T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

AİLELERİN ÇOCUKLARININ EĞİTİMİNE İLİŞKİN MEMNUNİYETLERİ VE ÇOCUKLARININ GELİŞİM DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

BEYZA HANAYLI

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ EZGİ AKŞİN YAVUZ

Edirne, 2019

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Beyza HANAYLI tarafından hazırlanan "Atıfların Cümlelerin Eğitsel Metinlerde Türleri ve Cümlelerin Çeşitli Dersler Arasındaki Farkı" konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 19-6 maddeleri uyarınca **11.06.2019 Salı** günü saat **09:00**'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin *Kabul edilmesine ~~OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ (Danışman)	Kabul Edilmesi	
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU	Kabul Edilmesi	
Doç. Dr. İbrahim Hakkı ACAR	Kabul edilmesi	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No	10263875
Yazar Adı / Soyadı	BEYZA HANAYLI
T.C.Kimlik No	28327184296
Telefon	5304210378
E-Posta	beyzahanayli@yahoo.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Ailelerin Çocuklarının Eğitimine İlişkin Memnuniyetleri ve Çocuklarının Gelişim Durumları Arasındaki İlişki
Tezin Tercümesi	The Relationship Between the Satisfaction of Parents about Their Children's Education and The Developmental Status of the Children
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	
Bilim Dalı	
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2019
Sayfa	139
Tez Danışmanları	DR. ÖĞR. ÜYESİ EZGİ AKŞİN YAVUZ
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	

04.07.2019

İmza:.....

Tezin Adı: Ailelerin Çocuklarının Eğitimine İlişkin Memnuniyetleri ve Çocuklarının Gelişim Durumları Arasındaki İlişki

Hazırlayan: Beyza HANAYLI

ÖZET

Erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitim deneyimleri konusunda ailelerinin memnuniyetleri ile çocukların gelişim alanlarındaki mevcut gelişim durumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen okullarda araştırmaya gönüllü olarak katılan 48-72 aylık çocuklar ile aileleri oluşturmaktadır. Araştırmada demografik bilgi formları, Bilgin (2002) tarafından geliştirilen Marmara Gelişim Ölçeği ile Ahmetoğlu ve Acar (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Ebeveynlerin Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarının Eğitim Deneyimleri Konusundaki Memnuniyeti Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; çocukların gelişim alt testlerinden aldıkları puanların birbirleriyle pozitif yönde ve anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu durum gelişimin bütüncüllüğünü ve tüm gelişim alanlarının birbirleriyle olan ilişkisini göstermektedir. Ebeveynlerin eğitimsel deneyimlerdeki memnuniyetleri bakımından; öğretmenle iletişim ve sınıf/okul iletişiminden aldıkları puanların pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olması, eğitimsel deneyimlerdeki ebeveyn memnuniyetinin öğretmen ve sınıf/okul arasındaki ilişkisini ifade etmektedir. Çocukların gelişim durumları ile ebeveynlerinin eğitimsel deneyimlerdeki memnuniyetlerini ele alan alt testler arasındaki ilişki incelendiğinde ise çocukların dil ve zihinsel gelişim puanları arttıkça ebeveynlerinin de gerek öğretmenle olan gerekse sınıf ve okulla olan iletişimlerini kapsayan eğitimsel deneyimlerine dair memnuniyetlerinin arttığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatüre dayandırılarak tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel deneyimlerdeki aile memnuniyeti, gelişim, öğretmenle iletişim deneyimleri, okul/sınıf deneyimleri, erken çocukluk

Thesis Title: The Relationship Between the Satisfaction of Parents about Their Children's Education and The Developmental Status of the Children

Owner: Beyza HANAYLI

ABSTRACT

The aim of this study, which was designed using the correlational survey model of quantitative research methods, is to investigate the relationship between parents' satisfaction with their children's educational experiences in the early childhood period and the current developmental status of children. The research group of the study consists of 48-72 month old children, volunteered to participate in the schools determined by using a cluster sampling method and their families. This study used the demographic information forms, the Marmara Development Scale developed by Bilgin (2002) and the Parent's Satisfaction with Educational Experiences in Early Childhood Period Scale, which was adapted into Turkish by Ahmetoğlu and Acar (2017).

According to the findings; the scores obtained from developmental subtests of children were positively and significantly correlated with each other. This indicates the holistic nature of development and the interrelationship between all development areas. In terms of the parental satisfaction witheducational experiences; the positive and meaningful scores of teacher communication and school/classroom communication express the relationship between parental satisfaction and teacher/ classroom/ school in educational experiences. When the language and mental development scores of the children increase, the satisfaction of the parents about these educational experiencesincreases, including both their communication with the teacher and school/classroom communication. The findings of the research were discussed based on the related literature and various suggestions were made.

Keywords: Parents' satisfaction with their children's educational experiences, development, communication experiences with teachers, school/classroom experiences, early childhood

ÖNSÖZ

Araştırmanın yürütülmesi sırasında birçok değerli hocalarımın, meslektaşlarımın ve arkadaşlarımın yardım ve desteğini gördüm. Öncelikle çalışmamın ilk gününden itibaren her aşamasında bana yol gösteren, sunduğu bilgilerle eğitim yaşantımı zenginleştiren, pozitif enerjisi, güven ve sevgi dolu yaklaşımı ile çalışmam boyunca beni yüreklendiren, başarılarını örnek aldığım danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ezgi Akşin YAVUZ'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitemde bulunan Sayın Prof. Dr. Emine Ahmetoğlu ve Sayın Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakkı Acar hocalarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başlamamdan bitirmeme kadar her adımda beni yüreklendiren ve destekleyen Bedri TUNÇ'a, Hüseyin ERDOĞAN'a, her zaman yanımda olan değerli arkadaşlarım Lale OBUZ'a, Ayşegül ÇELİK'e, Suzan KARADAL'a ve bu süreçte yanımda olduklarını hissettiren tüm arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Veri toplama sürecinde bana yardımcı olan Balıkesir Merkez anasınıfları, bağımsız anaokulları idarecileri veöğretmenleri ile bu kurumlara devam eden çocukların ailelerine teşekkür ederim.

Her zaman en büyük destekçim olan, hayatımı kolaylaştırmak için elinden geleni yapan annem Birsen AYDIN ve tez yazma sürecinde aramıza katılan canım oğlum YUNUS EMRE, iyi ki varsınız.

Balıkesir, 2019 Beyza HANAYLI

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**

ABSTRACT ..... **II**

İÇİNDEKİLER ..... **IV**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **VI**

KISALTMALAR ..... **IX**

1. GİRİŞ **1**

1.1 Problem 1
1.2. Amaç 5
1.3. Önem 6
1.4. Sayıltılar 8
1.5. Sınırlılıklar 8

2.İLGİLİ ALAN YAZIN **9**

2.1. Gelişim 9
2.1.1. Gelişimle İlgili Temel Kavram ve İlkeler 9
2.1.2. Gelişimle İlgili Kuramlar; Ekolojik Kuram 12
2.2. Okul Öncesi Dönemde Gelişim 14
2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Motor Gelişim 14
2.2.2. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim 16
2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi 18
2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Gelişim 21
2.3. Gelişimin Değerlendirilmesi 23
2.3.1. İnformal Değerlendirme Yöntemleri 26
2.3.2. Formal Değerlendirme Yöntemleri 28
2.4. Gelişimin Bağlamları 30
2.4.1. Gelişimin Aile Bağlamı 31
2.4.2. Gelişimin Akran, Okul ve Toplum Bağlamı 33
2.4.3. Eğitimde Aile-Okul-Toplum İşbirliği 37
2.4.4. Ebeveyn Memnuniyeti 40
2.4.5. Aile Katılımı ve Ebeveyn Deneyimleri 41
2.5. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar 46
2.5.1. İlgili Yurt İçi Çalışmalar 46
2.5.2. İlgili Yurt Dışı Çalışmalar 54

3. YÖNTEM **58**

3.1. Araştırmanın Modeli 58

3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi 59
3.3. Veri Toplama Araçları 63
3.3.1. Çocuk Demografik Bilgi Formu: 63
3.3.2. Öğretmen Demografik Bilgi Formu: 63
3.3.3. Marmara Gelişim Ölçeği 63
3.3.4. Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği (EDEMÖ): 65
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması 66
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 66

4. BULGULAR 67

5. SONUÇ VE TARTIŞMA 82

6. ÖNERİLER 91

KAYNAKÇA 93

EKLER 121

EK 1 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMLARI 121
EK 3 MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ 125
EK 4 ETİK KURUL ONAYI 127

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Demografik Özelliklerini Tanımlayıcı Frekans ve Yüzde Değerleri 59

Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Yaş Ortalamaları 62

Tablo 3. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerini Tanımlayıcı Frekans ve Yüzde Değerleri 62

Tablo 4. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yaş ve Mesleki Kıdemlerine İlişkin Betimleyici Bilgiler..... 62

Tablo 5. Çalışma grubunu oluşturan çocukların Marmara Gelişim Ölçeği'nden (MGÖ) aldıkları puanlar ile Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi incleyen Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları67

Tablo 6. Çalışma grubunu oluşturan çocukların MGÖ Alt Testleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri..... 69

Tablo 7. Çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre Marmara Gelişim Ölçeği alt testleri puan ortalamaları bağımsız grup t testi sonuçları 70

Tablo 8. Çalışma grubunu oluşturan çocukların yaşları ile Marmara Gelişim Ölçeği'nden (MGÖ) aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi inceleyen Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları 71

Tablo 9. Çalışma grubunu oluşturan çocukların devam ettikleri okul türüne göre Marmara Gelişim Ölçeği alt testleri puan ortalamaları bağımsız grup t testi sonuçları.. 71

Tablo 10. Çalışma grubunu oluşturan çocukların okula devam etme sürelerine göre Marmara Gelişim Ölçeği alt testleri puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 72

Tablo 11. Çalışma grubunu oluşturan çocukların sahip oldukları aile türüne göre Marmara Gelişim Ölçeği alt testleri puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 74

Tablo 12. Çalışma grubunu oluşturan çocukların sahip oldukları kardeş sayısına göre Marmara Gelişim Ölçeği alt testleri puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 75

Tablo 13. Çalışma grubunu oluşturan çocukların gelir durumuna göre Marmara Gelişim Ölçeği alt testleri puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 76

Tablo 14. Çalışma grubunu oluşturan çocukların Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği Alt Testleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri 77

Tablo 15. Çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği alt testleri puan ortalamaları bağımsız grup t testi sonuçları 78

Tablo 16. Çalışma grubunu oluşturan çocukların yaşları ile Ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği'nden (EDEMÖ) aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi inceleyen Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları 78

Tablo 17. Çalışma grubunu oluşturan çocukların devam ettikleri okul türüne göre Ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği'nden (EDEMÖ) aldıkları puan ortalamaları bağımsız grup t testi sonuçları 79

Tablo 18. Çalışma grubunu oluşturan çocukların okula devam etme sürelerine göre Ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği'nden (EDEMÖ) aldıkları puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 79

Tablo 19. Çalışma grubunu oluşturan çocukların sahip oldukları aile türüne göre Ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği'nden (EDEMÖ) aldıkları puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 80

Tablo 20. Çalışma grubunu oluşturan çocukların sahip oldukları kardeş sayısına göre Ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği'nden (EDEMÖ) aldıkları puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 80

Tablo 21. Çalışma grubunu oluşturan çocukların gelir durumuna göre Ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği'nden (EDEMÖ) aldıkları puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 81

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

MGÖ : Marmara Gelişim Ölçeği

EDEMÖ :Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği

APA : Amerikan Psikoloji Derneği

Diğ. : Diğerleri

Ed. : Editör

f : Frekans

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

N : Katılımcı Sayısı

p : Anlamlılık

m :Çalışma grubunun aritmetik ortalaması

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma nedenlerine değinen problem, amaç, önem, kuramsal çerçeve, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem

İnsan yaşamının ilk sekiz yılını kapsayan erken çocukluk döneminde, çocuklar birçok gelişim alanında yaşamları boyunca katedeceği mesafenin de ilk ve önemli adımlarını atmaktadır (Tunçeli ve Zembat, 2017). 0-8 yaş aralığını ifade eden bu dönem çocukların gelişim alanlarında gösterdikleri hızlı ilerleme ile beslenme, sağlık, zihinsel gelişim ve çocukların sosyal iletişimleri için gerekli tüm girişimleri kapsamaktadır (Özmert, 2005).

Bu kritik dönemde çocukların devam ettiği, aynı zamanda eğitimin ilk basamağını oluşturan erken çocukluk eğitimi ya da genel söylemiyle okul öncesi eğitimi, çocuğun doğumundan ilkokula başladığı güne kadar geçirdiği yılları kapsamaktadır. Çocukların gelişim durumları ile bireysel özelliklerine uygun, zengin çevre uyarıcıları sağlayan, onların zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden gelişimini destekleyen bu eğitim süreci onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel öğretim bütünlüğü içinde yer alan bir süreçtir (Kartal, 2007; Oğuzkan ve Oral, 1983).

Okul öncesi dönem; bedensel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişim açısından çocuğun hızlı bir şekilde aşama kaydettiği; kişilik ve karakter olgusunun oluşmaya başladığı dönemdir (Kağıtçıbaşı, 1989; Razon, 1987). Değişik uygulamalarla çocuğa kazanırılacak temel beceri, alışkanlık; yani davranış örnekleri ve bilgiler, çocuğun kişilik gelişimini ve sonraki yıllarda öğrenim hayatını etkileyecektir (Başal, 2005). Bu nedenle çocukların her bir gelişim alanının okul öncesi dönemde desteklenmesi son derece önemlidir (Kağıtçıbaşı, 1989; Razon, 1987). Okul öncesi eğitim tesadüflere bırakılmaksızın ciddi şekilde ele alınmalı ve çocukların bilimsel şekilde eğitilmeleri sağlanmalıdır. Okul öncesi dönem çocuklarının genel gelişim özellikleri ortak olsa da

her çocuğun gelişiminin kendisine özgü olduğu unutulmamalıdır (Başal, 2005).Çocuğun tüm gelişim alanlarında desteklenmesi okul öncesi eğitimin en temel amacıdır (Başal, 2005; Biber, 2012).

Yaşamın ilk altı yılındaki öğrenme süreci şaşırtıcıdır. Çocukların neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerini etkileyen birçok faktör olmakla beraber en başta çocuğun duygusal ve bilişsel ilişkilerinin niteliği gelir. Okul öncesi eğitim, ilişkilerin sayısını, türünü, niteliğini ve kalitesini olumlu şekilde etkileyerek çocuğa tüm alanlarda gelişme fırsatı sunmaktadır (Katz,1995 akt. Turaşlı, 2012).

Çocukta bulunan merak duygusu ve keşfetme becerilerinden yola çıkılarak okul öncesi dönemde kazanılması beklenen temel kavram ve beceriler çocuğun daha sonraki öğrenmelerini ve gelişimlerini kolaylaştırmaktadır (Mağden ve Şahin, 2002; Ulusoy, 2003). Yapılan araştırmalara göre bireylerin 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %50'sinin 4 yaşına, %30' unun ise 4 yaşından 8 yaşına kadar oluştuğu, 18 yaşına kadar gösterilen okul başarısının %33'ünün 0-6 yaş arasında alınan eğitime bağlı olduğu saptanmıştır (Koçak, 2001).

Çocuğun gelişimini etkileyen faktörlerin bir kısmı kalıtımsal olarak aktarılmaktadır. Ancak gelişimde önemli paya sahip olan ve değiştirilmesi, yeniden düzenlenmesi olanağı olan faktör: çevredir (Aydoğan, 2006). Çocuklara zengin ve çeşitli çevresel ortamlarda sunulacak özgürlüğün, onların yaşamda ihtiyaç duyacakları becerileri kazanabilmeleri bakımından oldukça önemli olduğunu vurgulayan Froebel, Pestalozzi ve Montessori gibi bilim insanlarının görüşlerine ek olarak Senemoğlu (1994) bu ortamların tek başına yeterli olup olmayacağını tartışmıştır. Bu tartışmanın nihayetinde erken çocukluk döneminde çocukların gelişimine uygun desteğin sağlanması, zengin uyarıcılı ortamların sunulmasıyla birlikte; kaliteli bir okul öncesi eğitim ve okul-aile işbirliğinin de gerekli olduğunu savunmaktadır (Senemoğlu, 1994).

Kaliteli bir erken çocukluk eğitimi ile fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişime sağlanan katkı düşünüldüğünde, bu eğitimin gelecek nesiller açısından etkililiği

ortaya çıkmaktadır (Kandır, 2001). Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini etkileyen unsurlar arasında fiziksel koşullar, uygulanan program, öğretmen niteliği gibi faktörler yer almakla birlikte bu eğitimin verimliliği ve etkililiğini arttıran önemli bir diğer unsur ailelerdir (Aral ve diğerleri, 2002). Çağdaş ve sağlıklı nesillerin yetiştirilebilmesi için ebeveynler ile okul öncesi eğitim kurumlarının birbirlerinin beklentilerinden haberdar olarak ortak bir noktada buluşmaları gereklidir (Metin ve diğerleri, 1993). Ebeveynlerin memnuniyet düzeyi eğitim süreci ve programın değerlendirilmesinde kullanılan diğer kriterlerin yerini tutmamakla beraber eğitimde tüm paydaşların bir bütün olduğu düşüncesi doğrultusunda ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi eğitimden duydukları memnuniyet düzeyi okul öncesi eğitim kurumlarına hangi konularda etkin olup hangi uygulamaları geliştirmeleri gerektiği konusunda ışık tutacaktır. (Vasiljevic ve diğerleri, 2016). Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının eğitimine ilişkin memnuniyet düzeyinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Bir okul öncesi eğitim programı, çocuklar için en iyi şekilde hazırlanmış olsa dahi, etkili ve verimli olması için aileler tarafından desteklenmesi gereklidir. Ailelerin eğitime katılmaları ev ile okul arasında devamlılığı sağlayacak, bu da programın başarılı olmasında etkili olacaktır (Aral ve diğerleri, 2002).

Ailenin eğitime katılımı, aile bireylerinin okul öncesi eğitim hakkında görüş sahibi olmaları ve çalışmaların evde pekiştirilmesini destekleyerek eğitimde devamlılığın sağlanması için gereklidir. Eğitimde sürekliliğin sağlanması eğitimin başarısını arttırır. Ailenin eğitime katılması ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusundaki bilgi ve becerilerini arttırarak daha etkili ebeveynler olmalarını sağlamaktadır (MEB, 2006; Şahin ve Ünver, 2005).

Yapılan araştırmalar, ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan program ile etkinliklere katılımlarının aile, çocuk ve öğretmen açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Anne babalar bu tür eğitimlere ihtiyaç duyduklarını, okul öncesi eğitim kurumlarından aldıkları destek ile çocuklarının eğitimi konusunda bilinçlendiklerini ve geçmişte yaptıkları yanlış uygulama ve davranışları değiştireceklerini belirtmektedir (Kaya ve Gültekin, 2003 akt. Turaşlı, 2012).

Okul-aile işbirliği yoluyla, ebeveynlerin eğitim sürecinin işleyişini ve eğitim programlarının amaçlarını ve nasıl yürütüldüğünü anlamaları ve okula karşı daha olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilmektedir. Ev yaşantısı içinde çocuklarının öğrenmelerine destek olan ve öğrenmelerini arttırıcı önlemler alan anne-babaların çocuklarının okula karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri ve çocukların bireysel gelişimlerinin ve akademik başarılarının arttığı görülmektedir (Epstein, 1995; Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007; Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993).

Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumundan "çok" yararlandığını düşünen babaların, aile katılım düzeylerinin tüm boyutlarda anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre çocuğunun gelişimindeki olumlu kazanımları gören babaların bu kazanımların kaynağını oluşturan okul öncesi eğitim kurumlarıyla işbirliği yapmaya daha yatkın olduğu söylenebilir.

Kohl, Lengua ve McMahon (2000) tarafından yürütülen başka bir çalışmada ise ebeveyn ve öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesini, ebeveynin eğitim seviyesinin öğretmen tarafından nasıl görüldüğünü ve ebeveynlerin çocuklarının okullarından duydukları memnuniyet düzeyini; aile katılımının niteliğini etkileyen faktörler olarak ele almışlardır. Araştırma bulgularına göre ailenin eğitim seviyesi, annenin ruhsal sağlığı, anne-babanın boşanmış olması gibi risk faktörlerinin aile katılım kalitesini farklı şekillerde ve derecede etkilediği saptanmıştır (Kohl, Lengua ve McMahon, 2000). Bunun da ailelerin çocuklarının eğitim deneyimlerine dair süreçleri paylaşma oranlarında azalmaya neden olabileceği ve buna bağlı olarak memnuniyet düzeylerini etkileyebileceği dolayısıyla çocuğun yaşamındaki çevresel bütünlük ve desteğin sağlanmasında bazı güçlükler yaşanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerle okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının eğitim deneyimlerine dair ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi önemlidir. Sunulan ilgili literatüre dayanılarak ailelerin memnuniyet düzeylerinin çocuklarının içinde bulunduğu eğitim süreçlerine olan bakış açısı ile ilişkili olabileceği ön görülmektedir (Vural ve Kocabaş, 2016).

Çocukların ilk çevresini oluşturan ailelerin okul öncesi eğitimden beklentilerini ve bu beklentilerini etkileyen faktörleri ele alan çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Argon ve Akkaya, 2008; Bacanlı ve Kaya, 2016; Başal ve Kahraman, 2018; Metin ve Arı, 1993; Pianta ve ark., 2010; Sevinç, 2006; Şimşek ve İvrendi, 2014; Vasiljevic ve ark., 2016; Yeşilyurt, 2011). Bunun yanısıra ailelerin okul öncesi eğitime katılımının önemini inceleyen çok sayıda araştırma (Arnol ve Zeljo, 2008;Brooks, 2004;Chen ve Fan, 2001; Ekinci Vural, 2006; Epstein ve Dauber, 1995; Gürşimşek, 2003; Henderson ve Berla, 1994; Kuzu, 2006; Marcon, 1999; Miedel ve Reynolds, 1999; Özcan, 2012; Özbey, 2009; Seçkin ve Koç, 1997; Şahin ve Turla, 1996; Temel, 2001; Tezel Şahin; Vural ve Kocabaş, 2016) mevcuttur. Bununla birlikte çocukların erken çocukluk döneminde edindikleri deneyimler ve geçirdikleri yaşantıların gelişim alanlarında yarattığı farklılıkları, etkileri ya da çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerini inceleyen araştırmaların da çokça yapıldığı (Akşin-Yavuz, 2016; Büyükekiz, 2009; Ehrlich, Gwynne, Allensworth ve Fatani, 2016; Erbay, 2008; Özkesemen, 2008; Pehlivan, 2006; Sammons, 2010; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggart, 2010; Tunçeli, 2017) görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda ailelerin okul öncesi eğitimden beklentileri, bu beklentilerin üzerinde ailelerin okul öncesi eğitim hakkındaki bilgi düzeylerinin, eğitim düzeylerinin, çocuk sayılarının, aile yapılarının etkisi incelenmiş, aile katılımının önemi vurgulanmış; çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri sürenin artmasıyla elde ettikleri deneyimin gelişim alanlarına katkısının da arttığı ortaya konmuştur. Ancak bu bulguları destekleyen ve aile katılımını etkileyebilecek bir ara değişken olarak çocukların edindikleri eğitimsel deneyimlerin anne-babalarının bakış açısıyla etkili ve nesnel biçimde değerlendirilmesi konusunda yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmada amaç, ailelerin çocuklarının eğitimine ilişkin memnuniyetleri ve çocuklarının gelişim durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada incelenecek alt amaçlar:

- Okul öncesi dönemdeki çocukların ailelerinin çocuklarının eğitimine ilişkin memnuniyetleri ile gelişim durumları arasında ilişki var mıdır?

-Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim durumları nedir?

-Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim durumları cinsiyetlerine, devam ettikleri okul türüne, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine, aile türüne, kardeş sayısına ve algılanan aile gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?

- Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim durumları ile yaşları arasında ilişki bulunmakta mıdır?

-Okul öncesi dönemdeki çocuklarının eğitim deneyimleri konusunda ailelerinin memnuniyetleri, okul / sınıf iletişimi ve öğretmen ile iletişim deneyimleri alt boyutlarındane düzeydedir?

-Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitim deneyimleri konusunda ailelerinin memnuniyetleri okul / sınıf iletişimi ve öğretmen ile iletişim deneyimleri alt boyutlarında çocuğun cinsiyetine, okul türüne, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine, aile türüne, kardeş sayısına ve algılanan aile gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?

-Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitim deneyimleri konusunda ailelerinin memnuniyetleri (okul / sınıf iletişimi ve öğretmen ile iletişim deneyimleri alt boyutlarında)ile çocukların yaşları arasında ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Önem

Okul öncesi eğitim kurumları; çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmesine ve deneme yanılma yolu ile keşif yapma, paylaşma, işbirlikli çalışma,

problem çözme, kendi kendine karar verme gibi becerilerin edinilmesine yardımcı olmaktadır (Başal, 2005; Mağden ve Şahin, 2002; Ulusoy, 2003). Bununla birlikte çocukların gelişimsel olarak değerlendirilmesiyle varsa yetersizlik yahut geriliğin tespiti sağlanarak gerekli önlemler alınabilmektedir (Kartal, 2007). Okul öncesi eğitim, özelliği gereği yalnız kurumda değil, aynı zamanda aile içinde de gerçekleştirilebilecek bir eğitimdir. Aile içi eğitimin kalitesi okul öncesi kurumlarında verilen eğitimle desteklendiği takdirde çocuğun gelişiminde olumlu sonuçlar görülebilir (Oktay,1999 akt. Turaşlı, 2012).Bu nedenle ailenin okul öncesi eğitime katılımı önemlidir.

Aile katılımı çalışmaları sonucunda zekâ gelişimi başta olmak üzere çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerinde ilerlemelerin olduğu gözlemlenmiştir (Çağdaş ve Seçer, 2011). Aile katılımı ile çocukların olumlu okul algısı geliştirdikleri, okul ortamında kendilerini güvende hissettikleri, bu çalışmalar sayesinde kültür ve meslek grupları gibi sosyal yaşam unsurlarını tanıma fırsatı buldukları belirtilmektedir (Kandır ve Ersoy, 2003). Özellikle okul öncesi dönem ve ilköğretim döneminde okul ve ailenin işbirliği ile çocuğu desteklemesi büyük önem taşımaktadır. Aile katılımı uygulamalarının etkileri üzerinde yapılan çalışmalar, aile katılımının öğrencilerin başarılarını artırdığını, güdülenme ve kendine güven duygusunun gelişmesini ve onların okul ile öğretmenlere yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığını göstermektedir (Arslan ve Nural, 2004; Brooks, 2004; Celenk, 2003; Gursimsek, Girgin, Harmanlı ve Ekinci, 2002; İpek, 2011; Kotaman, 2008; Mc Wayne ve ark., 2004; Mo ve Singh, 2008; Pehlivan, 1997; Sevic ve Evirgen, 2003; Vural ve Kocabaş, 2016). Ebeveynlerin eğitim sürecine dahil olmalarının, çocuklarının sosyal ve akademik açıdan olumlu sonuçlar edinmelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir (Chen ve Fan, 2001; Kohl, Lengua ve McMahon, 2000). Örneğin, ebeveynlerin eğitim sürecine düzenli ve istikrarlı şekilde katılmaları çocuklarının erken okuma-yazma becerilerinin gelişmesini desteklemiştir (Crosby ve ark.,, 2014).

Ebeveynlerin çocuklarının gelişimi ve eğitiminden beklentileri onların kültürel, etnik veya eğitim altyapısına göre farklılık göstermekle birlikte çocuklarının eğitim

sürecine dahil olmaları ile gerçekleşen aile katılımına karşı tutumlarını da etkilemektedir. Araştırmacılar ve eğitimciler aile katılımının önemini göz önünde bulundurarak ailelerin çocuklarının eğitiminden duyduğu memnuniyet düzeyini belirleyip ailelerin eğitime katılımlarını destekleyecek programlar ve etkinlikler geliştirebilirler (Ahmetoğlu ve Acar, 2017). Bu nedenlerle okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel durumlarının belirlenmesi ile çocukların eğitimsel deneyimlerine dair ebeveynlerinin memnuniyetlerinin incelenmesi çocukların gelişim durumları ile anne babalarının eğitim süreçlerinden olan memnuniyeti arasındaki ilişkiyi görebilmek bakımından önemlidir.

1.4. Sayıltılar

Araştırma sürecindeki sayıltılar aşağıdaki gibidir;

1) Ailelerin ve öğretmenlerin paylaştıkları demografik bilgiler gerçek durumlarını yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile,
2) Balıkesir ili ile,
3) Milli Eğitime bağlı okul öncesi kurumuna devam eden çocuk, ebeveyn ve öğretmenlerle,
4) Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile (Demografik Bilgi Formu, Marmara Gelişim Ölçeği, Ebeveynlerin Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarının Eğitim Deneyimleri Konusundaki Memnuniyeti Ölçeği)
5) Araştırmada gerçekleştirilen istatistiksel analizlerle sınırlıdır.

2.İLGİLİ ALAN YAZIN

Bebeklerinin olacağını öğrendikleri andan itibaren ailelerinin temel dileği çocuklarının sağlıklı ve mutlu yaşam sürmesidir. Bu bakımdan çocukların sağlıklı gelişim göstermeleri ve ardından uygun eğitim süreçlerine dahil olması doğal olarak gerçekleşmesi beklenilen unsurlardır. Çocuğun yaşamının doğal ve temel parçası olarak ailesinin de bu eğitim süreçlerinde yer alması önemlidir. Bu bağlamda bu bölümde çocukların gelişimi ile aile katılımına detaylı olarak değinilmektedir.

2.1. Gelişim

Gelişim, döllenmeden itibaren organizmanın fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal, dil alanlarında, kalıtım ve çevresel faktörlerin de etkisiyle son kademeye kadar ilerleme gösteren bir süreçtir (Senemoğlu, 2010). Gelişim bir değişme sürecidir ve insanlar yaş aldıkça nitelik ve nicelik yönünden değişirler. Erken çocukluk gelişimi ise ana rahmine düşmeden itibaren 8 yaşına kadar olan dönemi kapsamaktadır (Trawick-Smith, 2013).

2.1.1. Gelişimle İlgili Temel Kavram ve İlkeler

Gelişimden bahsederken gelişimle ilgili temel kavramlar olan büyüme, gelişme, olgunlaşma, öğrenme, hazırbulunuşluk ve kritik dönem kavramlarını bilmek gereklidir. Çünkü büyüme, olgunlaşma, öğrenme ve hazır bulunuşluk olmadan gelişim sağlanamaz (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001).

Büyüme: Gelişimin bedensel yönüdür. Bedenin boy ve ağırlık açısından artması, organların belli bir seviyeye kadar biçim, hacim, ağırlık yönünden geçirdiği değişimleri kapsamaktadır (Ülgen ve Fidan, 1997, s.26).

Olgunlaşma: Vücut organlarının kendilerinden beklenen görevlerini yerine getirebilecek düzeye ulaşması için kalıtım etkisi altında geçirdiği biyolojik değişimdir.

Olgunlaşma, fiziksel gelişimle doğrudan ilgili olmakla beraber, öğrenmeden bağımsızdır. Örnek olarak, çocuğun kas ve kemik yapısı yeteri kadar olgunlaşmamışsa, ne kadar yürümesi için alıştırma yaptırsak da çocuk yürüyemez (Senemoğlu, 2010, s.3). Olgunlaşma üzerinde etkili olan temel faktör kalıtımdır. Çevresel faktörler olgunlaşmayı ancak geciktirebilir veya hızlandırabilirler (Poyraz ve Dere, 2006). Yaşa bağlı belli davranışların yaşantılar yoluyla edinilebilmesi için bireyin olgunlaşması gerekir. Bundan yola çıkarak öğrenme ile kazanılacak davranışların ön koşulunun olgunlaşma olduğu söylenebilir (İkiz, 2010).

