine bağlı hocam. O öğretmenle alakalı, öğretmenin eğitim vermesine bağlı, onu yani gözlemleyerek anlarsın... Yani tek sadece iyi, yardımsever, hoşgörülü, net bir öğretmen olsun isterim. Yoksa sınıfın içindeki oyuncaklar vs. hamur işte bilmem ne bunların hepsi öğretmenden geliyor onun öğretiminden, onun naifliğinden geliyor.” (K19, Anne).

Ebeveynler iyi bir okul öncesi eğitimin, kurumun imkânlarının iyi olmasına bağlı olarak geliştiğini belirtmişlerdir. Örneğin bir anne “Anasınıfı nasıl güzel bir ortam, oyuncakları olması lazım. Mesela oyuncak saati olduğu zaman oyuncaklarla oynaması lazım. Hamur olduğu zaman onun dersi ayrı olmalı. Oyun hamuru çok iyi. Öteki etkinlikler mesela şu şeyler sanat etkinlikleri mi oda iyi.” (K15, Anne) ifadesiyle sınıfın donanımının önemini açıklamıştır. Benzer görüşteki bir anne “İyi anaokulu, iyi anasınıfı valla her şeyin dört dörtlük olmasını isterim. Eğitimin, eğlencesi yani çocukların

eğleneceği yerlerin, yemek yediği yer yani sinema gibi yerler yani göstertiyorlar ya onların olmasını isterdim.” (K16, Anne) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Bazı ebeveynler iyi bir okul öncesi eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının aktif kullanıldığını düşünmektedir. Örneğin bir baba “E birçok şeyi yaptıkları için sadece bir şöyle bir şey artık biraz havada güzelleşti ya dışarıda biraz vakit geçirmelerini istiyoruz. Hani bir piknik, bir dışarı çıkma, çocukları biraz da sosyal sinema gibi bir şeylerde olmasını isterdim.” (K21, Anne) şeklinde okul dışı öğrenme ortamlarına vurgu yapmıştır. Benzer görüşteki bir baba “Daha fazla böyle gezi türü falan şeyler olursa çocuklar için daha iyi olur... Yani zaten Nurdağı küçük yer. Daha açılır yani daha şey keşfedici olur.” (K24, Baba) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Ebeveynlere göre çocuklarının eğitim aldığı sınıflarda öğrenci sayısı on beş civarında olmalıdır. Örneğin mevsimlik tarım işçisi bir baba “Tam olarak bilmiyorum da 15’i geçmemesi lazım yani... Şimdi yer küçük olduğu için çocukların oyun alanı şey olacak kısıtlanacak. Yani bir de öğretmenin vakti de yetişmeyecek.” (K1, Baba) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer görüşteki bir anne “On beş, on dört... Fazla kalabalık olunca öğretmenlerde çok yoruluyor, çocuklarda birbirini yiyor. Yani şey yapmıyorlar öyle fazla geçinmiyorlar. Ne kadar az olursa o kadar daha eğitimin daha iyi olacağını düşünüyorum. Yani şöyle mesela sınıf olarak on dört on beş kişi olursa mesela hem öğretmenin ilgisinin artacağını hem de çocukların daha çok öğretmeni dinleyeceğini düşünüyorum.” (K12, Anne) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Ebeveynler çocuklarının okul saatlerinden memnun olduklarını belirtmek ile birlikte bazı ebeveynler okul saatinin uzaması gerektiğini, daha çok okulda kalmalarının çocuklara çeşitli faydalar sağlayacağını düşünmektedir. Örneğin bir anne “Biraz daha uzun olmasını isteriz çünkü çok kısa sürüyor... Mesela gene en azından okul saati gibi şöyle yedi sekiz saat olmasını isterdim. Çünkü biraz daha çok vakit geçirdikleri zaman daha şey olacaklarını düşünüyorum yani çünkü burada biraz oyun biraz aktivite biraz da şey yemek yiyorlar bitiyor zaten okul. Eve gidip gelene kadar geri bakıyoruz ki okul saati gelmiş o derece oluyor yani. Öğretmenler için çok zor ama işte biraz daha yani şey ilgi, bir saat daha mesela bu derslere yönelebilirler bence bana göre.” (K12, Anne) şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Benzer görüşteki bir anne “...Anasınıfı 13.00’ te geliyor 17.00’de çıkıyor. Yani dört saat az diye düşünüyorum ben. Mesela 11.30’ta falan gelse 17.00’de çıksa yani biraz daha kalabilir, biraz daha eğlenebilirler. Onu istiyorum yani... Daha çok vakit geçsin daha çok öğreysin istiyorum mesela. Daha çok sosyalleşsin istiyorum, bunu istiyorum hocam.” (K19, Anne) şeklinde okul saatlerinin uzamasına

yönelik gerekçelerini ifade etmiştir. Bazı ebeveynler ise çocuklarının hareket ihtiyacının fazlalığı nedeniyle okul saatlerinin uzamasına yönelik isteğini şu şekilde açıklamıştır: “Valla onu bana bıraksan sabah bırakır akşam alırım... Çok yaramaz, hareketli, durduramıyoruz. Burada devamlı hareketliliği bitmiyor eve giderken öyle, evde öyle devam ediyor akşama kadar bitmiyor.” (K13, Baba).

Ebeveynlere göre okul öncesi eğitim sınıfları çocuklar için güvenli, ilgi çekici ve sağlıklı bir ortam olmalıdır. Örneğin mevsimlik tarım işçisi bir baba “Havalar şimdi soğuk olduğu için sıcak olmalı. Altında işte halıfleks mi olur ne olur? ...Yasin’i (E,6) alırken gördüm, içi kaloriferle ısıyor, her şey var içinde yani... Oyuncak olsun tabi (K1, Baba).” ifadesiyle açıklamıştır. Bununla birlikte ebeveynler sınıfların teknolojik aletlerin varlığı ve kullanımı açısından iyi bir durumda olması gerektiğini, projeksiyon tablet vb. araçların kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin mevsimlik tarım işçisi bir baba “...Hocam valla benim oğlan bilgisayar öğrenmesini çok seviyor, isterim de... Tablette olsa olur hocam yani. Benim oğlan tablet çok seviyor.” (K2, Baba) ifadesiyle düşüncelerini açıklamıştır. Benzer görüşteki bir anne “Projektör var mı bilmiyorum yoksa da olsa iyi olurdu.” (K11, Anne) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Ebeveynlerin çoğu sınıflarda güvenlik önlemleri alınması gerektiğine vurgu yapmıştır. Örneğin bir baba “...Dolaplar ister istemez duvara monte edilmesi lazım. Çünkü sonuçta koşuyorlar çarparlar marparlar düşerler o konuda biraz tereddütüm var... Yani sabit olması daha iyi olur çünkü ne olur ne olmaz ayağı takılsa düşse müsse sıkıntı olur yani.” (K13, Baba) ifadesiyle yaşadığı kaygıları açıklamıştır. Benzer görüşteki bir baba ise “... Sınıftaki bulunan malzeme ve dolaplar boyutlarına uygun olması lazım çocukların. Çantasını ya da mesela bir yeleğini koyup asabilmesi lazım. Çünkü çokta yüksek olursa üzerlerine düşme şeyi olur. Çünkü çocuklar sürekli hareket halinde. Bence dolaplarda üzerine ağır bir şey konulmaması lazım... E bide dolapların bence köşeli olmaması lazım. Çünkü koştuğunda, düştüğünde yüzüne gelir. Bunlar bence çok sıkıntılı ya. Biraz daha şöyle oval olsa. Aslında bunlar önemli.” (K29, Baba) şeklinde alınabilecek güvenlik önlemlerini ifade etmiştir.

İyi bir okul öncesi eğitim okul yapısı ve fiziki koşullar, öğrenci vb. birçok unsurun bir bütün olarak iyi olmasıyla mümkün olmaktadır. Bununla birlikte kurumun çocuklara sunduğu imkânlar, okulun konumu ve koşulları, öğrenci mevcudu ve okul saatleri de ebeveynler için önem taşımaktadır. Bu bulgular, biyoeekolojik kuramda makrosistem kapsamında değerlendirilmektedir. Ebeveynlerin iyi bir okul öncesi eğitime ilişkin algıları açıklanmıştır.

#### 4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İyi Bir Öğretmen Olarak Değerlendirilmesini Sağlayan Öğeler

Bu bölümde iyi bir okul öncesi öğretmenin sahip olması gerektiği düşünülen kişisel ve mesleki özelliklere ilişkin ebeveyn algılarına yer verilmiştir.

##### 4.6.1. İyi Bir Okul Öncesi Öğretmenin Kişisel Özellikleri

Ebeveynler iyi bir öğretmenin bazı kişisel ve mesleki özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. İyi bir öğretmen ebeveynlere göre çocuğu anlayabilecek biri olarak algılanmaktadır. Örneğin bir anne “İyi bir öğretmen çocukların dilini anlamalı. Çocuklara sert, kaba davranırsa çocuklar kendini dinlemez. Mesela bizim öğretmenimiz çok güzel davranıyor çocuklarımıza.” (K4, Anne) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer görüşteki bir baba “Ya Derya (K) hoca çocuklarla çok iyi anlaşıyor yani çocukların derdini dinleyen yani kendi çocuğu gibi seven bir insan gibi geldi bana. Bana göre çok iyi bir insan.” (K26, Baba) ifadesiyle durumu açıklamıştır. Bir annenin bu konudaki görüşleri “İlk başta iyi kalpli olacak, yardımsever ve benim çocuğumu anlayacak.” (K19, Anne) şeklinde olmuştur.

Ebeveynlere göre öğretmenin konuşma şekli, diksiyonu iyi bir öğretmenin tanınmasını sağlamaktadır. Örneğin bir baba “Konuşmasına, yaklaşımına, davranışına, konuşma şekline yani konuşma şekli önemli... Evet diksiyonu önemli mesela kaba konuşabilir, abes konuşabilir arada yani bazı kelimelerde böyle konuşursa ben anlarım ki pekiyi bir örnek olacak öğretmen değil derim yani. Çünkü çocukların yanında da mesela abes konuşabilir, biz görmüyoruz. Konuşursa çocukta onu öyle aynı örnek alır.” (K29, Baba) şeklinde açıklamıştır.

Ebeveynlere göre iyi bir öğretmen sabırlı olmalıdır. Örneğin bir anne “Öğretmenlik mesleği biraz daha sakinlik, çaba nasıl desem yani biraz daha empati kurulması gereken bir meslek olduğunu düşünüyorum ben. Yani sabırlı olacaksın eğer sabırsızsan, dayanamıyorsan bu mesleğe asla adım atmayacaksın. Özellikle de okul öncesi öğretmenliğinde o daha sabır gerektiren bir şey. Çünkü çocuklar ilkokula gitmiyorlar direk annelerinden ayrıldıklarında buraya geliyorlar. Yani daha sabırlı bir öğretmen olmasını, daha güler yüzlü olmasını beklerim yani bir öğretmenden.” (K14, Anne) şeklinde ifade etmiştir. Benzer görüşteki bir baba “...Şimdi çocuğa karşı zaten çocuk hata da işleyebilir bunun yanında tabi öğretmenlerin sabırlı olması lazım defalarca olur bu işler.” (K29, Baba) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Ebeveynlere göre iyi bir öğretmen çocuklara sinirli yaklaşmamalı ve güzel davranmalıdır. Örneğin bir anne “Valla çocuğumun öğretmenin şöyle her şeye kızan, bağırarak sinirli bir öğretmen olmasını istemem. Çünkü çocuklar öyle şeyleri öyle öğretmenleri yani evde de olsa dışarıda da olsa öyle kişileri sevmeyiz. Daha iyi yapacağı varsa da yapmaz. Daha güzel bir dille söylese daha yumuşak daha sakın söylese çocuk daha iyi yani anlar.” (K9, Anne) açıklamasını yapmıştır. Örneğin mevsimlik tarım işçisi bir baba “İyi konuşmasını isterim. Şimdi kalkıp telefonda sen niye gelmedin okula Yunus’u (E,6) bugün okula niye göndermediniz? Bağırarak konuşursa benim zoruma gider açıkçası.” (K2, Baba) ifadesiyle düşüncelerini açıklamıştır.

Ebeveynlere göre iyi bir öğretmen anaç davranabilen kişilerdir. Örneğin bir anne “Yani anne olan bir öğretmen olması tabii ki farklı, hani anne olmayan yapamaz mı yapar gayette güzel yapar. Ama yani hani o bizim için bir avantaj... Çocuğa kendi çocuğu gibi çünkü kendi çocuğu var. Çocuğun ne olduğunu biliyor o yüzden daha anaç... Bir anne gözüyle bakıyor.” (K21, Anne) şeklinde açıklamıştır. Benzer görüşteki bir baba “İyi bir öğretmen dediğim gibi hocam kendi çocuğu gibi görürse iyi davranır... Tabi yani kendi çocuğuyla nasıl ilgileniyorsa öyle ilgilenirse çocukta daha çok derse adapte olur... İlk öğretmeni zaten çocuğun annesidir. Anne babadır... “(K24, Baba) ifadesiyle görüşlerini açıklamıştır. Bir anne ise iyi bir öğretmen olmak için anne olmanın şart olmadığını ama anne olmanın öğretmenin veliyi daha iyi anlamasını sağladığını belirtmiştir. Örneğin “Bizi anlar o zaman anne olarak. İyi bir öğretmen olmak için anneliğe gerek yok... Ama işte o zamanlar veliyle daha bir anlayışa geçiyor, bizi anlıyor. Bekâr bir insan belki anlamaz ama evli olan anne olan bir öğretmen beni anlar. Çünkü neden kendisinin de çocuğu var...” (K22, Anne) şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

Ebeveynlere göre iyi bir öğretmen çocuklarla ve aileyle ilgili kişiler olmalıdır. Örneğin bir baba “İyi davranıyor ki çocuğumda kendisini gayet seviyor... Tamamen hani benim dediğim gibi birinci sınıftaki kızımın öğretmeni mesela biraz bana göre vurdumduymaz. Mesela ben çocuğumu okula getirmedim etmedim. Çocuğum ameliyat olmasına rağmen çocuğun durumunu dahi sormadı. Serap (K) hocamız kendi sınıfında öğrenci olmamasına rağmen kız kardeşi sırf sadece sınıfında diye mesela diğer kızımın durumunu soruyordu... Çocuğumla yeterince ilgilendi. Şahsen Serap (K) hoca gibi bir hocaların olmasını gerçekten isterdim. Hani ilgili bir öğretmen olmasını isterdim sadece...” (K30, Baba) ifadesiyle öğretmenin ilgisine verdiği değeri açıklamıştır. Benzer görüşteki bir anne “Öğretmenimiz sağ olsun ilgili... Çocuğumuza gayet iyi davranıyor çünkü seviyor. Benim çocuğum yani ben benden başka birini sevmeyeceğini

düşünüyordum. Ama hani sadece kendisini ona anlattı ya, onu çok sevdi. Hani bire bir ilgisi de çok hoşuna gitti” (K21, Anne) şeklinde duygularını ifade etmiştir.