Öğrenme: Deneyim ya da eğitim sonucu bilgi veya becerilerde meydana gelen değişimdir. Gelişim ve öğrenme birbirlerini etkiler fakat aynı şeyler değildir. İnsanın 3 yaşında öğrenmesi ile 33 yaşında öğrenmesi tamamen aynı olmasa da benzer bir süreçtir. Gelişim, öğrenmeye de yol açabilir. Örneğin, bebeğin nesneleri kavrama becerisi geliştiğinde ve onları ağzına götürmeye başladığında nesnelerin yumuşak, sert, acı, tatlı, vb. özelliklerini öğrenmeye başlar. Böylece gelişim, öğrenmeyi teşvik etmiş olur. Gelişim düzeyi bazen de öğrenmeyi sınırlayabilir. Örneğin, okul öncesi dönemdeki bir çocuk biraz soyut düşünebilse de kronolojik zaman gibi kavramlar ona çok karmaşık geleceği için tam olarak anlayamayacaktır (Bredekamp, 2015).

Hazırbulunuşluk: Olgunlaşma ve öğrenmenin biraraya gelmesidir. Yeni bir işi yapmak, yeni bir davranışı öğrenebilmek için çocuğun yeterli olgunluğa ulaşmasıyla birlikte çocuk gerekli bilgi ve becerileri de kazanmış olmalıdır (Ülgen ve Fidan, 1997, s.28). Hazırbulunuşluk, bir öğrenme faaliyetinin gerçekleştirilebilmesi için bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal olarak hazır olma hali şeklinde tanımlanabilir (Bacanlı, 2002; Senemoğlu, 2010). Çocuğun yürüyebilmesi için hem gerekli organları olgunlaşmalı hem de yürüme davranışını görmeli,ilk adımını attığında işi doğru yaptığına ilişkin dönüt almalıdır (Ülgen ve Fidan, 1997, s.28).

Gelişme: İnsanın fiziksel, duygusal ve zihinsel açılardan düzenli olarak değişerek istenilen görevleri yerine getirebilecek düzeye ulaşmasıdır. Sürekli yeni davranışlar kazanma ve bunları önceki davranışlarla bütünleştirmeyi içerir (Poyraz

veDere, 2006, s.21).Gelişme, olgunlaşma ile öğrenme etkileşiminin sonucu iken gelişim ise bu süreci ifade etmektedir (Senemoğlu, 2010, s.3).

Kritik Dönem: Bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda çocuklar çevresel uyanlara daha duyarlıdırlar ve öğrenme yaşantılarını daha hızlı kazanırlar. Belli tür öğrenmelere karşı çocuğun yüksek duyarlılık gösterdiği bu dönemlere gelişimin kritik dönemleri denir. Çocukların gelişimini üst düzeyde sağlamak için ebeveynler ve öğretmenler, bu dönemleri iyi değerlendirmeli, çocuklarına öğrenme fırsatları ve ortamları sağlamalıdırlar (Senemoğlu, 2010, s.5). Sekizinci ayından itibaren çocuk duyduklarını anlamaya, tekrarlamaya başlayarak konuşmaya hazır duruma gelir.Bu aydan itibaren uyarıcılar, ilgi gösterme, öğretme etkinlikleri çocuğun konuşma becerisinin gelişimini sağlar. Çocuk ilgiden ve uyarıcılardan yoksun kalırsa, konuşma yeteneği körelebilir ve ilerleyen dönemlerde de konuşmayı zor öğrenebilir (Ülgen ve Fidan, 1997, s.30-33). Çocukta güven duygusunun oluşumunda kritik dönem sıfır – bir yaş, tuvalet eğitimi için kritik dönem iki – üç yaş aralığıdır. Buradaki önemli nokta zamandır. Kritik dönem, uyarıcıya en açık olunan dönemdir ve bu dönemlerde kazanılamayan özelliklerin sonradan kazanılması zor olacaktır (Bıçakçı, Demirci ve Yıldız, 2018).

Çocuk gelişimi konusunda yapılan birçok araştırma ve gözlem sonucunda insan gelişiminin belirli kurallara göre gerçekleştiği saptanmıştır. Bu saptamalara dayalı olarak herkes için geçerli olan gelişim ilkeleri ortaya konmuştur (Aslan, 2017; Aydın, 2003).

Gelişim bir süreç olmakla beraber tüm çocuklar aynı gelişim aşamalarından geçerler. Gelişim, baştan ayağa ve içten dışa doğru ileyerek basitten karmaşığa doğru, belirli bir sıra ile gerçekleşir. Gelişim, kalıtım ve çevre etkileşiminin sonucudur, her yaşta farklı hızda ilerlemekle beraber bireysel farklılıklar gösterir. Gelişim alanları birbiri ile etkileşim içindedir ve süreklidir (Poyraz ve Dere, 2006). Farklı gelişim alanları birbirleriyle ilişki halindedir, birbirini etkiler ve bir gelişim alanının diğer gelişim alanlarından bağımsız olduğu düşünülemez. Gelişim bir bütündür. Gelişim süreklidir ve belirli aşamalar içinde gerçekleşir. Her gelişim aşaması, bir sonraki

aşamanın hazırlayıcısıdır (Ülgen ve Fidan, 1997, s.28-33). Gelişim, nöbetleşe devam eder. Yürümenin ön planda olduğu dönemde, dil gelişimi yavaşlayabilir (Poyraz ve Dere, 2006). Farklı yaşam dönemlerinde gelişimin farklı türleri ön plana çıkar (Bıçakçı, Demirci ve Yıldız, 2018). Buna göre gelişimin belirli ilkelere sadık kaldığı ancak gelişimde bireysel farklılıkların olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.2. Gelişimle İlgili Kuramlar; Ekolojik Kuram

Kuram, davranışı betimleyerek açıklayan, yordayan düzenli ve bütünleşmiş önerme grubudur (Berk, 2013). Kuramlar, hipotezlerden türetilerek bilimsel kontrollü deneyler ya da sistematik gözlemler yoluyla araştırmalar yapılarak geliştirilir. Kuramın doğruluğu araştırmalarla desteklendikçe daha kolay bir şekilde uygulamaya geçirilir. Kuramlar, insanların düşünme ve davranış şekillerini etkiledikleri için önemlidir. Gelişim ve öğrenme kuramları, bireylerin çocuklara davranışlarını, ortamı düzenleme şekillerini ve öğretim yollarını etkilemektedir (Bredekamp, 2015). Evrensel olarak kabul görmüş tek kuram yoktur.İnsanlığın var olduğu günden bu yana eğitimle ilgili çeşitli uygulama ve fikirler olmuştur ve olacaktır.

Gelişimle ilgili pek çok kuram mevcuttur. Bunlardan biri olarak ekolojik kurama göre çocuğun içinde yetişmekte olan çevre ve bu çevrenin özellikleri; sahip olduğu becerilerini, gelişimini ve alışkanlıklarını etkilemektedir. Çocuğun en önemli ve ilk çevresi olarak ailenin, çocuğun yaşamında sadece ev ortamında değil eğitim ortamlarında da yer alarak eğitimin bütünlüğünü desteklemesi önemlidir (Ahmetoğlu ve diğerleri, 2018). Ekolojik sistemler teorisiyle, Bronfenbrenner (1992) genetik ve biyolojik özelliklerin yanı sıra bireyin içinde bulunduğu çevrenin de gelişim ve öğrenmeyi önemli derecede etkilediğini öne sürmüştür.

Çocuğun büyüme ve gelişimi üzerinde yakın çevrenin olumlu etkilerinin ortaya konması ile okul öncesi eğitim programlarında çocuğu merkeze alan yaklaşımdan

ekolojik yaklaşıma doğru yönelme gözlenmiştir. Çocuk, aile ve bulundukları sosyal çevre arasındaki ilişkilerin önemli görüldüğü yaklaşım, birçok programda somut şekilde yer almaktadır. Gelişime etkileşimsel bakış açısı ve Bronfenbrenner'in aileyi ekolojik sisteme yerleştiren bakış açısı; okul-aile ilişkilerinin temel felsefesini oluşturmuştur. Buna göre çocuğa ve çevresine eşit ağırlıkta önem verilerek çevrenin sunduğu deneyimler çocuktan ayrı olgular olarak değerlendirilmemektedir. Bronfenbrenner, anne babaların katılımı ile eğitim programlarının etkilerinin güçlendirildiğini savunmaktadır (Bekman, 1998; Ertürk, 2010). Ekolojik kuramdan yola çıkarak ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılımının önemi anlaşılmaktadır. Araştırma, bu doğrultuda şekillendirilmiş olup; burada yalnızca ekolojik kurama yer verilmiştir.

2.1.2.1. Ekolojik Kuram

Bu kuramın savunucusu Urie Bronfenbrenner, insan gelişimini açıklamada sadece bireysel gelişim ve davranışa odaklanmanın yetersiz olduğunu belirtmiş, ekoloji kavramını bireyin gelişimini içinde yaşadığı ortam, kuruluş ve toplumun etkilediğini açıklamak için kullanmıştır. Gelişime etki eden dört ekolojik sistem vardır ve çocuğun biyolojik özellikleriyle bu dört sistem karşılıklı etkileşim halinde bulunarak gelişimi şekillendirmektedir (Levine ve Munsch, 2010; Trawick-Smith, 2013).

Çocuğun merkezde olduğu bu sistemde ilk katman olan mikrosistem; aile, okul, sosyal hizmetler, akranlar, çocuğun deneyimleri gibi çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen çevresel etmenlerdir. İkinci katman olarak mezosistem, mikrosistem dahilindeki kişi ve kurumların birbirini etkilemeleri, aralarında oluşan bağlantı ve işbirliği sonucu gelişime etki eden çevresel katmandır. (Öğretmen-aile iletişimi, devlet okulları ile çocuk bakım merkezleri arasında işbirliği, vb.) Egzosistem, çocuğun gelişimine doğrudan etkisi olmayıp çevreye sağladıkları yarar ve destek ile çocukların deneyimlerine fayda sağlayan katmandır (Sosyal yardım kuruluşları, adli hizmetler sistemi,vb.). Son katman olan makrosistem ise çocuk gelişimine uzak görünmekle

beraber gelişim üzerinde oldukça etkili olan toplumsal adetleri, değerleri, inançları, yasaları barındırmaktadır (Trawick-Smith, 2013).

Ekolojik sistemin zamansal boyutu kronosistem olarak adlandırılmıştır. Buna göre çevre, çocukları durağan değil, sürekli değişerek etkilemektedir. Okula başlama, bir kardeşin dünyaya gelmesi, yeni bir mahalleye taşınma gibi olaylar yeni koşullar yaratarak çocuğun gelişimini etkilemeye devam eder. Aynı zamanda çocuklar büyüdükçe deneyim ve ortamlarını zihinsel, fiziksel, kişisel özellikleri ve çevre olanaklarına bağlı olarak kendileri seçmeye ve şekillendirmeye başlar. Çocuk ve çevre birbirlerini karşılıklı etkilemektedir (Berk, 2013).

2.2. Okul Öncesi Dönemde Gelişim

Okul öncesi dönem,çocukların sosyal duygusal, bilişsel ve dil gelişimleri açısından kritik bir dönemdir ve gelişimlerini desteklemek için öğrenme yaşantıları sunulmalıdır (Senemoğlu, 2010, s.5). Gelişimin oldukça hızlı olması ve gelişimin farklı alanlarının birbiri ile ilişkilerinin en yüksek seviyede olması, okul öncesi dönemin genel karakteristiğidir. En dikkat çeken gelişim alanı olarak hareket gelişiminin ön planda olduğu bu dönemde, başlangıçta zihinsel gelişim hareket gelişimiyle iç içe olarak değerlendirilir. Duygusal gelişim ve sosyal gelişim arasındaki etkileşimde olduğu gibi; dil gelişimi çocuğun sosyal çevresi ile bu çevre içinde gerçekleşen etkileşimlere, çocuğun konuşma organlarının gelişmesine bağlıdır. Gelişim alanları tüm yaşam boyunca birbirlerini etkilese de okul öncesi dönemin sahip olduğu özel önem akıllarda tutulmalı ve bu dönemde gelişim alanlarının birbirleriyle ilişki içinde olduğu bilinerek değerlendirilmelidir (Oktay, 2002).

2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Motor Gelişim

Motor gelişim, organizmanın fiziksel büyüme ile merkezi sinir sisteminin birbirine paralel olarak gelişmesiyle istemsel hareketlilik becerisini kazanmasıdır (Öztürk, 2010, s.4). Okul öncesi dönemde çocuklar gördükleri ve hissettikleri varlıkların

ayrıntılarını algılamada yetkindirler. Duyularını etkili şekilde kullanarak duyusal algılarını vücut hareketleriyle koordineli olarak yürütebilirler. Hareket ve algının bütünleşmesiyle ortaya çıkan bu beceri algısal/motor koordinasyon olarak ifade edilmektedir (Trawick-Smith, 2006, akt.Veziroğlu, 2012). Motor gelişim, büyük kas (Kaba) motor gelişimi, küçük kas (ince) motor gelişimi olmak üzere iki alt boyutta ele alınmaktadır (Bıçakçı, Demirci ve Yıldız, 2018).

Büyük Kas Motor Gelişimi: Kaba motor beceriler olarak da isimlendirilen gelişim alanı; emekleme, ayakta durma, yuvarlanma, yürüme, koşma, zıplama, sallanma, dönme, denge, gibi hareketleri kontrollü yapabilmeyi içermektedir. 2 yaşından itibaren çocuklar bacaklarını oldukça güvenle ve koordineli şekilde kullanabilirler. Böylelikle kolları ve gövdelerini kullarak top atma, tutma, tutunup sallanma gibi yeni hareketleri denemede daha özgürdürler. 4-5 yaşlarındaki çocuklar topu atma ve tutmada başarılıdırlar. 5-6 yaşlarında daha tehlikeli ve hüner gerektiren atlama, kayma, takla atma, tırmanma, sallanma gibi hareketleri yapabilirler (Arslan, 2012). Erken çocukluk dönemi içindeki çocukların hareketleri oldukça kontrollü ve koordinelidir. Yine bu dönemde çocuklar yaşadıkları kültürel çevrenin de etkileriyle bisiklet sürmek, top oynamak, paten gibi spor aktiviteleri ve motor hareketleri yapmak isterler (Veziroğlu, 2012, s.29-31).

Küçük Kas Motor Gelişimi: İnce motor beceriler olarak da isimlendirilen gelişim alanı; elin ve ayağın kullanılmasıyla ilgili tutma, kesme, kavrama, yırtma, yapıştırma, yazma, çizme gibi becerileri içermektedir (Bayhan ve Artan, 2004). 2 yaş civarındaki bir çocuk çizim malzemeleri ile karalamalar yapmaktadır. Özellikle büyük boyutlarda çizimleri yapabilen okul öncesi dönemdeki çocuklar daireler, harfler, diğer şekilleri çizebilir, farklı şekil ve çizgileri biraraya getirerek özgün biçimler oluşturabilirler (Veziroğlu, 2012, s.29-31). 3-4 yaşlarındaki çocuklar el ve parmak becerisi gerektiren etkinliklerden daha fazla hoşlanmaya başlamışlardır. Daha kontrollü ve başarılı şekilde boyama yaparlar. El-göz koordinasyonları artmıştır (Bayhan ve Artan, 2004). Fermuar çekme, düğmeleri ilikleme gibi özbakım becerilerinde zorlansalar da 4-5

yaşlarında bu becerileri rahatlıkla yapar hale gelirler (Veziroğlu, 2012, s.29-31). Bu becerilerin gelişimini hızlandırmak için fermuar çekme ve düğme ilikleme, dişleri temizleme, çatal-bıçak kullanma, küçük blok ve parçaları birleştirme, masa hazırlama, marangozluk, yemek pişirme araçlarını kullanma, pastel boya, kalem, fırça, makas kullanma,suyu bir kaba doldurup boşaltma, vb. yapılabilecek etkinliklerdir (Genç ve Senemoğlu, 2001).

Erken çocukluk döneminde sistemli ve programlı şekilde hareket eğitiminin verilmesi; çocuğa düzenli olmayı, işbirliği yapmayı, sağlıkla ilgili alışkanlıkları, iradeli olmayı kazandıracaktır. Bu eğitimle, ileriki yıllarda spor yapma alışkanlığının temelleri atılacak, çocuğun esneklik, kas kuvveti,çeviklik, dayanıklılık gibi becerileri gelişecektir (Çağlak, 2003). Erken çocukluk döneminden itibaren çocukların sportif yaşama teşvik edilmeleri onların kural koyma, kurallara uyma, hakkını arama, mücadele etme, iletişim kurma, arkadaş edinme, sırasını bekleme, lider olma, başkalarının haklarına saygılı olma gibi sosyal becerilerinin gelişmesine destek olacaktır (Veziroğlu, 2012).

2.2.2. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, düşünme, akıl yürütme, bilgi, bellek, problem çözme ve kavramları, kısacası zihni kapsar (Gander ve Gandiner, 1995). Bilişsel gelişim, bireyin çevresi ile etkileşime girerek tecrübe edinmesi sonucu kendisi dışındaki bilgileri anlama becerisini ve bilme yöntemini geliştirmesi olarak da tanımlanabilir (Ülgen ve Fidan, 1997).

İlk çocukluk (2-6 yaş) döneminde dil gelişimi ve bunun paralelinde bilişsel gelişim hızlanırken, bedensel gelişim yavaşlamaktadır. Yine bu dönemde ben merkezci ve animistik düşünce görülmektedir (Küçükkaragöz, 2003). Buna göre çocuk bir olay ya da duruma dair tek görüşün kendi görüşü olduğuna inanır, farklı görüşlerin olabileceğini düşünemez. Sütü sevmeyen çocuk, dünyadaki hiçkimsenin sütü sevmediğine

inanır.Benmerkezci düşünme biçimleri, çocukların konuşmalarına da yansımaktadır.Bu durum çocuk iki-üç yaşlarında kendi kendine konuşması, sonraki dönemlerde konuşmalarında sıklıkla kendisinden bahsetmesinde görülmektedir (Akbaş ve Budak, 2006).Animistik düşünce ise çocukların yaşayan ve yaşamayan varlıklar arasında ayrım yapamadığı düşünsel karmaşadır.Buna göre çocuklar taşların yaşadığına, ağaçların düşündüğüne, doğanın kendilerine yarar sağlamak veya cezalandırmak için var olduğuna inanabilirler (Küçükkaragöz, 2003).

Okul öncesi dönem çocuğunun zihni özgür, yaratıcı ve düşseldir.Hayal gücü sürekli etkindir. Bu yolla dünyayı kavrayışı ilerler. Piaget bu dönemi çocukta işlem öncesi dönem olarak tanımlamıştır ve önce sembolik düşünce ardından sezgisel düşüncenin geliştiğini vurgulamaktadır. O'na göre bu dönem çocuğunun düşüncelerinde mantıksal uygunluk bulunmamaktadır ve korunum gelişmemiştir (Küçükkaragöz, 2003). Korunum, nesnelerin dış görünümlerinin değişmesine karşın belirli özelliklerinin aynı kalmasıdır. Örneğin, çocuğa su ile doldurulmuş iki uzun bardak gösterilir ve çocuk her iki bardaktaki su miktarının eşit olduğunu söyledikten sonra bardakların birindeki su, kısa ve geniş bir kaba boşaltılır. Çocuk kısa ve geniş kaptaki suyun uzun ve ince bardaktaki sudan az olduğunu söyler, miktarın değiştiğini düşünür (Berk, 2013).

Sembolik işlem dönemi 2-4 yaş arasını kapsamaktadır. Dil ile dramatik oyunların bilişsel amacı sembolik temsildir. Çocuk bir odun parçasını telefon olarak kullanabilmektedir. 4-7 yaş arasında çocuklar akıl yürütme becerilerinde yetkinleşir ve her sorunun cevabını öğrenmek isterler. Çocuklar nasıl bilgi edindiklerini bilmedikleri halde bilgi ve anlayışlarından emin göründükleri için bu döneme sezgisel dönem denir. Bu dönemde sınıflama ve sıralama becerilerini öğrenirken; fiziksel yer değiştirmenin sayısal değeri değiştirmediğini anlamakta güçlük çekebilirler. Örneğin, kırmızı ve mavi renkte eşit sayıdaki boncuk gruplarından kırmızı grup birbirine yakın, mavi grup birbirine uzak dizildiğinde mavi boncukların daha çok olduğunu düşünebilirler (Küçükkaragöz, 2003).

Erken çocukluk döneminde çocukların geliştirdiği becerilerden bazıları da değişik bakış açılarının farkına varma, canlı ve cansız olanları birbirinden ayırt etme, neden-sonuç ilişkileri kurma ve problem çözmedir (Berk, 2013). Altı yaşını tamamlayan bir çocuğun zihinsel yetenekleri, dil becerileri, davranış alışkanlıkları ve bazı fiziksel özellikleri büyük oranda şekillenmiştir. Çocuklar bu yaşlarda neden-sonuç ilişkilerini deneyimleyerek anlamaya başlarlar. Basit problemlere çeşitli çözüm yolları üretebilirler. Öz düzenleme, mekansal ilişkileri kavrama, akıl yürütme, sıralama, karşılaştırma becerilerinde uzmanlaşırlar (Bradekamp, 2015). Bilişsel düzeyde görülen bu ilerlemeye karşılık; çocuğun kendi düşünme biçimi hakkında düşünmesini ifade eden üst bilişsel becerilerin eğitim kurumlarında kendiliğinden gelişmediği görülmektedir (Taggart, Ridley, Rudd ve Benefield, 2005).

Çocuk bakımı ve verilen eğitimin düşük seviyede olması da çocukların bilişsel gelişimini zayıflatmaktadır (Berk, 2013).Okul öncesi yıllarında akademik becerileri, dil becerileri ve yaratıcı düşünme becerileri bakımından yeterince gelişim gösteremeyen çocukların sonraki yıllarda bu eksikliklerini telafi etmelerinin oldukça güç olduğu, gelecekteki öğrenim hayatlarının da bu durumdan etkilenebildiği anlaşılmıştır (Deniz Kan, 2006; Turan ve Gül, 2008). Bu nedenle sonraki dönemlerin temeli olan okul öncesi dönemde nitelikli eğitim programları, çocukların bilişsel becerilerini desteklenmesi, çocuklar arasında bilişsel farklılıkların azaltılması, bilişsel becerilerle bağlantılı olan akademik ve dil becerileri ile yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir (Kızıltepe, Yaşar ve Uyanık, 2017).

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi

İletişim, canlılar arasında yaşantı, duygu ve düşüncelerin dil kullanılarak ya da kullanılmadan ifade edilmesidir. İletişim bir amaç olup dil, bu amaca ulaşmak üzere kullanılan bir araçtır. Dil, belirli kurallar üzerine inşa edilmiş semboller sistemidir. Her

dilin ses, gramer ve sözcük yapıları farklıdır. Konuşma ise sesli sembollerden oluşan, kişinin çevresive kendisi ile dengeli bir ilişki içinde olmasını sağlayan sözel iletişim kurma yöntemidir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001). Çocuklar, kendilerini ifade etmek, sosyal iletişimi sağlamak ve başkalarını etkilemek için dili kullanırlar (Trawick-Smith, 2013).

Çocuğun bulunduğu ilk sosyal çevrede konuşulan dil, anadili olarak tanımlanır. Bu sosyal çevre genellikle çocuğun ailesidir. Çocuğun dil gelişimi, dilin kullanımı açısından farklılıklar gösteren dört aşamada ele alınmaktadır. Bir yaşına kadar süren ilk aşamada çocuk duyduğu sesleri çıkarmaya çalışır. İki buçuk yaşına kadar süren ikinci aşamada önce sözcükleri tek tek tümce olarak kullanır. Ardından iki sözcüklü tümceler kurmaya, devamında ikiden fazla sözcüğü kullanarak tümceler kurmaya başlar. Beş yaşına kadar süren üçüncü aşamada çocuk kazandığı tüm becerileri (ses, sözcük, cümle anlamında) daha çok geliştirir. Dil üstü farkındalık becerisi olarak adlandırılan, çocuğun dilin yapısal özelliklerini bilinçli şekilde düzenleme becerisi de bu dönemde gelişir. Altı yaşına kadar süren son aşamada çocuğun sahip olduğu dil becerisi yetişkin düzeyine yakın hale gelir. Devamında çocuğun okuma yazmayı öğrendiği ilkokul aşaması gelir. Bu dört aşama hiyerarşik düzendedir. Aşamalar bazı çocuklarda daha uzun veya daha kısa sürebilmektedir (Konak ve diğerleri, 2010).

İki yaşından itibaren dil gelişimi bilişsel gelişim paralelinde devam eder. Benmerkezci düşünme yapısı nedeniyle okul öncesi dönem çocuğunun konuşmaları da kendisi etrafında örgütlenir. Üç yaşındaki bir çocuğun kelime dağarcığı 300 kelime civarındadır ve kendi kendine uzun konuşmalar yapabilir. Çevredekiler anlamasa da çocuk hayal dünyasında yarattığı bir kahraman ile konuşuyor olabilir. Bu dönemde çocuklar yeni kelimelere de ilgi duyarlar. Dört yaş civarında ise bir çocuğun konuşmaları dil açısından yetişkininkine yakındır. “Niçin”, “neden”, “ nasıl” gibi sorulara sık rastlanır. Dilini rahatça kullanabilen çocuk eşyaları ve etrafını tanımak için soru sorma imkânını kullanır. Anne babalar, sorulara anlaşılabilir seviyede cevaplar vermelidir. Çocuklar 5-6 yaşlarına geldiklerinde ise hep konuşmak ister, düzgün ve uzun

cümleler kurmaya çalışırlar ancak eskisi kadar çok soru sormazlar. Beş yaşındaki bir çocuk yaklaşık 5000 kelimelik sözcük hazinesine sahiptir. Altı yaşında bu rakam 10.000 kelimeye kadar çıkabilir. Bir yıl içerisinde kelime sayısının bu kadar çok artması, okul öncesi dönemdeki dil gelişim hızının göstergesidir (Akbaş ve Budak, 2006, s.66).

Olgunlaşma ve öğrenme ile ilişkili öğelerin, dil gelişiminde önemli rolü vardır. Çocuklar model aldığı kişileri taklit yoluyla dillerini geliştirmeye çalışır. Çocuğun akıcı bir dile sahip olması, sözcük dağarcığının sınırı, ifade etme becerisi ve dilin doğru kullanımı çocuğun yaşının ilerlemesi ve öğrenme sürecinden geçmesiyle gelişmektedir (Aral ve diğerleri, 2001).

Çocuğun dil potansiyelinin beslenmesinde sosyal çevre etkilidir. Çevresel uyaranlardan yoksun yetişen çocukların dil gelişimlerinin düşük seviyede olması, dil gelişimi üzerinde çevrenin önemini ortaya koymaktadır. Çocuğa kitap okunan süre, okunan kitap sayısı, anne-babası ile geçirdiği zaman dilimi ve oynadığı oyunlar dil gelişimini etkilemektedir. Dilin yapısal sisteminin gelişmesi çocuğun yetişkinlerle yaptığı konuşmalar, soru-cevap alışverişleri sırasında önemli ölçüde gerçekleşmektedir (Aral ve diğerleri, 2001). Yetişkinlerin çocuklara kitap okumaları, kitaptaki resimler hakkında sorular sorup sohbet etmeleri ve cevap vermeleri için desteklemeleri çocukların bilişsel ve dil gelişimleri bakımından önemlidir (Arslan, 2012). Zengin uyarıcılı bir çevrenin oluşturulması çocukların dil gelişimini desteklemek açısından gereklidir. Erken çocukluk eğitim ortamları, çocuklara yetişkinlerle ve kendi aralarında konuşabilme imkânı sunmalıdır. Çocukların kendi aralarındaki konuşma deneyimleri ve iletişimleri dil gelişimi için çok önemlidir (Trawick-Smith, 2013). Bu sebeple çocuklar doğal ortamda gözlemlenmeli, aileleriyle görüşülmeli, gelişimsel tanı-değerlendirme çalışmaları ile çocuğun dilsel gelişim seviyesi belirlenerek etkinlik olanakları ve destekleyici çevre sunulmalıdır. Aileler de çocukları için etkin konuşma ve iletişim ortamları sağlamalıdır (Atlı ve Baran, 2018).

2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Gelişim

Sosyal-duygusal gelişim; diğer insanlarla olumlu etkileşim başlatma ve sürdürebilme, grup ile bir işi yürütebilme, sorumluluk alma, duyguları tanıyarak ifade ve kontrol edebilme, problem çözme, plan yapma, olumsuz davranışlar ve stresle başa çıkabilme becerilerini içermektedir (Trawick-Smith, 2013).

Duygular çocuğun yaşamını sürdürmesini, iletişim kurmasını ve davranışlarını yönlendirmesini sağlamaktadır (Hamamcı, 2015). Hyson ve Izard (1985), duyguların bir kısmının öğrenilebildiğini ifade etmişlerdir. Buna göre annelerin duygusal durumları ve duygularını ifade etme biçimleri bebekleri etkilemektedir. Bununla birlikte bebekler annelerinin duygularını gösterme biçimlerini taklit etmektedirler. Anne ve bebek arasında iletişimin açık olması, bebeğin içsel duygularını dışarıya yansıtmasını arttırmaktadır (Hyson ve Izard, 1985).

Erken çocukluk döneminde 2-3 yaş arası zorlu bir dönemdir, bu döneme "serkeşlik devresi" de denir. Çünkü çocuk büyüklerini dinlemez, hatta büyüklerin söylediklerinin tam tersini yapar. Kısıtlanırsa öfke gösterir. Çok hareketlidir ve herşeye dokunmakta ısrarcıdır. Çünkü bu dönemde sosyalleşmeye başlamakta ve çevresini keşfetmektedir. Bu nedenle çoğu zaman ailesinin çocuğu engellemesi çatışmanın ilk adımıdır. Anne – baba çocuğu karşı katı bir tutum sergilerse bu aşama uzun sürebilir ve zor atlatılır. Bu davranışların altında yatan sebebin bağımsızlık isteği ve kendini ispatlama arzusu olduğu unutulmamalıdır. Çocuk üç yaşına geldiğinde çevreyi keşfetmeye başlar, grup oyunlarına ilgi gösterir. Dört yaşında daha uyumlu ve sosyal anlamda daha başarılı olur. Beş yaşında ise sosyal gelişimi daha istikrarlıdır. Dil gelişiminin ilerlemesi ile birlikte kendisini daha rahat ifade eder, daha olgundurvesosyal ilişkileri daha niteliklidir. Başladığı işi bitirmek için gayret gösterir. Altı yaşında arkadaşlarıyla iyi geçinirken büyükleriyle inatlaşabilir. Bu dönemde çocuklar arkadaşları tarafından kabul görmeyi ister. Rol oynama ağırlıklı oyunlar ilgisini çeker ve giysilerle

değişik kılıklara girmeyi sever. Yapılacak işlerde büyüklerine yardımcı olmaktan hoşlanır (Akbaş ve Budak, 2006).

Sosyal-duygusal gelişim incelendiğinde erken çocukluk döneminin bu gelişim alanında ne kadar önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. 0-6 yaş döneminde çocuk sosyalleşme deneyimlerini önce ailesinde sonra okulda yaşar ve sosyal ilişkilerinin temelleri atılır. Bu dönemde çocuk insan ilişkilerini, toplum içinde nasıl davranacağını öğrenir. İlk toplumsal deneyimlerini okul öncesi eğitim kurumlarında kazanır.Bu nedenle sosyal – duygusal gelişimin desteklenmesine okul öncesi eğitim kurumlarında önem verilmelidir (Vural, 2006). Okul öncesi dönem çocukları meraklı, yaratıcı ve enerjik oldukları için sosyal deneyimler ve oyun yoluyla birçok sosyal beceriyi kazanırlar. Bu dönem sosyal problemleri çözmek için fırsatlar sunmakla beraber akranlarla kurulan yakın arkadaşlıklar sayesinde yeni sosyal becerilere zemin hazırlanır (Trawick-Smith, 2013).

Kendi kişiliğinin farkında olması çocuğun en önemli yeterlik alanlarındandır. Çocuk, kendisi hakkında neler hissettiğini, çevresindeki dünya ile nasıl başedeceğini okul öncesi dönemde öğrenir (Genç ve Senemoğlu, 2001). Çocuğun benlik algısı ve duygularını öğretmeninin kendisine yönelik davranışları büyük ölçüde biçimlendirmektedir. Davranışları ödüllendirilen, öğretmeni tarafından çekici bulunan çocuklar olumlu benlik kavramına sahip olmakta ve kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmeninin olumsuz duygular beslediği, ilgisiz davrandığı çocuklar ise olumsuz benlik kavramına sahip olarak antisosyal davranışlar oluşturmakta, sonraki öğrenme yaşamları bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Dion ve Bersehied, 1974 akt. Genç ve Senemoğlu, 2001). Kendisi ve yetenekleri hakkında pozitif duygular geliştiren çocukların, başarısızlık ve yetersizlik duygularına sahip çocuklara göre daha güdülenmiş, meraklı ve araştıran kişiler oldukları gözlenmiştir (Genç ve Senemoğlu, 2001).

Okul öncesi dönemde gelişimi desteklenmesi gereken duygusal özellikler: sevinç, kızgınlık, üzüntü, mutluluk vb. duyguları betimleme, tanımlama, bu duygular

hakkında konuşabilme, sosyal davranışlar ile duygular arasındaki ilişkileri farketme (örneğin, çocuğun birisine vurduğunda onu kızdıracağını ve o kişinin de kendisine vurma olasılığını arttıracağını bilmesi) ve başkalarının duygularına ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olabilmedir (Shields, 1985 akt. Genç ve Senemoğlu, 2001). Bu dönemde çocuklar başkalarının duyguları ile kendi duygularını anlamaya başlarlar. Çocuğun duygularını kontrol ve ifade edebilmesi, akranlarıyla ve yetişkinlerle sağlıklı ilişkiler kurması, olumlu benlik algısına sahip olması için okulda ve evde sosyal-duygusal gelişim desteklenmelidir (Atlı ve Baran, 2018).

Duyarlı öğretmenler, çocuğun kendi duygusal özelliklerinin farkında olmasını sağlayıcı öğrenme fırsatları oluşturarak çocuğun kendisini ve diğerlerini anlamasını sağlayabilir. Çocuğun sıkılmasına ve sinirlenmesine neden olmayan, rahat, güvenli bir eğitim atmosferinde sağlıklı duygusal gelişim desteklenebilir (Genç ve Senemoğlu, 2001).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar yetişkin müdahalesi olmadan birarada özgürce oynama fırsatına sahip olmalıdır. Böylece grup etkileşimini takdir etmeyi, işbirliği yapmayı, karar vermeyi, kendilerini değerlendirmeyi öğrenirler. Akran grupları sosyal becerileri destekleyerek çocukların kendilerini ve birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Genç ve Senemoğlu, 2001).

Gelişimin tüm alanlarının çocuğun yaşamındaki önemi ve ona sağladıkları açıktır. Çocuğun bütüncül olarak gelişiminin sağlanması ve tüm gelişim alanlarında ihtiyacı olan desteğin kendisine sunulabilmesi bakımından yapılacak değerlendirmelerin bu kapsamda olması gerektiği düşünülmektedir.

2.3. Gelişimin Değerlendirilmesi

Ölçme ve değerlendirme kavramları Erken çocukluk eğitimi için“gelişimsel değerlendirme” çerçevesinde ele alınmaktadır (Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Değerlendirme, çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri hakkında sürekli veri toplama ve

öğretime ilişkin doğru kararlar vermek için elde edilen bilgilerin düzenlenip yorumlanmasıdır (Jones, 2004).

Okul öncesi dönemde öğrenmelerin en yoğun, gelişimin en hızlı seviyede olması nedeniyle çocukların mevcut gelişim seviyeleri ve potansiyel gelişim alanlarının belirlenmesi, öğrenmede güçlü yönlerinin veya varsa öğrenme güçlüklerinin belirlenerek çocukların buna göre desteklenmeleri daha önemli hale gelmektedir (Akşin-Yavuz ve Zembat, 2016). Okul öncesi dönemde çocuk hakkında doğru kararların verilebilmesi, zengin uyarıcı bir ortam ve nitelikli eğitim programının oluşturulabilmesi için çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemleri aracılığıyla çocuk hakkında bilgi toplamak çok önemlidir. Çocukların kalıtımsal potansiyellerini en üst seviyeye ulaştırmaları ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri, kendilerine özgü kişilik geliştirerek ruhsal yönden sağlıklı ve toplum tarafından kabul edilen bireyler olabilmeleri için en uygun ortamın oluşturulması; ancak çocuğun tanınma ve değerlendirilmesi yoluyla sağlanabilir. Ayrıca, çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi ile önleyici ve gelişimsel rehberlik hizmetleri de etkin kullanılabilmektedir (Bayraktar, 2018).

Okul öncesi dönemdeki çocukların doğru şekilde tanınmaları ve değerlendirilmeleri günümüzdeki önemli konulardandır. Çünkü bu dönemdeki çocuklar hızlı gelişmekte, kendilerini tam olarak ifade edememekte ve bu yıllarda tüm gelişim alanlarında sergileyecekleri özellikleri yetişkinliklerine taşımaktadırlar. Çocukların bütün özellikleriyle tanınmaları ve buna göre gelişimlerine uygun eğitimlerle desteklenmeleri sonucunda çocukların aileleri, öğretmenleri ve kendileri tarafından değerlendirilmeleri; dikkatleri eğitim kalitesine, aile desteği ve katılımına, bu dönem çocuklarının değerlendirilmesi için kullanılan araç ve yöntemlere çekmektedir (Kan, 2007).

Okul öncesi eğitimde farklı yaşlardaki çocukların aynı sınıfta eğitim görebilmesi, kaynaştırma eğitim programların uygulanması ve her çocuğun birbirinden bağımsız şekilde gelişmesi nedeniyle;tek tip değerlendirme yöntemi ya da aracı

kullanılamamaktadır (Mills, 1994; Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998). Okul öncesi eğitimin bu özellikleri göz önünde bulundurularak iyi bir değerlendirmenin; çocukların gelişimi ve özel ihtiyaçlarını, plan-programı, eğitimin etkinliğini değerlendirmeyi ve aile ile iletişimi içermesi gerektiği söylenebilir (Mills, 1994).

Çocuklarla yapılacak değerlendirmeler, eğitimsürecini bölen, salt değerlendirmenin yapıldığı bir uygulama olmak yerine programın devamlı bir parçası olmalıdır. Çocuklar her zaman değerlendirme sürecinin içinde olmalı ve değerlendirme aracı olarak onların her gün her an deneyimledikleri ve ürettikleri herşey kullanılmalıdır (Mills, 1994). Yapılan değerlendirmeler nihayetinde çocuk hakkında elde edilen tüm bilgilerin, nesnel, esnek ve tutarlı biçimde, çok yönlü, sistematik olarak yapılması ve kayıt altına alınmasının yanı sıra elde edilen bilgilerin ilişkilendirilerek anlamlı ve güvenilir kararlar vermede kullanılması gereklidir. Bu sayede çocuklar yeteri kadar tanındıklarında desteğe ihtiyaç duydukları alanlar ile güçlü yönleri belirlenebilmektedir. Dolayısıyla çocuklara dair yapılan gelişim gözlemleri sistematik olarak raporlanmalı ve çocukların ihtiyacına uygun planlamalar yapılarak uygun geri dönütler verilmeli, yeniden düzenlemeler yapılmalıdır (Tagay, 2014).

Değerlendirmelerle ilgili olan bir başka boyut ise çok yönlü yapılmasıdır. Bu bağlamda farklı değerlendirme araçları ya da yöntemleri kullanılarak yapılan değerlendirmelerle birlikte; öğretmenin, ailenin ve çocuğun kendisini değerlendirmesi de önemlidir (Tagay, 2014). Çocuğun kendisini değerlendirmesi, bağımsız davranabilmesinin temelini ve doğru yönetim için ilk adımı oluşturmaktadır. Bu nedenle kendini değerlendirme, öğrenmenin özü olmakla beraber eğitimin amacı çocukların öğrenmeyi sürdüren insanlar haline gelmeleridir (Mills, 1994).

Değerlendirmede kullanılabilecek pek çok araç ya da yöntem bulunmaktadır. Bunları gruplayarak ele almak gerekirse; temel olarak informal ve formal değerlendirme yöntemleri olarak iki ana başlık halinde incelenebilir (Bredecamp, 2015; Mcafee ve Leong, 2012).

2.3.1. İnformal Değerlendirme Yöntemleri

Öğretmenin, gün içinde öğretim şeklini uyarlamak ya da sınıfla ilgili kararlar almak amacıyla bilgi toplaması informal değerlendirmedir. İnformal değerlendirme yöntemleri alternatif değerlendirme olarak da isimlendirilmekle beraber standart testler, başarı testleri ve benzeri gelişim envanterleri dışındaki değerlendirme şekillerini içerir (McAfee ve Leong, 2012). Gözlem, gelişim dosyaları, performans değerlendirmeleri, ebeveyn, öğretmen ve çocuk görüşlerinin alınması gibi öğretmen tarafından toplanan sınıf değerlendirmelerinin tamamı da informal değerlendirme kapsamında ele alınmaktadır (Bredekamp, 2015). Bununla birlikte değerlendirme sürecine öğretmen ve çocukların aktif katılımını sağlayan alternatif değerlendirme (Gullo, 2005) kapsamındaki oyun temelli değerlendirme, program temelli değerlendirme, dinamik değerlendirme ve portfolyo değerlendirmesi de (Erdoğan ve Canbeldek, 2017) informal değerlendirme yöntemleri olarak kabul edilmektedir.

Bunların arasında okul öncesi öğretmenlerinin en sıklıkla yapması beklenen değerlendirme yöntemi olarak gözlemler; çocukların gelişimlerini izleme, gelişimlerini değerlendirme, eğitsel uygulamalar için planlama yapma, karar verme, elde edilen bilgileri kaydetme amacı taşımaktadır (Bredekamp, 2015). Gözlem, plansız olarak yapılması halinde gelişigüzel gözlem, planlı yapılması durumunda sistematik gözlem olarak ikiye ayrılmaktadır (Ceyhan, 2011). Gözlemin doğruluk ve güvenirliğini sağlamak için sadece bir gözlem yerine tekrarlı gözlemler yapılarak karara varılması gözlemlerle ilgili olarak dikkat edilmesi gereken hususlardandır (Erözkan, 2014; McAfee ve Leong, 2012; Özgüven, 2002).

Görüşmeler, çocukların anladıklarını ortaya koymak amacıyla öğretmenin önceden belirlediği soruları çocuklara sorduğu ve uygulama bakımından kolaylık sağlayan bir başka yöntemdir (Bradekamp, 2015). Erken çocukluk döneminde sıklıkla başvurulan görüşme yöntemi, öğretmenin çocuğu tanıma ve değerlendirme yapma amacıyla çocuktan veya ailesinden bilgi alması temeline dayanmaktadır (Ünüvar, 2016).

Çocukların duygu ve düşüncelerini, problem çözme becerilerini ortaya çıkarabilmek amacıyla öğretmen görüşmeler ve toplantılar düzenleyebilir (McAfee ve Leong, 2012). Çocukların muhakeme yetenekleri, kavramsal algıları gibi doğrudan gözlenemeyen özellikleri onlarla sohbet ederek, onlara sorular sorarak ve diğer informal çocuk-öğretmen etkileşimleri vasıtasıyla ortaya çıkarılabilir. Çocukların fikirlerini, düşüncelerini ifade etmesi etkili bir bilgi toplama yöntemi olup bu yöntemle öğretmenler tepki ve davranışların kendiliğinden ortaya çıkmasını beklemek zorunda kalmamaktadırlar (McAfee ve diğ., 2004).

Alternatif değerlendirme ise; çocukların gözlemlenmesini, çalışma örneklerinin toplanmasını, oyun temelli uygulamalarla çocukların öğrenme ve gelişimlerinin değerlendirilmesini içermektedir (Gullo, 2005; Mindes, 2003). Oyun temelli değerlendirme: 3-6 yaş grubu çocukların ev, park, okul gbi doğal ortamlarında (Dykeman, 2008), oyun oynarken bireysel ya da grup olarak gözlemlenmesini, gelişimsel ve akademik yeterlilikleri bakımından bilgi edinilmesini ifade etmektedir (Gullo, 2005). Çocukların yaptığı resimler, boyamalar, farklı malzemeleri kullanarak oluşturduğu ürünler, sahneledikleri dramatik oyunlar, akran grubunda yaptıkları konuşmaların tümü çocukların ürünleridir. Çalışma ürünlerini zamanla ve sistematik şekilde toplamak, çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri hakkında hem çocuklara ve öğretmene hem de ebeveynlere somut bilgiler sunmaktadır (Bredekamp, 2015).

Aile üyelerinden bilgi almak da öğretmene, çocuğun okul dışındaki davranışları ve kültürü hakkında önemli bir içgörü sunmaktadır (Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Öğretmenin aileyi yakından tanıması, çocuğu daha iyi anlayıp değerlendirmesine olanak verecek yöntemler: ev ziyaretleri, bireysel görüşmeler, aile katılım etkinlikleri ve veli toplantılarıdır (Arabacı, 2018). Çocukları bütün olarak değerlendirebilmek ve bazı gözlem ya da görüşmelerde elde edilen sonuçların nedenlerini bağlamsal olarak inceleyebilmek için çocukların aileleri ile de görüşmek son derece önemlidir.

Informal değerlendirme sonuçlarının nesnel ve yansız olması, edinilen bilgilerin doğru ve yararlı olması için gereklidir. Geçerli ve güvenilir bilgi toplama olasılığının arttırılması amacıyla değerlendirmenin belgelenmesi için farklı yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler anektod kayıtları, sıklık sayımları (olay örnekleme), kontrol listeleri, rubrikler ve derecelendirme ölçekleri, gelişim dosyaları (portfolyolar) ve dinamik değerlendirme olarak belgelemedir (Bredekamp,2015).

2.3.2. Formal Değerlendirme Yöntemleri

Formal değerlendirmeler, önceden planlanmış bir süreci takip eden ve özel olarak oluşturulmuş materyal veya araçların kullanılması ile yapılan değerlendirmetürleridir. Formal değerlendirme: başarı testleri, tarama ve tanılayıcı testler, hazırbulunuşluk testleri, yetenek testleri olarak standartlaştırılmış bilgi toplama yöntemlerini kapsamaktadır. Yapılandırılmış gözlemleri ve puanlamaları içeren değerlendirmeler de formal değerlendirme kapsamına girmektedir. Öğretmenler, sonuçları rapor haline getirme kolaylığına sahip olması nedeniyle bu türdeki değerlendirmeleri daha fazla tercih edebilmektedirler (Bredekamp, 2015; McAfee ve Leong, 2012).

Çocukların öğrenme sorunlarını veya yetersizliklerini, gelişimsel özelliklerini belirlemek için gelişimsel tarama testler kullanılmaktadır (Wright, 2010). Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Marmara Gelişim Ölçeği, Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı, Denver II Gelişimsel Tarama Testiülkemizde yaygın olarak kullanılan testlerdendir (Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Ages and Stages Questionnaire, Brigance Inventory of Early Development-II, Developmental Indicators for the Assessment of Learning–IV, Portage Erken Eğitim Programı Gelişim Ölçeği, The Learning Accomplishment Profile-3rd Edition (LAP-3) ise yurtdışında geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlanmış ölçme araçlarıdır (Tunçeli, 2019). Tarama testleri ile norma veya

ölçüte dayalı şekilde çocukların gelişimleri değerlendirilmektedir (Bredekamp, 2015). Gelişimsel tarama testi sonucunda çocuğun yaşıtlarındanfarklılık göstermesi halinde tanılayıcı testlerden yararlanılmaktadır. Tanılayıcı testler, çocuğun akademik alanda veya gelişim alanlarında yetersiz veya güçlü yönlerini saptayabilmek ve müdahale programları hazırlayabilmek için geliştirilmiştir. Peabody Resim Kelime Testi, Bayley Testi ve Gessell gibi araçlar erken çocukluk dönemi için kullanılan tanılayıcı testlerdendir (Gullo, 2005). Bu testler uygulanması ve yorumlanması için özel olarak eğitim alınmasının gerekli olduğu testlerdir. Bu nedenle ilgili eğitimi almış kişilerce kullanılabilmektedir (Wright, 2010).

Başarı testleri çocukların okuma, matematik gibi belirli bir alanda öğrendiklerini ölçmek için geliştirilmiştir. Lowa Temel Beceriler Testi, SAT, California Başarı testi bunlara örnek verilebilir. Bu tür testlerde, test maddeleri müfredata göre hazırlanır ve çocukların yanıtları, öğrenmeleri hakkında bilgi verir (Bredekamp, 2015). Yetenek testleri ise çocukların bir meslek veya alanda gelecekteki performans ve başarı seviyesini yordamak için kullanılmaktadır (McAfee ve Leong, 2012). Stanford-Binet veya McCarthy Çocuk Yetenekleri Ölçeği gibi değerlendirme araçları da zeka, IQ testleri yetenek testleridir (Bredekamp, 2015).

Hazırbulunuşluk testleri, çocuklar ilkokula başlarken onların okula hazır olma derecesini belirlemek amacıyla uygulanan değerlendirme araçlarıdır (Maxwell ve Clifford, 2004). Brainline Okula Hazırbulunuşluk Testi, Marmara İlkokula Hazır Oluş Testi ve Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ülkemizde sıklıkla kullanılan hazırbulunuşluk testlerindendir (Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

Her değerlendirme yönteminin kendine özgü sınırlılıkları vardır. Bu nedenle tek bir yöntem ile değerlendirme yapmak yerine birden fazla yöntemi birleştirerek kullanmak daha doğru bir değerlendirme yapılmasını sağlamaktadır (Oktay, 2002). Eğitim programının en temel ve önemli unsurlarından biri olarak değerlendirmede ürün,

hesap yapma ve sınıflamaya dayalı değerlendirmeler yerine; süreç temelli, otantik, bütüncül ve çok yönlü değerlendirmeler ön planda yer almaktadır. Çocuğun yakın çevresi, onun büyüme gelişimini etkileyen en önemli unsurlardan birisi olduğu için değerlendirme çocuğun yakın çevresini de kapsamalıdır. Böylece değerlendirme sadece çocuk için değil, çocuğun yakın çevresini oluşturan aile fertlerine, uygulanacak eğitim programına ve eğitimcilere de faydalı olacaktır. Bu nedenle değerlendirme, düzenli aralıklarla, planlı ve aileyi de kapsayacak şekilde yapılmalıdır (Arabacı, 2018; Bayrak ve Duruhan, 2013; Erdoğan ve Akkocaoğlu Çayır, 2015; Koçyiğit, 2012). Sadece değerlendirmelerin yapılması değil; yapılan değerlendirmeler nihayetinde çocuklara ve ailelere uygun dönütlerin verilmesi, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik uygun gelişimsel düzenlemelerin yapılması ve öğrenme motivasyonlarının desteklenmesi yani değerlendirme sonuçlarının döngüsel olarak çocuğun yaşamına olumlu biçimde dahil edilmesi gereklidir (Akşin-Yavuz, 2018).

2.4. Gelişimin Bağlamları

Her çocuk sosyal ve kültürel bir çevrenin içerisinde büyür ve gelişimi bu unsurlarla etkileşim halinde devam eder. Bronfenbrenner tarafından ekolojik kuram olarak açıklanan bu dinamik etkileşim sürecinin doğal paydaşları (Levine ve Munsch, 2010) aynı zamanda gelişimin gerçekleştiği bağlamlar olarak da değerlendirilebilir. Bu kapsamda çocuğun en yakın çevresi olan ailesi, toplumun temel taşlarından biridir ve en küçük birimidir. Çocuk, anne ve babasından aldığı kalıtımsal özelliklerle doğar ve toplum hayatına uyum sağlamasına yardımcı olacak temel davranış örneklerini ailesinden alır. Bu bakımdan aile, yaşamın ilk yıllarında çocuğun bakım ve eğitiminden sorumlu temel kurumdur. Sonradan okul ve diğer sosyal kurumlar ailenin bu konudaki görevlerini yerine getirmesine yardımcı olsa da ailenin önemini ve sorumluluğunu azaltmaz (Oktay, 2002).

Çocuğu çevreleyen diğer insanlarla (akrabalar, komşular, anne-babanın iş arkadaşları gibi) kurulan etkileşim ve televizyon, bilgisayar gibi teknolojik araçlar da bireyin gelişim süreci üzerinde etkilidir. Çocuğun kontrolsüz şekilde televizyon izlemesi ve bilgisayar başında kalması sosyal ve kişilik gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Saldırganlık,kötü alışkanlıklara model olma, gerilim gibi eğitsel açıdan olumsuz öğeler içeren programlar önemli sorunlara yol açabilmektedir.Bu nedenle boş zamanların değerlendirilmesinde küçük yaşlardan itibaren çocukların ebeveyn ve öğretmen rehberliğine gereksinimi vardır (Akbağ, 2010). Bu doğrultuda gelişim; aile bağlamında, akran, okul ve toplum bağlamında incelenecek; eğitimde aile-okul-toplum işbirliğine değinilecek ve ebeveyn deneyimlerinin rolü açıklanacaktır.

2.4.1. Gelişimin Aile Bağlamı

Aile, çocukların ilk hayat deneyimlerini edindikleri, kendilerine güven duygusunu geliştirdikleri, topluma uygun davranışlar ve tutumlar kazandıkları, sosyalleşmeyi öğrendikleri ortamdır (Ertürk, 2012). Aile, çocuğun gelişimi açısından ilk ve en uzun süreli bağlamdır (Berk, 2013). Dünyadaki tüm çocukların, en temel ihtiyacı sağlık kuralarına uygun bakım, düzenli beslenme, şefkat ve sevgi dolu yetişkinlerin oluşturduğu aile ortamıdır. Kandır (2001), aileyi çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden en başta sorumlu olan kurum olarak ifade etmiştir. Çünkü bilgi, beceri,tutum ile alışkanlıkların temeli öncelikle ailede kazanılmakta veçocuğun bütün gelişim alanlarınaetki etmektedir (Kandır, 2001).

Okul öncesi dönem çocuklarının desteklenmesinde ailelere ve okul öncesi eğitim kurumlarına düşen bazı temel sorumlulukları Tümkaya (2012) çocukların duydukları ihtiyaçlar bakımından şu şekilde ifade etmiştir:

- Fiziksel tehlikelerden korunmaya,
- Yeterli beslenme ve bakıma,

- Yakınlık kurabileceği bir yetişkine,
- Bağımsızlık duygusunu geliştirebilme imkânlarına,
- Öz bakım becerilerini geliştirebilme imkânlarına,
- Başarılarından gururduyması ve kendisine değer vermesi için desteklenmeye,
- Yaşayarak, keşfederek öğrenmeye,
- Sorumluluk alma ve seçim yapabilme fırsatlarına,
- Konuşma, şarkı söyleme, hikaye anlatma aracılığıyla dil gelişiminin desteklenmesine,
- Verdiği tepkileri anlayacak ve tepkilerine karşılık verebilecek bir yetişkine,
- Hareket becerilerini geliştirebilme fırsatlarına,
- İşbirliği, paylaşma, yardımlaşmayı öğrenebilme fırsatlarına,
- İç denetimi ile bir işi başarmak için cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyarlar.

Yaşamın ilk yıllarında dünyayı annesi vasıtasıyla algılayan çocuk için; kendisini seven yetişkinlerden çocuğa ulaşan izlenimler, çocuğun dünyaya karşı olumlu bakış açısı kazanmasını sağlamaktadır. Burada edinilen olumlu bakış açısı ise çocuğun kendisi ve çevresi ile barış içinde, uyumlubir insan olma yolundaki ilk adımını oluşturmaktadır. Çocuk sevgi gördüğü ve çevresindeki yetişkinlerin saygı, sevgi içinde tutarlı ilişkilerini gözlemlediği bir ortamda yetişkinlerin de kendisine karşı tutarlı davrandıkları durumlarda hayata karşı olumlu bakış açısının yanında bir diğer temel ihtiyacı olan güven duygusunu da kazanmaktadırlar (Oktay, 2002).

Kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde ailenin çocuğa karşı tutum ve davranışları çok önemlidir. Ayrıca ebeveynlerin yalnızca çocuğa karşı değil, birbirlerine karşı davranışları da, dış dünya ile kuracağı ilişkilerinde çocuk tarafından model alınmaktadır. Gelişmekte olan çocuk, anne ve babanın tutumunu model alır ve bu modeli taklit etme yoluyla davranışları özümser. Böylece kişiliği yavaş yavaş oluşmaya başlar. Bu nedenle ebeveynler çocuklarında görmek istedikleri davranış modeline uygun davranmalıdırlar (Tümkaya, 2012).

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarının çocuğun özellikle kişilik ve sosyal gelişimi üzerinde büyük etkisi vardır. Örneğin, baskıcı ve otoriter ortamda yetişen çocuklar genelde içekapanık veya tam tersi saldırganlık özellikleri gösterebilmektedirler. Şiddet ve baskı gören çocuklar ise akranlarına da şiddet gösterip baskı kurarak isteklerini elde etmeye çalışabilirler. Çocuğun birey olarak değer gördüğü, ihtiyaç ve duygularının dinlendiği aile ortamı onun girişken, sorgulayan, güvenli, sosyal yönden olgun kişilik yapısı geliştirmesine imkân sağlamaktadır (Akbağ, 2010).

2.4.2. Gelişimin Akran, Okul ve Toplum Bağlamı

Bloom'a göre öğrenmenin % 60–70' inin gerçekleştiği, Freud'a göre temel kişilik özelliklerinin kazanıldığı erken çocukluk dönemi; bireyin eğitimi için önemli bir dönemdir. Ancak, çocuk henüz bu dönemin ne kadar önemli olduğunu anlayamaz ve kendisi adına bir seyler yapabilecek yeterlikte değildir. Dolayısıyla, önce ebeveynlerin, daha sonra makroçevre konumunda olan yönetimlerin, çocuklara gelecek gözüyle bakarak gerekli yatırımları yapması ve çocukların gelisimini destekleyecek istendik çevresel şartları düzenlenmesi gerekmektedir (Başal, 2005). Bir yetişkin ya da başka çocuklarla sistemli olarak çalışan çocuğun bilişsel gelişimi ve diğer özellikleri zenginleşmekte, çocuk kendi kapasitenin en üst düzeyine çıkabilmektedir. Çevresel uyarıcılara açık olan okul öncesi dönem çocuğuna kurumlar, gelişmeye açık alanını zenginleştirecek, bilişsel gelişimini destekleyecek zengin uyarıcı ve öğrenme ortamını sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimi oluşturan fiziki düzenleme, öğretmen davranışları, öğretmen-çocuk oranı, uygulanan program, araç-gereçler, uygulanan değerlendirme yöntemleri, okul-aile işbirliği öğelerinin eksiksiz ve iyi nitelikte olması, kurumun etkinliğini arttırmaktadır (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993).

Okul öncesi dönem, çocuğun içinde yaşadığı çevreye uyum sağlama ve toplumla bütünleşme çabalarını gösterdiği, bu amaç doğrultusunda bazı temel beceri ve

sosyal davranışları edinmeye başladığı bir dönemdir. Bu beceri ve davranışları kazanması çocuğun topluma daha kolay ve hızlı uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Çocuk çevresindeki akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşim kurarak sosyal, duygusal, psikomotor, dil, özbakım ve bilişsel becerileri kazanmaktadır. Bu süreçte yetişkinlerin çocuğa destek olması çok önemlidir. Çünkü bu dönem çocuğu, büyük oranda çevresini model alarak öğrenmektedir (Arslan, 2012).

Kağıtçıbaşı ve arkadaşları (1993) tarafından 10 yıllık bir süreçte "Erken Destek Projesi" ve "Takip Araştırması" yapılarak çocuğun bütünsel gelişiminin desteklenmesi amaçlanmıştır. Proje kapsamında " Anne- çocuk eğitim modeli" olarak çocuklara okul öncesi eğitimi, annelere ise anne eğitimi verilmiş, uygulamanın uzun süreli etkilerini saptamak için takip araştırması yapılmıştır. Proje sonucunda kurumsal okul öncesi eğitim metoduyla erken çocukluk eğitimi alan çocukların, herhangi bir eğitim almayan çocuklara göre zeka gelişimi, çalışma ve akademik başarı isteklerinin, özyeterliklerinin yüksek olduğu, uyumlu oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte, erken çocukluk eğitimi alan çocukların okula ve çevrelerine daha kolay uyum sağladıkları, güdülenme ve psikolojik durumlarında olumlu gelişmeler elde edildiği kaydedilmiştir (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993). Lazar ve arkadaşları (1982) da erken çocukluk eğitiminin uzun vadeli etkilerini araştırdıkları çalışmaları sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların bilişsel gelişmelerinin hızlandığı, öğretmene ve ödevlerine daha çok ilgi ve dikkat gösterdikleri, grupla daha uyumlu çalışabildiklerini belirlemişlerdir. Bunun sonucunda öğretmen ve ebeveynlerin de çocuğa karşı daha olumlu beklentiler içine girerek çocuğa daha destekleyici davrandıkları, oluşan karşılıklı olumlu etkileşimin yarattığı olumlu değişimin ise okul başarısından hayat başarısına doğru ilerlediği ortaya konmuştur.

Bireyin gelişiminin, tüm gelişim alanlarının birbiriyle ve çevreyle etkileşim halinde yaşam boyu devam ettiği düşünüldüğünde; erken çocukluk eğitiminin etkili olabilmesi için çocuğu çevreleyen ve birbiri ile iç içe olan mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistemden oluşan yapının bütüncül olarak desteklenmesi gerekliliği

de ortaya çıkmaktadır. Yani çocuğu güçlendirmek, gelişimini desteklemek için aileye destek verilmeli, erken çocukluk gelişimi hakkında çocuğun yaşadığı topluluk bilgilendirilmeli, bakım,sağlık,eğitim sistemleri konusunda geliştirici uygulamalar yapılmalı, devlet politikalarını bu noktaları geliştirecek şekilde belirlemelidir. Çocuğun potansiyelinin ulaşabileceği en üst noktaya ulaşması hedeflenmelidir (TÜSİAD, 2005).

Toplumsal bağlam, gelişim sürecinin önemli parçası olan, bilişsel süreci şekillendiren, kültürün dolaylı ya da doğrudan etkilediği, çocuğun sosyal çevresini oluşturan herşeydir. Vygotsky'e göre toplumsal bağlam, insanın inanış ve tutumlarından dafa fazlasını etkilemektedir. Neyi düşündüğümüz ve nasıl düşündüğümüz toplumsal bağlam tarafından etkilenmektedir. Toplumun beraberinde getirdiği kültür de çocuğun yaşamında merkezde yer almaktadır. Bu nedenle her çocuk kendi kültürel ortamında ele alınmalıdır. Çocuğun sağlık,korunma ve eğitim ihtiyaçlarının yanında toplumsal ve kültürel gelişimi de desteklenmelidir. Haklarını bilen ve koruyan, etkin, üretici, katılımcı, yaratıcı, değişen, gelişen, kendisiyle beraber çevresini de değiştiren bir çocukluk anlayışı benimsenmelidir. Çocuklara yönelik tüm hizmetler, karşılıklı veya birlikte öğrenmeyi, çocuğun işin içine katılması anlayışını içermelidir. Çocuklar için yapılanların tümü çocuklarla beraber yapılmalıdır (Kargı, 2012).