Ebeveynlere göre iyi bir okul öncesi öğretmeni çocuklara adil ve eşit davranabilen kişiler olmalıdır. Örneğin bir anne “Yani çocuklara ayrımcılık yapmadığı hoşuma gider. Mesela bazı öğretmenler var ayrımcılık yaptığı, birine çok önem verdiği için zoruma gider. Ama hepsini bir anda tutuyor öğretmen. O hareketi çok hoşuma gitti.” (K17, Anne) şeklinde öğretmenin adil olmasının önemini ifade etmiştir. Benzer görüşteki bir baba “Kendi çocuğuna nasıl yaklaşıyorsa benim çocuğuma da yani öyle olması lazım. Ya ben kendi çocuğuma mesela iyi davranıyorum senin çocuğuna kötü davranıyorum. Orada mesela bir ayırım oluyor bir kayırım oluyor.” (K18, Baba) ifadesiyle görüşlerini açıklamıştır.

Ebeveynlere göre iyi bir okul öncesi öğretmeni güler yüzlü, sıcakkanlı olmalıdır. Örneğin bir anne “Hal ve hareketinden dediğim gibi. Bana güler yüzü gösteren bir insan benim için bir melek ve iyi bir insan bu kadar.” (K10, Anne) şeklinde ifade etmiştir. Bir anne bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Valla güler yüzünü, ilgisini gördün mü diyorsun ki bu öğretmen çok iyi bir öğretmen. Yani detayını bilemiyoruz zaten hiç bir öğretmenin detayını bilmiyoruz. İlgilenmesinden, şeyinden, güler yüzünden diyoruz ki bu öğretmen çok iyi bir öğretmen ilgilenmesi falan hoş yani.”(K12, Anne).

Ebeveynlere göre iyi bir okul öncesi öğretmeni çocukla iyi bir bağ ve ilişki kurabilen kişilerdir. Örneğin bir anne “Gerektiği zaman disiplinini de koyacak, çocuk ondan da korkacak. Korkacak bir o kadar da sevecek. Benim büyük kızım öğretmenini çok seviyordu ama öğretmenin adı olduğu zaman bir çekiniyordu. Korkmuyordu çekiniyordu. A öğretmenime söylemeyin. Bir şey olduğu zaman diyordum bak Yasemin (K) sen bana bir yanlış yaptın kızım, öğretmenine söylesem nasıl olur? Anne diyor tamam ben yapacağım söyleme.” (K15, Anne) ifadesiyle çocukla öğretmen arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. Benzer görüşteki bir anne “ Benim için tatlı, melek gibi şirin bir öğretmen. Hani oğluma ilgisini görüyorum, hani oğlumun da anlatmasıyla öğretmenini çok seviyor. Öğretmeninin onunla ilgilendiğini, öğretmenine ne derse öğretmenin tamam deyip yapması yani ben çok memnunum hocamızdan... Çünkü Emre Canla (E,6) hiç sorunu çıkmadı hocamın şükür. Oğlum da zaten hocadan sonra akıllandı diyebilirim. Önce çok yaramazdı Emre Can (E,6)... Onun için biz öğretmenden çok memnunuz.” (K10, Anne) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Bir öğretmenin iyi bir öğretmen olarak nitelendirilmesinde farklı ebeveyn algıları olduğu görülmektedir. Öğretmenin empati kurabilmesi, ilgili, adil olması, güler yüzlü

olması, öğretmen çocuk arasındaki ilişki, öğretmenin elinden geleni yapması, iyi davranışlar sergilemesi ebeveynlerin öğretmeni değerlendirirken dikkate aldıkları öğelerdir. Bununla birlikte birçok ebeveyn iyi bir öğretmenin “anne” olmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenin anne olması çocuklara daha anaç yaklaşımlarını, çocuğu anlamalarını ve ebeveynin gözünden olayları değerlendirmelerini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Buna karşın bazı ebeveynler öğretmenlerin aldığı eğitim dolayısıyla anne olmasa da iyi bir öğretmen olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular biyoekojik kuramda ekzosistem kapsamında değerlendirilmektedir. Ebeveynlerin iyi bir okul öncesi öğretmenine ilişkin algılarını açıklamaktadır.

#### 4.6.2. İyi Bir Okul Öncesi Öğretmenin Mesleki Özellikleri

Ebeveynlere göre öğretmenlerin çocukların eğitime katılımını destekleme çabası oldukça önemlidir. Örneğin bir baba “ Hani mesela bize diyor ki rahatsızsa çocuklar okula gönderip göndermesek bile ne yapıldıysa ne etkinlik yapıldıysa bize bilgisini veriyor. Okula gitmesek bile bize bilgiyi veriyor. Bugün için okula geldik. Mesela gelmemiş olsak bugünün bilgisini de bize aktarıyor.” (K6, Baba) ifadesiyle görüşlerini açıklamıştır. Benzer görüşteki bir anne “Mesela öğrencisi geldiğinde hoş geldin İbrahim (E,6) diyor, nasılsın İbrahim (E,6) diye, günaydın İbrahim (E,6) diye bunların hepsini soruyor öğretmen. Başka öğretmen olsa bunları direk hiç aldırılmaz, hiç selam bile vermez çocuklara. Kapıdan karşılıyor çocukları, okula gelmesi için çabalıyor.” (K4, Anne) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Ebeveynlere göre iyi bir okul öncesi öğretmeni çocuklara iyi bir eğitim vermeye çalışmalıdır. Örneğin bir baba “ Hani çocuklara şey göstermesi lazım mesela a’dan z’ye kadar saten her şeyi harfleri şeyleri... Zaten mesela harfleri düzenli açıklaması olduğu için çocuklarında iyi anlaması olurdu. O zaman aklına daha iyi gelirdi. Böylece daha iyi davranmış olurdu.” (K23, Baba) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Ebeveynlere göre iyi bir okul öncesi öğretmeni çocukların gelişimine katkı sunmaktadır. Örneğin bir baba “Yani çocuğun gelişmesinden dolayı bilirsiniz hocam iyi öğretmen olmasını. Çocuğun davranışlarından bilirsiniz hocam... Yani çocuğun sana karşı saygılı, sevgili olmasından bilirsiniz... Öğretmene karşı da size karşı da. Ya saten sen anne babasın saten seni sever. Başkasını sevmesi öğretmenden dolayı olur hocam. Her çocuk anne babayı çok sever başkasını bilmem yani de bence öyle.” (K26, Baba) ifadesiyle görüşlerini açıklamıştır. Benzer görüşteki bir anne “Zamanla tanırız öyle birden görmekle tanımıyoruz da... Ya o bilmiyorum ki bir anda olan hani seversin sevmezsin.

Kimi zaman sevmezsin şu okul bitse de kurtulsak gibisinden bakarsın. Kimi zamanda sağ olsun her zaman duasını alır. Öyle yani ne bileyim çocuğun iletişime geçmesi falan gibi düşünelim, yani verdiği eğitim, bütün tamamen çocuğuyla iletişim, verdiği eğitim, anaçlığı her şeyi düşünürsek yani tamamen bir bütün olmalı.” (K21, Anne) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bununla birlikte iyi öğretmenler çocukların gelişimlerini takip eden kişilerdir. Örneğin bir baba “Onu öğretmen hani yazı yapıyor gönderiyor. Mesela bakıyoruz yavaş yavaş alıştırmaya başlıyor. Yani harfler olsun, rakamlar, şekiller olsun. O şekilde ilgilenmesi bazen eksik yapıyor, yapmıyor bir dahaki hafta tekrar gönderiyor. O benim hoşuma gidiyor yani. Bunu yapacaksın diye şey yapıyor baskı kuruyor. O hoşuma gidiyor yani.” (K13, Baba) şeklinde öğretmenin çocuğun gelişimini takip etmesine verdiği önemi açıklamıştır.

İyi bir okul öncesi öğretmeni ebeveynlere göre çocukların eğitime katılımı ve eğitime devam edebilmesi için çabalayan, çocuğun davranışlarını takip eden, çözüm odaklı, çocuğun gelişimine katkı sunan, yapıcı ve üretken kişilerdir. Bu bulgular, biyoekolojik kuramda ekzosistem kapsamında değerlendirilmektedir. Ebeveynler iyi bir okul öncesi öğretmenin sahip olmasını beklediği mesleki özellikleri ifade etmişlerdir.

#### 4.6.3. Öğretmenin Eğitim Durumu

Ebeveynler öğretmenlerin eğitim düzeylerine ilişkin farklı görüşler ortaya koymuştur. Bazı ebeveynler üniversite eğitiminin önemine vurgu yaparken bazıları için önemli olmadığı belirlenmiştir. Örneğin bir baba “Şimdi eğitim seviyesi yüksek bir hocamız daha gördüğü şeyleri daha iyi aktarabilir ya da aktarma şansı vardır. Onun farklı bir anlatım şekli vardır.” (K6, Baba) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer görüşteki bir baba “Yani branşlı bir öğrenci olmasını isterim. Branşlı misal Türkçeci, Türkçeciye Türkçe eğitimi almış Türkçe üniversitesini okumuş öğretmen isterim yani.” (K7, Baba) şeklinde açıklamıştır. Bir anne “Valla şöyle bir şey hocam iyi bir öğretmen, öğretmenimizde gördüm bu sene ve sonra hepsi şey yaptılar sınava girdiler. Baya bir uzmanda oldular... Uzman öğretmen oldular. Demek ki bu noluyor? İyi bir öğretmen oluyor hoca. Demek ki çok bilgili. Demek ki yüz çekmiş onda da hatta onu da bize atmıştı şey olarak. Hep kendisini tebrik ettik. Yüz çekmiş yani bir öğretmen olarak bize çocuklarımızın da hani kendisi gibi olabileceğini, başarılısanız hani her şeyi yapabileceğinizi iyi bir öğretmen bu yani benim için bu. İyi bir öğretmen çocuklara güzel bir şekilde ders anlatır.” (K22, Anne) ifadesiyle uzman öğretmen olmanın iyi bir öğretmen olmadaki önemini açıklamıştır.

Ebeveynlerin bir kısmı üniversite eğitiminden ziyade öğretmenin kişisel donanımının önemli olduğunu ifade etmiştir. Örneğin bir baba “Bence çok önemli değil hocam. Üniversite mezununu da görüyoruz bazen lise mezununu da görüyoruz. Yani bazı lise mezunları üniversite mezunlarından çok daha iyi.” (K24, Baba) şeklinde açıklamıştır. Benzer görüşteki bir anne “Valla ben onların önemli olduğunu düşünmüyorum. İlgi, sevgi, alaka, bilgi vermesiyle yeterlidir. Zaten ne kadar çocuğa yeterli bir bilgiyi verebilirsin? Yeteri kadar verdikleri için sorun olmuyor bence lise mezunu üniversite mezunu olması.” (K12, Anne) ifadesiyle öğretmenin kişisel özelliklerinin önemine vurgu yapmıştır.

Öğretmenin üniversite eğitimi alması bazı ebeveynler için oldukça önemliyken bazı ebeveynler önemli olarak değerlendirmemiştir. Üniversite mezunu olan öğretmenlerin mesleki alan bilgisinin daha iyi olacağı ve çocuklara daha fazla şey kazandırabilecekleri düşünülmüştür. Uzman öğretmenlerin ise daha iyi bir öğretmen olmanın bir göstergesi olarak kabul edildiği görülmüştür. Bazı ebeveynler önemli olanın öğretmenin karakteri ve azmi olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, biyoekolojik kuramda ekzosistem kapsamında ele alınmaktadır. Öğretmenin eğitim durumu, uzman öğretmen olması gibi değişkenler açıklanmıştır.

#### 4.6.4. İyi Bir Öğretmenin Kılık Kıyafeti

İyi bir öğretmen ebeveynlerin neredeyse tamamının vurguladığı şekilde dekolte kıyafetler giymeyen kişiler olmalıdır. Örneğin bir anne “İyi bir öğretmen nasıl giyinir? Güzel giyinir, kapalı giyinir biraz. Hani eşarp felan demiyorum göbek açan oluyor, mini etek giyen oluyor. Öyle olsa istemem açıkçası.” (K16, Anne) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Benzer görüşteki bir babanın görüşleri şu şekildedir: “Ya iyi bir öğretmen mesela kapalı daha iyi olması lazım. Yani velilerin gelipte yani sırtını döndükten sonra laf atmaması lazım. Neyin nerede davranacağını bilmesi lazım. Yani her tarafa takılmaması lazım... Yani her tarafa takılmaması derken mesela bardı bilmem neydi kulüp...” (K23, Baba)

Ebeveynlere göre iyi öğretmenler temiz, düzenli ve bir öğretmen gibi giyinmelidirler. Örneğin mevsimlik tarım işçisi bir baba “Şu an öğretmen diye bir şey kalmamış. Eskiden öğretmen vardı, öğretmen demeye bin şahit vardı. Önlük vardı eskiden, öğretmen bir kıyafet giyerdi. Şu an yok. Sanki sivil hayatta gibi geziyorlar... Eskiden takım elbise giyerlerdi okula gelirlerdi 2008’de falan. Öğretmenler takım giyerdi, müdür de takım giyerdi. Şimdi kimse takım giymiyor hocam.” (K2, Baba) ifadesiyle

öğretmenlerin giyim tarzlarının zaman içindeki değişimini ifade etmiştir. Benzer görüşteki bir baba şu şekilde açıklamıştır: “... Gayet bence tertipli düzenli olması lazım örnek vereyim mesela traşlı olması lazım. Ondan sonra el tırnaklarının ona dikkat etmesi lazım. Çünkü çocuklara yanında yardımcı olursa boyamaya örnek vereyim gösterirken çocuk bakacak ki tırnağı uzun. Bunun bence önemi büyük. Sürekli dış görünüş olarak tertipli, düzenli olması gerekiyor bence.” (K29, Baba)

Öğretmenler toplumda çocuklara ve diğer insanlara birçok alanda örnek olması gereken bireyler olarak görülmektedir. Ebeveynlerin öğretmenlerin kılık kıyafetine ilişkin farklı algıları olduğu belirlenirken neredeyse tamamının dile getirdiği ortak görüş öğretmenlerin dekolte kıyafetler giyinmemesi gerektiğine ilişkindir. Bununla birlikte öğretmenlerin temiz, düzenli, tıraşlı ve bir öğretmen gibi giyinmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bulgular, biyoekolojik kuramda ekzosistem kapsamında değerlendirilmektedir. İyi bir öğretmenin kılık kıyafetine ilişkin algılar açıklanmıştır.