Toplumsal bağlamda yer alan önemli araçlardan biri kitle iletişim araçlarıdır. Kitle iletişim araçları, çocuğa işitsel veya görsel şekilde birçok tecrübeyi sunarak çocuğun dünyasının genişlemesine ve gerçek hayatta belki deneme fırsatı bulamayacağı tecrübeleri yaşamasına olanak sağlamakta, böylelikle çevresel imkânların zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim ve öğrenme özellikleri iyi bilindiğinde, kitle iletişim araçları da yararlı şekilde kullanılabilmektedir. Çocuk sosyal yönden gelişirken çevresindeki insanlar, karşılaştığı durumlar, çocuğun toplum yaşamının gerçeklerini tanımasına yardımcı olmaktadır. Kitle iletişim araçları da çocuğun farklı insanlar, farklı hayat tarzları hakkında bilgi edinmesini sağlamaktadır (Oktay, 1986 akt. Oktay, 2002). Kitle iletişim araçları sayesinde günümüzde çocukların kelime dağarcıkları çok daha fazla gelişmiştir. Kitap,

dergi, gazete, radyo, televizyon, sinema, internet gibi kitle iletişim araçları toplumda özgün kültürel özelliklerin yayılmasıyla birlikte toplumun diğer toplumların kültürlerinden de haberdar olmasına aracılık etmektedir. Ancak kitle iletişim araçlarının kullanımında süre ve içerik en önemli unsurlar olmaktadır (Ogelman, 2012; Tokgöz, 1982, akt. Oktay, 2002).

Çocukların içine doğduğu teknoloji çağında; teknoloji araçlarının etkili kullanılması ise gelişimini etkileyebilecek önemli bir başka unsur olarak değerlendirilebilir. Akbaş ve Budak (2006), okul öncesi dönem çocuğunun modelleme yaparken zaman zaman iyiyi ve kötüyü tam olarak ayırt edemeden farklı modelleri taklit ettiğini, onlar gibi davranmaya çalıştığını belirtmiştir. Buna göre şiddet içerikli sahneler çocuğun saldırgan olmasına,ileriki yaşlarında duyarsız ve acımasız bir kişilik sahibi olmasına neden olabilir. Teknolojik bir araç olarak televizyonun tek yönlü iletim özelliği (iletişim değil) çocuğu sosyalleştirmez, pasif bir konumda tutar. Buna karşın televizyon hayatın bir parçasıdır. Dolayısıyla aileler programlarda seçici davranarak çocukları için model olmalı, şiddet içeren zararlı programlardan çocukları korumalı, filmleri seyrettikten sonra çocuklara uygun açıklamalar yapılarak yanlış yorumlar engellenmelidir (Akbaş ve Budak, 2006, s.100).

Teknolojinin yaşamlarımıza kazandırdığı bir başka araç olan bilgisayarlar, okul öncesi eğitimde yardımcı araç olarak eğitim sürecine katkı sağlarken aynı zamanda çocuğun bilgi, yetenek ve öğrenme hızına göre eğitim sürecini farklılaştırma imkânı da sunmaktadırlar. Ancak eğitimcilerin bilgisayarı çocukla buluşturmadan önce seçtikleri yazılımlarınve eğitim programının içeriğinin iyi tasarlanmış olduğuna emin olması, vebu konuda deneyim sahibi olması gerekmektedir (Dereobalı, 2012).

Okul öncesi dönemde bilgisayar kullanımı (farenin kullanılması, çizim, boyama faaliyetleri, vb.) el-göz koordinasyonu gelişimine de katkı sağlamaktadır. İlgi çekici bir program, özellikle aşırı hareketli çocukların dikkatini yoğunlaştırmasına katkı

sağlamaktadır. Çocuklar, günlük hayatlarında ve okulda öğrendikleri kavramları, problem çözme becerilerini bilgisayar oyunlarıyla pekiştirebilirler. Ancak okul öncesi dönem çocuklarının gelişiminde hareket, konuşma, akran ilişkileri, oyun daha önemli yere sahip olduğu için bilgisayar, çocukların programlarında sınırlı yer tutmalıdır (Dereobalı, 2012; Oktay, 2002). Bununla birlikte aileler çocuklarını şiddet içeren oyunlardan, cinsel kimliğini olumsuz etkileyebilecek zararlı sitelerden korumak için filtre programlar kullanmalı, bilgisayarı herkesin görebileceği yere kurmalı, çocukla iyi iletişim içinde olmalı ve çocuğu eğitici oyunlar, programlar ve kaynaklarla tanıştırmalıdır (Akbaş ve Budak, 2006).

2.4.3. Eğitimde Aile-Okul-Toplum İşbirliği

Okulların çocukların ailelerine gösterdiği duyarlılık aynı zamanda okulun çocuğa gösterdiği duyarlılığı yansıtır. Eğitimcilerin çocuğa yalnızca bir öğrenci gözüyle bakması, aileleri de okuldan ayrı görmeleri demektir. Bu bakış açısı ailenin eğitimdeki yerinin sadece çocuklarının eğitimini okullara bırakmaktan ibaret olmasına neden olur. Eğitimciler öğrencilerin aynı zamanda bir çocuk olduğunu gözönünde bulundurursa, çocuklarının eğitimi ve gelişimleri için aile ve toplumun okul ile çalışan ortaklar olduğunu farkederler (Epstein, 1995).

Okul öncesi eğitim, okul-aile-toplum üçgeninde gerçekleştirilmekle beraber bu süreçte temel olarak sorumluk sahibi olan taraf ailedir. Bu nedenle ailenin disiplin anlayışı ve çocuk yetişme tutumları okul öncesi eğitimde çok önemlidir. Çünkü çocuklar okulda uygulanan eğitim programından, çevre düzeni ve öğretmen tutumlarından ya da kitle iletişim araçlarında gördükleri, duyduklarından olumlu veya olumsuz şekilde etkilenebilmektedir. Bu etkileşimin sağlıklı biçimde sürmesi için çocuğun çevresindeki bu koşulları etkileyebilecek güce sahip temel kurum ailesidir.Buna göre bireyin sağlıklı yetişebilmesi için aile, okul ve toplumdan yansıyan tüm etkilerin birbiri ile tutarlı ve

uyumlu olması için gereken koşulların yaratılması gerektiği söylenebilir (Oktay, 2002; Üstün, 2013).

Çocuklar ailelerinin özelliklerinden, yapısından, aile üyelerinin birbirleriyle olan ilişkilerinden, değerlerinden, yaşantılarından doğrudan etkilenmektedirler. Bu etkiler çocuğun okul yaşamına da yansımaktadır. Örneğin, ailenin geniş, çekirdek veya tek ebeveynli olması, annenin çalışması veya çalışmaması, kardeşin olup olmaması, babanın işsiz oluşu veya çalışması, üvey aile gibi pek çok faktör çocuğun gelişimini ve eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenler, okul döneminin başında bireysel görüşmeler, grup toplantıları yaparak, kayıtlar tutarak çocukların ailevi özelliklerini öğrenmeli, bu bilgilere dayanarak çocuğu tanımalı, bireysel gereksinimlerini belirlemeli ve çocuğun eğitimini bu bilgiler ışığında planlamalıdır. Böylece eğitim-öğretim etkinlikleri çocuk için daha anlamlı ve etkili olmakta, çocuğun okula uyumu kolaylaşmaktadır (Ertürk, 2012).

Çocukların okula başlaması ile beraber anne-babalar çocuklarının alacağı eğitimin iyi olup olmayacağını merak ederken öğretmenler de çocuğun evdeki eğitim ortamını merak ederler (Tümkaya, 2012). Çocuğun gelişimi ve eğitimi bütüncül olarak düşünüldüğünde yaşamının her bir bileşeninin de birarada ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Buna göre okul ve aile, toplumsal yapıda birbirine gereksinim duyan iki yapıdır. Okul ile aile arasındaki sağlıklı ilişkiler hem aile yapısını güçlendirmekte; hem de çocuğun bütüncül ve çok yönlü olarak gelişiminin desteklenmesini sağlamaktadır (Ayık ve Çalışkan, 2015; Üstün, 2013). Bunun ön koşulu olarak okullar (tüm çalışanları ile) anne ve babalara verdiği önemi hissettirmelilerdir (Üstün, 2013).

Okul öncesi eğitimcilerinin ailenin önemine inanmaları, okul-aile işbirliğinin başlayabilmesi için gerekli en temel unsurlardandır. Aileyi dışlamak yerine, eğitimin aile tarafından desteklendiği takdirde kalıcı olabileceğini kabul etmeleri gerekmektedir. Bu nedenle çocuğun okula kaydının yapılmasından itibaren aile ile rekabet halinde olmak yerine iş birliğine hazır olmak, hatta yardımlarını talep etmek önem taşır. Çocukların

eğitim ve gelişimi okul, aile ve toplum bağlamında bir bütün olarak düşünülmelidir (Pehlivan, 1997; akt.Biber, 2012).

Okul- aile iş birliği sayesinde öğretmen çocuğu ve ailesini, aile de okulu yakından tanıyabilir. Demokratik anlayış ve yönetim şeklinin hakim olduğu toplumlarda ailenin okulun işleyişi ve uyguladıkları programı bilmek istemeleri en doğal hakları olmakla beraber aynı zamanda vatandaşlık görevleridir. Böylece aile, çocuğun nasıl şartlar altında eğitim-öğretim gördüğünü bilebilecek, gerekirse ilgililere uyarıda bulunabilecek, kendi imkânları ölçüsünde okulda yapılması gerekli olan düzenlemelere katılabilecektir (Oktay, 2002).

Okul-aile iş birliğinin çocuk, aile, öğretmen ve kurum açısından farklı yararları vardır. Çocuk açısından, okul ve ev arasındaki eğitim tutumlarının paralel olmasını, okulun evin devamı olarak güvenli bir ortam olarak görülmesini, çocuğun hayata mutlu ve başarılı bir kişi olarak hazırlanmasını sağlamaktadır. Aile açısından, çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurabilir, yeni beceriler edinir, ilgi, beceri ve yeteneklerinin farkına varmalarına olanak sunar. Çocuğun gelişimine çok yönlü katlı sağlayarak bu konuda kendilerine olan güvenleri arttırır ve çocuklarının eğitimlerinde kendi rollerinin önemini farkederler. Çocuklarına zaman ayıramama nedeniyle hissettikleri suçluluk duygusu ortadan kalkar. Öğretmen açısından, programını daha kolay uygulayarak, sağlıklı sonuçlar alabilir, hedeflerine ulaşmasında kolaylaştırıcı rol oynayabilir. Sağlıklı iletişimin sonucunda çocuğu kolayca tanıyabilir ve problemleri çözebilir. Böylece iş tatmini artar. Kurum açısından, eğitimin kalitesi ve sürekliliği artar, eğitimde fırsat eşitliği sağlayabilir, çocuğun çok yönlü gelişimini destekler, amaçlarına daha kolay ulaşır, sorumluluklarını paylaşır ve iş tatmininde artış sağlanır (Cömert ve Erdem, 2010; Tümkaya, 2012). Üstelik devlet tarafından sağlanamayan, okulun kendi imkânlarıyla da tedarik edemediği bazı etkinlik ya da ihtiyaçların, okul-aile iş birliği yardımıyla sağlanması da mümkün olabilir. Okul-aile birlikleri ve okul koruma dernekleri gibi örgütler, gerçekte bu amaçla kurulmuşlardır (Oktay, 2002).

Okul – aile iş birliği sayesinde, ebeveynlerin eğitim programının amacını ve eğitim sürecinin işleyişini anlamaları ve okula yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesi sağlanabilmektedir. Ayrıca ev yaşamında öğrenme konusunda ebeveynlerinden destek alan çocukların akademik başarılarının ve bireysel gelişimlerinin, okula yönelik olumlu tutumlarının arttığı görülmektedir (Epstein, 1995; Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993).

Okul-aile arasında kurulan etkili iş birliğiyle; okul, çevre olanaklarından da yararlanarak daha zengin ve iyi bir eğitim ortamı haline gelebilir. Bu konuda okul aile ilişkilerini olumlu ve canlı tutmak isteyen okullar;okul-aile iş birliği anlamında ailenin göstereceği maddi ve manevi çabaların öğretmenin ve okulun işlerine müdahale haline dönüşmemesine, çocukların yararı ilkesinin odak olmasına dikkat edilmelidir. Bunun için özellikle yönetici ve öğretmenler aile ile ilişkilerini çok iyi ayarlamalıdır (Cömert ve Erdem, 2010; Oktay, 2002).

Bireyi aile, okul ve toplumsal bağlamda düşündüğümüzde; genel itibariyle tüm gelişim alanlarında destekleyebilmek için yapılması gerekenlerin de birbirinden bağımsız sistemler olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu doğrultuda çocuğun yaşı, gelişim düzeyi dikkate alınarak ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çevresel faktörlerin düzenlenmesiyle; çocuğa aktif öğrenme fırsatları verilmesinin, ailenin sürece katılması gerekliliği, düzenli şekilde gözlem ve değerlendirme yapılarak yetişkin desteğinin planlanmış ve bilinçli şekilde verilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

2.4.4. Ebeveyn Memnuniyeti

Anne-babalar, çocuklarının iyi bir eğitim almasını ve iyi bir yaşam sürmesini önemserler. Çocukların okulda geçirdikleri süreye ek olarak aile katılımları ile evde devam eden eğitim sürecinin değerlendirmesi ise genellikle öğretmenler tarafından

yapılmakla beraber ebeveynlerin çocukların bakımından ve yaşamından sorumlu temel kişiler olmaları nedeniyle çocukların eğitimsel deneyimlerinin ebeveynlerin bakış açısıyla değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Ahmetoğlu ve Acar, 2017).

Eğitim süreci ve programın değerlendirilmesinde kullanılan birçok ölçüt bulunmakla beraber eğitimde tüm paydaşların bir bütün olduğu düşüncesinden hareketle ebeveynlerin çocuklarının eğitiminden duydukları memnuniyet düzeyinin de değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulmasıokul öncesi eğitim kurumlarına hangi konularda etkin olup hangi uygulamaları geliştirmeleri gerektiği konusunda ışık tutacaktır (Vasiljevic ve diğerleri, 2016). Ebeveynler ile okul öncesi eğitim kurumlarının birbirlerinin beklentilerinden haberdar olup ortak bir noktada buluşmaları çağdaş ve sağlıklı nesillerin yetiştirilebilmesi için gereklidir (Metin ve diğerleri, 1993). Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının eğitiminden duydukları memnuniyet düzeyininin eğitimin planlama, uygulama, değerlendirme süreçleri boyunca göz önünde bulundurulması önemlidir.

2.4.5. Aile Katılımı ve Eğitimsel Deneyimlerde Ebeveyn Memnuniyeti

Yaşamın ilk yılları olan 0-72 ay arası, çocukların okul öncesi dönemi olmakla beraber; bilişsel, psikomotor, duygusal ve sosyal gelişim ile dil gelişimlerinin hızlı olması, temel bilgi ve becerilerin, alışkanlıkların kazanılması nedeniyle çocukların gelişiminde kritik bir dönemdir. Okul öncesi dönemde kazanılan bilgi,beceri ve alışkanlıklar çocuğun bütün yaşamını etkileyecek öneme sahiptir. Bu nedenle okul öncesi eğitim, sonraki eğitim basamaklarının temelidir (Erbay, 2008; Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993).

Eğitimde ebeveynin rolünün önemli yere sahip olduğunun daha çok farkına varılmasıyla birlikte ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılmaları ve okulda aktif rol almaları yönünde yönlendirilmeleri ve ebeveynlerin bu konuda istekli olmalarını sağlama eğilimi giderek artmaktadır (Hoover-Dempsey, 1995). Aile katılımı,

ebeveynlerin aktif olmasını gerektirerek eğitim öğretim süreçlerini evde ve okulda desteklemeleri, okul ve öğretmen ile işbirliği yapmaları şeklinde tanımlanabilir. Okul temelli katılım okuldaki etkinliklere ailenin aktif şekilde katılmasını, ev temelli katılım öğretmenin yönergeleri doğrultusunda ailenin evde öğrenmeleri desteklemesini, okul-aile işbirliği temeline dayalı katılım ise okuldaki öğrenmeyi destekleyen süreçlere ailenin katılıp işbirliği yapması olarak tanımlanabilir (Vural ve Kocabaş, 2016).

Yaşamın tüm alanları açısından oldukça yüksek öneme sahip bu dönemde çocuğun kaliteli okul öncesi eğitim alması ve aile katılımı ile eğitimin desteklenmesi gerekmektedir (Erbay, 2008; Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993). Çocukların eğitiminde kendilerinden sonraki en önemli kişiler ebeveyn ve öğretmenlerdir. Ebeveyn ve öğretmenlerin sorumluluğu paylaşmaları, çocuk hakkında sürekli iletişim halinde olmaları eğitim sürecine önemli faydalar sağlayacaktır (Ayık ve Çalışkan, 2015; Kıldan, 2013). Aile katılımını alt boyutlarıyla ele alırsak Epstein'in (1995), sınıflandırmasına göre aile katılımı 6 boyutta değerlendirilebilir:

1. **Ebeveynlik:** Aile fertlerinin çocuğun eğitimini destekleyici şekilde ev ortamını düzenlemesi ve çocuğa yardımlarda bulunması.
2. **İletişim:** okul-ev ve ev-okul arasında çocukların gelişimi ve okul programları konusunda iletişim formlarının kullanılması.
3. **Gönüllülük:** Ebeveynlerin desteklerinin ve yardımlarının alınması için düzenlemelerin yapılması.
4. **Evde Öğrenme:** Ebeveynlere çocuklarının ev ödevleri ve etkinliklerine yardım edebilmeleri için fikir ve bilgilerin sunulması.
5. **Karar Verme:** Velilerin görüşlerine başvurularak okulla ilgili verilen kararlar için veli temsilcisi seçme.
6. **Ortaklık Yoluyla İşbirliği:** Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini güçlendirmek amacıyla okul programlarını, aile etkinliklerini, toplumsal kaynakları belirleyerek bunları birbirleri ile bütünleştirmek.

Okullarda düzenlenen aile katılım çalışmalarını: aile eğitim etkinlikleri (eğitim toplantıları ve konferanslar), aile iletişim etkinlikleri (telefon görüşmeleri, kitapçıklar, teyp/video kayıtları, fotoğraflar, duyuru panoları, bülten, haber mektupları, yazışmalar, portfolyo dosyaları, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş-gidiş zamanları, internet, dilek kutuları), ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri, ebeveynlerin yönetim ve karar verme süreçlerine katılımı, aile destek programı olarak sınıflandırmak mümkündür (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2013).

Alan yazın tarandığında; aile katılımı içeren eğitim programlarının çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Can-Yasar, 2001; Gursimsek, 2003; Seçkin ve Koç, 1997; Şahin ve Turla, 1996; Temel, 2001). Bu araştırmalardan birinde çocukların psikososyal gelişim düzeyleri ile ailelerinin eğitime katılım düzeyi incelenmiş ve ailesi eğitim süreçlerine daha fazla katılan çocukların daha yüksek düzeyde psikososyal gelişim özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir (Gürşimşek, 2003). Kotaman'ın (2008) çocukların akademik başarıları ile ailelerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ailelerin eğitim düzeyi ile eğitime katılım düzeylerinde pozitif ilişki bulunmuş, eğitime katılım düzeyleri yüksek olan ailelerin çocuklarının akademik başarılarının da yüksek olduğu saptanmıştır.Hoover-Demsey ve Sandler (1997), anne babalık becerilerine ve çocuklarının başarılı olması konusunda kendi yeteneklerine güvenen ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecinde daha fazla katılım gösterdiklerini saptamışlardır.

Ailelerin eğitim sürecine katılmasının yalnızca çocukların yaşamında değil, ailelerin yaşamlarına da çeşitli ve olumlu katkıları bulunmaktadır (Epstein, 1995; Henderson, 1987; Liontos 1992 akt. Vural ve Kocabaş, 2016). Aile katılımı, ebeveynlerin de eğitimini sağlayarak okul öncesi eğitime, çocuklarının büyüme ve gelişmelerine ailenin de destek olmaları ve sonraki yıllarda çocuklarının okul başarısını

olumsuz etkileyebilecek faktörlerin azaltılmasına katkı sağlamaları bakımından önemlidir (Gürşimşek, 2002). Ailelerin eğitim süreçlerine katılımının artması, aile ile öğretmen arasındaki bağı da güçlendirecektir. Aile katılım süreci ve aile katılımı yaşantılarının zenginleştirilmesine yönelik yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin aileler için önemli bir kaynak olduğu ve ailelerle etkili iletişimi sürdürebilmek, onları eğitime dahil edebilmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının önemli olduğu belirlenmiştir. Bunları gerçekleştirebilmek için ise öğretmenlerin özyeterlilik inancının yüksek olması, olumlu tutumlara sahip olması ve iletişim becerilerinin güçlü olması gerektiği ifade edilmiştir (Gürşimşek, 2003; Oktay, 2002).

Ailelerin okul öncesi eğitime katılım süreçlerinde edindikleri deneyimler incelendiğinde ise ailelerin eğitime katılma oranı arttıkça, çocukları adına okullardan ve öğretmenlerden beklentilerinin arttığı görülmektedir. Dolayısıyla bu durum, beklentilerin karşılanması için yeni yolların bulunmasını gerektirmektedir (Lopez, Weiss ve Caspe, 2006, akt. Kıldan, 2013).

Çocukları okul öncesi eğitim almakta olan bir grup babanın eğitime katılım düzeyini etkileyen çeşitli değişkenleri belirlemek ve katılımın desteklendiği ve desteklenmediği kurumlarda babaların eğitime katılım düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen bir araştırmada;ailekatılımının desteklendiği kurumlarda babaların eğitime daha fazla katılım gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca babaların çocuklarıyla birlikte geçirdikleri süre arttıkça, aile katılım düzeylerininde (özellikle Ev Temelli Katılım ve Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım) arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte çocularının okul öncesi eğitim kurumundan "çok" yararlandığını düşünen babaların aile katılım düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gürşimşek ve diğ., 2007).

Okul temelli, ev temelli ve okul-aile işbirliği temelli aile katılımlarına dair incelemelerin yapıldığı bir başka araştırmada ise ailelerin evde ve okulda aile katılım etkinliklerini oldukça az gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Dolayısıyla aile katılımının çeşitli faktörlerden etkilenebileceğini söylemek mümkündür (Gürşimşek, 2003). Bu

faktörlerden biri ailelerin sahip olduğu kültür iken (Gürşimşek, 2010) diğerinin öğretmenler olduğu belirlenmiştir (Gürşimşek, 2003). Öğretmenlerin aile katılım sürecinin anlaşılmasında ve aile katılım uygulamalarının zenginleştirilmesinde önemli rollerinin olduğu yapılan araştırmayla belirlenmiştir (Gürşimşek, 2003).

Ailenin çocuğun eğitim yaşantısına katılma kararı vermesini etkileyen dört psikolojik faktör vardır. Bunlar: ebeveynin rol yapısı, öz yeterlik algısı, çocuğundan algıladığı katılım daveti ve okul yönetiminden algıladığı katılım davetidir. Bu dört psikolojik faktöre dayalı olarak ebeveyn katılım kararı vermekte, katılıma karar verdikten sonra kaynaklarla ilgili faktörler (ebeveyn zaman ve enerji algısı, ebeveyn bilgi ve beceri algısı ve ebeveynin çocuk ve öğretmenden algıladığı davet algısı) ebeveynin katılım biçimini belirlemektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995). Ebeveynin, önemli gördüğü diğerlerinden algıladığı katılım daveti, katılım kararı üzerinde önemli bir belirleyicidir. Çünkü bu davet, ebeveyne değerli olduğu, katılım davranışlarının hoş karşılandığı ve katılımının istenilen bir durum olduğunu hissettirmektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Bacanlı ve Kaya (2016), araştırmalarının sonucunda ebeveynlerin, önemli gördükleri diğerlerinden (öğretmen, çocuk, okul personeli, rehber öğretmen, vb.) çocuklarının eğitim yaşantılarına katılmaları için davet edildiklerini algıladıkça, çocuklarının eğitim yaşamına daha çok katıldıkları sonucuna ulaşmışlardır (Bacanlı ve Kaya, 2016).

Çocuğa verilen eğitimin yanında birçok ebeveynin gözünde değerli olan şey bu süreçte okulun ebeveynlerle iş birliği içinde olmasıdır. Okul-aile iş birliğinin birçok yolu olmakla beraber ebeveynler öncelikle iletişime önem vermekte; okul tarafından sıcak karşılandıkları, öğretmen ve okul personeli ile arzu ettikleri sıcak ve rahat iletişimi kurabildikleri, çocuklarının ne yaptığı, nasıl yaptığı, sınıfta nasıl davrandığı gibi konularda öğretmenleri ile her zaman iletişim içinde olabildikleri kurumlarda kendilerini iyi hissetmekte, okul ve sınıf tarafından düzenlenen çalışmalara katılmada istekli

olmakta ve çocuklarını bu kurumlara göndermekten memnuniyet duymaktadırlar (Ansari ve ark., 2018).

Ebeveynler ile öğretmen iletişimi ve ebeveynler ile okul / sınıf iletişimini sürekli kılmak; ebeveylerin eğitim sürecine dahil olmasını sağlayarak çocuklarının eğitimlerinden memnuniyet düzeylerini yükseltmek için telefon görüşmeleri, mesaj, haftalık bültenler, eve gönderilebilecek okul / sınıf gazeleri, mail, facebook grupları gibi çeşitli iletişim kanalları, öğretmenlerin belirli aralıklarla ebeveynlerle görüşme yaparak veya onlara notlar göndererek çocuklarının ilave desteğe ihtiyaç duyduklarını düşündükleri gelişimsel konular hakkında ebeveynlerin düşüncelerini almaları ebeveyn memnuniyetine olumlu katkı sağlamaktadır (Ansari ve ark., 2018). Tüm bu bilgiler ışığında ebeveynlerin gerek öğretmen ile gerek okul /sınıf ile iletişim boyutlarında olumlu deneyimler elde etmesinin ve aile katılımının çocuklarının yaşamında daha fazla var olabilmelerini sağlaması bakımından önemli olduğunu söylemek mümkündür.

2.5. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Bu bölümde gelişimin değerlendirilmesi ve aile katılımı, ebeveyn deneyimleri ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara değinilmiştir.

2.5.1. İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Ulusal alan yazında yapılan çalışmalar arasında öncelikli olarak çocukların değerlendirmelerinin aileleri ile paylaşıldığı durumların incelenmesine odaklanan araştırmalara yer verilmiştir. Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin çocukları değerlendirmesi ile ailelerle kurulan ilişkiler hakkındaki görüş ve beklentilerini inceleyen Özkan (2015), MEB bünyesindeki bağımsız anaokulları, ortaokul ve ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan 8 öğretmen ve 24 aileyle görüşmeler ve gözlemler yapmış, döküman incelemesi gerçekleştirmiştir. Elde edilen veriler ışığında

öğretmenlerin değerlendirmeyi sürece yönelik düşündüklerini ve aileden çocuğun öğrenme süreci hakkında geri bildirim almayı önemsedikleri, ailelerin ise etkinlik sonuçlarını dikkate aldıkları ve değerlendirmeyi akademik ve sosyal beceriler sınırları içinde düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin gözlem, soru-cevap, oyun ve sohbet yoluyla değerlendirme yaptıkları; portfolyo ve gelişim raporlarını kayıt ve bilgi paylaşım amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler yaş grubunun küçük ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle anlık durumların oluşması, değerlendirme hakkındaki bilgilerinin yetersizliği ve okul öncesi ile ilkokul arasında çocuklar hakkındaki kayıtların sürekliliğinin bulunmamasını değerlendirmede yaşadıkları problemler olarak belirtmişlerdir. Aile veöğretmenlerin değerlendirme sürecinde işbirliğini önemsediklerini, ailelerin farklı etkinlikler vasıtasıyla sınıf içi ve sınıf dışında eğitim sürecine dahil edildiğini, okul giriş-çıkışlarında öğretmen ve ailelerin sıklıkla iletişim kurduğunu, yüz-yüze iletişimin daha çok tercih edildiğini saptamıştır. Öğretmenler, çocukları daha iyi tanıma ve çocuklar hakkında daha objektif değerlendirmeler yapabilmek adına ailenin değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerektiğini düşünmektedirler (Özkan, 2015).

Eren (2007), değerlendirme yöntemlerinden biri olan portfolyonun okul öncesi öğretmenleri, eğitim sistemi, çocuklar ve aileleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya özel bir okul öncesi eğitim kurumundan 6 okul öncesi öğretmeni, 10 adet altı yaş grubu çocuk ve aileleri katılmıştır. Öğretmenler portfolyoları aile ve okul arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği, aile ve çocuğu değerlendirme sürecine dahil etmelerini sağladığı için kapsamlı ve detaylı bir değerlendirme aracı olarak görmektedirler. Aileler portfolyolar aracılığıyla çocuklarının becerilerini ve ilgilerini daha iyi tanıdıklarını belirtmişlerdir (Eren, 2007).

Taner (2005), okul öncesi öğretmenlerinin bireyi tanıma tekniklerinin uygulanması hakkındaki görüşlerini incelemiştir. 145 okul öncesi öğretmeni ile yapılan tarama çalışması sonucunda öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerinden en çok gözlem, görüşme ve ev ziyaretlerini uyguladıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin öğrenci

sayılarının fazla olması nedeniyle gözlem yaparken zorlandıkları, gözlemden elde edilen bilgilerin veli toplantıları, dosyalar, karneler yoluyla veliler ile paylaşıldığı saptanmıştır (Taner, 2005). Öğretmenlerin çocukları değerlendirme ve aileleri bu konuda bilgilendirmelerine dair yapılan incelemeler nihayetinde öğretmenlerin daha kapsamlı çalışmalar yürütebildiklerini, ailelerin çocuklarını daha iyi tanıma fırsatı bulduklarını söylemek mümkündür.

Çocukların değerlendirilmesi hakkında öğretmen görüşlerine odaklanan çalışmalarda ise Topuz ve Kaya (2016), çocukları tanıma ve değerlendirme çalışmaları hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Veriler Eskişehir il merkezindeki MEB' e bağlı anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarından toplam 34 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler çocukları tanıma ve değerlendirmeyi gerekli bulmakta, genellikle gözlem ve görüşme tekniğini kullanmakta, oyun gözlem formu, sistematik gözlem formu, gelişim raporu doldurmakta ve anektot kaydı tutmaktadır. Elde ettikleri verileri gelişim raporu yazmak, etkinlikleri planlamak ve ailelere bilgi vermek için kullandıkları, bazı öğretmenlerin bu verileri hiç kullanmadığı belirlenmiştir. Sınıflardaki çocuk mevcudunun fazla olması nedeniyle öğretmenlerin tanıma ve değerlendirmeye zaman ayırma ve ailelerle iş birliği yapma konusunda sıkıntı yaşadıkları saptanmış, sınıf mevcutlarının düşürülmesi, tanıma ve değerlendirme için kullanılan formlarda düzenlemeler yapılması, tanıma ve değerlendirme sürecinde rehber öğretmenlerden destek alınması öğretmenler tarafından önerilmiştir (Topuz ve Kaya, 2016).

Buldu (2010), okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme hakkındakini görüşlerini ve yaptıkları uygulamaları incelemiştir. 200 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler ışığında oyunun, fotoğraflar ve çizimlerin önemli bir değerlendirme aracı olarak kullanıldığı, çocukları değerlendirirken öğretmenlerin aileden, uzmanlardan ve diğer öğretmenlerden bilgi almayı önemli gördükleri belirlenmiştir. Çalışma kağıdı, çalışma kitapları gibi geleneksel değelendirme araçlarının öğretmenler tarafından

değerlendirme aracı olarak önemli bulunmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik düşünceleri ile değerlendirme uygulamalarının tutarlı olduğu görülmüştür (Buldu, 2010).

Okul-aile iletişim biçimlerini inceleyen araştırmalarda ise Temel, Bayraktar ve Güven (2015), okul öncesi öğretmenlerinin aile ile iletişim etkinlikleri hakkındaki görüş ve uygulamalarını incelemiştir. Veriler Türkiye genelinde 893 öğretmenden anket ile toplanmış olup öğretmenlerin aileler ile en çok geliş-gidiş zamanında iletişim kurmayı tercih ettikleri, sonrasında haber mektupları, video kayıtları, broşürler, etkinlik örnekleri, kitapçıklar, telefon görüşmeleri yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir (Temel, Bayraktar ve Güven, 2015).

Özdinç (2014), sosyal medyanın aile katılım yöntemi olarak kullanımını incelemiştir. 52 aile ile yaptığı araştırma sonucunda ailelerin çocuklarının gününün nasıl geçtiği, yaptıkları etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmaları, okul-sınıf duyurularından haberdar olma açısından sosyal medya kullanımından memnun oldukları belirlenmiştir (Özdinç, 2014).

Işık (2007), Anne babaların okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan okul-aile iş birliği çalışmaları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Veriler 403 anne babadan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ailelere göre okul tarafından en çok yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmaktadır. Telefon görüşmelerine, seminer ve konferanslara, ev ziyaretlerine,tanışma-kaynaşma toplantılarına, dilek-şikayet kutusu yöntemlerine pek yer verilmemektedir. Veli toplantıları yılda iki kere ile sınırlıdır. Aileler okul-aile iş birliği çalışmalarını kısmen yeterli bulmaktadır. Ailelerin okul-aile iş birliği konusunda kurumlardan beklentileri çocukların eğitimi için kendileriyle iş birliği yapılması, yapılan etkinlikler ve ihtiyaç duydukları konular hakkında bilgilendirilmeleri, öğretmene etkinlik hazırlarken yardımcı olabilmeleri, veli toplantıları ve görüşmelerin, aile eğitim çalışmalarının düzenlenmesi, bilgilendirici kitapçıkların hazırlanmasıdır (Işık, 2007).

Göğebakan (2011), çocuğunu okul öncesi eğitim kurumuna gönderen annelerin okul öncesi eğitim hakkındaki görüşleri demografik özelliklerine göre incelemiştir. Veriler, araştırmacının geliştirdiği annelerin okul öncesi eğitim konusundaki düşünceleri ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular annelerin çalışmıyor olsalar bile çocuklarının gelişimine yaptığı olumlu katkılar nedeniyle okul öncesi eğitim kurumuna gitmelerini gerekli gördüklerini göstermiştir (Göğebakan, 2011).

Metin ve Arı (1993), ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerini incelemek için bir üniversitenin uygulama anaokulunda eğitim gören 90 çocuğun ebeveynlerine anket uygulamıştır. Babaların %41,1, annelerin %35,6' sının çocuklarının sosyal gelişimini önemsediklerini saptamıştır (Metin ve Arı, 1993).

Sevinç (2006), annelerin eğitim seviyeleri ile ilköğretim okul bünyesinde bulunan anasınıflarını seçerken önem verdikleri nitelikleri, okul öncesi eğitimden beklentilerini ve anasınıflarındaki eğitimin beklentileri karşılama durumunu incelemiştir. Annelerin eğitim seviyeleri ne olursa olsun anaokulunun çocuğun gelişimi açısından öneminin farkında oldukları, beklentilerinin kaliteli eğitim, uygun fiziksel ortam, öğretmen ve yöneticilerin nitelikli olması, güvenli ortam, kurum-aile ve çocuk-öğretmen iş birliği olduğunu belirlemiştir (Sevinç, 2006).

Vural ve Kocabaş (2016) tarafından yapılan bir araştırmada çocuğu okul öncesi eğitim alan ve almayan velilerin eğitime katılım düzeyleri arasındaki fark ile öğretmen ve velilerin aile katılımı hakkındaki düşünceleri incelenmiştir. 13 ilköğretim okulundan 901 öğrenci velisi ve öğretmenlerden veriler elde edilmiştir. Öğrenci velilerine aile katılım ölçeği uygulanmış, 1. Sınıf öğretmenleri ve seçilen bir grup veli ile görüşmeler yapılarak nitel verilerle de çalışma desteklenmiştir. Elde edilen verilere göre, çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin ilkokul döneminde de eğitime daha fazla katılım gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenler ise çocuğu okul öncesi eğitim almış velilerin okula ve verilen görevlerekarşı daha ilgili olduklarını, okul yönetimi, öğretmenler ve

diğer veliler ile etkin iletişim kurduklarını, ılımlı ve işbirliğine açık olduklarını belirtmişlerdir (Vural ve Kocabaş, 2016).

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerini inceleyen Şimşek ve İvrendi (2014), çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 1465 ebeveynin kişisel bilgi formu ve ailelerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentileri ölçeğini kullanarak görüşlerini incelemiştir. Ebeveynlerin geliri, öğrenim durumu, yaşadıkları bölge değişkenleri doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin de farklılık gösterdiğini; düşük gelire sahip ve ilkokul mezunu olan, özellikle Marmara ve Akdeniz bölgelerinde yaşayan ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerinin daha yüksek olduğu ifade etmişlerdir (Şimşek ve İvrendi, 2014).

Başal ve Kahraman (2018), kentte ve köyde yaşayan ve çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerini incelemiştir. Veriler, 200 anneden Ailelerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentileri ölçeği ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında köyde ve kentte yaşayan annelerin beklentilerinin öğretmen, okul politikası, eğitim ve aile, bilgilendirme boyutlarında ve toplam puanlar arasında anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Çocuklarının cinsiyetinin annelerin beklentileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Eğitim düzeyi yüksek, özellikle üniversite ve lise mezunu annelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin de daha yüksek olduğu görülmüştür (Başal ve Kahraman, 2018).

Yeşilyurt (2011), çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına giden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ile okul öncesi eğitim kurumlarının ebeveynlerin beklentilerini karşılama durumlarını incelemiştir. Araştırmaya 63 okuldan 1465 veli katılmıştır. Gelir durumu, eğitim düzeyi, yaşanılan coğrafi bölgenin ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi üzerinde etkili olduğu, yaş ve cinsiyet faktörlerinin anlamlı bir etkisi olmadığıbelirlenmiştir (Yeşilyurt, 2011).

Argon ve Akkaya (2008), çocukları devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Veriler 91 ebeveynden görüşme formu ile toplanmıştır. Okulda uygulanan program hakkındaki bilgilerini uygulanan programı evde çocuklarıyla pekiştirme ve öğretmen ile işbirliği yapma yoluyla edindikleri, ailelerin kurumda yapılan etkinlikleri yeterli buldukları belirlenmiştir. Ebeveynlere göre okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli işlevi çocukları ilkokula hazırlamak, paylaşma ve sosyal becerileri öğretmek, özbakım becerilerini kazandırmaktır (Argon ve Akkaya, 2008).

Bacanlı ve Kaya (2016), ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşantılarına katılımlarını betimleyen bir çalışma yapmışlardır. Verilerebeveyn rol yapısı ölçeği, aile katılım ölçeği, okul deneyimi ölçeği, ebeveynin zaman ve enerji algısı ölçeği, ebeveyn öz yeterlik ölçeği, algılanan katılım daveti ölçekleri kullanılarak 790 ebeveynden toplanmıştır. Ebeveynlerin geçmiş okul yaşantılarını olumlu algılamaları, özyeterlik düzeylerinin yüksek olması, rol yapılarının aktifleşmesi eğitim yaşantılarına katılımlarını arttırmaktadır.Ebeveynlerin algıladıkları katılım daveti onların zaman ve enerji algılarını olumlu etkilemekte, ebeveyn katılımını doğrudan ve pozitif yönde etkilemektedir (Bacanlı ve Kaya, 2016).

Ogelman (2014), Aile katılım çalışmalarının hangi türde katılım çalışmalarıyla gerçekleştirildiğini incelemiştir. Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler sonucunda en sık kullanılan aile katılım yöntemlerinin ebeveynlerle ilk görüşme, tanışma toplantısı, veli toplantıları, sınıf içi eğitimlere katılma, portfolyolar, özel günlerde velilerin okula davet edilmesi, eve etkinlikgönderilmesi, yılsonu sergisi olduğu belirlenmiştir. Buna karşın diğer aile katılım yöntemlerinin büyük bölümünün (ebeveyn köşesi, grup toplantısı, eğitim, haberleşme panosu ve afişler, broşür ve kitapçıklar, dergi-gazeteler, haber mektupları, fotoğraflar, video-teyp kayıtları, telefon-internet görüşmeleri, konferanslar, ev ziyaretleri, makale ve dilek-öneri kutusu, ailelerin sınıf dışı etkinliklere

katılımı, anne-baba kütüphaneleri, günlükler, anne-babaların yönetim ve karar verme süreçlerine katılımı) kullanılmadığı belirlenmiştir (Ogelman, 2014).

Yıldırım veDönmez (2008), öğretmen ve velilerin okul-aile işbirliği hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Veriler, 9 öğretmen ve 8 veliden görüşme ve döküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Öğretmen ve aileler yüz yüze görüşmeyi tercih etmektedirler. Araştırma sonucuna göre öğretmenler; tanışma toplantıları, çay saatleri, piknikler, seminerler, yılsonu gezileri gibi rahat ve samimi ortam yaratan etkinlikleri yararlı bulmakta, ailelerin bu etkinlikler yoluyla kendilerini daha değerli hissedeceğini, çocukları hakkında daha fazla bilgi edinebileceklerini ve okul – aile işbirliğinin güçleneceğini belirtmektedirler. Veliler de okul-aile işbirliğini çocuklarının gelişimi ve öğretmenlerinin çocuklarını daha yakından tanıması açısından yararlı bulmaktadır (Yıldırım ve Dönmez, 2008).

Kuzu (2006), okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarının annelerin okul öncesi eğitim hakkındaki görüşleri ve davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Aile katılım çalışmaları sadece veli toplantıları ile sınırlı kalmış iki adet okul öncesi eğitim kurumundan 90 çocuk ve anneleri deney ve kontrol grubu olarak çalışmaya katılmış ve deney grubuna aile katılım çalışmaları uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki annelerin eğitim programı hakkında bilgilerinin arttığı, çocuklarını daha iyi tanıdıkları, çocukları hakkında daha iyi bilgi verebildikleri belirlenmiştir (Kuzu, 2006).

Arabacı (2003) tarafından yapılan bir araştırmada çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerin sınıf etkinliklerine katılma ve katılmama durumuna göre okul öncesi eğitim hakkındaki bilgi düzeyleri incelenmiştir. Deney grubu (25) ve kontrol grubu (25) olarak 50 anne ile araştırma yapılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda eğitim sürecine katılım gösteren annelerin okul öncesi eğitim hakkındaki bilgi düzeyinin kontrol grubuna göre çok daha yüksek olduğu görülmüştür (Arabacı, 2003).

Gürşimşek (2003), ailelerin eğitime katılım seviyelerinin çocukların psiko-sosyal gelişimlerinde farklılaşma yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Araştımaya 5-6 yaş grubundan 200 çocuk ve aileleri katılmış, veri toplama aracı olarak aile katılım formu ve çocuklar için davranış gözlem formları kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenler tarafından çocuklarda gözlenen psiko-sosyal gelişim düzeyi ile ailelerin eğitim sürecine katılım seviyeleri arasında olumlu yönde ilişki saptanmış, aile katılım süreçlerinin anlaşılması ve aile katılım yaşantılarının zenginleştirilebilmesi bakımından öğretmenlerin iyi bir kaynak olabileceği ortaya konmuştur (Gürşimşek, 2003).

Yapılan araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitimin daha başarılı olması ve bunun sonucunda çocukların gelişim alanlarının sağlıklı şekilde desteklenmesi için okul-aile-çocuk taraflarının bir bütün olarak düşünülmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çocuğunihtiyaçları konusunda aile birincil bilgi kaynağı olarak görülüp eğitim ve eğitimin değerlendirilmesi sürecine dahil edildiğinde hem ailelerin eğitimden beklentileri karşılanmış olacak; hem çocuğun gelişimi okul ve ev paralelinde desteklenecektir. Bunun sonucunda ailelerin çocukların yaşamlarında arzuladıkları desteği daha kolay ve etkili olarak verme imkânı artacak, çocukların gelişimleri de bütüncül olarak desteklenecektir.

2.5.2. İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Uluslararası alan yazında yapılan çalışmalar arasında da öncelikli olarak çocukların değerlendirmelerinin aileleri ile paylaşıldığı durumların incelenmesine odaklanan araştırmalara yer verilmiştir. Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin çocukları değerlendirmesi ile ailelerle kurulan ilişkilere dair görüş ve beklentilerini inceleyen Pekis ve Gourgiotou (2017), ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklarının değerlendirilmeleri, değerlendirme sürecinde yer almaları ve çalışma örneklerinin saklanması gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin etkinliği hakkındaki

görüşlerini incelemişlerdir. Veriler 18 aileye uygulanan ölçekler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını ve değerlendirme sürecinde bulunmalarını çocuklarının eğitimi için yararlı buldukları belirlenmiştir (Pekis ve Gourgiotou, 2017).

Mehlig (2013), okul öncesi öğretmen adaylarının değerlendirme sürecinde ailelerle işbirliği yapmanın önemi hakkındaki farkındalıklarını incelemiştir.Deney grubundaki son sınıf öğretmen adaylarına aile katılımı, değerlendirme süreci, değerlendirme sürecine ailenin de dahil edilmesi konularında eğitimler verilmiş, öğretmen adayları okul öncesi eğitim sınıflarında uygulamalar yapmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki bilgi ve beceri değişimi ön test ve son test ile ölçülmüştür. Buna göre eğitime katılan gruptaki öğretmen adaylarının değerlendirme sürecinde aile ile işbirliği yapma konusundaki bilgi ve becerisinde büyük oranda artış görülmekle beraber uygulama yaptıkları sınıftaki öğrencilerin başarı düzeylerinde de büyük artış sağlandığı saptanmıştır (Mehlig, 2013).

Hanes (2010), okul öncesi öğretmenlerinin okullarında uygulanan değerlendirme süreci ve yapılan uygulamalar hakkındaki görüşlerini incemiştir.230 okul öncesi öğretmeni, yönetici ve öğretmen asistanı ile yürüttüğü tarama çalışması sonucunda katılımcıların okullarında kullanılan değerlendirme araçlarını ve uygulamaları uygun bulduğu belirlenmiştir.Bunun yanı sıra ailenin değerlendirme süreci içine dahil edilmesinin de önemli olduğu görüşü ortaya çıkmıştır (Hanes, 2010).

Deslandes, Joyal, Laurencelle, Rivard ve Trudeau (2009), çocukları ilköğretime devam eden ailelerin okul-aile işbirliği ve öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki rolleri hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Veriler, 125 aileden anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Değerlendirme sürecinde yer alarak öğretmenlerin kullandığı değerlendirme yöntemleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olanailelerin çocuklarının gelişim sürecini daha rahat takip edebildikleri için değerlendirme sonuçlarını da daha anlamlı ve yararlı buldukları saptanmıştır (Deslandes, Joyal, Laurencelle, Rivard ve Trudeau, 2009).

Martinez, Martinez ve Perez (2004), çocukları ilkokula devam eden ailelerin çocuklarının değerlendirilme süreci hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Veriler 188 aileden anket yoluyla toplanmıştır. Ailelerin birçoğu öğretmenlerin çocuklarını nasıl değerlendirdiği hakkında bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Okul raporlarının öğrenme süreçlerini yansıttığını düşünmekle beraber detaylı bilgi almak için doğrudan öğretmen ile görüşmeyi daha yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir (Martinez, Martinez ve Perez, 2004).

Brooks (2004), aile katılımın çocuğun akademik başarısı ve sosyalleşmesi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında öğretmen ve ebeveyn anketi kullanmış, bunun yanı sıra öğretmenlerle de görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda aile katılımının uygulandığı eğitim ortamlarında çocukların sosyal ve akademik anlamda daha başarılı oldukları saptanmıştır (Brooks, 2004).

Trepanier-Street, McNair ve Donegan (2001), okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul öğretmenlerinin çocukları değerlendirme konusundaki görüş ve uygulamalarını, değerlendirme sürecinde aileye yer verme durumlarını ve değelendirme süreçlerini etkileyen faktörleri incelemiştir.298 öğretmenden anket yoluyla veriler elde edilmiş, birer grup öğretmenin de sınıf uygulamaları gözlemlenmiştir.Elde edilen verilere göre herikigruptaki öğretmenler de gözlem, portfolyo, çalışma kağıtları gibi farklı türdeki değerlendirme araçlarını program amaçları ve çocukların özellikleri doğrultusunda kullanmakla beraber standart testleri uygun bulmadıkları için kullanmamaktadır.İlkokul öğretmenleri farklı olarak kontrol listeleri, ünite sonu testleri kullanmaktadır. Her iki gruptaki öğretmenler de anne babaların değerlendirme sürecinde yer alması gerektiği görüşündedirler (Trepanier-Street, McNair ve Donegan, 2001).

Öğretmenlerin kullandığı değerlendirme yöntemlerinin incelendiği araştırmalarda; Maloley (2008), öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını ve uygulamalarını etkileyen faktörleri incelemiştir.Araştırma 7 sınıf öğretmeni ile nitel desende gerçekleştirilmiştir.Öğretmenlerin standart testler yerine informal yöntemleri tercih ettikleri, görüşme ve birebir etkileşimin çocukların bilgilerini ölçmede en çok

kullanılan informal değerlendirme şekli olduğu belirlenmiştir (Maloley, 2008). Diffily (1994) iseokul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme hakkındaki görüş ve uygulamalarını incelemiştir. Veriler 84 okul öncesi öğretmeninden anket ve görüşme ile toplanmıştır. Öğretmenlerin standart testler ve geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre alternatif değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri, gözlem tekniğini sıklıkla kullanmakla beraber kontrol listeleri ve rubrikler gibi kurgulanmış değerlendirme araçlarını kullanım açısından daha kolay buldukları saptanmıştır (Diffily, 1994).

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden memnuniyetlerini ve beklentilerini inceleyen araştırmalar incelendiğinde; Vasiljevic ve arkadaşları (2016), uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi amacıyla çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin uygulanan eğitiminden duydukları memnuniyet düzeyiniincelemişlerdir. Araştırma Montenegro ülkesindeki birkaç şehirde yapılmış, veriler çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 610 ebeveynden anket yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilere göre okul öncesi eğitime katılım gösteren ebeveynlerin okul öncesi eğitim programından ve programın eğitim kurumlarında yapılan uygulamalarından duydukları memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir.Bu bulgular ışığında eğitimden duyulan memnuniyet düzeyinin eğitime gösterilen katılım ile birlikte arttığı sonucuna varılmıştır (Vasiljevic ve ark., 2016).

Pianta ve arkadaşları (2010), ailelerin okul öncesi eğitimden beklentilerini belirlemek için 501 aile ile çalışma yapmışlardır. Ebeveyn beklentilerinin ağırlıklı olarak eğitimde pozitif yaklaşım, temiz ve güvenli fiziksel ortam, eğitici kaynakların yeterli ve öğretmenin nitelikli olması, etkili disiplin, duygusal atmosferin olumlu olması, okul-aile işbirliği ve kapsamlı hizmet olduğunu saptamışlardır (Pianta ve ark., 2010).

Aile katılımı ile çocukların akademik başarılarını ele alan araştırmalardan birinde Chen ve Fan (2001), aile katılımı ve çocuklarının akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemştir. Yirmi beş araştırmanın meta-analizini yapmışlar ve aile katılımı ile

öğrenci başarısı arasında olumlu yönde ve oldukça güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna varmışlardır.

George (2012) ise aile katılım yöntemlerini inceleyen araştırmalardan biri olarak, üç yaş grubu öğretmenlerinin kullandığı aile ile iletişim yöntemlerini incelemiştir. Veriler, 125 katılımcıya anket uygulanarak, 33 katılımcı ile görüşme yapılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin ailelerle en çok yüz yüze görüşme ve telefon yoluyla iletişim kurdukları, ev ziyaretlerinin en az kullandıkları yöntem olduğu belirlenmiştir. Bunun yanısıra sosyal medya, internet, mesaj, toplantı ve haber mektuplarının da kullanılan yöntemler olduğu saptanmıştır (George, 2012).

Tüm bu çalışmalara baktığımızda okul öncesi öğretmenlerinin en sık kullandığı değerlendirme aracının gözlem olduğunu söylemek mümkündür.Bununla birlikte yurt dışında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin farklı alternatif değerlendirme yöntemlerini daha çok kullandıklarını ve değerlendirme sürecine aileyi dahil etmenin yararları konusunda farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.Ebeveynlerin ve öğretmenlerinçocuklarının eğitiminde ve değerlendirilmesinde aile katılımının gerekliliği bu araştırmalarda daha fazla ön plana çıkmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri yorumlanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ailelerin çocuklarının eğitimine ilişkin memnuniyetleri ve çocuklarının gelişim durumları ararsındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanan bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının eğitim deneyimlerine göre ailelerinin memnuniyet

düzeyleri ile gelişim durumlarının birlikte değişimlerinin incelenecek olması nedeniyle ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama iki yönlü yapılır. Bunlar: korelâsyon türü ilişki ve karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2014).

3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırma evrenini Balıkesir İl Merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklar, aileleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken; küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Küme örnekleme yöntemi, evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2014). Buna göre Balıkesir il merkezlerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet, anasınıfları ile bağımsız anaokulları arasından araştırmacının erişimi kolaylığı ilkesi ile zaman ekonomikliği ilkeleri gözetilerek toplam 8 okul belirlenmiştir. Belirlenen okullarda okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocuklar, aileleri ve öğretmenleri arasından araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul edenler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadırlar.

Araştırmanın çalışma grubuna dair detaylı bilgilere Tablo 1'de yer verilmektedir.

Tablo 1.Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Demografik Özelliklerini Tanımlayıcı Frekans ve Yüzde Değerleri

Demografik Bilgiler		***f***	***%***
Cinsiyet	Kız	132	54,3
	Erkek	111	45,7
Devam Ettiği Okul Öncesi Kurum Türü	Anaokulu	144	59,3
	Anasınıfı	99	40,7
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	İlk Yıl	150	61,7
	İkinci Yıl	68	28,0

	Üçüncü Yıl	25	10,3
Anne Yaş	25 yaş ve altı	12	4,9
	26-30 yaş	76	31,3
	31-35 yaş	82	33,7
	36-40 yaş	63	25,9
	41-45 yaş	10	4,1
Anne öğrenim durumu	İlkokul	60	24,7
	Ortaokul	55	22,6
	Lise	62	25,5
	Lisans	61	25,1
	Lisansüstü	5	2,1
Baba Yaş	26-30 yaş	35	14,4
	31-35 yaş	87	35,8
	36-40 yaş	80	32,9
	41-45 yaş	34	14,0
	45 yaş ve üstü	7	2,9
Baba öğrenim durumu	İlkokul	51	21,0
	Ortaokul	44	18,1
	Lise	77	31,7
	Lisans	63	25,9
	Lisansüstü	8	3,3
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	65	26,7
	Çalışmıyor	178	73,3
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	227	93,4
	Çalışmıyor	16	6,6
Aile Türü	Çekirdek aile	194	79,8
	Geniş aile	43	17,7
	Tek ebeveyn	6	2,5
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	52	21,4
	Bir kardeşi var	136	56,0
	İki kardeşi var	44	18,1
	Üç kardeşi var	11	4,5
Doğum sırası	İlk çocuk	127	52,3
	İkinci çocuk	88	36,2
	Üçüncü çocuk	20	8,2
	Dördüncü çocuk	8	3,3
Çocuğu büyüten kişi/ler	Anne-baba	219	90,1
	Aile büyükleri	16	6,6
	Bakıcı	8	3,3
Gelir Durumu	Alt-orta	28	11,5
	Orta	155	63,8
	Orta-üst	45	18,5
	Üst	15	6,2
Toplam		243	100,0

Tablo 1.'e göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan toplam 243 çocuktan; 132'si (% 54,3) kız ve 111'i (% 45,7) erkektir. 243 çocuktan 144'ü (%59,3) anaokuluna, 99'u (%40,7) anasınıfına devam etmektedir. Okul öncesi eğitime devam etme süresi

bakımından 150 çocuğun (% 61,7) ilk yılı, 68 çocuğun ikinci yılı (%28) ve 25 çocuğun (%10.3) üçüncü yılı olduğu görülmektedir. Anne yaşı 25 ve altı olan 12 çocuk (% 4,9), anne yaşı 26 - 30 aralığında olan 76 çocuk (% 31,3), anne yaşı 31- 35 aralığında olan 82 çocuk (%33,7), anne yaşı 36-40 aralığında olan 63 çocuk (%25,9), anne yaşı 41-45 aralığında olan 10 çocuk (%4,1) olduğu görülmektedir. Annesinin öğrenim durumu ilkokul olan çocuk sayısı 60 (%24,7), annesinin öğrenim durumu ortaokul olan çocuk sayısı 55 (%22,6), annesinin öğrenim durumu lise olan çocuk sayısı 62 (%25,5), annesinin öğrenim durumu lisans olan çocuk sayısı 61 (%25,1), annesinin öğrenim durumu lisansüstü olan çocuk sayısı ise 5'tir (%2,1). Baba yaşı 26-30 aralığında olan 35 çocuk (% 14,4), baba yaşı 31 - 35 aralığında olan 87 çocuk (% 35,8), baba yaşı 36- 40 aralığında olan 80 çocuk (%32,9), baba yaşı 41-45 aralığında olan 34 çocuk (%14,0), baba yaşı 45 ve üstünde olan 7 çocuk (%2,9) olduğu görülmektedir. Çocukların baba öğrenim durumları incelendiğinde; 51 çocuğun (%21,0) babasının öğrenim durumu ilkokul, 44 çocuğun (%18,1) babasının öğrenim durumu ortaokul, 77 çocuğun (%31,7) babasının öğrenim durumu lise, 63 çocuğun (% 25,9) babasının öğrenim durumu lisans, 8 çocuğun (%3,3) ise babasının öğrenim durumu lisansüstü olarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki annelerin 65'inin (%26,7) çalıştığı, 178' inin (%73,3) çalışmadığı görülmektedir. Babaların çalışma durumlarına bakıldığında ise 227'sinin (%93,4) çalıştığı, 16' sının (%6,6) çalışmadığı görülmektedir. Ailelerin 194' ünün (%79,8) çekirdek aile, 43' ünün (%17,7) geniş aile, 6' sının (%2,5) tek ebeveynden oluştuğu görülmektedir. Çocukların 52' sinin (21,4) kardeşinin olmadığı, 136' sının (%56) bir kardeşinin olduğu, 44' ünün (%18,1) iki kardeşinin olduğu, 11'inin (%4,5) üç kardeşinin olduğu görülmektedir. Doğum sırasına bakıldığında araştırma grubundaki 243 çocuktan 127' si (%52,3) ilk çocuk, 88' i (%36,2) ikinci çocuk, 20' si (%8,2) üçüncü çocuk, 8' i (%3,3) dördüncü çocuktur. Çocuğu büyüten kişi/ler açısından 219 çocuğun (%90,1) anne-baba tarafından büyütüldüğü, 16'sının (%6,6) aile büyükleri tarafından, 8' inin (3,3) bakıcı tarafından büyütüldüğü görülmektedir.Son olarak çocukların ailelerinin gelir düzeyleri incelendiğinde; 28 çocuğun (%11,5) alt-orta gelir grubunda, 155 çocuğun

(%63,8) orta gelir grubunda, 45 çocuğun (%18,5) orta-üst gelir grubunda, 15 çocuğun (%6,2) ise üst gelir grubunda aileye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Yaş Ortalamaları

	N	**Min**	**Max**	**m**	**Ss**
Yaş (Ay)	243	54,00	72,00	65,0165	5,30474

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 243 çocuk arasında en küçük çocuğun 54 aylık, en büyük çocuğun 72 aylık olduğu ve yaş ortalamalarının m= 65,016 olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerini Tanımlayıcı Frekans ve Yüzde Değerleri

Demografik Bilgiler		***f***	***%***
Cinsiyet	Kadın	33	94,3
	Erkek	2	5,7
Öğrenim Durumu	Lisans	34	97,1
	Yüksek Lisans	1	2,9
Toplam		243	100

Tablo 3'e göre çalışma grubunu oluşturan 35 öğretmenin 33'ünün kadın, 2'sinin erkek ve 34'ünün lisans, 1'inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yaş ve Mesleki Kıdemlerine İlişkin Betimleyici Bilgiler

	N	**Min**	**Max**	**m**	**Ss**
Yaş	35	21,00	43,00	31,828	5,787
Mesleki Kıdem	35	1,00	22,00	8,285	5,533

Tablo 4.incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin en küçüğünün 21, en büyüğünün 43 yaşında olduğu ve yaş ortalamalarının m=31,828 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemleri bakımından ise en az kıdeme sahip olanların 1 yıllık, en çok mesleki deneyimi olanların 22 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olduğu; grup ortalamasının ise m=8,285 olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen çocuk ve öğretmen demografik bilgi formları, Oktay ve Bilgin (2002) tarafından geliştirilen Marmara Gelişim Ölçeği ile Ahmetoğlu ve Acar (2017) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile Türkçe uyarlaması yapılan Ebeveynlerin Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarının Eğitim Deneyimleri Konusundaki Memnuniyeti Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk Demografik Bilgi Formu:

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 3 uzman görüşü alınarak son hali verilen formda çocuklara dair bilgiler yer almaktadır. Buna göre formda yer alan bilgiler:cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba çalışma durumu, hanede yaşayan kişi sayısı ve ailelerinin algıladıkları gelir durumu hakkındaki bilgileri içermektedir.

3.3.2. Öğretmen Demografik Bilgi Formu:

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 3 uzman görüşü alınarak son hali verilen formda öğretmenlere dair bilgiler yer almaktadır. Buna göre formda yer alan bilgiler:yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum ve mesleki kıdeme dair bilgileri kapsamaktadır.

3.3.3. Marmara Gelişim Ölçeği

Bu ölçek 3-6 yaş çocuklarının bilişsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim alanlarına göre gelişimsel özelliklerini belirlemekamacıyla Oktay ve Bilgin (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin puanlanması 5'li dereceleme ölçeğine göre düzenlenmiştir (1=hiç yapamaz, 2=çok az yapar, 3=biraz yapar, 4=çoğunlukla yapar,

5=her zaman yapar). Ölçek toplam altıalt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Özbakım Becerilerinin Gelişimi Ölçeği 40 soru, Duygusal Gelişim Ölçeği 19 soru, Sosyal Gelişim Ölçeği 44 soru, Dil Gelişimi Ölçeği 76 soru, Zihinsel Gelişim Ölçeği 53 soru, Bedensel Gelişim Ölçeği 73 sorudan oluşmaktadır. Özbakım Becerilerinin Gelişimi Ölçeği "Kendine ait eşyalarını toplar", Duygusal Gelişim Ölçeği "Kendi ile ilgili kızgınlık, mutluluk, sevgi gibi duygularını belli eder", Sosyal Gelişim Ölçeği "Kendine ait sorulara cevap verir (ör;adını soyadını söyler)", Dil Gelişimi Ölçeği "Üç dört kelimelik cümle kurar", Zihinsel Gelişim Ölçeği "Birebir eşleme yapar", Bedensel Gelişim Ölçeği "Kalın ipe iri boncuk dizer " şeklinde maddeler içermektedir.