#### **4.7. Okul Personellerinin İyi Olmasını Sağlayan Öğeler**

Bu bölümde yardımcı personel, okul personelleri ve okul yöneticilerine ilişkin ebeveyn algılarına yer verilmiştir.

##### **4.7.1. Yardımcı Personel**

Ebeveynler okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı personellerin yer almasına ilişkin farklı görüşlere sahiptir. Bazı ebeveynler öğretmenin yokluğunda çocukların okula ve eğitime devam etmesini istemektedir. Örneğin mevsimlik tarım işçisi bir baba “Valla hocam bişiyi çıkar hocanın yardımcı hemen devreye geçer. Hani hoca rahatsız oluyor, arıyor ben rahatsızım Yunus (E,6) bugün okula gelmesin. Ama yardımcı olsa yanında devam eder... O ona anlatır o bir şey anlatır o bir şey anlatır çocuklar daha çok bilgi sahibi olurlar.” (K2, Baba) ifadesiyle görüşlerini belirtmiştir. Benzer görüşteki bir babanın ifadeleri şu şekildedir: “Öğretmenimizin bazen bir işi çıkabilir, hastalanabilir. O an için öğrencilerden birisi rahatsızlanıp onu hastaneye götürebilir ne bileyim yani başka şeylerde vardır. Onun için yanında bir asistan gibi diyelim hocam ya da yardımcı bir abla şuan için abla diyoruz, ablalarından olabilir... Hani onlarında o gün için çocuklarla ilgilenebileceğini düşünüyorum. Program saten vardır, hazırlanmıştır. O programı uygulayacaklarını biliyorum çünkü onlara da bir şeyler kazandıracağını düşünüyorum.” (K6, Baba)

Bununla birlikte bazı ebeveynlere göre yardımcı personelin çocuğun öz bakımına

destek olabilecek biri olması gerekmektedir. Örneğin bir anne “Lavabo konusunda mesela çocuklara yardımcı olabilir, çocukları götürüp getirmesinde... Güvenlik açısından mesela dediğim gibi mesela yerler ıslak olur çocuklar düşebilir. Mesela ellerini yıkadıkları zaman hani başlarında durup mesela iyi yıkıyorlar mı o yönden...” (K9, Anne) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Benzer görüşteki bir anne “Yemek yerken tek öğretmen hani o kadar çocukla başa çıkamayabilir. Tuvalet ihtiyacı misal biri gitmek istiyor, diğeri de gitmek istiyor. Yani öğretmen sınıfta mı kalacak yoksa onları tuvalete mi götürecektir? Ben olsun isterim şahsen.” (K19, Anne) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Ebeveynlerin dikkat çektiği bir konu ise yardımcı personelin varlığının çocukların aldığı eğitim kalitesini olumlu yönde etkileyeceği ve hem öğretmen hem çocuk açısından daha iyi olacağı yönünde olacağına ilişkin algıları olmuştur. Örneğin bir baba “Öğretmenin yetişemediği yerde çocuklara onun yetişmesi mesela örnek veriyorum 15 tane çocuk var öğretmen o anda ders anlatıyor veya çocuklara eğitim veriyor, çocuğun bunlar küçük anaokulu öğrencisi ister istemez lavabo ihtiyacı olur yani çocuk kuser çocuk altına kaçırdır yani bunlar olan şeyler. Yardımcı birinin onlara yardımcı olmasını isterim yani. En azından öğretmen öğrencilere ders verirken aileyi arayabilir ya işte çocuğunuzun böyle böyle bir durumu var yakınsa gelebilir misiniz bunların olmasını isterim yani.” (K7, Baba) ifadesiyle yardımcı personelin destek sunabileceği alanları açıklamıştır. Benzer görüşteki bir babanın düşünceleri şu şekildedir: “Tabi hocam yani onun da şimdi şöyle faydası oluyor. Devamlı yani öğretmen bu kadar çocuğun eli üzerinde olamıyor. Yardımcı personel de yardım ediyordur kendisine. Yani olanakları daha güzel oluyor o zaman... Evet, daha iyi ilgileniyorlar. Evet daha bir yani güzel eğitim oluyor.” (K25, Baba)

Okul öncesi eğitim sürecinde yardımcı personele farklı konularda ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu yardımcı personelin çocuklara ve öğretmene ihtiyaç duyulan alanlarda destek olması amacıyla sınıflarda olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ebeveynler öğretmenin olmadığı durumlarda eğitimin devamlılığının sağlanmasında yardımcı personelin eğitimi devam ettirmesini istediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler yardımcı personelin varlığının çocukların aldığı eğitimin kalitesini arttıracak ve imkânların daha iyi hale gelmesini olanaklı kılacağını söylemişlerdir. Bu bulgular, biyoeolojik kuramda mikrosisteme karşılık gelmektedir. Ebeveynler çocukların birebir etkileşim kuracağı yardımcı personellerin sunabileceği imkânları ve destekleri açıklamıştır.

#### 4.7.2. Okul Personeli

Ebeveynlere göre okul personeli çocuklara ve velilere karşı güzel yaklaşmalı, agresif davranışlardan kaçınmalıdır. Örneğin mevsimlik tarım işçisi bir baba “Valla hocam şimdi kalkıpta benim çocuğuma bağırırsa olmaz işte... İyi davransın. Oğlum desin bu böyle olur şöyle olur, şunu şöyle yap böyle yap demesi daha iyi olur. Kaldırıp benim çocuğuma baskı uygulayamaz, kimse benim çocuğuma psikolojik sorun yaşatamaz.” (K2, Baba) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer görüşteki anne görüşleri şu şekildedir: “Mesela biz geldiğimiz zaman güzel ilgilensinler. Böyle insanları azarlamasınlar, güzel davransınlar. Misal bir şey bilmiyorsun gidiyorsun e git oraya. Ya bir şey yapın, yol göstereyin. Biz de zaten bilseydik size söylemezdik.” (K15, Anne)

Ebeveynlere göre okul personeli sabırlı kişiler olmalıdır. Örneğin bir anne “Çalışanlar da çocuklara biraz daha şey sabırlı olmalı. Hani çocuklar çok zor olabiliyor, kolay değil baya bir çocuk var. Hepsini birden şey yapmak, sabırla beklemek, karşılık vermek hani yemek yerken dökmesi saçması her şeyi oluyor. Çocuklara çalışanların biraz daha tolerans sağlaması lazım...”(K21, Anne) şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Benzer bir görüşteki baba “Yani şimdi açık olmak gerekiyorsa bu kadar çocuğa yani sabırlı olmak gerekiyor öğretmenlerin olsun, müdürün olsun, öbürleri personellerin olsun...” (K25, Baba) ifadesiyle görüşlerini açıklamıştır.

Ebeveynler çocuklarının temiz bir okulda eğitim almasını önemli görmekte-dirler. Bu nedenle okul personelinin temizliğe dikkat etmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Örneğin bir anne “Genelde okulda çalışanlar ben temizliğe dikkat edilmesini çok isterim yani. Çünkü çocukların bünyeleri çok zayıf ve çok çabuk hasta oluyorlar. Temizlik konusunda biraz hassas olmalarını isterim.” (K11, Anne) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer görüşteki bir anne “Temizliği mesela çocuklara temizliğe daha önem vermelerini isterim.” (K17, Anne) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Ebeveynlere göre okul personeli çocuklarla ilgili kişiler olmalıdır. Çocukları tanımalarına, yardımcı olmalarına yönelik bir beklenti içinde oldukları görülmektedir. Örneğin bir anne “Okul personelleri hoşumuza gidiyor yani böyle çocuklarımızla ilgilenmesi, tanınması. Çocuklarımızı tanıyorlar yani... İlgililer aynen bizim gördüğümüz kadarıyla bizim bilgilendiğimiz gibi dediğim gibi çocuklarımızla ilgililer. Bizim gibi tanıyorlar yani çocuklarımızın neyi sevip sevmediğini. Nasıl davranıp nasıl davranmadıklarını biliyorlar yani. Bir görevli olarak biliyor mesela Tuğçe (K) Hanım. Öğretmeni gibi her şeyini biliyor. Mesela konuşuyoruz bazen Beyza (K,6) böyle diyor Beyza (K,6) şöyle diyor çocuğumu tanıyor yani. O da hoşumuza gidiyor çocuğumuzu

bilmeleri.” (K12, Anne) şeklinde okul personellerinin çocuklarıyla olan ilişkilerine verdiği değeri açıklamıştır. Benzer görüşteki bir baba “ Mesela bizim buranın bir hizmetli var. Okulun girişinde mesela bu kapı da durur. Her çocuk geldiğinde yönlendirir işte. Günaydın demeyi şey yapıyor günaydın diyor çocuklara onlarında söylemesini bekliyor söylemeyenleri teşvik ediyor günaydın de diye falan. Oradan yönlendiriyor işte ayakkabını giy, terliğini giy ayakkabını rafa ekle gibisinden. Yani personel bence benim gördüğüm kadarıyla iyi, sıkıntı yok.” (K29, Baba) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Ebeveynlere göre okul personeli iletişime açık kişiler olmalıdır. Örneğin bir anne “Sorduğum sorulara cevap veriyor en azından. En güzeli bu zaten... Yardımcı oluyorlar. Bir şey dedim mi hepsi bir yandan Zeynep (K) hocayı arıyorum dediğimde falan bu odada bu kişi bu odada öğretmenler odasında diyerekten bana söylüyorlar yani. Ha ilgilenmeseler belki derim ilgilenmiyorlar ama ilgileniyorlar çocuklarımızla yani. Bugün dikkatimi çekti aşağıda beklerken çocuğun terliğinin teki var teki yoktu. Dolapları tek tek açtı açtı baktı o çocuğun terliği nerede diye. Bu şekilde onu arıyor yani ayakkabısını. Bu duyarlılık yani.” (K22, Anne) ifadesiyle görüşlerini açıklamıştır.

Okul personeli sabırlı, güler yüzlü, iletişime açık, veliye ve çocuğa karşı güzel yaklaşan, problem anında yardımcı olmayı bilen kişiler olmalıdır. Bu bulgular, biyoeekolojik kuramda mezosistem kapsamında ele alınmaktadır. Ebeveynler okul personeli ile çocuklarının ve kendilerinin kurmak isteği ilişki ve iletişime ilişkin beklenti ve algıları açıklanmıştır.

#### 4.7.3. Okul Yöneticileri

Ebeveynlere göre okul müdürleri okulda disiplini sağlayan, düzen kuran kişilerdir. Örneğin mevsimlik tarım işçisi bir baba “Hocam her şey yerine göre olmalı, herkes kendi işini yapmalı. Müdürse müdürlüğü yapmalı, hademeyse hademeliğini yapmalı... Müdür öğretmenlerin, öğrencilerin sorumluluğunu alır.” (K2, Baba) şeklinde açıklamıştır. Bir anne bu konuda “Hani bir müdür otoriter olmalı. Mesela benim müdürümüzde çok sevdiğim bir konu var, müdürümüz çocukların hepsi okula girene kadar güvenliğin orada bekliyor. Bütün çocuklar giripte kapılar kapandıktan sonra odasına çıkıyor. Ben onun için çok memnunum... Müdür yardımcısı dediğimiz en ufak bir şeyde gidip yanına söylediğimizde bize yardımcı olabiliyor sorunlar her konuda ben memnunum yani.” (K10, Anne) ifadesini kullanmıştır.

Ebeveynler okul yöneticilerinin iletişim kurarken anlayışlı, sakin ve olumlu bir dil kullanması gereken kişiler olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin bir anne “İlk

müdürümüzü de biliyordum ben yani oda iyi kalpliydi bu daha çok iyi kalpli. Böyle yardımsever, anlayışlı, dinliyor insanı mesela. Bazı müdürler var seni kestirip atıyor.” (K19, Anne) şeklinde yaşadığı deneyimi ifade etmiştir. Bu durumun aksine okul yöneticileriyle iletişim kurmakta zorlanan bir ebeveynin görüşleri: “Yani daha çok güler yüzlü olunmasını isterim... Hani böyle eğer müdür ya da müdür yardımcılık yapıyorsa gelen velilere sabır göstermen gerekiyor. Onların sorunlarını halledemeyeceksen oturduğun masanı yani bırakman gerekiyor diye düşünüyorum... Hani çocuklar bile bazen müdür olduklarını bilmedikleri halde öğretmen zannediyorlar. Bir soru sormaya kalkıyorlar, bir şey yapıyorlar geçiştirme şeyleri yapıyorlar. Hani daha güler yüzlü olabilir, daha sevecen davranabilir. Sonuçta sende müdürsün ama sonuçta bir öğretmen sayılırsın burada. Çocuklar çünkü kim müdür kim müdür yardımcısı bilmiyorlar.” (K14, Anne) şeklinde olmuştur.