Ölçeği oluşturan altı boyut birer alt ölçek olduğundan her alt ölçek için geçerlik ve güvenirlik analizleri ayrı yapılmıştır. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayısı.76-.97 olup test – tekrar test toplam puanları arasında yapılan korelasyon testi r=0.29 ile 0.05 anlamlılık düzeyindedir. Madde analizleri için yapılan iç tutarlık hesaplamaları Cronbach Alfa değeri 0.89 sonucunuvermiştir. Ölçek, Maksimum 0.89, Minimum 0.87 güvenirliğe sahiptir. Bu sonuçlara göre ölçek geçerli ve güvenilirdir.Madde kalan, madde toplam ve madde ayırt edicilik analizleri ölçekteki tüm maddelerin 0.01 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdiğini göstermiş ve ölçekten madde çıkarılmamıştır (Oktay ve Bilgin, 2002).Ölçeğin bu araştırma için hesaplanan Cronbach alpha değerleri ise sırasıyla özbakım becerilerinin gelişimişi ölçeği .93, duygusal gelişim ölçeği .85, sosyal gelişim ölçeği .97, dil gelişimi ölçeği .97, zihinsel gelişim ölçeği .97 ve bedensel gelişim ölçeği .97 olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda bu araştırmada her bir alt ölçek için madde toplam istatistikleri hesaplandığında ise düzeltilmiş korelasyon katsayısının .03'ten büyük olduğu; yani bu maddelerin kabul edilebilir değerde olduğu (Büyüköztürk, 2005) anlaşılmaktadır.

3.3.4. Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği (EDEMÖ):

Fantuzzo, Perry ve Childs tarafından 2006 yılında geliştirilen ölçek, Ahmetoğlu ve Acar (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Anne babaların, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının eğitim sürecinde edindiği deneyimlerine dair algılarını inceleyen ölçme aracı orijinalinde 3 faktörlü yapıya sahiptir. 12 maddeden oluşan ve 4lü likert tipinde tasarlanan ölçeğin 40-84 aylık çocuklarla yapılan Türkçe uyarlama çalışmaları kapsamında izlenen geçerlik güvenirlik analizleri sonucunda; açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre ölçeğin Türkçe formunun okul sınıf deneyimleri ve öğretmenle iletişim deneyimleri olmak üzere toplam 2 alt boyuttan ve 12 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi de iki faktör altına düşen AFA'daki tüm maddeleri içeren 2 faktörlü bir model ortaya çıkarmıştır. İki faktörlü model verilere yeterince uyum sağlamıştır $\chi 2$ (53) = 180, 98, $p<.001$; CFI= .93; TLI= .91; RMSEA= .07 [.062-.086]; SRMR= .04. Ölçeğin alt boyutlarına dair hesaplanan cronbach alpha katsayıları okul sınıf deneyimleri alt boyutu için.82 olarak ve öğretmenle iletişim deneyimleri alt boyutu için .81 olarak belirlenmiştir. Buna göre ölçme aracının Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ahmetoğlu ve Acar, 2017).Okul / Sınıf Deneyimleri alt boyutu için ebeveynler "Okulda aktif ebeveyn katılımına verilen destek ve cesaretlendirme ", " Okul yönetici ya da diğer müdürleri ile kurduğum irtibat" gibi maddeleri; Öğretmenle iletişim deneyimleri alt ölçeğinde ise "Çocuğumun öğretmeniyle telefon görüşmeleri yapmak", "Öğretmen tarafından eve gönderilen notlar" şeklindeki maddeleri "Hiç memnun etmiyor", "Memnun etmiyor", "Memnun ediyor", "Çok memnun ediyor" seçeneklerinden birini işaretleyerek cevaplandırmışlardır. Ölçme aracının bu araştırma için hesaplanan cronbach alpha güvenrirlik katsayıları ise okul sınıf deneyimleri alt boyutu için .79 ve öğretmenle iletişim deneyimleri alt boyutu için .82 olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda bu araştırmada her bir alt ölçek için madde toplam istatistikleri hesaplandığında ise

düzeltilmiş korelasyon katsayısının .03'ten büyük olduğu; yani bu maddelerin kabul edilebilir değerde olduğu (Büyüköztürk, 2005) anlaşılmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır. Örneklemi oluşturan çocukların öğretmenlerine ve ailelerine araştırma hakkında bilgi verilmiş; katılmaya gönüllü olan ailelerle çalışmalar yürütülmüştür. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarından Marmara Gelişim Ölçeği ve öğretmen demografik bilgi formunun çocukların sınıf öğretmenleri tarafından bir aylık süre içerisinde doldurulmuş; Ebeveynlerin Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarının Eğitim Deneyimleri Konusundaki Memnuniyeti Ölçeği ve çocuk demografik bilgi formunun da ebeveynler tarafından aynı sürede doldurularak araştırmacıya teslim edilmiştir. Hatalı doldurulan toplam 17 ölçek ayrılarakçalışma grubuna dahil edilmemiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırma sonucu elde edilen bilgiler uygun bir istatistik paket programı ile çözümlenmiştir.Verilerin analizinde araştırmanın alt amaçlarına uygun olan analizlerden faydalanılmıştır.Her bir alt amaca dönük yapılan analizlerde öncelikle veri dağılımının normalliği incelenmiş; normal dağılım göstermeyen durumlar için nonparametrik testlerden faydalanılmıştır.Buna göre araştırmanın;

-Erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim durumları ile eğitim deneyimleri konusunda ailelerinin memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyen alt amacında ilişki testi (Pearson Korelasyon Katsayısı),

-Erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim durumlarını ve çocukların eğitim deneyimleri konusunda ailelerinin memnuniyet düzeylerini belirlemek üzere betimleyici analizler (min, max, ortalama puan, standart sapma),

-Erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim durumlarının ve eğitim deneyimleri konusunda ailelerinin memnuniyetlerinin; çocuklara dairdemografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği fark testleri (normal dağılım gösteren iki grup olduğunda t test, normal dağılım göstermeyen 2 iki grup olduğunda mann whitney u ve normal dağılım göstermeyen 3 ve üzeri sayıda grup olduğunda kruskall wallis) ile incelenmiştir. Yapılan analizlerde *p* anlamlılık değeri .05 düzeyinde sınanmıştır.Yalnızca aile türü ve aile gelir durumu bakımından belirlenen gruplarda yer alan katılımcı sayıları arasındaki farkın fazla olması nedeniyle bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Aile türü değişkeninde toplam 3 değer alması durumu olduğu için burada yapılan analizler için anlamlılık düzeyi .05/3= (p<.0166) olarak; aile gelir durumu değişkeninde 4 farklı değer alması nedeniyle anlamlılık düzeyi (p) .05/4= (p<.0125) olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR

Ailelerin çocuklarının eğitimine ilişkin memnuniyetleri ve çocuklarının gelişim durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi temel amacı doğrultusunda; çeşitli demografik değişkenlere göre çocukların gelişim alanlarındaki mevcut gelişim durumları ve eğitim deneyimleri konusunda ailelerinin memnuniyetleri arasındaki farklılaşmayı inceleyen araştırmanın bulguları bu bölümde sunulmaktadır.

Tablo 5. Çalışma grubunu oluşturan çocukların Marmara Gelişim Ölçeği'nden (MGÖ) aldıkları puanlar ile Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi inceleyen Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		MGÖ Özbakım Becerileri Alt Testi	MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testi	MGÖ Sosyal Gelişim Alt Testi	MGÖ Dil Gelişimi Alt Testi	MGÖ Zihinsel Gelişim Alt Testi	MGÖ Bedensel Gelişim Alt Testi	EDEMÖ Öğretmenle İletişim Deneyimleri	EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Deneyimleri
MGÖ	r	1	,585	,647	,596	,496	,696	-,021	,034

Özbakım Becerileri Alt Testi	p	1	,000	,000	,000	,000	,750	,603
	n 243	243	243	243	243	243	243	243
MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testi	r	1	,656	,613	,447	,575	-,032	-,010
	p		,000*	,000*	,000*	,000*	,624	,877
	n	243	243	243	243	243	243	243
MGÖ Sosyal Gelişim Alt Testi	r		1	,830	,576	,738	,043	,108
	p			,000*	,000*	,000*	,501	,094
	n		243	243	243	243	243	243
MGÖ Dil Gelişimi Alt Testi	r			1	,785	,801	,127	,178
	p				,000*	,000*	,048*	,006*
	n			243	243	243	243	243
MGÖ Zihinsel Gelişim Alt Testi	r				1	,683	,207	,192
	p					,000*	,001*	,003*
	n				243	243	243	243
MGÖ Bedensel Gelişim Alt Testi	r					1	,016	,120
	p						,798	,062
	n					243	243	243
EDEMÖ Öğretmenle İletişim Deneyimleri	r						1	,724
	p							,000*
	n						243	243
EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Deneyimleri	r							1
	p							
	n							243

*p<0.05

Tablo 5'e göre MGÖ alt testleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum gelişimin bütüncüllüğünü ve tüm gelişim alanlarının birbirleriyle olan ilişkisini göstermektedir. Benzer olarak EDEMÖ alt testleri arasındaki pozitif yönlü ve anlamlı ilişki eğitimsel deneyimlerdeki ebeveyn memnuniyetinin öğretmen ve okul/sınıf arasındaki ilişkisini ifade etmektedir. MGÖ alt testleri ile EDEMÖ alt testleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise yalnızca MGÖ Dil Gelişim Alt Testi ve MGÖ Zihinsel Gelişimi Alt testlerinin EDEMÖ alt testleriyle pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre MGÖ Dil Gelişim alt testi ile EDEMÖ Öğretmenle İletişim Alt Testi arasındaki ilişki (r=.127, p<0.05) ve MGÖ Dil Gelişim alt testi ile EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Alt Testi arasındaki ilişki (r=.178, p<0.05) pozitif

yönlü, düşük düzeyli olarak belirlenmiştir. MGÖ Zihinsel Gelişim alt testi ile EDEMÖ Öğretmenle İletişim Alt Testi arasındaki ilişki (r=.207, p<0.05) iken MGÖ Zihinsel Gelişim alt testi ile EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Alt Testi arasındaki ilişki (r=.182, p<0.05) de pozitif yönlü, düşük düzeyli olarak bulgulanmıştır.

Tablo 6. Çalışma grubunu oluşturan çocukların MGÖ Alt Testleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	**Min**	**Max**	m	**Ss**
MGÖ Özbakım Becerileri Alt Testi	243	99,00	200,00	171,806	22,509
MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testi	243	39,00	95,00	78,781	10,121
MGÖ Sosyal Gelişim Alt Testi	243	64,00	220,00	188,921	28,207
MGÖ Dil Gelişimi Alt Testi	243	132,00	380,00	317,860	46,869
MGÖ Zihinsel Gelişim Alt Testi	243	74,00	265,00	219,502	36,621
MGÖ Bedensel Gelişim Alt Testi	243	125,00	365,00	314,296	43,369

Tablo 6.'ya göre çocukların MGÖ Özbakım Becerileri Alt Testinden aldığı puanlar minimum 99 ile maksimum 200 puan arasında; MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testinden aldığı puanlar minimum 39 ile maksimum 95 puan arasında; MGÖ Sosyal Gelişim Alt Testinden aldığı puanlar minimum 64 ile maksimum 220 puan arasında; MGÖ Dil Gelişim Alt Testinden aldığı puanlar minimum 132 ile maksimum 380 puan arasında; MGÖ Zihinsel Gelişim Alt Testinden aldığı puanlar minimum 74 ile maksimum 265 puan arasında ve MGÖ Bedensel Gelişim Alt Testinden aldığı puanlar minimum 125 ile maksimum 365 puan arasında değişmektedir. Çocukların MGÖ Özbakım Becerileri Alt Testi puan ortalaması m=171,806; MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testi puan ortalaması m=78,781; MGÖ Sosyal Gelişim Alt Testi puan ortalaması m=188,921; MGÖ Dil

Gelişim Alt Testi puan ortalaması m=317,860; MGÖ Zihinsel Gelişim Alt Testin puan ortalaması m=219,502 ve MGÖ Bedensel Gelişim Alt Testi puan ortalaması m=314,296 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların elde ettikleri puanlara göre gelişimlerinin çoğunlukla ortalama ve üzeri düzeyde ilerlediğini yorumlamak mümkündür.

Tablo 7. Çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre Marmara Gelişim Ölçeği alt testleri puan ortalamaları bağımsız grup t testi sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**m**	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
MGÖ Özbakım Becerileri Alt Testi	Kız	132	174,007	21,693	241	1,668	,097
	Erkek	111	169,189	23,270			
MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testi	Kız	132	80,484	8,731	205,207**	2,842	,005*
	Erkek	111	76,756	11,267			
MGÖ Sosyal Gelişim Alt Testi	Kız	132	191,280	26,572	241	1,424	,156
	Erkek	111	186,117	29,915			
MGÖ Dil Gelişimi Alt Testi	Kız	132	320,909	45,897	241	1,106	,270
	Erkek	111	314,234	47,955			
MGÖ Zihinsel Gelişim Alt Testi	Kız	132	220,598	35,732	241	,508	,612
	Erkek	111	218,198	37,772			
MGÖ Bedensel Gelişim Alt Testi	Kız	132	317,454	40,025	241	1,239	,216
	Erkek	111	310,540	46,945			
	Toplam	243					

*p<.05

** Varyansın homojenliğini değerlendirmede 1. Tür hatayı kontrol edebilmek için Welch testi yapılmış olup; dağılımın normal olmadığı anlaşılmıştır (Thatcher-Kantor ve Kershaw, 2010).

Tablo 7. incelendiğinde; çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre yalnızca MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testi ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği (p<.05); bunun dışındaki gelişim alanlarını değerlendiren hiçbir alt testte ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05). Çocukların MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testi puan ortalamalarına bakıldığında; kızların ortalama

puanlarının (m=174,007), erkeklerin ortalama puanlarından (m=169,189) yüksek olduğu ve farklılığın kızlar lehine olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılıkta cinsiyetin etki büyüklüğü değeri cohen's d katsayısı$d = t \times \sqrt{(N_1 + N_2)/(N_1 \times N_2)}$ formülü kullanarak hesaplanmış ve0,366 olarak belirlenmiştir. Bu değerin 0,15 ile 0,40 aralığında olması nedeniyle küçük düzeyde etki olduğu anlaşılmaktadır (Cohen,1988).

Tablo 8. Çalışma grubunu oluşturan çocukların yaşları ile Marmara Gelişim Ölçeği'nden (MGÖ) aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi inceleyen Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Yaş	MGÖ Özbakım Becerileri Alt Testi	MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testi	MGÖ Sosyal Gelişim Alt Testi	MGÖ Dil Gelişimi Alt Testi	MGÖ Zihinsel Gelişim Alt Testi	MGÖ Bedensel Gelişim Alt Testi
Yaş	r	1	,184	,081	,193	,223	,223	,209
	p		,004*	,209	,002*	,000*	,000*	,001*
	n	243	243	243	243	243	243	243

*p<.05

Tablo 8'e göre çocukların yaşları ile MGÖ alt testlerinden Duygusal Gelişim testi dışındaki tüm Alt Testler arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre çocukların yaşlarıyla; MGÖ Özbakım Becerileri Gelişim Alt Testi (r=.184, p<0.05), MGÖ Sosyal Gelişim Alt Testi (r=.193, p<0.05), MGÖ Dil Gelişimi Alt Testi (r=.223, p<0.05), MGÖ Zihinsel Gelişim Alt Testi (r=.223, p<0.05) ve MGÖ Bedensel Gelişim Alt Testi (r=.209, p<0.05) arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Tablo 9. Çalışma grubunu oluşturan çocukların devam ettikleri okul türüne göre Marmara Gelişim Ölçeği alt testleri puan ortalamaları bağımsız grup t testi sonuçları

	Okul Türü	N	m	Ss	Sd	t	p
MGÖ Özbakım Becerileri Alt Testi	Anaokulu	144	167,687	19,586	176,059	-3,365	,001*
	Anasınıfı	99	177,798	25,103			
MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testi	Anaokulu	144	78,625	8,864	171,629	-,276	,783
	Anasınıfı	99	79,010	11,755			
MGÖ	Anaokulu	144	187,520	25,305	177,897	-,894	, 372

Sosyal Gelişim Alt Testi	Anasınıfı	99	190,959	31,989			
MGÖ Dil Gelişimi Alt Testi	Anaokulu	144	316,402	43,887	241	-,584	,560
	Anasınıfı	99	319,979	51,053			
MGÖ Zihinsel Gelişim Alt Testi	Anaokulu	144	218,256	34,475	241	-,638	,524
	Anasınıfı	99	221,313	39,647			
MGÖ Bedensel Gelişim Alt Testi	Anaokulu	144	310,986	41,015	241	-1,438	,152
	Anasınıfı	99	319,111	46,371			
	Toplam	243					

*p<.05

Tablo 9. incelendiğinde; çalışma grubunu oluşturan çocukların eğitime devam ettikleri okul türüne göre yalnızca MGÖ Özbakım Becerileri Alt Testi ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği (p<.05); bunun dışındaki gelişim alanlarını değerlendiren hiçbir alt testte ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05). Çocukların MGÖ Özbakım Becerileri Alt Testi puan ortalamalarına bakıldığında; anaokuluna gidenlerin ortalama puanlarının (m=167,687), anasınıfına gidenlerin ortalama puanlarından (m=177,798) düşük olduğu ve farklılığın anasınıfına gidenler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Çalışma grubunu oluşturan çocukların okula devam etme sürelerine göre Marmara Gelişim Ölçeği alt testleri puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Marmara Gelişim Ölçeği	**Okula Devam Etme Süresi**	**N**	**Sıralamalar Ortalaması**	**x^2**	**sd**	**p**	**Anlamlı Fark**
MGÖ Özbakım Becerileri Alt Testi	İlk yılı	150	121,13	,326	2	,850	
	İkinci yılı	68	125,68				
	Üçüncü yılı	25	117,20				
MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testi	İlk yılı	150	118,08	1,234	2	,540	
	İkinci yılı	68	128,82				
	Üçüncü yılı	25	126,96				
MGÖ Sosyal	İlk yılı	150	113,19	6,410	2	,041*	2 yıl-1 yıl
	İkinci yılı	68	138,39				

Gelişim Alt Testi	Üçüncü yılı	25	130,30				
MGÖ Dil Gelişimi Alt Testi	İlk yılı İkinci yılı Üçüncü yılı	150 68 25	108,67 145,09 139,16	14,220	2	,001*	2 yıl-1 yıl 3 yıl-1 yıl
MGÖ Zihinsel Gelişim Alt Testi	İlk yılı İkinci yılı Üçüncü yılı	150 68 25	110,63 140,56 139,76	10,270	2	,006*	2 yıl-1 yıl 3 yıl-1 yıl
MGÖ Bedensel Gelişim Alt Testi	İlk yılı İkinci yılı Üçüncü yılı	150 68 25	114,56 134,97 131,36	4,441	2	,109	

*p<.05

Tablo 10.'a göre Marmara Gelişim Ölçeği Özbakım Becerileri, Duygusal Gelişim ve Bedensel Gelişim Alt Testleri puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05). Buna karşın Marmara Gelişim Ölçeği Sosyal Gelişim Alt Testi puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir x^2 (sd=2, n=243) =6,410, p<.05. Farkın kaynağını incelemek üzere Mann Whitney-U Testi yapılmış olup buna göre; okul öncesi eğitime 2 yıl devam edenler ile 1 yıl devam edenler arasında 2 yıl devam edenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (p<.05).

Marmara Gelişim Ölçeği Dil Gelişimi Alt Testi puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir x^2 (sd=2, n=243) =14,220, p<.05. Farkın kaynağını incelemek üzere Mann Whitney-U Testi yapılmış olup buna göre; okul öncesi eğitime 2 yıl devam edenler ile 1 yıl devam edenler arasında 2 yıl devam edenler lehine, 3 yıl devam edenler ile 1 yıl devam edenler arasında 3 yıl devam edenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (p<.05).

Marmara Gelişim Ölçeği Zihinsel Gelişim Alt Testi puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir

x^2(sd=2, n=243) =4,441, p<.05. Farkın kaynağını incelemek üzere Mann Whitney-U Testi yapılmış olup buna göre; okul öncesi eğitime 2 yıl devam edenler ile 1 yıl devam edenler arasında 2 yıl devam edenler lehine, 3 yıl devam edenler ile 1 yıl devam edenler arasında 3 yıl devam edenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (p<.05).

Tablo 11. Çalışma grubunu oluşturan çocukların sahip oldukları aile türüne göre Marmara Gelişim Ölçeği alt testleri puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Marmara Gelişim Ölçeği	Aile Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p
MGÖ Özbakım Becerileri Alt Testi	Çekirdek Aile	194	117,76	7,350	2	,025
	Geniş Aile	43	146,14			
	Tek Ebeveyn	6	86,17			
MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testi	Çekirdek Aile	194	118,01	5,416	2	,067
	Geniş Aile	43	143,50			
	Tek Ebeveyn	6	97,00			
MGÖ Sosyal Gelişim Alt Testi	Çekirdek Aile	194	117,18	4,550	2	,103
	Geniş Aile	43	140,52			
	Tek Ebeveyn	6	145,08			
MGÖ Dil Gelişimi Alt Testi	Çekirdek Aile	194	119,02	1,970	2	,373
	Geniş Aile	43	131,95			
	Tek Ebeveyn	6	147,00			
MGÖ Zihinsel Gelişim Alt Testi	Çekirdek Aile	194	121,06	,484	2	,785
	Geniş Aile	43	127,80			
	Tek Ebeveyn	6	110,67			
MGÖ Bedensel Gelişim Alt Testi	Çekirdek Aile	194	120,12	1,167	2	,558
	Geniş Aile	43	132,03			
	Tek Ebeveyn	6	110,83			

Tablo 11. incelendiğinde Marmara Gelişim Ölçeğinin hiçbir alt testinin çocukların aile türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (*p*>.0166).

Tablo 12. Çalışma grubunu oluşturan çocukların sahip oldukları kardeş sayısına göre Marmara Gelişim Ölçeği alt testleri puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Marmara Gelişim Ölçeği	Kardeş Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p
MGÖ Özbakım Becerileri Alt Testi	Tek Çocuk	52	111,30	2,241	3	,524
	Bir Kardeş	136	123,28			
	İki Kardeş	44	125,80			
	Üç Kardeş	11	141,64			
MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testi	Tek Çocuk	52	110,24	4,841	3	,184
	Bir Kardeş	136	120,31			
	İki Kardeş	44	133,35			
	Üç Kardeş	11	153,09			
MGÖ Sosyal Gelişim Alt Testi	Tek Çocuk	52	116,63	2,192	3	,534
	Bir Kardeş	136	119,86			
	İki Kardeş	44	128,78			
	Üç Kardeş	11	146,64			
MGÖ Dil Gelişimi Alt Testi	Tek Çocuk	52	112,55	1,287	3	,732
	Bir Kardeş	136	123,72			
	İki Kardeş	44	127,38			
	Üç Kardeş	11	123,86			
MGÖ Zihinsel Gelişim Alt Testi	Tek Çocuk	52	115,01	1,491	3	,684
	Bir Kardeş	136	124,62			
	İki Kardeş	44	126,34			
	Üç Kardeş	11	105,32			

MGÖ Bedensel Gelişim Alt Testi	Tek Çocuk	52	118,41	,331	3	,954
	Bir Kardeş	136	122,69			
	İki Kardeş	44	125,52			
	Üç Kardeş	11	116,32			

Tablo 12. incelendiğinde Marmara Gelişim Ölçeğinin hiçbir alt testinin çocukların sahip olduğu kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05).

Tablo 13. Çalışma grubunu oluşturan çocukların gelir durumuna göre Marmara Gelişim Ölçeği alt testleri puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Marmara Gelişim Ölçeği	Gelir Durumu	N	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p
MGÖ Özbakım Becerileri Alt Testi	Alt-orta	28	131,05	3,334	3	,343
	Orta	155	123,18			
	Orta-üst	45	106,99			
	Üst	15	137,90			
MGÖ Duygusal Gelişim Alt Testi	Alt-orta	28	134,70	3,208	3	,361
	Orta	155	122,46			
	Orta-üst	45	108,12			
	Üst	15	135,20			
MGÖ Sosyal Gelişim Alt Testi	Alt-orta	28	141,16	6,228	3	,101
	Orta	155	123,12			
	Orta-üst	45	102,04			
	Üst	15	134,50			
MGÖ Dil Gelişimi Alt Testi	Alt-orta	28	146,68	8,858	3	,031
	Orta	155	122,27			
	Orta-üst	45	99,86			
	Üst	15	139,57			

MGÖ Zihinsel Gelişim Alt Testi	Alt-orta	28	145,70	8,242	3	,041
	Orta	155	122,25			
	Orta-üst	45	100,64			
	Üst	15	139,20			
MGÖ Bedensel Gelişim Alt Testi	Alt-orta	28	145,64	7,400	3	,060
	Orta	155	121,93			
	Orta-üst	45	102,39			
	Üst	15	137,47			

Tablo 13. incelendiğinde Marmara Gelişim Ölçeğinin hiçbir alt testinin çocukların aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.0125).

Tablo 14. Çalışma grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği Alt Testleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	**Min**	**Max**	**m**	**Ss**
EDEMÖ Öğretmenle İletişim Deneyimleri	243	12,00	24,00	19,856	2,941
EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Deneyimleri	243	9,00	24,00	18,613	2,998

Tablo 14.'e göre çocukların ebeveynlerinin EDEMÖ Öğretmenle İletişim Deneyimleri Alt Testinden aldığı puanlar minimum 12 ile maksimum 24 puan arasında; EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Deneyimleri Alt Testinden aldığı puanlar minimum 9 ile maksimum 24 puan arasında değişmektedir. Çocukların ebeveynlerinin EDEMÖ Öğretmenle İletişim Deneyimleri Alt Testi puan ortalaması m=19,856 iken; EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Deneyimleri Alt Testi puan ortalaması m=18,613 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin eğitimsel deneyimlerdeki ebeveyn memnuniyetlerinin öğretmenlerle iletişim deneyimleri alt boyutunda, okul/sınıf iletişimi deneyimleri alt boyutuna göre daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 15. Çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği alt testleri puan ortalamaları bağımsız grup t testi sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**m**	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
EDEMÖ Öğretmenle İletişim Deneyimleri	Kız	132	19,954	2,928	241	,569	,570
	Erkek	111	19,738	2,965			
EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Deneyimleri	Kız	132	18,621	2,920	241	,046	,964
	Erkek	111	18,603	3,102			
	Toplam	243					

*p<.05

Tablo 15. incelendiğinde; çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği alt testleri ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (p>.05).

Tablo 16. Çalışma grubunu oluşturan çocukların yaşları ile Ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği'nden (EDEMÖ) aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi inceleyen Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Yaş	**EDEMÖ Öğretmenle İletişim Deneyimleri**	**EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Deneyimleri**
Yaş	r	1	-,006	-,022
	p		,920	,728
	n	243	243	243

Tablo 16'ya göre çocukların yaşları ile ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği alt testleri alt testleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 17. Çalışma grubunu oluşturan çocukların devam ettikleri okul türüne göre Ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği'nden (EDEMÖ) aldıkları puan ortalamaları bağımsız grup t testi sonuçları

	Okul Türü	**N**	**m**	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
EDEMÖ Öğretmenle İletişim Deneyimleri	Anaokulu	144	19,909	2,714	185,071	,332	,741
	Anasınıfı	99	19,777	3,256			
EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Deneyimleri	Anaokulu	144	18,763	2,798	241	,945	,346
	Anasınıfı	99	18,393	3,269			
	Toplam	243					

Tablo 17. incelendiğinde; çalışma grubunu oluşturan çocukların eğitime devam ettikleri okul türüne göre ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği alt testleri ortalama puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>.05).

Tablo 18. Çalışma grubunu oluşturan çocukların okula devam etme sürelerine göre Ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği'nden (EDEMÖ) aldıkları puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği	**Okula Devam Etme Süresi**	**N**	**Sıralamalar Ortalaması**	**x^2**	**sd**	**p**
EDEMÖ Öğretmenle İletişim Deneyimleri	İlk yılı	150	117,23	2,233	22	,327
	İkinci yılı	68	126,93			
	Üçüncü yılı	25	137,22			
EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Deneyimleri	İlk yılı	150	120,81	1,866	2	,393
	İkinci yılı	68	118,12			
	Üçüncü yılı	25	139,68			

Tablo 18.'e göre çalışma grubunu oluşturan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği alt testleri ortalama puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir(p>.05).

Tablo 19. Çalışma grubunu oluşturan çocukların sahip oldukları aile türüne göre Ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği'nden (EDEMÖ) aldıkları puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği	Aile Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p
EDEMÖ Öğretmenle İletişim Deneyimleri	Çekirdek Aile	194	117,78	3,945	2	,139
	Geniş Aile	43	141,13			
	Tek Ebeveyn	6	121,33			
EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Deneyimleri	Çekirdek Aile	194	118,85	6,221	2	,045
	Geniş Aile	43	142,13			
	Tek Ebeveyn	6	79,50			

Tablo 19.'a göre çalışma grubunu oluşturan çocukların sahip oldukları aile türlerine göre ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği alt testleri ortalama puanlarında anlamlı farklılık olmadığı (p>.016) belirlenmiştir.

Tablo 20. Çalışma grubunu oluşturan çocukların sahip oldukları kardeş sayısına göre Ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği'nden (EDEMÖ) aldıkları puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği	Kardeş Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p
EDEMÖ Öğretmenle İletişim Deneyimleri	Tek Çocuk	52	121,63	3,284	3	,350
	Bir Kardeş	136	125,22			
	İki Kardeş	44	121,57			
	Üç Kardeş	11	85,64			
EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Deneyimleri	Tek Çocuk	52	119,17	2,657	3	,448
	Bir Kardeş	136	123,03			
	İki Kardeş	44	129,61			
	Üç Kardeş	11	92,18			

Tablo 20. incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan çocukların kardeş sayılarına göre ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği alt testleri ortalama puanlarında anlamlı farklılık olmadığı (p>.05) belirlenmiştir.

Tablo 21. Çalışma grubunu oluşturan çocukların gelir durumuna göre Ebeveynlerinin Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği'nden (EDEMÖ) aldıkları puan ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği	Gelir Durumu	N	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p
EDEMÖ Öğretmenle İletişim Deneyimleri	Alt-orta	28	131,23	8,411	3	,038
	Orta	155	128,85			
	Orta-üst	45	103,51			
	Üst	15	89,47			
EDEMÖ Okul/Sınıf İletişimi Deneyimleri	Alt-orta	28	152,61	10,138	3	,017
	Orta	155	123,11			
	Orta-üst	45	110,18			

	Üst	15	88,87

Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği Öğretmenle İletişim Deneyimleri Alt Testi puan ortalamalarının gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir x^2 (sd=3, n=243)=8,411 (*p*>.0125). Eğitimsel Deneyimlerdeki Ebeveyn Memnuniyeti Ölçeği Okul/Sınıf İletişimi Deneyimleri Alt Testi puan ortalamalarının da aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir x^2 (sd=3, n=243) =10,138 (*p*>.0125).

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitim deneyimleri konusunda ailelerinin memnuniyetleri ile gelişim alanlarındaki mevcut gelişim durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi temel amacı doğrultusunda araştırmada ele alınan tüm alt amaçlarına yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular; sonuçlar halinde dönüştürülerek ulusal ve uluslararası ilgili literatür ışığında tartışılmaktadır.

Araştırmada 48-72 aylık çocukların eğitim deneyimleri konusunda ailelerinin memnuniyetleri ile gelişim alanlarındaki mevcut gelişim durumları arasındaki ilşki incelendiğinde; çocukların gelişim alt testlerinden aldıkları puanların birbirleriyle pozitif yönde ve anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu durum gelişimin bütüncüllüğünü ve tüm gelişim alanlarının birbirleriyle olan ilişkisini göstermektedir. Ebeveynlerin eğitimsel deneyimlerdeki memnuniyetleri ile öğretmenle iletişim ve sınıf/okul iletişiminden aldıkları puanların arasındada belirlenen pozitif yönlü ve anlamlı ilişki; eğitimsel deneyimlerdeki ebeveyn memnuniyeti arttıkça öğretmenle ve okul/sınıf arasındaki ilişkisinin de arttığını ifade etmektedir. Çocukların gelişim durumları ile ebeveynlerinin eğitimsel deneyimlerdeki memnuniyetlerini ele alan alt testler arasındaki ilişki incelendiğinde ise yalnızca çocukların dil gelişimi ve zihinsel gelişim alanlarının ebeveynlerin eğitimsel deneyimlerdeki memnuniyetleri (öğretmen ve sınıf/okul

boyutlarında) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan çocukların dil ve zihinsel gelişim puanları arttıkça ebeveynlerinin de gerek öğretmenle olan gerekse sınıf ve okulla olan iletişimlerini kapsayan eğitimsel deneyimlerine dair memnuniyetlerinin arttığı söylenebilir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimsel deneyimlerinden beklentilerini inceleyen araştırma sonuçlarına göre bilişsel ve dil gelişimine önem veren araştırmaların (Burman, Bitan ve Booth, 2008; Chang, Sandhofer ve Brown, 2011; Crowley, Callanan, Tenenbaum ve Allen, 2001; Çakıroğlu, 2013; Özen, 2008; Saçkes, 2013; Tulan, 2015) yanı sıra sosyal gelişime yönelik beklentilerine dikkat çeken araştırmalar da mevcuttur (Argon ve Akkaya 2008; Au, 2004; Carlson, 1993; Einarsdóttir, 2010; Foot, 2000; Metin ve Arı, 1993; Özen, 2008; Sevinç, 2006; Tokuç, 2007; Üstünova, 1998).

Bunun yanı sıra ebeveynlerin öğretmenle olan iletişimleri (George, 2012; Işık, 2007; Özbilenler, 2017; Özen, 2008; Pianta ve Kraft-Sayre, 1999; Pianta ve Ark., 2010; Seyfullahoğulları, 2012; Sevinç, 2006; Vidali,1998) ve sınıf/okulla olan iletişim deneyimlerinin olumlu olmasının önemini vurgulayan (Akkök, 1998; Arabacı ve Aksoy, 2005; Chen ve Fan 2001; Docket ve Perry, 2001; Gülender, 1993; Koçak, 1991; Kuşin, 1991; Tokuç, 2007; Vasiljevic ve ark., 2016; Vural ve Kocabaş, 2016; Yeşilyurt, 2011) araştırma sonuçları birlikte düşünüldüğünde; çocukların gelişimsel durumları ile eğitim deneyimleri konusunda öğretmenle iletişim ve sınıf/okul iletişimi bakımından ailelerin memnuniyetlerinin artışı arasındaki ilişkiyi açıklamayı sağlayan dinamiklere ışık tutmaktadır. Sonuç olarak sosyal duygusal gelişimin önemine değinen araştırma sayısı gün geçtikçe artsa da halen ebeveynlerin çocuklarının dil ve zihinsel gelişim alanlarındaki ilerlemelerle birlikte çocuklarının eğitimsel deneyimlerden duydukları memnuniyet düzeyinin öğretmen ve sınıf/okul ilişkisi bakımından yükseldiği söylenebilir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların elde ettikleri puanlara göre gelişimlerinin çoğunlukla ortalama ve üzeri düzeyde ilerlediğini yorumlamak mümkündür. Çocukların gelişim alanlarındaki durumlarının cinsiyetlerine göre

farklılaşması incelendiğinde; yalnızca duygusal gelişim alanında kızlar lehine fark olduğu, ancak söz konusu farkın küçük etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan çocukların kız ya da erkek olmalarının onların özbakım becerilerinde, sosyal gelişimlerinde, dil gelişimlerinde, zihinsel gelişimlerinde ve bedensel gelişimlerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı; sadece kızların erkeklere göre duygusal gelişimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Ramazan ve Demir (2011), 36-48 ay aralığında olan ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan çocukların bilişsel gelişim durumlarını inceledikleri çalışmalarında bilişsel gelişim ve cinsiyet arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını saptamışlardır. Walker (2005), okul öncesi dönemindeki çocukların bilişsel gelişimleri ile akran ilişkilerindeki sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kız çocuklarının bilişsel becerileri ile uyumlu davranışları arasında pozitif, erkek çocukların bilişsel becerileri ile çekingen ve utangaç davranışları arasında negatif ilişkinin bulunduğunu belirtmiştir. Seven (2008), 7-8 yaş çocuklarının sosyal becerilerini incelemiş, erkek çocuklarının kız çocuklarına göre sosyal beceri düzeyinin daha düşük olduğunu saptamıştır. Sosyal duygusal geişim alanlarına odaklanan araştırma sonuçlarına göre (Binbir, 2018; Ertürk, Kara ve Gürgen, 2017; Kara, 2003; Karaca ve ark., 2011; Seven, 2006; Tatlı ve Alakoç Pirpir, 2015; Yaşar Ekici, 2013) cinsiyet faktörünün sosyal duygusal gelişim üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde kültürümüzde gerçekleştirilen çalışmalarda; erkek çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin kız çocuklara göre daha geç gelişim gösterdiği söylenebilir. Bu duruma kültürel aktarımla geçiş yapan, toplum ve ailenin erkek olma rolü beklentilerinin neden olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların yaşlarına göre gelişim alanlarındaki durumları incelendiğinde ise; yaşları arttıkça özbakım becerilerinin arttığı, sosyal, dil, zihinsel ve bedensel gelişim alanlarında daha uzmanlaştıkları belirlenmiştir. Duygusal gelişim alanında ise yaşla birlikte herhangi bir artış olmadığı ortaya konmuştur. Dolayısıyla çocuklar yaş aldıkça pek çok gelişim alanında ilerlemeler kaydettikleri ancak duygusal gelişimlerinin yaş paralelinde artmadığı anlaşılmaktadır. Özbakım becerilerinin yaşa göre farklılaşmasını

inceleyen araştırma sonuçlarına göre (Dinçer, Demiriz, Ergül, 2017; Ünüvar ve Karoğlu, 2017; Yalçın, Başar ve Çetinkaya, 2013) özbakım becerilerinin yaş ile paralel şekilde geliştiği ve okul öncesi eğitimin de özbakım becerilerinin gelişimini desteklendiği görülmektedir. Dil gelişiminin (Ergin, 2012; Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014; Ünüvar ve Karoğlu, 2017; Walker, 2005; Yıldırım, 2008), bilişsel gelişimin (Chang, Sandhofer ve Brown, 2011; Kasuto, 2005; Köksal-Akyol ve Körükçü, 2003; Ünüvar ve Karoğlu, 2017) ve bedensel gelişimin (Dordic, Tubic ve Jaksic, 2016; Ünüvar ve Karoğlu, 2017) yaşa göre arttığını ifade eden araştırmalar da mevcuttur. Duygusal gelişim bakımından değerlendirildiğinde ise çocukların duygusal gelişimlerinin genellikle sosyal gelişimleri ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Sosyal duygusal gelişimin yaşa göre arttığını ifade eden araştırmalar olduğu gibi (Acun, Kapıkıran ve ark., 2006; Arı ve Yaban; 2016; Dinç, 2002; Gizir, 2002; Kasuto, 2005; Kurtulan, 2015; Ömeroğlu ve ark., 2014; Sarı, 2007; Yaşar Ekici, 2013) farklılaşmadığını ifade eden araştırmalar da mevcuttur (Binbir, 2018; Karaoğlu, 2016). Bu durumda duygusal gelişimin yaşın yanı sıraçeşitli değişkenlere bağlı olarak değişiminin boylamsal ve kesitsel olarak değerlendirilmesi yoluyla aydınlatılabileceği ön görülmektedir.

Çocukların devam ettikleri okul türüne göre gelişim alanlarındaki farklılaşma incelendiğinde; anasınıfına giden çocukların özbakım becerilerinde anaokuluna giden çocuklara göre daha yetkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların gelişim durumlarının devam ettikleri okul türüne göre değişimini inceleyen araştırmalarda bilişsel gelişimlerinin (Ramazan ve Demir, 2011), empati becerilerinin (Aslan, 2018; Oğuz, 2006), sosyal problem çözme becerilerinin (Akdoğan, 2018), sosyal becerilerinin (Yener, 2014) ve alıcı dil becerilerinin (Selcen, 2019) gidilen okul türüne göre farklılaşmadığını belirten araştırmalar bulunmaktadır. Buna karşın anaokuluna giden çocukların okul olgunluğunun (Güzel, 2018) ve ifade edici dil becerilerinin (Selcen, 2019) daha yüksek düzeyde olduğunu bulgulayan araştırmalar da mevcuttur. Buna göre gidilen okul türünün çeşitli gelişim alanlarına farklı etkilerinin olabileceği, bu araştırmada ise özbakım becerileri dışında çocukların gelişimi üzerinde etkin bir faktör

olmadığı söylenebilir. Bu durumun anasınıfına giden çocukların daha büyük yaş grubunda olması dolayısıyla; yaşla birlikte artış gösterdiği belirlenen özbakım becerilerinde gerçekleşmesi muhtemel dolaylı bir etkiden kaynaklanabileceği yahut anasınıflarında yardımcı personelin daha az sayıda olmasının çocukların özbakım becerilerinde daha yetkin olmaları zorunluluğunu oluşturabileceği düşünülmektedir. Bunların yanı sıra yalnızca okul türünün gelişim alanları üzerindeki etkisi değil; annelerin olumlu ve tutarlı ebeveyn davranışları gibi çocukların deneyimledikleri ortamların özelliklerinin de çocuklarının özbakım ve sosyal becerilerdeki gelişimine yönelik olanakların sağlanmasında etkili olabileceği (Kartal, Kurban-Kuzu, Zencir ve Kapıkıran-Acun, 2010) göz ardı edilmemelidir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri bakımından çocukların gelişim alanlarındaki durumları değerlendirildiğinde; duygusal gelişim alanında, dil gelişimi alanında ve zihinsel gelişim alanında okul öncesi eğitim kurumuna bir yıldan daha fazla süre devam eden çocukların bu gelişim alanlarında daha yetkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul öncesi eğitim kurumuna iki ya da üç yıl gitme durumları arasında herhangi bir fark oluşmaması, okul öncesi eğitimin niteliği yönünden düşündürücü bir sonuçtur. Ergün (2003), alınan okul öncesi eğitim süresinin matematik yeteneği puanlarını etkilediğini; en kısa süre (6 ay ve daha az) okul öncesi eğitim alan öğrencilerin en düşük, en uzun süre (3 yıl ve üstü) okul öncesi eğitim alan öğrencilerin en yüksek puana sahip olduklarını saptamıştır. Erdoğan ve diğerleri (2005), okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimleri üzerinde cinsiyet,anne eğitim düzeyi, annenin mesleği, kardeş sayısı, doğum sırası gibi faktörlerin etkili olmadığını ancak okul öncesi eğitime devam etme süresinin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kurtulan (2015), erken çocukluk dönemi çocuklarının bilişsel ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında erken yaşta okul öncesi eğitime başlayan ve daha uzun süre bu eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin ve sözel akıl yürütme becerilerinin dolayısıyla bilişsel becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunların yanı sıra Akşin (2013), Arteaga, Humpage, Reynolds ve Temple (2016), Borisova ve Sarker (2016), Diazgranados, Kasuto (2015), Tunçeli (2017) ile Yoshikawa, Weiland ve

Brooks-Gunn(2017) de çocukların okul öncesi eğitime daha uzun süre devam etmelerinin gelişim alanlarında olumlu etkilere sahip olduğunu belirlemişlerdir. Ancak bunun aksi olarak Ramazan ve Demir (2011), 36-48 ay aralığında olan çocukların bilişsel gelişim ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını saptamışlardır.Bu durumun çocukların çok az sürelerle okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. İlgili literatür ışığında genel olarak okul öncesi eğitime erken yaşta başlamanın ve bir yıldan daha uzun süre devam etmenin çocukların gelişim alanlarını olumlu yönde desteklediği söylenebilir.

Çocukların gelişim alanlarındaki durumlarının sahip oldukları aile türüne, kardeş sayısına ya da algılanan aile gelir durumuna göre farklılaşmadığı araştırmada elde edilen bir diğer sonuçtur. Araştırma sonucuna benzer olarak Ramazan ve Demir (2011), bilişsel gelişim ile aile türü, kardeş sayısı ve aile gelir durumu arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını saptamışlardır. Buna karşın literatürde yer alan ve çocukların farklı gelişim alanlarındaki durumlarını inceleyen çeşitli araştırmalarda gelir durumu farklılık oluşturan bir değişken olarak belirlenmiştir (Akşin, 2013; Atış-Akyol, 2015; Erkan, 2011; Janus ve Duku, 2007; Kelly, 2010; Mussen ve ark. 1969; Thornburg, Mayfield, Hawks ve Fuger, 2009). Seven (2008), çocukların sosyal becerilerinin ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaştığını daha üst düzey gelir grubunda olanların sosyal becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Üstün ve arkadaşları (2004), farklı sosyo-ekonomik seviyedeki çocukların bilişsel gelişimlerini incelemişler, sosyo-ekonomik düzey ile bilişsel gelişim arasında pozitif ilişkinin olduğu sonucuna varmışlardır. Kurtulan (2015) da araştırmasında sosyo ekonomik düzey arttıkça çocuklardaki sözel akıl yürütme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada yukarıda bahsi geçen bulgulardan farklıyönde sonuç elde edilmesi düşünüldüğünde; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sahip oldukları düşük gelir durumu gibi onların gelişimlerini doğrudan etkileyebileceği bilinen (Child Poverty, E.T. 10.05.2019) koşullarla birlikte bu koşulların olumsuz etkilerini

nötrleyebilecek, çocukların gelişimlerini olumlu yönde destekleyebilecek tüm unsur ve koşulların detaylı olarak incelenmesi gerekliliğini göstermektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin eğitimsel deneyimlerdeki ebeveyn memnuniyetleri incelendiğinde ise; ebeveyn memnuniyetlerinin genel olarak ortalama ve üzeri durumda olduğu; ancak öğretmenlerle iletişim deneyimleri alt boyutunda, okul/sınıf iletişimi deneyimleri alt boyutuna göre daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Kaya ve Gültekin (2003), ebeveynlerin okulda yapılan günlük çalışmalardan ne şekilde haberdar olduklarını incelemiş; en çok toplantı, okul panosuna asılan çalışmalar ve okula giriş-çıkış saatlerinde yaptıkları görüşmeler yoluyla bilgi edindiklerini saptamıştır. Bacanlı ve Kaya (2016), ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımını betimledikleri çalışmalarında ebeveynlerin geçmiş okul yaşantılarını olumlu algılamalarının, özyeterlik düzeylerinin yüksek olmasının, rol yapılarının aktifleşmesinin eğitim yaşantılarına katılımlarını arttırdığını saptamışlardır. Ebeveynlerin algıladıkları katılım davetinin onların zaman ve enerji algılarını olumlu etkileyerek eğitime katılımlarını doğrudan ve pozitif yönde etkileyen en güçlü değişken olduğu sonucuna varmışlardır. Seyfullahoğulları (2012), ailelerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin en çok bilgilendirme ve aile eğitimi konularında yoğunlaştığını belirlemişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda aile-öğretmen iletişiminin yanında okul-aile iletişiminin güçlendirilmesine yönelik yapılacak toplantılar, aile eğitimleri, okul gazetesi, kahvaltı, kaynaşma toplantıları, yemekler, oyun aktiviteleri gibi eğlenceli ve öğretici çalışmalarla aile ve okul iletişiminin güçlendirilmesi ebeveynlerin memnuniyet düzeyini arttıracak, sonuç olarak da çocukların gelişimlerine olumlu yansıyacağını ifade etmişlerdir. Ünüvar (2010) ise aile katılım çalışmaları hakkında ebeveyn ve öğretmen görüşlerini karşılaştırdığı çalışmasında aile katılım çalışmalarının öğretmen tarafından yeterli bulunsa da ebeveynler tarafından yetersiz bulunduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin aile katılım çalışmaları kağıt üzerinde ya da dosyalarda kaldığını ve aile katılım çalışmalarının ebeveynlere yeteri kadar farkettirilemediğini belirlemiştir. Bu doğrultuda yapılan çalışmaları ebeveynlere farkettirecek önlemlerin alınması

gerektiğinin önemine değinmiştir. Burada yer verilen kaynaklardan anlaşıldığı üzere anne babaların çocukların eğitimsel deneyimlerinden genel itibariyle ortalama düzeyde memnun oldukları, aile katılımlarının okul boyutundan ziyade sınıf boyutunda özellikle de öğretmenle iletişim anlamında etkili olduğu ya da olması için çaba gösterildiği, bu durumun geliştirilmesi üzere daha fazla çalışılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinin eğitimsel deneyimlerdeki ebeveyn memnuniyeti öğretmenlerle iletişim ve okul/sınıf iletişimleri bakımından; çocuklarının kız ya da erkek olmasına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Çocukların yaşlarındaki artışa paralel olarak ebeveyn memnuniyet düzeylerinde herhangi bir artış görülmemektedir. Bununla birlikte çocukların anaokulu ya da anasınıfına gitmesi, okul öncesi eğitime bir, iki ya da üç yıl devam etmesi durumlarının da ebeveynlerinin eğitimsel deneyimlerdeki memnıniyetlerinde farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ele alınan diğer demografik değişkenler olarak çocukların sahip olduğu aile türünün çekirdek, geniş ya da tek ebeveynli aile olması, çocukların sahip olduğu kardeş sayıları ve ailelerin farklı gelir gruplarına sahip olması durumlarının da ebeveynlerin eğitimsel deneyimlerindeki memnuniyetlerinde ne öğretmenle iletişim ne de sınıf/okul iletişimi bakımından farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Genel itibariyle araştırmada ele alınan demografik değişkenler bakımından çalışma grubunda yer alan anne babaların öğretmenle iletişim deneyimleri ya da sınıf/okul deneyimleri bakımından farklılık göstermediği söylenebilir. Ahmetoğlu ve Acar (2017), erkek çocukların ebeveynlerinin kız çocuk ebeveynlerine göre öğretmenlerle daha çok iletişim kurduklarını belirlemişlerdir. Bu durumun kız çocukların daha konuşkan olup okul hakkında aileye daha fazla bilgi vermesinden veya erkek çocukların daha hareketli olmasından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Avcu (2016) ise beş yaş çocuğu olan annelerin okul öncesi eğitimden beklentilerini incelediği araştırmasında çekirdek aile tipinde olan ve tek çocuk sahibi annelerin beklentilerinin daha yüksek olduğu; annelerin eğitim düzeylerinin beklentilerini etkilemediğisonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Bayrak ve Köksal (2017), tek çocuk sahibi ebeveynlerin

birden fazla çocuğa sahip ebeveynlere göre okul öncesi eğitimden beklentilerinin daha fazla olduğunu, anne eğitim düzeyinin yükselmesiyle beklenti düzeyinin de arttığını saptamışlardır. Ancak Ansari ve ark. (2018), gelir düzeyi düşük olan Latin / Göçmen ailelerin çocuklarını gönderdikleri okul öncesi eğitim kurumu beklentilerini ve ihtiyaçlarını önemseyip bunlara cevap verdiği için, kendilerini eğitimin bir parçası olarak görebildikleri için ailelerin çocuklarının aldığı erken çocukluk eğitimden duydukları memnuniyet düzeyinin oldukça yüksek olduğunu saptamışlardır.

Başal ve Kahraman (2018) ise annelerin eğitim düzeylerine göre okul öncesi eğitimden beklentilerinin de okul politikası, öğretmen, bilgilendirme alt boyutlarında ve toplamda farklılaştığını tespit etmiş, okul öncesi eğitimin önemi hakkında farkındalığı yüksek olan ebeveynlerin, okul öncesi eğitimden beklentilerinin de farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilgilendirilmelerinin onların eğitimden beklentilerini etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Sevinç (2006), annelerin eğitim düzeyleri ne olursa olsun okul öncesi eğitimde kurum-aile ve öğretmen-çocuk iletişim ve iş birliğine önem verdiklerini belirlemiştir. Şimşek ve İvrendi (2014), düşük gelir ve eğitim düzeyine sahip ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Özışıklı (2009), ebeveynlerin demografik değişkenlere bağlı olmaksızın kurumun kendilerine karşı olumlu tutuma sahip olmasını, aile katılımına yer verilmesini, öğretmenlerin nitelikli olmasınıokul öncesi eğitimde önemli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Buna göre çeşitli demografik değişkenler bakımından ele alındığında; eğitimsel deneyimlerdeki ebeveyn memnuniyetinin farlılık gösterdiği araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Söz konusu farklılaşmanın daha derinlemesine incelenebilmesi maksadıyla eğitimsel deneyimlerdeki ebeveyn memnuniyeti ile okul tarafından gerçekleştirilen aile katılım çalışmalarının da birlikte değerlendirilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim her anne baba çocuğu için en iyisini isteyecektir. Bu anlamda onların eğitimsel deneyimlerdeki memnuniyetlerinin çok boyutlu ve farklı yönlerden ele alınmasının daha açıklayacı olacağı öngörülmektedir.

6. ÖNERİLER

48-72 aylık çocukların gelişim alanlarındaki mevcut gelişim durumları ile eğitim deneyimleri konusunda ailelerinin memnuniyetleri arasında olumlu yönde ilişkinin olduğu belirlenen araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında öneriler;

Anne babalara çocukların tüm gelişim alanlarındaki gelişim durumlarının aynı öneme sahip olduğu; yalnızca bilişsel ya da dil gelişimlerinin önemli olarak değerlendirilmemesi gerektiği net olarak açıklanmalı ve çocukları bütüncül olarak destekleyecek uygulamalara yer vermenin önemi anlatılmalıdır.

Anne babaların, çocuklarının eğitimsel deneyimlerine dair yaşantılarının zenginleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalı; eğitimsel deneyimlerinin artmasında yalnızca öğretmenle değil, sınıf ve okulla iletişim boyutlarında da çalışmaların arttırılmasına yönelik uygulamalara yer verilmelidir.

Çalışmamızda çocuklar yaş aldıkça pek çok gelişim alanında ilerlemeler kaydettikleri ancak duygusal gelişimlerinin yaş paralelinde artmadığı saptanmıştır. Duygusal gelişimin yaşın yanı sıra çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişiminin boylamsal ve kesitsel olarak değerlendirilmesi yapılabilir.

Okul öncesi eğitimin önemi hakkında farkındalığı yüksek olan ebeveynlerin, okul öncesi eğitimden beklentilerinin de farklılaştığı sonucundan hareketle anne ve babalara okul öncesi egitimin amaçlarını, önemini ve programını tanıtıcı toplantılar düzenlenmelidir.

Okul öncesi egitim programları hazırlanırken, anne ve babaların okul öncesi eğitim kurumlarından ve bu kurumlarda yürütülen eğitim programlarından beklentileri göz önünde bulundurulmalı ve bu beklentilere yönelik katılım çalısmaları düzenlenmelidir.

Okul-aile iş birliği ve iletişimini güçlendirebilmeleri amacıyla öğretmenlere ve kurum yöneticilerine farklı yöntemlerin anlatıldığı hizmet içi eğitimler verilmeli, konunun önemine dikkat çeken seminerler düzenlenmelidir.

Çocukların gelişim alanlarındaki mevcut gelişim durumları ile eğitim deneyimleri konusunda ailelerinin memnuniyetleri arasındaki ilişki farklı bölgelerde ve illerde de değerlendirilmeli, çeşitli demografik değişkenler ve kültüre özgü değerler bakımından farklılaşması incelenmelidir.

KAYNAKÇA

Acun Kapıkıran N., İvrendi Bora A. ve Adak A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*0, s. 19-27.

Ahmetoğlu, E. ve Acar, İ. H. (2017). Ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarının eğitim deneyimleri konusundaki memnuniyeti.*Turkish Studies*, 1-14.

Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., Sezer, T. ve Akşin-Yavuz, E. (2018). Aile Katılımı Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (1), 1-20.

Akbağ, M. (2010). Gelişim Psikolojisi Konularına Giriş: Kavramlar, İlkeler, Dönemler. M. E. Deniz (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (s.23-46). Ankara: Maya Akademi.

Akbaş A., Budak, E. (2006). *Okul Öncesi Çocuğun Gelişimi ve Eğitimi.* İstanbul: Pozitif Yayıncılık.

Akdoğan, F. (2018). *5-6 yaş çocuklarin sosyal problem çözme becerilerinin çocuk ve öğretmen değişkenleri açisindan incelenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Akkök, F. (1998). Parental Involvement in the Educational System: To Empower Parents to Become More Knowledgeable and Effective. Paper presented at the Central Asia Regional Literacy Forum, Istanbul.

Akşin, E. (2013). *60-72 aylık çocukların benlik algıları ile ilköğretime hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin ve ilköğretime hazır bulunuşluk ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.*Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akşin, E. (2013). *60-72 aylık çocukların benlik algıları ile ilköğretime hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin ve ilköğretime hazır bulunuşluk ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akşin-Yavuz, E. (2016). *Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması ve 48-66 aylık çocukların bilişsel işlevlerinin gelişiminin incelenmesi.* Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akşin-Yavuz, E., Zembat, R. (2016). Dinamik Değerlendirme Yaklaşımı ve Okul Öncesinde Kullanımı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 02*(02), 12-22.

Akşin-Yavuz, E. (2018). Okul öncesi çocuğunu değerlendirme, tanıma ve önemi. Ed. Alev Önder. *Örneklerle Okul Öncesi Çocuklarını Değerlendirme ve Tanıma* içinde s. 1-14. Ankara: Eğiten Kitap.

Ansari, A., Pivnick, L.K., Gershoff, E. T., Crosnoe, R.& Lapray, D.O. (2018). What Do Parents Want From Preschool? Perspectives of Low-Income Latino / A Immigrant Families. *Early Childhood Research Quarterly*, https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.08.007.

Arabacı, N. ve Aksoy, A. B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29*, 18-26.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., Çimen, S. (2001). *Çocuk Gelişimi 1*. İstanbul, Türkiye:Ya-Pa Yayıncılık.

Aral, N., M. Can Yaşar, A. Kandır.(2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programları*. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Argon, T., Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 413-430.

Arslan, U., Nural, E. (2004). Okul Öncesi Eğitiminde Okul – Aile İşbirliğinin Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162. (Online) Erişim: 15.04.2019, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/162/arslan-nural.htm.

Arslan, Ü. (2012). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 201-226). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, D. (2017). Gelişim ile İlgili Temel Konular.In Köksal Akyol A. (Ed.).,*Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I* (s.85-111). Ankara: Anı Yayıncılık.

Atış-Akyol, N. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Atlı, S., Baran, G. (2018). 36-72 Aylık Dönemde Gelişimin Desteklenmesi. In Aysel K. Akyol (Ed.)., Erken *Çocukluk Döneminde Gelişim II* (s.325-356). Ankara: Anı Yayıncılık.

Avcu, A. U. (2016). Annelerin Beş Yaş Çocuklarının Gelişimine İlişkin Okul Öncesi Eğitimden Beklentilerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 5*(2), 23-32.

Aydın, B. (2003). Gelişimin Doğası. In B. Yeşilyaprak (Ed.).,*Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (s.27-49). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydoğan, Y. (2006). Ev ortamının çocuğun gelişimine göre düzenlenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 3*(10), 27-33.

Ayık, A., Çalışkan, N. (2015). Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(2), 69-82.

Arabacı, N. ve Aksoy, A. B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29*, 18-26.

Arabacı, N. (2018). Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Aile. O.S. Kesicioğlu & B. Y. Hacıibrahimoğlu (Ed.), *Erken Çocuklukta Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme* (s.259-278). Ankara: Eğiten Kitap.

Arı, M. ve Yaban, E. H. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Davranışları: Mizaç ve Duygu Düzenlemenin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , *31*(1), 125-141.

Arteaga, I., Humpage, S., Reynolds, A. J. ve Temple, J. A. (2016). One year of preschool or two – is it ımportant for adult outcomes? Results from the Chicago longitudinal study of the child-parent centers. *Economocis Education Review, 40:*221-237.

Aslan, N. (2018). *60-72 aylık çocukların empati becerilerinin anne çocuk ilişkisi açısından incelenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aslan, H. S. (2019). *48-66 aylık çocuklarda dil gelişimi ve sosyal beceri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Au, M. L. (2004). Parents' Expectations of Pre-School Education. *Hong Kong Journal of Early Childhood, 3*(2), 41-46.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme.*Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bacanlı, H., Kaya, Ö. (2016). Eğitim Yaşantısına Ebeveyn Katılım Algısını Açıklamaya Yönelik Bir Model Geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 410-423. doi: 10.16986/HUJE.2015014092.

Başal, H., A. (2005). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Morpa.

Başal, H. A., Kahraman, P. B. (2018). Köyde ve Kentte Yaşayan Annelerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 38-56. Doi: 10.21764/maeuefd.396467.

Bayhan, S. P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*.İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bayrak, İ., Duruhan, K. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine ilişkin Yeterlik Algıları: Cumhuriyet Üniversitesi ile İnönü Üniversitesi Örneği. *International Journal of Social Science*, 6(5), 199-216.

Bayrak, S., Köksal, O. (2017). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimden Beklentilerinin Incelenmesi (Elazığ İli Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(45), 547-557.

Bayraktar, V. (2018). Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme. InOğuz S. Kesicioğlu, Binnur Y. Hacıibrahimoğlu (Ed.), *Erken Çocuklukta Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme* (s.1-6). Ankara: Eğiten Kitap.

Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişimi* (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Bıçakçı, Y. M., Demirci, Y. F.,Yıldız, S. (2018). Gelişim Özellikleri. In İ. Ulutaş, S. Demiriz (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* (s.141-178). Ankara: Pegem Akademi.

Biber, K. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı,kapsamı, önemi ve temel ilkeleri.Ed. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya. *Erken Çocukluk Eğitimi*içinde s. 25-67. Ankara: Pegem Akademi.

Buldu, M. (2010). *İnandıklarını Yapabiliyorlar mı? Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirmeye Yönelik Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Burman, D. D., Bitan, T., & Booth, J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia, 46* (5), 1349-1362.

Büyükekiz, M. (2009). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin resim uygulamalarındaki farklılıklar.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bredekamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar.* (H. Z. İnan, ve T. İnan, Çev.) Ankara, Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (pp. 187-250). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Brooks, J. E. (2004). Family Involvement in Early Childhood Education: A Descriptive Study of Family Involvement ApproachesAnd Strategies In Early Childhood Classrooms. *Dissertation Abstracts International, 65*(08), 2890A. (UMI No.3142799).

Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

Can Yaşar, M. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı.* Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul, Türkiye: YA-PA.

Carlson, H. L. (1993). Impact of Societal Orientations On Early Childhood Programmes And Parents And Professionals Views of Those Programmes: Sweden, England, United States. *International Journal of Early Childhood*, *25*(1), 20-26.

Ceyhan, A. A. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Gözlem Tanımı, Kapsamı ve Önemi. A. A. Ceyhan & M. Ören (Ed.). *Çocukları Tanıma Teknikleri* (s.27-53). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2273.

Chang, A., Sandhofer, C. M.,& Brown, C. S. (2011). Gender Biases In Early Number Exposure to Preschool-Aged Children. *Journal of Language and Social Psychology*, *30* (4), 440-450.

Chen, M., Fan, X. (2001). Parental Involvement And Students' Academic Achievement:A Meta-Analyses. *Educational Psychology Review, 13,* 1-22.

Child Poverty, Erişim Tarihi 10.05.2019 Unicef Social Inclusion, Policy and Budgeting'den alıntılanmıştır. http://www.unicef.org/socialpolicy/index_68822.html

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* Second Ed. USA: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0-8058-0283-5.