Ebeveynlere göre okul yöneticileri çocuklarla aktif bir şekilde ilişki kurmalı ve çocukları tanımalıdır. Örneğin bir baba “Şöyle müdür çocukların hepsini tanımasını isterim. Bazı ben okula gidiyorum mesela diyor ki hangi öğrenci, çocuğu görmeden tanımıyor. Bence bir müdür en azından bir boş derste örnek veriyorum sadece ilkökul değil sadece anaokulunda değil bütün okullarda bir boş derste girecek. Diyecek ki ya sizleri bir tanıyayım demesi, bilmesini isterim. Çünkü niye ben müdür beyi aradığım zaman müdür bey benim çocuğum şöyle şöyle konularda işte şu konuda rahatsız dediğimde o öğrenciyi en azından çıkartmalı diye düşünüyorum yani...” (K7, Baba) şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Benzer görüşteki bir baba “Müdür okulla ilgili bence çocukların daha seveceği şeyleri, daha güzel vakit geçireceği eşya olsun, oyuncak olsun ondan sonra bence bahçede de olması lazım oyun alanı. Park çocuklar mesela ufaktan genelde top oynamayı sever. Bununla ilgili dışarıda oyun etkinliği kurabilir sporla ilgili... Bununla ilgili ama öğretmenlere şey yapması lazım bahçede de mesela sporu sevmeleri için bir oyun oynatabilirler çocuklara.” (K29, Baba) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Okul yöneticileri ebeveynlere göre adil kişiler olmalıdır. Örneğin bir baba “Tabii ki müdüründe ayırım kayırım yapmaması lazım. Torpil yapmaması lazım... Velilere karşı olsun gerek gendi görevleri için.” (K18, Baba) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer görüşteki bir anne okul çalışanları arasındaki olumlu ilişkilere ve müdürün rolüne ilişkin “Valla hocam ben buraya geldim yine aynı okul üzerinden konuşacağım. Arkadaş gibiler, çok hoşuma gidiyor benim burada... Ben baktım ki yani burada eşitlik var. Burada insanlardan hani ayırdım yoktur...” (K22, Anne) ifadelerini kullanmıştır.

Okul yöneticilerinin okuldaki işleyiş ve düzenin sağlanması, iyi bir eğitim

ortamının hazırlanması ve düzenlenmesi, okul çalışanlarının çalışmalarının takibinin yapılması gibi çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. Ebeveynlere göre okul yöneticileri okulda düzeni sağlamalı, velilere yardımcı olmalı, adil olmalıdır. Bununla birlikte ebeveynler okul yöneticilerinin çocuklarla daha aktif bir şekilde ilişki kurmasını, birlikte etkinlikler yapmalarını istemektedir. Bu bulgular, biyoeekolojik kuramda mezosisteme denk gelmektedir. Ebeveynler ve çocuklar ile okul yöneticileri arasında kurulmasını bekledikleri iletişim ve ilişkiye ilişkin algılar açıklanmaktadır.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışma, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik beklenti ve algılarını incelemektedir. Tartışma ve yorum bölümünde, katılımcıların duyguları ve düşünceleri dikkate alınarak ilgili literatür ışığında bulgular ele alınmıştır. Bu bölümde, analiz sonuçları dört ana araştırma sorusu etrafında gruplandırılarak yorumlanmıştır. Katılımcıların okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin tercih nedenleri, gelişim beklentileri, okul öncesi eğitimin amacı, ideal okul öncesi eğitim kurumu ve öğretmeni, eğitim yöneticileri ve okul personeline yönelik görüşleri bu bölümün ana hatlarını oluşturmaktadır.

#### 5.1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumu Tercih Nedenlerine İlişkin Deneyimleri

Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, ebeveynlerin tercihlerinde evdeki sınırlı eğitim imkânları, sosyal çevrenin rolü ve çocuklarının disiplinli bir eğitim ortamında bulunma isteği gibi çeşitli faktörler ön plana çıkmıştır. Bronfenbrenner'ın biyoekolojik kuramı açısından bakıldığında ebeveynler için çocuğun bulunduğu mikrosistem içerisinde disiplin olması önem taşımaktadır. İlgili literatür incelendiğinde Portekiz'deki ebeveynlerin benzer istekleri olduğu görülmüştür (Barros ve Leal, 2015). Japonya ve Türkiye'deki farklı tercihler ise ebeveyn görüşlerinde kültürel ve etnik farklılıkların belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Sakai, 2006).

Öne çıkan bir diğer bulgu, ebeveynlerin okul öncesi eğitimi çocuklarını okula göndererek kendilerine kişisel zaman yaratma fırsatı olarak görmeleridir. Evans ve Fuller (2007) ve Kaya (2002) tarafından yapılan çalışmalar, ebeveynlerin bu süreçten dinlenme olarak yararlandıklarını göstermektedir.

Okul öncesi eğitime dair ebeveyn değerlendirmeleri, bu eğitimin çocuklarının gelecekte memur olmalarına veya meslek sahibi olmalarına yardımcı olacağı şeklinde de ifade edilmiştir. Üstün ve diğerleri (2004), Duncan ve Magnusan (2013) ile Einarsdóttir (2010) tarafından yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitimin özellikle dezavantajlı çocuklar için yaşam boyu eğitim ve gelir düzeylerini iyileştirebileceğini ortaya koymuştur. Konca

ve Demirtaş İlhan (2021) ise düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin bu süreçte akademik çıktıları çok önemsedğini belirtmiştir.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını güvenli ve sağlıklı eğitim ortamları olarak değerlendirme eğilimi de gözlemlenmiştir. Bu tercihlerinin arkasında, çocuklarını zararlı ve riskli ortamlardan koruma isteği yatmaktadır. Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının güvenliğini ve sağlığını öncelikli olarak gördüğünü ve bu tür ortamları tercih ettiğini ortaya koymuştur (Ansari ve diğ., 2020; Barros ve Leal, 2015).

Ebeveynler, okul öncesi eğitimi çocuklarının akademik ve sosyal becerilerinin gelişimi açısından önemli görmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının akademik bilgi edinmesi isteğine ilişkin benzer çalışmalar yapılmıştır (Long ve diğ., 1996; Petrie ve Holloway, 2006). Ayrıca katılımcılar çocuklarının akademik bilgi edinmelerinin yanı sıra, akranlarıyla etkileşim içinde bulunarak sosyal becerilerini geliştirmelerini beklemektedir. İlgili literatüre bakıldığında ebeveynlerin okul öncesi eğitimle çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmesini beklediğine dair birçok çalışma yapıldığı bulunmuştur (Anwar Khamis Al-lawati, 1999; Ansari ve diğ., 2020; Buldu ve Güner Pekacar, 2023; Ceylan, 2019).

Sonuç olarak bu bulgular, ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik geniş bir perspektife sahip olduğunu ve bu eğitimin çocuklarının hem akademik hem de sosyal becerilerinin gelişimi için önemli gördüklerini göstermektedir.

## 5.2. Ebeveynlerin Çocuklarının Gelişimlerine İlişkin Beklentileri

Araştırma sonuçları, ebeveynlerin okul öncesi eğitimden çocuklarının gelişimleri için çeşitli beklentiler içinde olduklarını göstermektedir. Ebeveynler; çocuklarının fiziksel, psikolojik ve bilişsel gelişimlerini destekleyecek bir eğitim almasını önemsemektedirler. Noble (2007) ve Doğrul (2019) gibi çalışmalar, ebeveynlerin çocuklarının yaşlarına ve bireysel ihtiyaçlarına uygun destekler sunan bir eğitim sistemini tercih ettiklerini belirtmiştir.

Ebeveynler çocuklarının okulda harfleri okumayı ve yazmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim programına bakıldığında çocuklarla harf farkındalığına ilişkin çalışmalar yapılabileceği (MEB, 2024) görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin okul öncesi eğitimin içeriğine ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ebeveynler, okul öncesi eğitimin çocuklarının ince motor becerileri ve fiziksel gelişimlerini desteklemesini de vurgulamaktadır. Bu beklenti, çocukların ilkokula hazır

hale gelmeleri için önemlidir. Bulut (1995), Kaçan ve Türkoğlu (2023) ile Kol (2015) tarafından yapılan araştırmalar, ebeveynlerin okul öncesi eğitimin çocukların el becerilerinin gelişimini desteklemesini beklediklerini göstermiştir. Ayrıca, Konca ve Demirtaş İlhan (2021) tarafından yapılan bir çalışma, fiziksel aktivitelerin çocukların vücut gelişimini destekleme açısından ebeveynler tarafından önemsendiğini ortaya koymuştur.

Bilişsel gelişim açısından, ebeveynler çocuklarının algı ve öğrenme becerilerinin artırılmasını, zekâ oyunları ile gelişimlerinin desteklenmesini istemektedir. Bu konudaki araştırmalar, okul öncesi eğitimin ebeveynler tarafından zihinsel gelişimi destekleyici bir rol oynamasını beklediklerini göstermiştir (Aktaş, 2021; Ansari ve diğ., 2020; Kol, 2015; Smrekar ve Honey, 2015). Gamble ve Ewing (2009) ile Arndt ve diğ. (2013) tarafından yapılan çalışmalar da ebeveynlerin bu beklentilerini doğrulamaktadır.

Sosyal ve duygusal gelişim konusunda, ebeveynler okul öncesi eğitimin çocukların öz denetim kazanmaları, arkadaşlık ilişkileri kurmaları ve topluma uyum sağlamaları gibi becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynadığını düşünmektedirler. Metin ve diğ. (1993), Ansari ve diğ. (2020) ile diğ. araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar, bu becerilerin çocukların toplum içinde uyumlu ve sorumluluk sahibi bireyler olmalarını desteklediğini belirtmiştir. Noble (2007) ile Evans ve Fuller (2007) gibi çalışmalar da okul öncesi eğitimin çocukların duygusal uyum sağlamalarına olanak tanıdığını göstermiştir.

Son olarak, dil ve konuşma becerilerinin gelişimi, ebeveynler tarafından okul öncesi eğitimin önemli bir amacı olarak görülmektedir. Doğrul ve Akay (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ebeveynlerin okul öncesi eğitimin çocukların dil öğrenimini desteklediğini ifade ettiğini ortaya koymuştur. Barros ve Leal (2015) ile Konca ve Demirtaş İlhan (2021) tarafından yapılan araştırmalar da ebeveynlerin bu beklentisini doğrulamaktadır. Ebeveynler, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlayacak etkinliklerin okul öncesi eğitim programında yer almasını önemsemektedir.

Bu bulgular, ebeveynlerin okul öncesi eğitimden çocuklarının çok yönlü gelişimini destekleyecek bir yapı beklediklerini ve bu beklentilerinin çocukların yaşadıkları çevreye göre şekillendiğini göstermektedir. Biyoeolojik kuramda yer alan mikrosistem çocuğun birebir etkileşimlerini içermekle birlikte ebeveynler okul öncesi eğitim sürecinde çocukların gelişimlerini destekleyen bir eğitim almasını istedikleri belirlenmiştir.

### 5.3. Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimin Amacına İlişkin Deneyimleri

Ebeveynler okul öncesi eğitimin temel amacının çocukları ilkokula hazırlamak olduğunu düşünmektedirler. Ebeveynlere göre bu eğitim, çocukların ilkokula uyum sağlamalarını kolaylaştırarak ilkokulda başarılı olmaları için gerekli temel becerileri ve bilgileri kazanmalarına yardımcı olur. Literatüre göre, ebeveynler okul öncesi eğitimin çocuklarını ilkokula hazırlama amacını vurgulamaktadır (Argon ve Akkaya, 2008; Büyükkaragöz, 1993; Crosnoe ve diğ., 2016; Doğrul ve Akay, 2019; Erşan, 2019; Gamble ve Ewing, 2009; Kaçan ve Türkoğlu, 2023; Kol, 2015; Konca, 2020; Liu ve diğ., 2001; Toran ve Şahin, 2020). Özellikle, okuma-yazma becerileri üzerine çalışmalar yapılmasının önemi vurgulanmaktadır (Kaçan ve Türkoğlu, 2023; Ramazan, 2015). Ancak bazı araştırmalar ebeveynlerin, okuma yazma becerilerinin yanı sıra çocukların sosyal ve duygusal gelişimine de önem verdiklerini göstermektedir (Anwar Khamis Al-lawati, 1999; Thorsen ve diğ., 2006). Ebeveynlerin ilkokula hazırlık algısı okul öncesi eğitimin amaçlarından birisi olmasıyla uyum sağlamaktadır (MEB, 2024). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimin amacını sadece ilkokula hazırlığa indirgediği görülmektedir. Buna karşın okul öncesi eğitimin farklı amaçları da bulunmaktadır.

Ebeveynler, ev ödevlerinin çocukların boş zamanlarını değerlendirmeleri ve daha fazla bilgi edinmeleri açısından faydalı olduğunu düşünmektedir. Ev ödevleri, çocukların ilkokula hazırlanmaları, meşgul kalmaları ve eğitimlerine katkıda bulunmaları amacıyla önemli görülmektedir. Sharma ve diğerleri (2004) ile Ebbeck (1995) tarafından yapılan çalışmalar, ebeveynlerin ev ödevlerini eğitimin bir parçası olarak gördüklerini ve okulda öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesinde önemli olduklarını ortaya koymuştur. Ebeveynler okul ile kurdukları ilişkiyle kişisel alan elde edebilmektedir. Bu durum biyoeolojik kuramda mezosistem içerisinde karşılıklı ebeveyn ve okul ilişkisinin bir sonucudur.

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların oyun oynayarak öğrenmelerini sağlayan, onlara oyun oynama fırsatı sunan yerler olarak görülmektedir. Ebeveynler, başlangıçta okul öncesi eğitimi sadece oyun oynanan bir yer olarak algılasalar da çocuklarının aldıkları eğitimle bakış açılarının değiştiğini ifade etmektedirler (MEB, 2024). Ebeveynler, çocukların içeride ve dışarıda oyun oynamalarının ve oyun materyallerinin çeşitlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Ceylan, 2019; Einarsdottir, 2008). Ayrıca, ebeveynler okul öncesi eğitimin çocukları doğal afetlere hazırlama konusunda da önemli bir rol oynamasını beklemektedir. Doğan ve Kırkincioglu (2020) ile Tuncer ve diğ. (2021) tarafından yapılan çalışmalar, afet bilinci ve hazırlığı konusunda okulların önemli bir işlev gördüğünü ortaya koymuştur.

Son olarak, okul öncesi eğitim kurumları ebeveynlere göre az katlı ve sağlam yapıda, doğa ile iç içe, çocuklar için güvenli ve temiz bir ortam sunmalıdır. MEB (2015); okulların çocuklar için trafikten uzak, gürültü ve hava kirliliğinden arındırılmış, sağlıklı bir çevrede bulunmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmalar, ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik beklentilerinin çocukların gelişimi, eğitimi ve topluma uyum sağlamaları konularında ne kadar geniş ve çeşitli olduğunu göstermektedir.

#### **5.4.Ebeveynlerin İyi Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Yönelik Görüşleri**

Ebeveynler iyi bir okul öncesi eğitimin okul yapısı, fiziki koşullar, öğretmenler ve öğrenciler gibi birçok ögeyi kapsaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynler için yakın çevrelerinin ve arkadaşlarının görüşleri, okul öncesi eğitim kurumu seçiminde önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Ceylan, 2019; Koç, 1996; Sollars, 2016; Şahan, 2014).

İyi bir okul öncesi öğretmeni, ebeveynler tarafından kaliteli bir okul öncesi eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ebeveynler, öğretmenlerin niteliklerini dikkate alarak okul seçimi yapmaktadır (Doğrul ve Akay, 2019; Liu ve diğ., 2001; Long ve diğ., 1996; Noman ve Kaur, 2015; Sollars, 2016; Şahan, 2014).

Sınıfın fiziksel koşulları ve sunduğu materyaller de eğitim kalitesini belirleyen önemli faktörler arasındadır. Sınıfların çocuklar için güvenli, ilgi çekici ve sağlıklı bir ortam sunması gerekmektedir. Ayrıca, projeksiyon ve akıllı tahta gibi teknolojik araçlarla donatılmış olmaları önemsenmektedir. Ebeveynler, okulların fiziksel imkânlarına, oyun ve eğitim materyallerine ve teknolojik araçların varlığına büyük önem vermektedir (Aktaş, 2021; Anwar Khamis Al-lawati, 1999; Bal, 2019; Carlson ve Stenmalm, 1989; Ceylan, 2019; Doğrul ve Akay, 2019; Yeşil Dağlı, 2012; Yaman Polat, 2016). Buna karşın, teknolojik araçların önemi konusunda ebeveynler arasında farklı görüşler bulunmaktadır (Barros ve Leal, 2015; Ramazan, 2015; Sakai, 2006).

Sınıflarda öğrenci sayısının on beşten fazla olmaması gerektiği ebeveynler tarafından vurgulanmıştır, çünkü öğrenci sayısı, alınan eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bazı araştırmalar ebeveynlerin sınıf mevcudunun düşük olmasını önemsediklerini, ancak genel olarak sınıf mevcudu ile ilgili düşük beklentilere sahip olduklarını göstermiştir (Çakıroğlu, 2013; Sharma ve diğ., 2004).

Ebeveynler, iyi bir okul öncesi eğitiminde çocukların okul dışı öğrenme ortamlarını da aktif olarak kullanması gerektiğini belirtmiştir. Bu tür ortamlarda çocukların haftada en az bir kez zaman geçirmeleri önerilmektedir (İnce ve Akcanca, 2021). Çocukların her

gün açık havada zaman geçirmeleri gerektiği, ancak bu konuda ebeveynler arasında farklı görüşler olduğu belirlenmiştir (Doğrul ve Akay, 2019; MEB, 2024).

Son olarak, okul saatlerinin uzatılması, çocukların daha fazla öğrenmesine ve gelişmesine yardımcı olacağı düşüncesiyle ebeveynler tarafından desteklenmektedir. Ancak Singapur'da yapılan bir araştırma, uzun okul saatlerinin çocuklarda can sıkıntısı, stres ve yorgunluk gibi olumsuz etkilere yol açabileceğini göstermiştir (Bi ve diğ., 2024). Bu bulgu, uzun okul saatlerinin her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığını göstermektedir. Ebeveynlerin iyi bir okul öncesi eğitime ilişkin algıları biyoekojik kuramda makrosistem kapsamında ele alınmıştır. Ebeveynler iyi bir okul öncesi eğitime ilişkin inançlarını ortaya koymuşlardır.

### **5.5. Ebeveynlerin İyi Bir Okul Öncesi Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Mesleki ve Kişisel Özelliklere İlişkin Görüşleri**

Ebeveynler, iyi bir okul öncesi öğretmenin hem mesleki hem de kişisel olmak üzere belirli özelliklere sahip olmasını önemli bulmaktadırlar. Onlara göre öğretmenlerin empati kurabilme, adaletli olma, ilgili ve güler yüzlü olma gibi kişisel özellikleri çocuklarla kurdukları ilişkilerde büyük bir rol oynamaktadır. Ayrıca çocuklara sevgi ve ilgi göstermeleri, akademik yeteneklerinden daha değerli olarak görülmektedir (Barbarin ve diğ., 2010; Çakıroğlu, 2013; Tulan, 2005).

Öğretmenlerin sabırlı, ilgili ve iyi iletişim kurabilen kişiler olması gerektiği vurgulanmıştır (Ceylan, 2019; Devjak ve Bercnik, 2009; Durmaz ve diğ., 2019; Sharma ve diğ., 2004; Thomas ve Dykes, 2013). Bununla birlikte, ebeveynler öğretmenin çocuğun gelişim özelliklerini iyi anlamasını ve buna göre davranmasını beklemektedirler.

Bazı ebeveynler, öğretmenin anne olmasının, öğretmenlik becerilerine katkıda bulunabileceğini düşünmekte, anne olmanın öğretmenlere çocuklara karşı daha anlayışlı ve duyarlı yaklaşımları konusunda yardımcı olacağını belirtmektedirler. Ancak, bu görüş tüm ebeveynler arasında paylaşılmamakta, bazıları öğretmenin kişisel ve mesleki yeterliliklerinin anne olup olmamasından bağımsız olduğunu ifade etmektedir (Özbey, 2018; Kuru, 2000). Öğretmenin anne olmasına ilişkin algıda ebeveynlerin öğretmenin sıcak, ilgili ve sevgi dolu bir figür olmasına yönelik isteğin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin iletişim becerileri ve mesleki yeterlilikleri, tüm sosyoekonomik düzeylerdeki ebeveynler için önemli bulunmuştur. Ebeveynler, öğretmenlerin çocukların eğitimine aktif katılımını, gelişimlerine katkıda bulunmalarını ve problemlere çözüm odaklı yaklaşımlarını tercih etmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin üniversite mezunu

olmaları bazı ebeveynler için mesleki bilgi ve becerilerin daha iyi olacağı anlamına gelmektedir. Ancak, bazı ebeveynler için öğretmenin karakteri ve tutumu, akademik yeterliliğinden daha önemlidir (Çakıroğlu, 2013; Topaç ve diğ., 2013; Yeşil Dağlı, 2012). Ebeveynler ayrıca, öğretmenlerin toplumda örnek alınması gereken kişiler olarak görülmelerini, dolayısıyla davranışlarına ve giyimlerine dikkat etmelerini beklemektedirler. Öğretmenlerin temiz, düzenli ve mesleklerine uygun bir şekilde giyinmeleri gerektiği konusunda yüksek beklentileri vardır (Özcan Koçak, 2020).

Sonuç olarak, ebeveynler iyi bir okul öncesi öğretmenin kişisel özelliklerinin yanı sıra mesleki yeterliliklere de sahip olmasını önemsemekte ve bu özelliklerin çocukların eğitimi üzerinde büyük etkisi olduğunu düşünmektedirler. İyi bir okul öncesi öğretmenine ilişkin algılarda ebeveynlerin kültür, gelenek ve yaşam tarzlarına ilişkin inanç sistemlerini yansıtan biyoekolojik kuramda makrosistem dikkat çekmektedir. Ebeveynlerin iyi bir öğretmen algısında bu inançların belirleyici olduğu düşünülmektedir.

#### **5.6. Ebeveynlerin Eğitim Yöneticileri ve Okul Personeline İlişkin Deneyimleri**

Ebeveynler, okul öncesi eğitimde çeşitli rollerde yardımcı personel ihtiyacının olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu personelin, öğretmenlere ve çocuklara destek sağlamak üzere sınıflarda aktif rol alması gerektiğine inanılmaktadır. Ebeveynler, yardımcı personelin varlığının eğitim kalitesini artıracak ve okul imkânlarının iyileşmesine katkıda bulunacağını düşünmektedirler. Bununla birlikte, öğretmenin yokluğunda eğitimin aksamadan devam etmesi için bu personelin önemli olduğu belirtilmiştir (Bal, 2019; Çakıroğlu, 2013).

Okul personelinin genel özellikleri arasında, güler yüzlü, sabırlı, iletişime açık olmaları ve veli ile çocuğa karşı olumlu bir tutum sergilemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Ebeveynler okul personelinin çözüm odaklı ve adil olmasını, aynı zamanda güvenilir olmalarını önemsemektedir (Ansari ve diğ., 2020; Long ve diğ., 1996; Trudgett ve Grace, 2011).

Okul yöneticileri, okulun işleyişini ve düzenini sağlama, eğitim ortamının hazırlanması ve düzenlenmesi, okul çalışanlarını yönetme gibi görevlerle sorumlu tutulmaktadır. Yöneticilerin erişilebilir, iletişime açık ve problem çözebilir nitelikte olmaları beklenmektedir (Yaman Polat, 2016). Ebeveynler, yöneticilerin çocuklarla birebir ilişkiler kurarak onlarla etkinlikler gerçekleştirmelerini arzu etmektedir (Barros ve Leal, 2015).

Bir yandan ebeveynler, okul personelinin nitelikli ve eğitilmiş olmasını

istemekteyken diğ er yandan bazı araştırmalar, ebeveynlerin personelin eğitim durumunu önemsemediğini göstermektedir (Leslie ve diğ., 2000; Liu ve diğ., 2001; Long ve diğ., 1996; Sollars, 2016). Bu çelişkili bulgular, ebeveynlerin okul personeli konusunda farklı beklentilere sahip olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, ebeveynler okul öncesi eğitimde personelin hem kişisel hem de profesyonel özelliklerine büyük önem vermekte ve bu özelliklerin çocukların eğitimi üzerinde doğrudan etkili olduğuna inanmaktadırlar. Okul personelinin eğitimli, iletişime açık ve çocuklarla iyi ilişkiler kurabilen bireylerden oluşması, ebeveynler için ideal bir okul öncesi eğitim ortamının temel taşlarından biridir. Ebeveynlere göre okul yöneticileri çocukların mikrosisteminde yer almalı ve çocuklarla birebir etkileşim kurmalıdır. Okul yöneticileri ebeveynlere göre sürecin aktif katılımcılarından olmalıdır.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda elde edilen önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

Ebeveynler, çocuklarının sosyal çevre edinmeleri ve sosyal imkânların kısıtlı olması gibi nedenlerle okul öncesi eğitim kurumlarını tercih etmektedirler. Okul öncesi eğitim çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi, arkadaşlık ilişkileri kurmaları ve iletişim becerilerini arttırmaları için önemli bir platform sunar. Bu kurumlar, çocuklara düzenli bir sosyal ortam sağlarken ebeveynlerin de çocuklarının güvenli bir ortamda olduklarını bilmelerini sağlar.

Ayrıca, ebeveynler okul öncesi eğitimden çocuklarının ileride okuyup meslek sahibi olmalarını sağlayacak bir yapı beklemektedirler. Bu beklenti, okul öncesi eğitimin çocuğun gelecekteki eğitim hayatı üzerindeki uzun vadeli etkilerini vurgular. Araştırmalar, erken çocukluk döneminde sağlanan kaliteli eğitimin ilerleyen yıllarda akademik başarıyı ve mesleki kariyeri olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Heckman, 2011).

Ebeveynler, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması gerektiğini düşünmekte ve okul öncesi eğitime katılım göstermeyen çocukların akademik ve sosyal kayıplar yaşadığına inanmaktadırlar. Okul öncesi eğitime katılım, çocukların ilkökula daha hazır başlamalarını sağlar ve eğitim eşitsizliklerini azaltmada önemli bir rol oynar. Ebeveynler bu süreçte çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen etkinliklerin önemli olduğunu farkındadırlar.

Okul öncesi eğitimin, çocukları olumsuz alışkanlıklardan koruduğu ve güvenli bir ortam sunduğu görüşü yaygındır. Bu görüş, çocukların erken yaşlarda olumlu alışkanlıklar edinmeleri ve zararlı alışkanlıklardan korunmaları için okul öncesi eğitimin kritik olduğunu vurgular. Aynı zamanda, çocukların fiziksel güvenliği ve sağlıklı bir ortamda bulunmaları da ebeveynler için önemli bir faktördür.

Ebeveynler, okul öncesi eğitimin çocukların gelişiminde olumlu değişiklikler yarattığını ve ebeveynlerin eğitime bakış açılarını iyileştirdiğini belirtmişlerdir.

Çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri açısından okul öncesi eğitimin rolü büyüktür. Bu süreçte çocuklar problem çözme, yaratıcı düşünme ve öz düzenleme gibi beceriler kazanırlar.

Ancak, ebeveynlerin birçoğunun okul öncesi eğitime ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bazı beklentilerinin gerçekçi olmadığı sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ve okul öncesi eğitimin amaçları hakkında doğru bilgilendirilmeleri önemlidir. Ebeveynler, çocuklarının bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini önemsemekte ve okul öncesi eğitimi ilkokula hazırlık olarak görmektedirler. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde akademik hazırlık kadar, çocukların bütüncül gelişimini destekleyecek programların da uygulanması gereklidir.

Ayrıca, afet durumlarında eğitimin devamlılığının sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Doğal afetler veya diğer kriz durumlarında çocukların eğitimlerine kesintisiz devam etmeleri, onların duygusal ve psikolojik iyilik halleri için kritik öneme sahiptir.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitimde fiziksel koşullar ve güvenlik önemli bir yer tutmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının güvenli ve sağlıklı bir ortamda eğitim almalarını istemektedirler. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki şartlarının iyileştirilmesi ve güvenlik önlemlerinin artırılması gerekmektedir.

## **6.2. Öneriler**

### **6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin algı ve beklentilerini anlamak, onların ihtiyaçlarını belirlemek ve bilgilendirici çalışmalar yapmak önemlidir. Bu ebeveynler genellikle eğitim imkânlarına erişimde ve bilgiye ulaşmada zorluklar yaşamaktadır. Bu nedenle, okul öncesi eğitimin amacı, süreci ve çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkileri hakkında bilgilendirme yapılmalıdır. Ayrıca Kanun Koyucular ve Milli Eğitim Bakanlığı sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin ve çocukların ihtiyaç duydukları destekleri sunabilmek ve yaşanan zorluklarla baş edilebilmek amacıyla önlemler alabilir.

### **Bilgilendirme ve Eğitim Çalışmaları**

Eğitimciler ve akademisyenler, ebeveynlere yönelik projeler ve eğitimler düzenleyebilir. Bu projeler, ebeveynlerin okul öncesi eğitime dair farkındalıklarını

arttırmayı ve çocuklarının eğitime aktif olarak katılmalarını sağlamayı hedeflemelidir. Bu çalışmalar kapsamında aşağıdaki adımlar önerilebilir:

**a) Bilgilendirme Toplantıları ve Seminerler:** Okullarda düzenli olarak bilgilendirme toplantıları yapılarak, ebeveynlere okul öncesi eğitimin amacı, faydaları ve süreçleri hakkında bilgilendirici toplantılar düzenlenebilir. Bu toplantılarda, uzman eğitimciler ve akademisyenler sunumlar yaparak ebeveynlerin sorularını yanıtlayabilirler.

**b) Broşürler ve Bilgilendirme Materyalleri:** Ebeveynlere okul öncesi eğitimin önemini ve çocuklarının gelişimine katkılarını anlatan broşürler, el kitapları ve posterler hazırlanabilir. Bu materyaller okul öncesi eğitimin temel kavramlarını, yararlarını ve ebeveynlerin bu süreçte nasıl destek olabileceklerini açıklayabilir. Bu materyaller, okullarda, topluluk merkezlerinde ve ebeveynlerin kolayca ulaşabileceği diğer yerlerde dağıtılabilir.

**c) Ebeveyn Katılımını Artırıcı Etkinlikler:** Ebeveynlerin çocuklarının eğitime daha aktif katılmalarını sağlamak amacıyla, okullarda ebeveyn-çocuk etkinlikleri düzenlenebilir. Bu etkinlikler, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oyun oynamalarını, el becerileri geliştirmelerini ve eğitim süreçlerine katılmalarını teşvik edebilir.

**d) Online Eğitim ve Bilgilendirme:** Teknolojinin yaygın kullanımı ile birlikte, ebeveynler için online eğitim programları ve bilgilendirme videoları hazırlanabilir. Bu platformlar, ebeveynlerin okul öncesi eğitimin önemini ve nasıl destek olabileceklerini öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu materyaller, sosyal medya ve diğer dijital platformlar üzerinden paylaşılabilir.

**e) Birebir Danışmanlık ve Rehberlik:** Okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynlere psikolojik danışman ve rehberler ile öğretmenler tarafından birebir danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunulabilir. Bu hizmetler, ebeveynlerin sorularını yanıtlamak ve çocuklarının eğitime nasıl katkıda bulunabileceklerini açıklamak için etkili bir yöntem olabilir.

**f) Öğretmen Yeterlilikleri ve Bilgi Aktarımı:** Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ve yeterliliklerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda ebeveynlere doğru bilgi aktarımını sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri, ebeveynlere daha etkili rehberlik yapmalarını sağlar. Bu amaçla, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

### 6.2.2. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

Türkiye'nin diğer illerinde de bu araştırmaya benzer çalışmalar yapılarak sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir. Gaziantep, belirli sosyoekonomik ve kültürel özelliklere sahip bir bölge olduğu için farklı illerde yapılacak çalışmalar, Türkiye genelindeki okul öncesi eğitim algı ve beklentilerini daha geniş bir perspektiften değerlendirmemize olanak sağlayacaktır.

#### a) Farklı Bölgelerdeki Araştırmalar

Farklı sosyoekonomik ve etnik gruplarla benzer çalışmalar yapılabilir. Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde farklı ekonomik koşullar, kültürel normlar ve eğitim sistemlerine farklı erişim düzeyleri bulunur. Bu çeşitlilik, araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini artırmak ve farklı toplumların ihtiyaçlarını daha iyi anlamak açısından önemlidir. Örneğin; büyükşehirler, kırsal bölgeler ve göçmen nüfusun yoğun olduğu yerlerde yapılacak çalışmalar, okul öncesi eğitimin farklı bağlamlarda nasıl algılandığını ve ne tür ihtiyaçların ortaya çıktığını ortaya koyabilir. Türkiye'nin farklı illerinde, özellikle de farklı sosyoekonomik ve etnik grupların yoğun olduğu bölgelerde benzer çalışmalar yapılmalı ve bu çalışmaların sonuçları karşılaştırılmalıdır. Bu, okul öncesi eğitimin ülke genelinde nasıl algılandığını ve hangi bölgelerde hangi tür ihtiyaçların öne çıktığını daha iyi anlamamızı sağlar.

#### b) Çok Boyutlu Yaklaşımlar

Bu çalışmada sadece ebeveyn görüşlerine yer verilmiş olması nedeniyle öğretmenlerin ve çocukların bakış açıları da gelecekteki çalışmalarda ele alınabilir. Öğretmenler, okul öncesi eğitim sürecinde kritik bir rol oynarlar ve onların deneyimleri, eğitim yaklaşımları ve ebeveynlerle etkileşimleri, araştırmanın derinleştirilmesine katkıda bulunabilir. Benzer şekilde, çocukların da eğitim sürecine dair algılarını ve deneyimlerini incelemek, bu sürecin tüm paydaşlar için nasıl bir anlam taşıdığını daha iyi anlamamızı sağlar. Gelecekteki araştırmalarda sadece ebeveynler değil, aynı zamanda öğretmenler ve çocukların bakış açıları da ele alınmalıdır. Bu, eğitim sürecinin tüm paydaşlar tarafından nasıl deneyimlendiğini ve değerlendirildiğini ortaya koyar.

#### c) Boylamsal Çalışmaların Önemi

Boylamsal çalışmalar yaparak, ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin beklenti ve algılarının zaman içinde nasıl değiştiğini incelemek de faydalı olacaktır. Zaman içerisinde

ebeveynlerin okul öncesi eğitime dair tutumları, çocuklarının yaşlarına, eğitimde yaşanan değişikliklere ve toplumdaki genel eğitim politikalarına bağlı olarak değişebilir. Boylamsal araştırmalar, bu dinamiklerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir ve eğitim politikalarının ebeveyn algıları üzerindeki uzun vadeli etkilerini değerlendirmemize olanak tanır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın Gaziantep ilinde gerçekleştirilmiş olması, Türkiye'nin genelinde benzer çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir. Farklı bölgelerdeki sosyoekonomik ve kültürel çeşitlilikler dikkate alınarak yapılacak çalışmalar, okul öncesi eğitimin daha kapsayıcı ve etkili bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca öğretmenler ve çocukların bakış açıları ile boylamsal çalışmalar, okul öncesi eğitimin uzun vadeli etkilerini ve tüm paydaşlar üzerindeki etkilerini daha iyi anlamamızı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Achhpal, B., Goldman, J. A. ve Rohner, R. P. (2007). A comparison of European American and Puerto Rican parents' goals and expectations about the socialization and education of pre-school children. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/09669760601106620>
- Akçay, A.(2016). Okul öncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9333>
- Akoğlu, G. ve Şipal, F. (2012). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara yönelik erken müdahale yaklaşımları: dünyadan ve Türkiye’den uygulamalar. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 23 (1) ,173-184.
- Aktaş, R.(2021). *Özel okul öncesi eğitim kurumlarında veli beklentilerinin okul imajı oluşturmada rolü.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi.
- Altınkaynak Özen, Ş. ve Yanıklar, C. (2014). Anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 56–72.
- Ansari,A., Pivnick, L.K., Gershoff, E.T., Crosnoe,R. ve Orozco-Lapray, D.(2020).What do parents want from preschool? Perspectives of low-income Latino/a immigrant families. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 38-48. [10.1007/s10643-022-01414-2](https://doi.org/10.1007/s10643-022-01414-2)
- Anwar Khamis Al-lawati, F.(1999). *Parent and teacher expectations for early childhood education in Oman* (Master's Thesis), Utah State University, USA.
- Argon, T. ve Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413–430.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 24–36.
- Arndt, A.K., Rothe, A., Urban, M. ve Werning, R.(2013). Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children- perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 23-38.<https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760336>
- Ary, D., Jacobs, C. L., Sorensen, C. ve Razavieh, A. (2009). *Introduction to research in education* (8.bs.). Wadsworth Publishing.

- Arslan, Z., Emre, O., Ulutaş Keskinkılıç, A. ve Özyazıcı, K. (2022). Okul öncesi eğitim kurumlarının ebeveynlerin beklentilerini karşılamadaki hizmet ve kalite düzeyinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 42-75. [10.14812/cuefd.941065](https://doi.org/10.14812/cuefd.941065)
- Avcu Ulutaş, A. (2016). Annelerin beş yaş çocuklarının gelişimine ilişkin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 23–32.
- Aydağül, B. (2009). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi: erişim, eşitlik ve kalite raporu. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Bahçıvan, E., Kalay, B. ve Döndü Bay, N. (2018). Okul öncesinde okul aile işbirliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin beklentileri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58-82. [10.31592/aeusbed.804853](https://doi.org/10.31592/aeusbed.804853)
- Bal, E. (2019). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri: seçme nedenleri ve kurumdan beklentileri*. (Tez No: 554564). (Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Balboni, G., Perdrabissi, L.(1998). School adjustment and academic achievement: parental expectations and socio-cultural background. *Early Child Development and Care*, 143 (1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/0300443981430107>
- Barbarin, O.A., McCandies, T., Early, D., Clifford, R.M., Bryant, D., Burchinal, M., Howes, C. ve Pianta, R. (2010). Quality of prekindergarten: what families are looking for in public sponsored programs. *Early Education and Development*, 17(4). 619-642. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1704\\_6](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1704_6)
- Barros, S. ve Leal, T.B.(2015). Parents' and teachers' perceptions of quality in Portuguese childcare classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 209-226. [10.1007/s10212-014-0235-4](https://doi.org/10.1007/s10212-014-0235-4)
- Başal, A. H. ve Kahraman Bağçeli, P. (2018). Köyde ve kentte yaşayan annelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 38–56. [10.21764/maeuefd.396467](https://doi.org/10.21764/maeuefd.396467)
- Bayrak, S. ve Köksal, O. (2017). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi (Elazığ İli Örneği). *The Journal of Academic Social Science*, 45, 547-557. [10.16992/ASOS.12395](https://doi.org/10.16992/ASOS.12395)

- Bekman, S.(2007). Does daycare centre experience and it's aim matter?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 123-135. <https://doi.org/10.1080/13502930285208891>
- Bi, Y., Ding, X.P. ve Yeung, W.J.(2024). The link between hours of center-based childcare and child development in 3-to 6-year-olds: evidence from Singapore. *Early Childhood Research Quarterly*, 68(3) , 76-89. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.04.004>
- Bronfenbrenner, U.(1977). Toward an experimental ecology of human development, *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U.(1978). The social role of the child in ecological perspective. *Zeitschrift für Soziologie*, 7(1). 4-20. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1978-0101>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U.(1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U.(1994). *Ecological models of human development*. In *International Encyclopedia of Education*, Vol.3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M & Cole, M.(Eds.), *Readings on the development of children*, 2nd Ed. (1993, pp.37-43). NY: Freeman.
- Buldu, M. ve Güner Pekacar, R. (2023). İdeal bir okul öncesi eğitim ortamı: ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 625-643. [10.33711/yyuefd.1285749](https://doi.org/10.33711/yyuefd.1285749)
- Bulut, B.(1995). *5-6 yaş grubunda çocuğu bulunan ailelerin okul öncesi eğitime bakışı*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Büyükkaragöz, S.(1993). *Ana babalarla, öğretmenlerin “okul öncesi eğitim programı” hakkındaki görüşleri*. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara.
- Çakıroğlu, N.(2013). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri ve bu eğitimden beklentileri (Devrek İlçesi Örneği)*. (Tez No: 330265). (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Can Yaşar, M., Uyanık Aktulun, Ö., Hamiden Karaca, N. ve Teke, H. (2018). Okul öncesi eğitimin 48-66 aylar arasındaki Suriyeli çocukların gelişimine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 13(27), 341-366. [10.7827/TurkishStudies.14599](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14599)

- Carlson, H.L. ve Stenmalm, L.(1989). A cross-cultural study of parents' perceptions of early childhood programs. *Early Childhood Research quarterly*, 4(4), 505-522. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(89\)90006-9](https://doi.org/10.1016/0885-2006(89)90006-9)
- Canbeldek, M. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.
- Crosnoe,R., Purtell, K.M., Davis-Kean, P., Ansari,A. ve Benner, A.D.(2016). The selection of children from low-income families into preschool. *Developmental Psychology*, 52(4), 599-612.<https://doi.org/10.1037/dev0000101>
- Cryer, D. ve Burchinal, M.(1997). Parents as child care consumers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 35-58. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90042-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90042-9)
- Cryer, D., Tietze, W. ve Wessels, H.(2002). Parents' perceptions of their children's child care: a cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 259-277. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00148-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00148-5)
- Ceylan, R.(2019). Ebeveynlerin okul öncesi kurumu hakkındaki görüşleri: tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 497-517. 10.17755/esosder.414788
- Chan, Y. Y. ve Li, J. Bin. (2020). Parental expectation towards early childhood education. *Children and Youth Services Review*. doi:10.1016/j.chilyouth.2020.105652
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. *Research Methods in Education*. 6: Routledge. doi:10.4324/9781315456539
- Colker, L.T.(2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *National Association for the Education of Young Children*, 63(2), 68-73.
- Creswell W., J. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S.B.Demir, Ed).(3. bs.). Eğiten Kitap
- Creswell W., J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve nitel analiz*. (S. B. Demir ve M. Bütün, Ed.) (6. bs.). Siyasal Kitabevi.
- Çelebi, A. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu olan ebeveynlerin kurum seçiminde göz önüne aldığı etmenler ve bu etmenlerin okul öncesi eğitim kurumları tarafından karşılanma durumunun incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi.

- Çetinsoylu Arslan, N. (1998). *İki farklı sosyal çevrede okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukların anne-babalarının okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi*. (Tez No: 718858). (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi*. (Tez No: 454931). (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Devjak, T. ve Bercnik, S. (2009). Parents' views on preschool care and education in local community. *US-China Education Review*, 6(7), 68-78.
- Dinç, B.(2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. (Tez No: 117322). (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S. ve Ergül, A.(2017).Okul öncesi dönem çocukları (36-72 ay) için özbakım becerileri ölçeği-öğretmen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 59-78. 10.15285/maruaebd.2686
- Doğan, F. ve Kırkıncıoğlu, M.(2020). Okul öncesi çocuklarda (4-6 Yaş) deprem, yangın ve tahliye konusunda durum tespitlerinin yapılması. *İSG Akademik*, 2(2), 145-159.
- Doğrul, H.(2019). *Okul öncesi eğitime yönelik ebeveynlerin görüş, beklenti ve metaforik algılarının incelenmesi Mersin ili örneği*. (Tez No: 573015). (Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Doğrul, H. ve Akay, C. (2019). Comparison between Syrian and Turkish parents' opinions and expectations about pre-school education. *The Journal of Social Science*, 6(36), 278–279. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.4940>
- Dönmez, G., Koral, Ü. ve Akbulut, A. (2021). Covid-19 salgını döneminde okul öncesi eğitime yönelik veli beklentileri. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 148–164.
- Duncan, G. J. ve Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *The Journal of Economic Perspectives*, 27, 109–132. 10.1257/jep.27.2.109
- Durmuş, A.B.(2022). *Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik paydaş görüşlerinin incelenmesi*. (Tez No: 737932). (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Durmaz, E., Karadeniz Akdoğan, K. ve Demir, E. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 352-379. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967201932139>
- Ebbeck, M.(1995). Purposes of early childhood education: expressed views of teachers and parents in Hong Kong. *International Journal of Early Years Education*, 3(2), 3-18. <https://doi.org/10.1080/0966976950030201>
- Elliott, R.(2003). Sharing care and education: parents' perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28(4), 14-21. <https://doi.org/10.1177/183693910302800404>
- Einarsdottir, J.(2008).Children's and parents' perspectives on the purposes of playschool in Iceland. *International Journal of Educational Research*, 47(5), 283-291. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.12.007>
- Einarsdottir, J.(2010).Icelandic parents' views on the national policy on early childhood education. *Early Years*, 30(3),229-242. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.509059>
- Erdil, Z.(2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 17 (1), 72-78.
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161–178. [10.30561/sinopusd.613394](https://doi.org/10.30561/sinopusd.613394)
- Ertürkmen, G. (2023). Türkiye’de dezavantajlı gruplar ve istihdam. *Research Studies Anatolia Journal*, 6(4). 388-411. <https://doi.org/10.33723/rs.1341447>
- Evans, P. ve Fuller, M.(2007). The purposes of nursery education in the UK: parent and child perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 35-53. <https://doi.org/10.1080/13502939885208231>
- Fraenkel, R. J. ve Wallen, E. N. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7. bs.). McGraw-Hill Education.
- Gamble, W.C. ve Ewing, A.R.(2009). Parental perceptions of characteristics of non-parental child care: belief dimensions, family and child correlates, *Journal of Child and Family Studies*, 18(1), 70-82. 10.1007/s10826-008-9208-z
- Gaunt, R.(2008). Maternal gatekeeping antecedents and consequences. *Journal of Family Issues*, 29(3), 373-395. <https://doi.org/10.1177/0192513X07307851>

- Grogan, K. E.(2012). Parents' choice of pre-kindergarten: the interaction of parent, child and contextual factors. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1265-1287. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.608127>
- Göğebakan, Ş. (2011). *Çocuğunu okul öncesi eğitim kurumuna gönderen (6 yaş) annelerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi (Malatya ili örneği)*. (Tez No: 300587). (Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz* (5. bs.). Ankara: Seçkin.
- Heckman, J. (2011) The economics of inequality: the value of early childhood education. *American educator*, 35, 31-47.
- Hu, B.Y., Zhou, Y. ve Li, K.(2017). Variations in Chinese parental perceptions of early childhood education quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 519-540. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1331066>
- Härkönen, U. (2007). The bronfenbrenner ecological systems theory of human development. Scientific Articles of V International Conference.
- Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. (Tez No:211683). (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- İnce, S. ve Akcanca, N.(2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 172-197. [10.21764/maeuefd.886446](https://doi.org/10.21764/maeuefd.886446)
- Johnson, B. R. ve Christensen, L. (2014). *Educational research* (5. bs.). SAGE.
- Kabay, S., Wolf, S. ve Yoshikawa, H.(2017). "So that his mind will open": parental perceptions of early childhood education in urbanizing Ghana. *International Journal of Educational Development*, 57, 44-53.<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.013>
- Kaçan, S. ve Türkoğlu, B. (2023). 0-6 Yaş çocuğu olan ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri: Siirt ili örneği. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1017-1042. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.97>
- Kaya, M.Ö. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.

- Katz, L. (2003). *What is basic to all our children: acontemporary perspective*. OMEP, World Counsel and Conference, Kuşadası, 20-34.
- Kazu, İ.Y. (2018). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 38-47. 10.14582/DUZGEF.1912
- Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 135–150.
- Kim, J. ve Fram, M.S.(2009). Profiles of choice: parents' patterns of priority in child care decision-making. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 77-91. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.10.001>
- Koç, G.(1996). *Anne-babaların okul öncesi eğitim kurumu seçimini etkileyen etkenler*. (Tez No:52596). (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kol, S.(2015).Ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 316-330.
- Konca, A.S. ve Demirtaş İlhan, S.(2021). Learning activities in preschool classrooms: preferences of preschool teachers and views of parents. *Participatory Educational Research*, 8(4), 186-197. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.85.8.4>
- Konca, A. S. (2020). Velilerin okul öncesi eğitim hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 892–902. 10.31592/aeusbed.804853
- Konda (2006). “Biz kimiz?” toplumsal yapı araştırması. Konda Araştırma ve Danışmanlık.<https://konda.com.tr/uploads/2006-09-konda-toplumsal-yapi-e06eae581afa97f4a6acc01606f55f9f4f8a3a44797a2401c11b16aca4f34aec.pdf> adresinden 11.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kök, M., Tuğluk, M.N. ve Bay, E.(2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 294-303.
- Köksal Akyol, A. ve Oğuz, V.(2006). *Research on education*. Giannakaki M.S., Papanikos, G.T., Pozios, Y. ve Richards, J.K. (Eds.),Research into the impact of some variables relevant to children on parents' choice of preschool education institutions. Atina.

- Kuru, N.(2000). *Nitelikli bir okul öncesi eğitim öğretmeninden beklenen kişisel yeterliklerin eğitimde kalite kapsamında incelenmesi*. (Tez No:102376). (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi).Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Leslie,L.A., Ettenson,R. ve Cumsille,P.(2000).Selecting a child care center: what really matters to parents?. *Child and Youth Care Forum*, 29(5). 299-322.
- Liu, W.P, Yeung, A.S. ve Farmer,S.(2001).What do parents want from day care services? perspectives from Australia. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3), 385-393. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00108-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00108-9)
- Long, P., Wilson, P., Kutnick, P. ve Telford, L.(1996). Choice and childcare: a survey of parental perceptions and views. *Early Child Development and Care*, 119 (1), 51-63. <https://doi.org/10.1080/0300443961190105>
- MEB, (2013). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim programı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- MEB.(2015). 2015 Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu. Ankara, MEB. İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı.
- MEB, (2024). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Merriam B., S. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Ed.) (3. bs.). Nobel.
- Metin, N., Arı, M., Güneysu, S., Dikmen, B., Atik, B., Aydın, Ç., Üstün, E. ve Uysal, N. (1993). Ana-babaların anaokulundan beklentileri. 9. Ya- Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara.
- Miles, B, M. ve Huberman, A,M.(2021). *Nitel veri analizi*.(Çev. Ed. Akbaba, S. ve Ersoy, A.). Pegem Akademi.

- Morry, P. ve Perry, T.(2019). Private schools for free? parents' reasons for choosing a new Free School for their child. *Cambridge Journal of Education*, 49(5). 535-552. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1571561>
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches. Teaching Sociology* (7. bs., C. 30). PEARSON. 10.2307/3211488.
- Noble, K.(2007). Parent choice of early childhood education and care services. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32 (2),51-57. <https://doi.org/10.1177/183693910703200209>
- Noman, M. ve Kaur, A.(2015). Parents' perception of dimensions of quality K-12 schools in Bangkok, Thailand. *International Journal of Management in Education*, 9 (4), 396-410. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2015.072094>
- Özbaş, M.(2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1143-1154. [10.24106/kefdergi.434262](https://doi.org/10.24106/kefdergi.434262)
- Özbay Karlıdağ, İ. ve Sağlam, M.(2021). Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 391-430. [10.30964/auebfd.690366](https://doi.org/10.30964/auebfd.690366)
- Özbey, T.(2018). *Ebeveyn olan öğretmenler ile ebeveyn olmayan öğretmenlerin empatik eğilimleri ve çocuk sevmeye düzeyleri*. (Tez No: 530419). (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özcan Koçak, N. (2020). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerinin ve bu beklentilerinin karşılanma durumunun incelenmesi (Aksaray İli Örneği)*. (Tez No: 635870). (Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Paquette, D. ve Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's ecological systems theory. Retrieved September 11, 2022 from [https://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/07/paquetteryanwebquest\\_20091110.pdf](https://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/07/paquetteryanwebquest_20091110.pdf)
- Petrie, J.T. ve Holloway, S.D.(2006).Mothers' representations of the role of parents and preschools in promoting children's development. *Early Childhood Research and Practice*,8(2).
- Petrova, A.(2022). *Erken çocukluk döneminde çocuğu olan Özbek ve Türk annelerin oyuna yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Tez No: 723113). (Yüksek Lisans tezi, Anadolu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Peyton,V., Jacobs,A., Brien,M.O. ve Roy,C.(2001). Reasons for choosing child care: associations with family factors, quality and satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 191-208.[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00098-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00098-9)
- Ramazan, O. ve Demir, S.(2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 83-98.
- Ramazan, O.M.(2015). A comparison of Turkish and South Korean mothers' views about preschool education and their expectations from preschools. *US-China Education Review B*, 5(9), 565-578. 10.17265/2161-6248/2015.09.003
- Räty, H. (2013). Intention in school choice among Finnish parents. *Educational Studies*, 39(2). 219-222. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.717261>
- Rodd, J. ve Milikan, J.(1994). Parental perceptions of early childhood services for pre-primary children in Australia, *Early Child Development and Care*, 101(1), 89-100. <https://doi.org/10.1080/0300443941010109>
- Rouse, E. ve Hadley, F.(2018). Where did love and care get lost? educators and parents' perceptions of early childhood practice. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1461613>
- Saçkes, M. (2013). Erken çocukluk eğitiminde önem verilmesi gereken gelişimsel alanlar: anne-baba ve öğretmen önceliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1684–1690. 10.12738/estp.2013.3.1634
- Sakai, A. (2006). *Japonya ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ile Japon ve Türk annelerinin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması*. (Tez No: 231857). (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Serdaroğlu, H.U.(2019). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No: 590891). (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi).Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 218–225.
- Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 1-15.
- Sharma, N., Vaid, S. ve Dhawan, R.(2004). Parental concepts about preschool education. *The Anthropologist*, 6(3), 201-208. <https://doi.org/10.1080/09720073.2004.11890855>

- Simons, B. (1998). *Tips for preschool teachers: first aid for bad times with directors, Parents and Difficult Children*. Creative Book Company.
- Smrekar, C. ve Honey, N.(2015). The desegregation aims and demographic contexts of magnet schools: how parents choose and why siting policies matter. *Peabody Journal of Education*, 90(1), 128-155. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.988545>
- Sollars, V.(2016).Parents' expectations about early years services, *Early Years*, 37(3), 285-299. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1154507>
- Stipek,D., Milburn, S., Clements, D. ve Daniels, D.H.(1992). Parents' beliefs about appropriate education for young children. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 13, 293-310.[https://doi.org/10.1016/0193-3973\(92\)90034-F](https://doi.org/10.1016/0193-3973(92)90034-F)
- Şahan, H.H.(2014). The effect of hidden curriculum on the criteria parents use to select schools and teachers. *Educational Research and Reviews*. 9(23). 1291-1300. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1880>
- Şahin, B.K., Sak, R. ve Şahin, İ.T.(2013). Parents' views about preschool education. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 89, 288-292. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.848>
- Şimşek, Z. C. ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240–254.
- Sollars, V. (2021). Children's achievements in ECEC: parents' expectations. *International Journal of Early Years Education*, 0(0), 1–18. 10.1080/09669760.2021.1961080
- Temel, F.Z., Kanat, K., Çoban, M.N. ve Görgün, E. İlkokul öğretmenleri 1. sınıf öğrencileri ve ailelerinin okul öncesi eğitimi ve öğretmenini algılamalarının metafor yolu ile incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2609-2624.
- Tokuç, H.(2007). *Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. (Tez No: 229073). (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Toran, M. ve Şahin, D. (2020). Erken çocukluk eğitiminden beklentiler : ebeveynler ne düşünüyor ? Expectations from early childhood education : what do parents think ?. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 29–36.
- Topaç, N., Yaman, Y., Ogurlu, Ü. ve Ilgar, Ü.(2013). Okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken göz önünde bulundurdıkları ölçütlerin incelenmesi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 206-218.

- Thomas, S.B. ve Dykes, F.(2013). Families speak to early childhood teachers: impressions and expectations. *Srate Journal*, 22(2), 55-64.
- Thorsen, A.A., BØ, I., LØge, I.K. ve Omdal, H. (2006). Transition from day-care centres to school: what kind of information do schools want from day-care centres and parents, and what kind of information do the two parties want to give schools?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 77-90. <https://doi.org/10.1080/13502930685209821>
- Trudgett, M. ve Grace, R.(2011). Engaging with early childhood education and care services: the perspectives of indigenous Australian mothers and their young children. *Indigenous Online Journal*, 1, 15-36.
- Tu, Y.C., Chang, J.C. ve Kao, T.F.(2014). A study on the relationships between maternal gatekeeping and paternal involvement in Taiwan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 122, 319-328. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1347>
- Tulan, A.(2005). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin incelenmesi*. (Tez No:159420). (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi).Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tuncer, N., Sözen, Ş. ve Sakar, Ş.(2021). Okul öncesi eğitimde deprem farkındalığı: " deprem benden küçüksün" projesi, Tokat ili örneği. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 3(1), 1-27.
- UNESCO (1998), *Education strategies for disadvantaged groups*, UNESCO Working Documents in the Series IIEP Contributions, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001142/114204E.pdf> , (29.04.2023)
- Uysal, H. ve Akman, B.(2105). Erken müdahale programlarının erken çocukluk eğitimindeki rolü: erken çocukluk eğitime yapılan yatırım geleceğe yapılan yatırım mıdır? *Turkish Studies*, 10(3). 1053-1068. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7692>
- Ünal, F.(2022). Özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin veli katılımı ve beklentileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(59), 1789-1793. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH AS.66403>
- Üstün, E., Akman, B. ve Etikan, İ.(2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 205-210.

- Üstünova, E. (1998). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin eğitim seviyelerine göre beklentileri*. (Tez No: 71864). (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Vandenbroeck, M., De Visscher, S., Van Nuffel, K. ve Ferla, J.(2008). Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 245-258. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.002>
- Vıdallı Laloumı, E. (1998). Parental expectations of early childhood services for preschool children: the cade of policy change in Greece. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 19–30. <https://doi.org/10.1080/0966976980060102>
- Yaman Polat, R. (2016). *Çocuğu okul öncesi eğitim hizmeti alan anne-babaların okul yönetiminden beklentileri ve yöneticilerin anne-baba beklentilerine yönelik algılarının belirlenmesi*. (Tez No: 428701). (Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yaya, D.(2016). *Erken çocukluk eğitiminde kalite uygulamaları: sistemler arası bir karşılaştırma*. (Tez No: 454936). (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yayla, N.(2020). *Anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri*.(Tez No: 609588).(Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M.(2010). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 233-243.
- Yeşilyurt, C. Z. (2011). *Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Yeşil-Dağlı, U.(2011). Center-based child care use by Hispanic families: reasons and predictors. *Children and Youth Services Review*, 33(7), 1298-1308. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.03.004>
- Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin önem verdikleri kurum özellikleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II, 266- 286.

## EKLER

## Ek 1. Araştırma İzni



T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-73382007  
Konu : Araştırma İzin Talebi  
(Rümeysa ŞANAL)

30/03/2023

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Çukurova Üniversitesi Rektörlüğünün 01.02.2023 tarihli ve 630480 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rümeysa ŞANAL'ın, Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN danışmanlığında yürüttüğü “Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Ailelerde Okul Öncesi Eğitime Dair Algıların ve Beklentilerin İncelenmesi” konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı bulunan kurumlarda ki öğrenci velilerine yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, Müdürlüğümüze bağlı bulunan kurumlarda ki öğrenci velilerine yönelik Anket Uygulama İsteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
Anıl ALKAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres : Pancarlı Mahallesi 58007 Nolu Sokak No:8  
Şehitkamil/Gaziantep  
Telefon No : 0 (342) 280 27 82  
E-Posta: gaziantepmem@meb.gov.tr  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Bilgi için: Müd.Yrd.M.Ali TIRYAKIOĞLU,Şef.E.YILDIRIM  
Unvan : Memur  
İnternet Adresi: gaziantep.meb.gov.tr Faks:3422802847



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.gov.tr> adresinden 0c58-78f6-3514-9c00-c0fh kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 2. Görüşme Soruları

1. Çocuğunuzu neden anaokuluna gönderiyorsunuz?
2. Çocuğunuz anaokuluna/anasınıfına gitmeseydi ne olurdu? (Neyi daha farklı olurdu? Neyi daha iyi yapıyor? Kardeşiyle ilişkisi daha farklı olur muydu? Neyi yapamıyor olurdu? Neyi öğrenemezdi?)
3. Sizce çocuğunuz okulda neler yapıyor? Ne yapsınlar istersin? Çocuğunuz okulda ne öğreniyor sizce?
4. Çocuklar okulda başka neleri yapsın istersiniz? Neyi yapmasın? Tuvalet eğitiminden bir şeyleri tutmasına, öğrendiklerine kadar, neleri? Çocuklar okulda ne kadar kalsınlar? Saat kaçta okula başlasınlar?
5. Öğretmeni nasıl biri? Çocuğunuza nasıl davranıyor? Siz nasıl biri olmasını istersiniz? Öğretmenle iletişim kuruyor musunuz? Nasıl ve ne sıklıkta görüşmek istersiniz?
6. Okulun dış görünüşünü nasıl buluyorsunuz? Bahçesi nasıl? Okulun fiziki yapısının nasıl olmasını istersiniz? (Tek katlı veya iki katlı olması, binanın özellikleri) Sınıfa girdiniz mi hiç? Neye benziyor, neler var sınıfta? Başka ne olsa daha iyi olurdu sınıfta? Sınıfta bulunan malzemeler ve sınıftaki dolapların nasıl olmasını istersiniz? Tuvaletleri gördünüz mü? Çocuklar için nasıl olmalı tuvalet sizce? Yemeği nerede yiyorlar? Nasıl olmasını istersiniz yemek yedikleri yerin?
7. Anaokulu denilince aklınıza ne geliyor? Ne düşünüyorsunuz?
8. İyi bir anaokulu, iyi bir anasınıfı nasıl olmalı?
9. İyi bir öğretmen nasıl olur? Nasıl konuşur, nasıl davranır? Nasıl giyinir? Eğitimi nasıl olur? (Öğretmenin eğitim durumu nasıl olmalı- üniversite mezunu vs.) İyi bir öğretmeni nasıl tanırız? Öğretmenin çocuğunuza verdiği eğitim nasıl? Eksik gördüğünüz noktalar var mı?
10. İyi bir okul müdürü, müdür yardımcısı, okulda çalışan personeller nasıl olmalı? Nasıl olmasını istersiniz? Çocuklara ve size karşı yaklaşımları nasıl olsun istersiniz?

11. Çocuğunuzun sınıfında yardımcı personel olmasını ister misiniz? Nedenlerini açıklayınız.
12. Çocuğunuzun sınıfında kaç çocukla eğitim almasını istesiniz? Neden?
13. Çocuğunuzu deprem sonrasında okula gönderme durumunuz nasıl? Göndermeyi tercih ettiniz mi? Göndermediyseniz neden göndermediniz? Gönderdiğinizde çocuğunuzda aklınız kalıyor mu? Sizin için deprem açısından güvenli bir anaokulu size göre nasıl olmalı?



**Ek 3. Demografik Bilgi Formu****DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

1. Çocuğunuzun cinsiyeti nedir? ( ) Kız ( ) Erkek
2. Çocuğunuzun doğum tarihi nedir? (Lütfen Gün/ Ay/ Yıl olarak belirtiniz)  
.....
3. Çocuğa yakınlık dereceniz? ( ) Annesi ( ) Babası ( ) Diğer  
.....(Lütfen yazınız)
4. Kaç çocuğunuz var? .....
5. Ailenizde sizinle birlikte yaşayan kimseler bulunmakta mı?

( ) Evet ( ) Hayır Varsa kim olduğunu lütfen yazınız  
.....

6. Sizin eğitim durumunuz nedir?

( ) Okuma- yazma bilmiyorum ( ) Okuma- yazma biliyorum  
( ) İlkokul mezunuyum ( ) Ortaokul mezunuyum  
( ) Lise mezunuyum ( ) Yüksek okul mezunuyum ( )  
Diğer.....

7. Eşinizin eğitim durumu nedir?

( ) Okuma- yazma bilmiyorum ( ) Okuma- yazma biliyorum  
( ) İlkokul mezunuyum ( ) Ortaokul mezunuyum  
( ) Lise mezunuyum ( ) Yüksek okul mezunuyum ( )  
Diğer.....

8. Herhangi bir işte çalışıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır Mesleği/işi (varsa yazınız ).....

9. Eşiniz herhangi bir işte çalışıyor mu?

( ) Evet ( ) Hayır Mesleği/ işi (varsa yazınız ).....

10. Ortalama Aylık Hane Geliriniz?

( ) 4250 TL veya daha düşük ( ) 4251- 6250 TL arası

- ( ) 6251-8250 TL arası ( ) 8251-10250 TL arası  
 ( ) 10251-12250 TL arası ( ) 12251-14250 TL arası  
 ( ) 14251-16250 TL arası ( ) 16251 TL ve üstü

**11. Yaşadığınız Konut Türü Nedir?**

- ( ) Apartman Dairesi  
 ( ) Müstakil ev  
 ( ) Villa  
 ( ) Lojman  
 ( ) Geçici Sığınma Merkezi  
 ( ) Çadır  
 ( ) Diğer (Yazınız).....

**12. Oturduğunuz konutun mülkiyet durumu nedir?**

- ( ) Kira ( ) Ev Sahibi ( ) Lojman ( ) Ev sahibi değilim ama kira ödemiyorum  
 Eğer varsa, aylık ödediğiniz kira tutarı ne kadar? .....

**13. Oturduğunuz konutun oda sayısı (mutfak hariç) nedir?**

- ( ) Tek oda ( ) Tek oda ve salon ( ) 2 oda ve salon  
 ( ) 3 oda ve salon ( ) 4-5 oda ve salon ( ) Diğer..... (Lütfen yazınız.)

**14. Oturduğunuz evin ısıtma düzeni nasıldır?**

- ( ) Soba (her türlü) ( ) Merkezi ısıtmalı kalorifer ( ) Kat kaloriferi  
 (Kombi vb.)  
 ( ) Klima ( ) Elektrikli ısıtıcı ( ) Doğalgaz  
 ( ) Isıtma sistemi yok ( ) Diğer..... (Lütfen yazınız)

**15. Oturduğunuz konutta yemek pişirmek amacıyla kullandığınız temel yakıt türü nedir?**

- ( ) Odun/kömür ( ) Tezek ( ) Fuel oil  
 ( ) Doğalgaz ( ) Elektrik ( ) Güneş

( ) Diğer..... (Lütfen yazınız).

**16. Oturduğunuz konutta sıcak su elde etmek amacıyla kullandığınız temel yakıt türü nedir?**

( ) Odun/kömür ( ) Tezek ( ) Fuel oil

( ) Doğalgaz ( ) Elektrik ( ) Güneş

( ) Diğer..... (Lütfen yazınız).

**17. Konutunuzun bulunduğu yer itibariyle aşağıdaki hizmetlere kolayca ulaşabiliyor musunuz?**

( ) Günlük alışveriş ( ) Bankacılık ( ) Posta

( ) Toplu ulaşım ( ) Sağlık merkezi ( ) Zorunlu eğitim

**18. Aşağıdaki eşyalardan hanenizde kullandıklarınızın sayısını belirtiniz.**

|                                              | Sayısı |
|----------------------------------------------|--------|
| <b>Cep telefonu</b>                          |        |
| <b>Bilgisayar</b>                            |        |
| <b>İnternet aboneliği</b>                    |        |
| <b>Televizyon</b>                            |        |
| <b>Klima</b>                                 |        |
| <b>Oyun konsolu</b>                          |        |
| <b>Uydu anteni</b>                           |        |
| <b>Televizyon aboneliği (Kablolu TV vb.)</b> |        |

**19. Hanenizde aşağıdaki ulaştırma araçlarından hangileri mevcuttur?**

- ☐ Otomobil      ☐ Minibüs      ☐ Motosiklet  
☐ Bisiklet      ☐ Elektrikli bisiklet      ☐ Diğer .....( Lütfen yazınız)

**20. Evde yaşayan birey sayı kaçtır?**

- ☐ 8 ve daha fazla kişi      ☐ 6-7 kişi      ☐ 4-5- kişi      ☐ 3 kişi

**21. Evde hangi dil konuşulmaktadır?**

.....



## Ek 4. Etik Kurul Onayı

12/12/2022-579366



T.C.  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-95704281-602.02.02-579366  
Konu :Etik Kurul Onay Belgesi

12/12/2022

## TEMEL EĞİTİM BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 45346595 - 01/11/2022 tarihli, 544385 sayılı ve "Etik Kurul Onayı (Rümeysa ŞANAL)" konulu yazı,

Anabilim dalmız 2021931188 numaralı yüksek lisans öğrencisi Rümeysa ŞANAL'ın danışmanı Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN yönetiminde hazırlamakta olduğu "Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Ailelerde Okul Öncesi Eğitime Dair Algıların ve Beklentilerin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasına ilişkin "Etik Kurul Onay Belgesi" ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Serap ÇABUK  
Enstitü Müdürü

Ek:Etik Kurul Onay Belgesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :\*BSRE2323N3\* Pin Kodu :42922

Belge Takip Adresi :

<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5540&eD=BSRE2323N3&eS=579366>

Adres:Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 01330 Balcalı, Sarıçam / Adana  
Telefon:0 (322) 338 72 54 Faks:0 (322) 338 72 86  
e-Posta:sosbil@cu.edu.tr Web:www.cu.edu.tr  
Kep Adresi:cukurovauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Semra OĞUL  
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni  
Tel No: 0(322) 338 72 54



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**Ek 5. Aydınlatılmış Onam Formu****Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü****Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı****AYDINLATILMIŞ ONAM**

Bu araştırma ailelerin okul öncesi eğitime dair algılarını ve beklentilerini incelemektedir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Dilerseniz araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırmadan çekilmeniz ne sizin için ne de çocuğunuz için olumsuz bir durum yaratmayacaktır. Araştırmaya katılmayı kabul ederseniz size çocuğunuzun gittiği okulla ilgili bir görüşme yapılacaktır. Bu görüşme yaklaşık 20-30 dakika sürecektir. Cevaplarınız en güvenli şekilde korunacak, tez danışmanı dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Tüm araştırma evrakları kilitli bir dolapta muhafaza edilecektir. İsminiz araştırmanın hiçbir yerinde kullanılmayacaktır. Bu araştırmaya katılmanın herhangi bir riski yoktur.

Konu ile ilgili Rumeysa ŞANAL (Araştırmacı), Özkan ÖZGÜN (Danışman) veya Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ile iletişime geçebilirsiniz. İletişim bilgilerini sayfanın sonunda bulabilirsiniz.

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıya adınızı yazıp formu imzalayınız.

Teşekkür Ederiz.

**Adınız veya Soyadınız:**.....

**İmzanız:**.....**Tarih:** \_\_ \_\_ / \_\_ \_\_ / 20 \_\_ \_\_