Cömer, D. ve Erdem, E. (2010). *Erken çocukluk döneminde aile katılımı etkinlikleri.* Ankara: Eğiten Kitap.

Crosby, S., Rasinski, T., Padak, N., Yıldırım, K. (2014). A Three-Year Study of A School-Based Parental Involvement Program In Early Lıteracy. *The Journal of Educational Research*, 108, 165-172.

Crowley, K., Callanan, M. A., Tenenbaum, H. R., & Allen, E. (2001). Parents Explain More Often to Boys Than to Girls During Shared Scientific Thinking. *Psychological Science, 12* (3), 258-261.

Çağdaş, A., Seçer, Z., Ş. (2011). *Anne Baba Eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

Çağlak, S. (2003). Okul Öncesi Dönemde Hareket Gelişimi ve Eğitimi. In M. Sevinç (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.* İstanbul, Türkiye, Morpa Kültür Yayınları.

Çakıroğlu, N. (2013). *Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Görüşleri ve Bu Eğitimden Beklentileri (Devrez İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelenk, S. (2003). Okul – Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 3-39.

Demir, S., Ramazan, O. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 36-48 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişim Düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 1*(2), 84-98.

Deniz Kan, U. (2006). Erken Çocukluk Yıllarında OkumaYazmaya Hazırlık. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(337), 16-20.

Dereobalı, N. (2012). Okul Öncesi Eğitim ve Kitle İletişim Araçları. In G. Haktanır (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş (pp. 257-282). Ankara, Türkiye: Anı Yayıncılık.

Deslandes, R., Rivard, M. C., Joyal, F., Trudeau, F. & Laurencelle, L. (2009). Family-School Collaboration In the Context of Learning Assessment Practices And Communication.*OnlineSubmission.*

Diazgranados, S., Borisova, I. ve Sarker, T. (2016). Does attending an enhanced quality preschool have an effect on the emergent literacy, emergent math, social skills

and knowledge of health, hygiene, nutrition and safety of young children? Evidence from a quasi-experiment with two control groups in Bangladesh. *Journal of Human Development and Capabilities, 17*(4), 494-515.

Diffily, D. L. (1994). Early Childhood Educators' Beliefs And Practices About Assessment (Unpublished Doctoral Dissertation. University of North Texas.

Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Dinçer, Ç., Demiriz, S., Ergül, A. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocukları (36–72 ay) icin Özbakım Becerileri Ölceği-Öğretmen Formu'nun Gecerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 45*, 59-78. DOI: 10.15285/maruaebd.2686

Dockett, S. and Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice, 3*(2).

Dordic, V.,Tubic, T. ve Jaksic, D. (2016). The Relationship Between Physical, Motor and Intellectual Development of Preschool Children. *Procedia-Socialand BehavioralSciences, 233*, 3-7.

Dykeman, B. F. (2008). Play-Based Neuropsychological Assessment of Toddlers. *Journal of Instructional Psychology*, 35(4), 405-409.

Ehrlich, S.B., Gwynne, J., Allensworth, E.M. & Fatani, S. (2016). Preschool attendance: How researchers and practitioners are working together to understand and address absenteeism among our youngest students. *SREE Spring 2016 Conference.* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567038.pdf adresinden 17 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.

Einarsdóttir, J. (2010). Icelandic Parents' Views On the National Policy On Early Childhood Education. *Early Years: Journal of International Research & Development, 30*(3), 229-242.

Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. Phi Delta Kappan, Vol.76(9), 701-712.

Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

Erdoğan, I. N., Canbeldek, M. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17* (3), 1306-1327.

Erdoğan, S., Şimşek, B.H, Erdoğan, A.(2005). Ankara'nın Alt Sosyo Ekonomik Bölgelerinde Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(14), 231-246.

Erdoğan, T., Akkocaoğlu, N. (2015). Dramada Ölçme ve Değerlendirme. In T. Erdoğan (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama*. Ankara: Eğiten Kitap.

Eren, T. (2007). *"Ev ile Okul Arasındaki Köprü" Okul Öncesi Eğitimde Portfolio Değerlendirme Sistemi.* (YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi,Konya.

Ergün, S. (2003). *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Yetenek ve Başarılarının İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Erkan S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 40*: 186-197.

Erözkan, A. (2014). *Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Test Dışı Teknikler.* Ankara: Mentis Yayınevi.

Ertürk, G. H. (2012). Aile Kuramları. In T. Güler (Ed.), *Anne Baba Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Ertürk Kara, H.G. ve Gürgen, F. (2017). *36-48 Aylık Çocukların Sosyal Becerilerinin Çocuk, Aile ve Öğretmene Ait Çeşitli Özelliklere Göre İncelenmesi*. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara.

Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M.& Rattray, C. (2000). Pre-School Education: Parents' Preferences, Knowledge And Expectations. *International Journal of Early Years Education, 8*(3), 189-204.

Gander, M. J.; Gandiner, H. W. (1995). Çocuk ve Ergen Gelişimi, (Çev. A. Dönmez, H.N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.

Genç, Ş., Senemoğlu, N. (2001). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 12:Okul Öncesi Eğitim. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

George, T. I. (2012). *Early Childhood Teachers' Views On Working With Parents: Positive And Negative Encounters In Maintaining The Home/School*

Relationship In High/Low Income Schools. Unpublished Doctoral Dissertation. Kent State University.

Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş YaşÇocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasında İlişkinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Göğebakan, Ş. (2011). *Çocuğunu Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gönderen (6 Yaş) Annelerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi (Malatya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.

Gullo, D. F. (2005). *Understanding Assessment and Evaluation In Early Childhood Education.* NY: Teachers College.

Gülender, S.(1993). Velilerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Kurumların Velilerden Beklentileri. *9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Güler, T. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Ailenin Önemi ve Okul Aile İşbirliği. In G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (pp.283-308). Ankara, Türkiye: Anı Yayıncılık.

Gürşimşek, I. (2002). Etkin Öğrenme ve Aile Katılımı. In I. Gürşimşek (Ed.).,*Okul Öncesi Eğitimciler İçin Öğretmen El Kitabı.*İstanbul:YA-PA Yayınları.

Gürşimşek, I.,Girgin, G., Harmanlı, Z., Ekinci, D. (2002). Çocuğun Eğitiminde Aile Katılımının Önemi (Bir Pilot Çalışma). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Gürşimşek, I. (2003). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3*(1), 125-144.

Gürşimşek, I., Kefi, S.ve Girgin, G. (2007). Okul Öncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (33),* 181-191.

Gürşimşek, I. (2010). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 9*(18), 1-19.

Güzel, N. (2018). Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Hamamcı, Z. (2015). Çocuk Gelişimi Kuramları ve Dil Öğretmenleri İçin Yansımaları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, *4*(1), 125-134.

Hanes, B. M. (2010). *Perceptions of Early Childhood Assessment Among Early Childhood Educators.* Unpublished Doctoral Dissertation. Widener University.

Hoover-Dempsey, K.V. ve Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K.V. ve Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Reports, 97*(2), 310–331.

Howes, C., Pianta, R. (2010). Quality of Prekindergarten: What Families Are Looking For In Public Sponsored Programs?.*Early Education and Development, 17*(4), 619-642.

Hyson, M.C.ve Izard, C.E. (1985). Continuities And Changes In Emotional Expressions During Brief Separation of 13 and 18 Months. *Developmental Psychology*, 21, 1165-1170.

Işık, H. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Okul-Aile İşbirliği Çalışmalarının Anne-Baba Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi*.

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

İkiz, E. (2010). Öğrenmenin Kapsamı ve Etkileyen Faktörler. In E. Deniz (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (pp. 167-219). Ankara, Türkiye: Maya Akademi.

İpek, C. (2011). Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları Üzerine Etkisi. *Pegem Eğitim Öğretim Dergisi, 1* (2).

Janus, M. ve Duku, E. (2007). The school entry gap: socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education & Development, 18*:3, 375-403.

Jones, J. (2004). Framing the assessment discussion. *Young Children, 59*(1), 14-18.

Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S. ve Sunar, D. (1993). *Başarı Ailede Başlar: Çok Amaçlı Eğitim Modeli*. İstanbul, Türkiye: YAPA Yayınları.

Kan, Ü.D. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 169-178.

Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*. 151. (Online). Erişim: 15 Ocak 2019, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/kandir.htm.

Thatcher-Kantor, P. & Kershaw, S. (2010). Parametric Statistics. In N. J. Salkind Eds. Encyclopedia of Research Design (p. 999-1003). California: Sage. ISBN 978-1-4129-6127-1.

Kandır, A., Ersoy, Ö. (2003). *Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılım Çalışmaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Kara, E. (2003). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal beceri algılarına etki eden faktörler*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi,Adana

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kargı, E. (2012). Kültürel Tarihsel Kuram Çerçevesinde Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Öğrenme Deneyimi. Eda Kargı (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.

Kartal, H. (2007). Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 234-248.

Kasuto, Aytun, S. (2005). *Aile Etkileşiminin Çocuğun Sosyal ve Bilişsel Gelişimi Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, Ö.M., Gültekin, M. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne – Baba Görüşleri. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, 3*, 311-333.

Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(2), 65-76.

Karaoğlu, H. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri*(Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Kartal, A., Kurban-Kuzu, N., Zencir, M., ve Kapıkıran-Acun, N. (2010). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin ebeveyn davranışlarının çocuklarının öz bakım ve sosyal becerileri ile ilişkilerinin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projesi Sonuç Raporu. Erişim adresi:

http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/56/T%C3%BCrkan%20Turan.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kelly, N. J. (2010). *The first day of kindergarten: examining school readiness advantages and disadvantages across multiple developmental contexts.* PhD Thesis. University Of Illinois, Urbana, Illinois.

Kıldan, O. (2013). Yapılandırmacı yaklaşım. Z.Fulya Temel (Ed.),*Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar,* (s.13-46).Ankara: Vize Yayıncılık.

Kızıltepe, G. İ., Yaşar, M. C., ve Uyanık, Ö. (2017). Bilişsel becerileri destekleme programinin 61-72 aylik çocuklarin yaratici düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(32), 612-629.

Koçak, Y. (1991). Okul-Aile İletişiminin Engelleri.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6,* 129-133.

Koçak, N.(2001). Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu.*Milli Eğitim Dergisi*,151.(Online). Erişim: 04 Mart 2019, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/151/kocak.htm.

Koçak, N., Ergin, B ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16*(2),100-106.

Koçyiğit, S. (2012). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Programları. In R. Zembat (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kohl, G. O., Lengua, L. J., ve McMahon, R. J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *J Sch Psychol, 6* (38), 501–523.

Konak, Ö.A., Berberoğlu, G., Arıkan, S., Tuncer, Ç.Ö. ve İş Güzel, Ç. (2010). Okula Hazırbulunuşluk Kapsamında Bilişsel ve Dil Becerileri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama,* Nisan-Haziran, 10-20.

Kotaman, H.(2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(1), 135-149.

Köksal-Akyol, A., Körükçü, Ö. (2003). Çocuklarda empati gelişimi ve bilişsel gelişimin incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve KonferansıBildiri Kitabı,* Cilt:1. Ankara: Ya-pa .

Kurtulan, B. (2015). *Erken Çocukluk Döneminde (4-7 Yaş) Bilişsel Beceriler İle Sosyal Beceriler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.*Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kuşin, İ. (1991). Okul Öncesinde Aile ve Okul İşbirliği. *7. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.* İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Kuzu, N. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Anne Davranışları Üzerindeki ve Annelerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Etkisinin İncelenmesi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. In B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (s.75-107). Ankara: Pegem Akademi.

Lazar, I., Darlington, R. B., Murray, H. W., Royce, J., Snipper A.,Ramey, C. T. (1982). Lasting Effects of Early Education: A Report From The Consortium For Longitudinal Studies. *Monograph of Society For Research in Child Development*, *47*, 2/3.

Levine, L. E. ve Munsch, J. A. (2010). *Child Development: An Active Learning Approach.* New Delphi: Sage publications. ISBN: 978-1-4129-6850-8.

Lopez, M.E., Weiss, H., Caspe, M. (2006). Family involvement in early childhood education. *Harvard Family Research Project*, vol 1.

Malkoç, T.,ve Ceylan, F. (2013). Okul Öncesi Dönem İşitme Engellilerde Müzik Eğitimi ile Çocukların Gelişim Özellikleri Üzerine Terapötik Bir Çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 117-126.

Maloley, K. L. (2008). *Teachers' Responses to Mandated Assessment: Case Studies of Teachers' Assessment Practices In Elementary Classrooms.* Unpublished Doctoral Dissertation.Michigan State University.

Martinez, R. A., Martinez, R. & Perez, M. H. (2004). *Children's School Assessment: Implications for Family-School Partnerships. International Journal of Educational Research, 41*(1), 24-39.

Mcafee, O., Leong, J. D. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi* (B. Ekinci, Çev.). Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık. (2011).

Mcafee, O., Leong, D. J. & Bodrova, E. (2004). *Basics of Assessment: A Primer for Early Childhood Educators.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., Sekino, Y. (2004). A Multivariate Examination of Parent Involvement And The Social And Academic Competencies of Urban Kindergarten Children. *Psychology in the Schools, 41* (3), 363-377.

Mehlig, L. M. (2013). *Preparing Preservice Teachers toEngage Parents Through Assessment.* Unpublished Doctoral Dissertation. Northern Illinois University. https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/3045010931/fmt/ai/rep/NPDF?_s=oOV%2BPQaegMBJU2zYx2Vja%2FNuvTQ%3D.

Metin, N., Arı, M. (1993). Anne-Babaların Anaokulundan Beklentileri. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması Semineri.* Ankara: YAPA Yayınları.

Mindes, G. (2003). *Assessing Young Children*. NJ: Merrill Prentice Hall.

Mills, L. (1994). Yes, It Can Work! Portfolio Assesment With Prescholers. Erişim: 13.02.2019, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372857.pdf.

Mo, Y., Singh, K. (2008). Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. *Research in Middle Level Education Online, 31,* 1-11.

Mussen, H., Conger, J.& Kagan, J. (1969). Child Development and Personality (Third Edition). *Harper & Row Publishers*, London.

Ogelman, H.G. (2012). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim. E. Kargı (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (s.47-88). Ankara: Pegem Akademi.

Ogelman, H. G. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı Çalışmaları: Denizli İli Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (17).

Oğuzkan, F. ve Oral, G. (1983). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.

Oğuz, V. (2006). Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile annebabaların empatik becerilerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları*: *Okul Öncesi Dönem.*(4.Baskı), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A., Bilgin, H. A. (2002). Marmara Gelişim Ölçeğinin Geliştirilmesi (3-6 Yaş Dönemi Çocukları İçin). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde; s.64-69. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ömeroğlu E., Büyüköztürk Ş., Aydoğan Y., Çakan M., Kılıç Çakmak E., Özyürek A., Gültekin Akduman G., Günindi Y., Kutlu Ö., Çoban A., Yurt Ö., Koğar H. ve Karayol S., (2014). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formunun Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi. 3*, 37-46.

Özdinç, T. (2014). *Okul Öncesi Eğitiminde AileKatılımında SosyalMedya Kullanımı: Bir Durum Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi Tanıma Teknikleri.* Ankara: Pdrem Yayınları.

Özkan, F. (2015). *Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Sürecine Yönelik Aile-Öğretmen Görüş ve Beklentilerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özkesemen, A. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan 1. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yeni müfredat programına göre değerlendirilmesi.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kars.

Özmert, E. N. (2005). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-I: Beslenme. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi (48),* 179-195.

Öztürk, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ankara: Eğiten Kitap.

Pehlivan, D. (1997). Okula Aile Katılım. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi. 53*, 4-7.

Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Nitel bir araştırma).*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Pekis, A., Gourgiotou, E. (2017). Parental Perceptions About Children's Authentic Assessment And the Work Sampling System's Implementation. *International Journal of Assessment Tools In Education, 4*(2), 182-210.

Pianta, R. C. and Kraft, Sayre, M. (1999). Parent‟s Observations About Their Childrens Transtionsto Kindergarten. *National Association for The Education of Young Children, 54* (3), 47-52.

Poyraz, H., ve Dere, H. (2006). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Saçkes, M.(2013). Priorities for Developmental Areas In Early Childhood Education: A Comparison of Parents' and Teachers' Priorities. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(3), 1684-1690.

Sammons, P. (2010). The EPPE research design: An educational effectiveness focus. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart, (Eds). Early Childhood Matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project (pp.24-43). New York: Routledge.

Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Seçkin, N. ve Koç, G. (1997). Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği. *Yaşadıkça Eğitim (51),* 5-10.

Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazardırmalıdır? Hacettepe *Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi(10),* 21-30.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi

Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Seven, S. (2008). Yedi-Sekiz Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(2), 151-174.

Sevinç, M., Evirgen, S. (2003). Küçükçekmece Okul Öncesi Eğitim Merkezinde Verilen Okul Destekli Anne Eğitim Programının Anneler Üzerindeki Etkileri. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. Cilt:2.* Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Sevinç, M.(2006). Okul Öncesi Eğitim 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.

Shepard, L., Kagan, S.L. & Wurtz, L. (1998). *Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments.* Goal 1 Early Childhood Assessments Resource Group. Washington, DC: National Education Goals Panel. Erişim Tarihi: 01.03.2019. http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/prinrec.pdf.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2010). Introduction: Why EPPE? In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart, (Eds). *Early Childhood Matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project* (pp.1-7). New York: Routledge. ISBN 0-203-86206-6.

Şahin, F. ve Turla, A. (1996). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kurumlarında Yaptıkları Ana-Baba Eğitim Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. 18-20 Eylül, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şahin, F.T., Ünver, N. (2005). Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13* (1), 23-30.

Şimşek, Z. C., İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 240-254.

Tagay, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi. Ed. Alev Önder. *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri,* s. 1-8. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Taggart, G.,Ridley, K., Rudd, P.ve Benefield, P. (2005). *Thinking Skills in the Early Years: A litarauture review.* Slough: National Foundation for Educational Research.

Taner, G. (2005). *Bireyi Tanıma Tekniklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tatlı, S. ve Alakoç Pirpir, D.(2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Öğretmenleriyle Olan İlişkilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *International Journal of Social Science, 31*, 429-441.

Temel, Z.F. (2001). *Okul öncesi eğitime aile katılımı*. Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul: YA-PA.

Temel, F., Aksoy, A. B., Kurtulmuş, Z.(2013). Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. In F. Temel (Ed.), *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* (s. 328-360). Ankara: Anı Yayıncılık.

Temel,Z. F. (2013). *Aile Eğitimi ve Erken Çocuklukta Aile Katılım Etkinlikleri.* Z.F. Temel (Ed.), Önsöz.

Temel, F., Bayraktar, V., Güven, G. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile İletişim Etkinliklerini Uygulamaları İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *EJER Congress 2015 Bildiri Özetleri Kitabı,* Ankara.

Tokuç, H. (2007). *Anne ve Babaların Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüş ve Beklentilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Topuz, G. Y., Kaya, E. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Amaçlı Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 6*(1), 27-62.

Thornburg, R. K., Mayfield, A. W., Hawks, S. J. ve Fuger, L. K. (2009). *The Missouri Quality Rating System School Readiness Study.* The Mid-America Regional Council's Metropolitan Council on Early Learning.

Trawick – Smith, J. (2003). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı)* (5. Baskı). (B.Akman, Cev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tulan, A. (2005). *Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimden Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tunçeli, H. İ. (2017). *48-72 Aylık çocuklar için LAP-3 Gelişim Değerlendirme Envanteri'nin geçerlik güvenirlik çalışması ve gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tunçeli, H. İ.,ve Zembat, R. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3* (3), 01-12.

Tunçeli, H. İ. (2019). Erken Çocuklukta Gelişimi Bütünsel Değerlendiren Ölçme Araçları. In R. Zembat, H. İlknur Tunçeli (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişimi Değerlendirmede Kullanılan Güncel Ölçme Araçları*(s.61-72).Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.(Basım Sürecinde).

Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8*(1), 265-284.

Turaşlı, N. K. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tümkaya, S. (2012). Okul öncesi eğitim döneminde ailenin rolü ve önemi. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (s.336-367). Ankara: Pegem Akademi.

TÜSİAD, (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim.* İstanbul: Yayın No. TÜSİAD-T / 2005-05/396.

Trepanier-Street, M. L., McNair, S. & Donegan, M. M.(2001). The views of Teachers On Assessment: A Comparison of Lower And Upper Elemantary Teachers. *Journal of Research In Childhood Education, 15*(2), 234-241.

Ülgen, G., ve Fidan, E. (1997). *Çocuk Gelişimi.* İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.

Ünüvar, P.(2010). Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(3), 719-730.

Ünüvar, P. (2016). Görüşme. A.Önder (Ed.). *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri,* (s.115-125). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ünüvar, P., Karoğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43,* 231-254.

Üstün, E., Akman, B., Etikan, İ.(2004). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,26,* 205-210.

Üstün, E. Y. (2013). Etkili aile-okul-toplum ilişkileri. Z. Fulya Temel (Ed.). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları,* s.230-247 (2.baskı). Ankara: Anı.

Üstünova, E. (1998). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Beklentileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Vasiljevic, I.,Bjelica, D., Popovic & S., Gardasevic, J.(2016). Parental Satisfaction With Work Scheduleof Preschool Institutions In Montenegro. *Journal of Physical Education and Sport*, 2(161), 1017-1022. doi: 10.7752/jpes.2016.s2161.

Veziroğlu, M. (2012). Erken çocukluk döneminde fiziksel gelişim. E. Kargı (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (s. 17-32). Ankara: Pegem Akademi.

Vidali, E. L. (1998). Parental Expectations of Early Childhood Services for Preschool Children: The Case of Policy Change In Greece. *International Journal of Early Years Education, 6*(1), 19-30.

Vural, D. E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi.*Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Vural, D. E.,ve Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15* (59), 1174-1185.

Walker, S.(2005). Gender Differences In The Relationship Between Young Children's Peer Related Social Competence and Individual Differences In Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(3), 297-312.http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.166.3.297-312

Wright, R. J. (2010). *Multifaceted Assessment for Early Childhood Education*. CA: Sage.

Yalcın, M., Başar, M. ve Cetinkaya, A. (2013). Okul oncesi eğitime 5-6 yaşında başlayan cocuklar ile 3-4yaşında başlayan cocukların ozbakım becerilerinin veli goruşlerine gore incelenmesi (Uşak İli Örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,(16),* 208-244.

Yaşar Ekici, F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yeşilyurt, Z. C. (2011). *Çocukları Anaokuluna Devam Eden Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri ve Kurumların Bu Beklentileri Karşılama Durumları.* Yüksek Lisans Tezi.Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (konya ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi,Konya.

Yıldırım, M. C., Dönmez, B. (2008). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği).*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(23), 98-115.

Yoshikawa, H., Weiland, C. ve Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter? *The Future of Children*, *26*(2), 21-35.

EKLER

EK 1.DEMOGRAFİK BİLGİ FORMLARI

Öğretmen Demografik Bilgi Formu

Sevgili Öğretmenim,

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri ile ebeveynlerin çocuklarının eğitim deneyimleri konusundaki görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma, yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Aşağıda yanıtlayacağınız sorular yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup; gizliliği esastır.Araştırma gönüllülük esasına gore yürütülmektedir. Doğru ve samimi yanıtlar vermeniz araştırma için oldukça önemlidir. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla, Beyza Hanaylı.
Okul Öncesi Öğretmeni

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )

Öğrenim durumunuz: Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

Kaç yıldır bu mesleği yapmaktasınız?……

Çocuk Demografik Bilgi Formu

SevgiliAnne-Baba,

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri ile anne –babaların çocuklarının eğitim deneyimleri konusundaki görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma, yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Aşağıda yanıtlayacağınız sorular yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup; gizliliği esastır. Araştırma gönüllülük esasına gore yürütülmektedir. Doğru ve samimi yanıtlarınızla araştırmamıza yapacağınız her katkı okul öncesi eğitim alanına ışık tutacaktır. Katılımınız araştırma için oldukça önemlidir. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla, Beyza HANAYLI
Anne – Okul Öncesi Öğretmeni

Genel Bilgi Formu

Formu doldurduğunuz tarih: ……

Okul adı: ……..……

Çocuk Kodu:……..

Okul türü: Bağımsız anaokulu ( ) İlkokula bağlı anasınıfı ( )

Çocuğun cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

Çocuğun doğum tarihi: ……

Çocuk ne kadar süreden beri okul öncesi eğitimden yararlanıyor?

İlk Yılı ( ) İkinciYılı ( ) ÜçüncüYılı ( ) DördüncüYılı ( )

Anne Yaşı:
25 ve altı( ) 26-30( ) 31-35( ) 36-40( ) 41-45( ) 46 ve üstü( )

Baba Yaşı:
25 vealtı( ) 26-30( ) 31-35( ) 36-40( ) 41-45( )46 ve üstü( )

Anne Eğitim Durumu:
İlkokul( ) Ortaokul( ) Lise( ) Lisans( ) Lisansüstü( )

Baba Eğitim Durumu:
İlkokul( ) Ortaokul( ) Lise( ) Lisans( ) Lisansüstü( )

Çalışma durumu:

Anne: Evet ( ) Hayır ( ) İşsizim, iş arıyorum ( )
Baba: Evet ( ) Hayır ( ) İşsiz, iş arıyor ( )

Aile Türü: Çekirdek aile ( ) Geniş Aile ( ) Tek ebeveyn ( )

Anne-baba birlikte mi yaşıyor?

a. Evet
b. Hayır ise Lütfen nedenini işaretleyiniz: Boşanma ( ) Ölüm ( ) Diğer ( )

Sizce gelir durumunuz aşağıdakilerden hangisidir? Lütfen uygun olanı işaretleyiniz.

Üst ( ) Üst-Orta ( ) Orta( ) Orta-Alt ( ) Alt ( )

Formu doldurduğunuz çocuğun kardeş sayısını işaretleyiniz:

Kardeşi yok( ) Bir kardeşi var ( ) İki kardeşi var ( )
Üç kardeşi var ( ) Dört ve daha fazla kardeş( )

Formu doldurduğunuz çocuğunuzun doğum sırası:

İlk çocuk ( ) İkinci çocuk ( ) Üçüncü çocuk( ) Dördüncü ve sonrası ( )

Formu doldurduğunuz çocuğunuz kim/kimler tarafından büyütüldü?

Anne-baba( ) Aile büyükleri( ) Bakıcı( )
Diğer(……..…….)

EK2. EĞİTİMSEL DENEYİMLERDEKİ EBEVEYN MEMNUNİYETİ ÖLÇEĞİ

ÇOCUK EĞİTİMİNDE EBEVEYN MEMNUNİYETİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddeler sizi ne kadar memnun ediyor? Lütfen uygun olanı daire içine alınız.

	Hiç memnun etmiyor	**Memnun etmiyor**	**Memnun ediyor**	**Çok memnun ediyor**
1.Okulda aktif ebeveyn katılımına verilen destek ve cesaretlendirme	**0**	**0**	**0**	**0**
2. Sınıfta gönüllü çalışmak	**0**	**0**	**0**	**0**
3.Çocuğumun öğretmeniyle telefon görüşmeleri yapmak	**0**	**0**	**0**	**0**
4.Sınıf aktivitelerinin planlanmasında ebeveyn katılımı	**0**	**0**	**0**	**0**
5.Okul yada program için karar aşamasında ebeveyn katılım seviyesi	**0**	**0**	**0**	**0**
6.Öğretmen tarafından eve gönderilen notlar	**0**	**0**	**0**	**0**
7.Çocuğumun sınıfındaki diğer ebeveynler ile r ile kurduğum irtibat	**0**	**0**	**0**	**0**
8.Çocuğumun okulunun düzenlediği ebeveyn atölye çalışmaları ya da eğitim fırsatları	**0**	**0**	**0**	**0**
9.Çocuğumun öğrenme ya da davranışları ile ilgili öğretmen ile yapılan toplantılar	**0**	**0**	**0**	**0**
10.Okul yönetici ya da diğer müdürleri ile kurduğum irtibat	**0**	**0**	**0**	**0**
11.Çocuğumla evde çalışmam için gönderilen okul çalışmaları	**0**	**0**	**0**	**0**
12.Ailemizin dil ve kültürüne okulda verilen destek ve cesaretlendirme	**0**	**0**	**0**	**0**

EK 3. MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/03/2019-167878

T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.5919055 21.03.2019
Konu : Araştırma İzni

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 11/03/2019 tarih ve 140539 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrenciniz Beyza HANAYLI' nın müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarımızda uygulamak istediği anket çalışmasının uygun görüldüğüne ilişkin onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Yakup YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
Zekariya YALIN
Memur

Ek :
1- Onay (1 Adet)
2- Anket Formu (11 Sayfa)

Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR
Elektronik Ağ: balikesir.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme10@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için: Hasan KARADEMİR V.H.K.İ.
Tel: (0 266) 277 10 49
Faks: (0 266) 277 10 66

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 400e-5f24-3bba-940d-dcc4 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.5883749 21.03.2019
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 20217/25 sayılı genelgesi.
b) Trakya Üniversitesi Rektörlüğü' nün 11/03/2019 tarih ve 140539 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Beyza HANAYLI
Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı
Alan/Bölüm	Okul Öncesi
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Durumları ile Eğitim Deneyimlerine Göre Ailelerinin Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi
Başvuru Tarihi	18.03.2019 **Başvuru Sayısı :** 5570257
Çalışma Başlama Tarihi	18.03.2019
Çalışma Bitiş Tarihi	30.06.2019
Veri Toplama Araçları	Çocuk Demografik Bilgi Formu, Öğretmen Demografik Bilgi Formu, Marmara Gelişim Ölçeği (Özbakım Becerilerinin Gelişimi, Duygusal Gelişim, Sosyal Gelişim, Dil Gelişimi, Zihinsel Gelişim, Bedensel Gelişim)
Araştırma Türü	Tez Çalışması Araştırma Önerisi

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ

Altıeylül/Bengi Anaokulu	Karesi/Naciye Kabakçı Anaokulu
Altıeylül/Mithatpaşa Anaokulu	Karesi/Nazende Kurşun Anaokulu
Altıeylül/Necatibey Eğitim Fakültesi Anaokulu	Karesi/Nuran Oğuz Anaokulu
Altıeylül/Sabiha Gökçen Anaokulu	Karesi/Sıdıka Sami Kula Anaokulu
Altıeylül/Burhan Erdayı İlkokulu	Karesi/Süleybe Karakuş Anaokulu
Altıeylül/Feyzi Çakmak İlkokulu	Karesi/Şehit Mesut Yağan Anaokulu
Altıeylül/Gaziosmanpaşa İlkokulu	Karesi/Zübeyde Hanım Anaokulu
Altıeylül/Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlkokulu	Karesi/Ali Hikmet Paşa İlkokulu
Altıeylül/Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	Karesi/Atatürk İlkokulu
Karesi/Alirıza Güçkan Anaokulu	Karesi/Merkez Ece Amca İlkokulu

18/03/2019 tarihli araştırma izni başvurusu 22.08.2017 tarih ve 2017/25 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevi değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (11 Sayfa)

OLUR
21.03.2019
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden af4b-9bbd-3bca-a353-70a5 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. ETİK KURUL ONAYI

T.C
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2019/02
KARAR NO: 2019.02.01 **Karar Tarihi: 20.02.2019**

Akademik danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ'un yaptığı Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi Beyza HANAYLI tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda değerlendirilmek üzere gönderilen "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Durumları ile Eğitim Deneyimlerine Göre Ailelerinin Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / oy çokluğu ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☑yok
Toplantı Katılım ☑evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Dr. Yüksel BAYRAK
Üye
Fen Fakültesi Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Doç. Dr. Yılmaz ÇAKIĞI
Üye
Eğitim Fakültesi Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Sağlık Bilimleri Fak. Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi Öğr. Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enst. Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Edebiyat Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Özcan AYGÜN
Üye
Edebiyat Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ercan YILMAZ
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır