



The Predictive Role of Family-Teacher Interaction on Communication Skills of Preschool Children

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	09.11.2024	10.10.2025	12.15.2025

Hüsniye Mümüneoğlu ¹
Ministry of National Education

Meral Taner Derman ²
Bursa Uludag University

Abstract

This study aims to examine the relationship between parent-teacher communication and children's communication skills during the preschool period. The study group consists of the parents of 297 children who were receiving preschool education and residing in the Nilüfer, Osmangazi, and Yıldırım districts of Bursa during the 2023–2024 academic year. The research was conducted using a relational survey model. During data analysis, an Independent Samples t-Test was applied to compare two independent groups, and a one-way analysis of variance (ANOVA) was employed when there were more than two independent groups. The findings revealed that communication between families and teachers significantly and positively predicted children's communication skills. While variables such as gender, duration of attendance in preschool institutions, and fathers' educational levels did not yield significant differences in children's communication skills, a meaningful difference was found based on the mothers' educational levels. The analysis results indicated that as the mothers' educational level increased, children's communication skills improved correspondingly in a positive direction.

Keywords: Preschool education, communication, communication skills, parent teacher communication, child teacher communication

Citation: Mümüneoğlu, H., & Taner Derman, M. (2025). Investigating the relationship and predictive role of family and teacher communication on preschool children's communication skills. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(3), 935-980. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1548718>

¹Corresponding Author: Teacher, Ministry of National Education, Bursa, Türkiye, E-mail: husniyemumunoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4563-3368>, <https://ror.org/03tg3eb07>

²Doç. Dr., Bursa Uludag University, Education Faculty, Primary Education Department, Bursa, Türkiye, E-mail: mtderman@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8619-3429>, <https://ror.org/03tg3eb07>

All ethical declarations related to this article are provided on the final page of the manuscript. (Page: 980).

Communication within the educational process is a fundamental element for facilitating learning and supporting students' overall development. The acquisition and effective use of the behaviors, knowledge, and skills that students will need in social life largely occur through communication (Torun & Oruç, 2022). As such a central aspect of education, communication represents one of the core dynamics of the teaching profession. Teachers, through their communication with students in learning environments, guide both academic and social development. However, it should be emphasized that communication is not solely the teacher's responsibility; rather, it is a reciprocal process in which both teachers and students co-construct meaning through interaction (Çelik Abay, 2023). In this context, the importance of communication becomes even more pronounced during the preschool period. At this stage, not only teachers but also families play an active role in children's development. Therefore, healthy and effective communication between families and teachers positively influences children's language development and communication skills (Sheridan et al., 2010; Hill & Tyson, 2009).

For instance, Sheridan and Colleagues (2010) found that family-school collaboration in early childhood education leads to significant improvements in children's social and language skills. This communication and cooperation between families and teachers facilitate two-way information sharing at home and school, enabling both parents and teachers to learn about children's strengths and weaknesses in learning and behavior, while simultaneously creating opportunities to enhance the child's knowledge, capacity, and skills (Pomerantz et al., 2007). Furthermore, the continuity of communication between home and school, as well as maintaining a tolerant and open attitude between both parties, have undeniably positive effects on children (Koyuncu Şahin, 2018). Studies have shown that school environments that sustain consistent communication with families contribute to the long-term retention and meaningfulness of children's learning experiences (Froiland et al., 2013).

During the preschool years, the quality of the relationship established between a child and their family provides valuable clues regarding future school-family communication. A communication pattern built on positive foundations between parents and schools also contributes to the healthy development of parent-child interactions (Koyuncu Şahin, 2018).

Traditionally, teacher-parent communication takes place in two main forms: verbal communication, which occurs during child drop-off and pick-up times, at parent-teacher meetings, or through phone calls; and written communication, which is facilitated through newsletters, communication notebooks, and bulletin boards (Knopf & Swick, 2008). However, due to the formal nature of schools as institutions, such communication processes may sometimes exhibit authoritarian tendencies or one-sided interaction patterns. This can lead parents to feel undervalued or excluded. In order for school-family communication to be truly effective, teachers must adopt an inclusive, respectful, and appreciative approach toward parents. Teachers' strong communication skills enhance the quality of parent meetings and strengthen overall

collaboration (Torun & Oruç, 2022). Indeed, a teacher's ability to be a good listener, to utilize observation skills effectively, to know both the student and the parent closely, and to develop individualized communication strategies accordingly greatly improves the quality of interaction among students, parents, and teachers (Abay, 2023).

In the educational context-particularly in schools-the primary contact between teachers and children, and between families and children, is of vital importance (Abdullah et al., 2023). Teachers act as bridges connecting the school, the child, and the family. Therefore, it is essential to identify and strengthen the communication skills required of teachers based on scientific methods.

The quality of communication that teachers establish with children during the school experience can shape the children's future communication with peers and adults (Atış Akyol et al., 2021). However, in effective communication, the teacher's skills alone are not sufficient-children themselves must also possess effective communication abilities (Ata, 2011). In early childhood education settings, where communication between families and teachers is characterized by sensitivity to shared feedback, responsiveness, and mutual collaboration, children tend to engage in more positive emotional interactions with their teachers and peers, thereby developing stronger communication skills (Ata, 2015).

Effective communication between families and teachers during the preschool period plays a vital role in supporting children's communication competencies as well as their social-emotional development. Research indicates that strong family-teacher partnerships-shaped by mutual information sharing, trust-based relationships, and joint decision-making-are associated with improvements in children's language use, peer interaction, and classroom participation (Hindman & Morrison, 2012; Sheridan et al., 2010). When parents and teachers maintain consistent communication about children's needs and developmental progress, children demonstrate higher levels of receptive and expressive language skills and feel emotionally safer in educational environments (Fantuzzo et al., 2004).

These findings underscore the importance of reinforcing communication practices grounded in collaboration between families and teachers to support children's early communication development. Although numerous studies have explored the impact of family-teacher collaboration on children's social-emotional development and school adjustment (Hindman & Morrison, 2012; Sheridan et al., 2010), research specifically examining the relationship between family-teacher communication and children's direct communication skills during the preschool period remains limited. Most existing studies focus on family involvement and overall academic achievement, rather than on micro-level developmental areas such as communication skills (Arnold et al., 2006; Fantuzzo et al., 2004;). Moreover, while the influence of teachers' communication competencies on children's social interactions has been discussed, how this interaction is shaped by parents' perceptions remains insufficiently addressed in the literature (Knopf & Swick, 2008).

This gap highlights the need for holistic research that considers both the developmental needs of early childhood and the dynamics of family-school interaction. Therefore, the present study aims to examine the relationship between family-teacher communication and children's communication skills from the perspective of families with preschool-aged children. By addressing this gap, the study seeks to reveal the predictive role of family-teacher communication quality in children's communication skills. The findings are expected to inform policies and practices in early childhood education and contribute to both theoretical knowledge and applied research in the field.

In line with this purpose, the study seeks to answer the following research questions:

1. To what extent does family-teacher communication during the preschool . period predict children's communication skills?
2. Are there gender-based differences in family-teacher communication and children's communication skills during the preschool period?
3. Do family-teacher communication and children's communication skills differ according to the number of siblings?
4. Do family-teacher communication and children's communication skills differ based on the duration of preschool attendance?
5. Are there significant differences in family-teacher communication and children's communication skills according to mothers' educational levels?
6. Are there significant differences in family-teacher communication and children's communication skills according to fathers' educational levels?

Method

This section explains the research design, study group, data collection tools, and data analysis procedures applied within the framework of the study. Each subsection provides detailed information to ensure methodological transparency and replicability.

Research Model

This study was conducted using the relational survey model. In survey research, data are collected from a large population through measurement instruments developed or selected by the researcher (Fraenkel & Wallen, 2006). The relational survey model aims to determine whether variables change together and, if so, to what extent and in what direction this change occurs (Karasar, 2005).

In the present study, the dependent variable consists of family-teacher communication and children's communication skills, whereas the independent variables include the child's gender, number of siblings, duration of preschool attendance, and the educational levels of the mother and father.

Study Group

The sample of this study consisted of the parents of 297 children aged 60–72 months who were receiving preschool education and residing in the Nilüfer, Osmangazi, and Yıldırım districts of Bursa during the 2023–2024 academic year. The study sample was determined using the convenience sampling method. This sampling method, which allows the researcher to access participants easily while minimizing the loss of time, effort, and financial resources, is referred to as convenience sampling (Büyükköztürk et al., 2020).

A post-hoc power analysis conducted using the G*Power 3.1.9.4 program indicated that the statistical power of the study for the analysis of variance (ANOVA) was $(1-\beta) = 0.99$. This calculation was based on a sample size of 297 participants, a significance level of $\alpha = 0.05$, and an effect size of $f = 0.40$. Similarly, for the t-test, the statistical power of the study was calculated as $(1-\beta) = 0.99$, based on the same sample size ($n = 297$), a significance level of $\alpha = 0.05$, and an effect size of $d = 0.80$. Therefore, the number of 297 parents included in the study group was considered sufficient for the purposes of this research.

Table 1.

Descriptive Statistics of the Demographic Characteristics of the Participants in the Study

		n	%
Child Gender	Female	149	50.2
	Male	148	49.8
Number of Siblings	Only child	63	21.2
	Two siblings	180	60.6
	Tree siblings or more	54	18.2
Type of School	Public school	278	93.6
	Private school	19	6.4
Duration of Preschool Attendance	One year	177	59.6
	Two years or more	120	40.4
Mother's Edsducation Level	Primary school	36	12.1
	Middle school	63	21.2
	High school	85	28.6
	University / Vocational school	113	38.0
Father's Education Level	Primary school	34	11.4
	Middle school	64	21.5
	High school	109	36.7
	University / Vocational school	90	30.3
Income of the Family	Low	55	18.5
	Medium	226	76.1
	High	16	5.4

Table 1 presents the descriptive statistics regarding the demographic characteristics of the participants. Of the participants, 50.2% are female, 60.6% have two siblings, and 93.6% attend public schools. Regarding the duration of preschool

education, 59.6% of the participants attended for one year, while 40.4% attended for two years or more. The mothers of 38% of the participants hold a university degree, whereas 36.7% of the fathers have completed high school education. Additionally, 76.1% of the participants are from families with a middle-income level.

Data Collection Tools

Administrator–Teacher–Family Cooperation Scale:

The scale, developed by Atabey and Tezel Şahin (2011), is completed by parents. It was designed to evaluate teachers' collaboration and communication with families from the parents' perspective. The instrument is a five-point Likert-type scale with response options ranging from "Always", "Often", "Sometimes", "Rarely", to "Never". The full scale consists of 62 items and includes four subdimensions: Collaboration, Communication, Expectations, and Family Involvement. The reliability coefficients for these subdimensions were reported as 0.932 for Collaboration, 0.908 for Communication, 0.73 for Expectations, and 0.91 for Family Involvement. The overall reliability coefficient of the entire 62-item scale was found to be 0.982 (Atabey & Tezel Şahin, 2011).

In the present study, only the Communication subdimension of the scale was used, with the Cronbach's Alpha coefficient calculated as 0.903 for this subdimension.

Preschool Children's Communication Skills Assessment Scale – Parent Form:

Developed by Aydın (2016), this scale was designed to assess communication skills of preschool-aged children and is completed by parents. The scale requires parents to retrospectively evaluate their child's communication skills during earlier developmental stages. Therefore, the age categories in the analyses represent developmental milestones of the same children, rather than different participant groups.

The 0–1-year module includes fundamental communication signals such as crying, eye contact, and gestures, while the later modules (4–6 years) evaluate more advanced skills such as language use, verbal expression, and communication in social contexts. If the child is four years old, the parent is instructed to begin with the 0–1-year module by recalling that period and to continue sequentially with the 1–2, 2–3, and 3–4-year modules.

The scale consists of 66 items in total: 9 items for ages 0–1, 12 for 1–2, 13 for 2–3, 8 for 3–4, 5 for 4–5, and 11 for 5–6. The internal consistency coefficients reported by Aydın (2016) were 0.93 (0–1 years), 0.97 (1–2 years), 0.96 (2–3 years), 0.97 (3–4 years), 0.95 (4–5 years), and 0.95 (5–6 years).

In the current study, the Cronbach's Alpha coefficients were calculated as 0.71 (0–1 years), 0.87 (1–2 years), 0.85 (2–3 years), 0.89 (3–4 years), 0.80 (4–5 years), and 0.86 (5–6 years).

In this study, the scale was applied exclusively to parents of five-year-old (60–72 months) children. Parents were asked to recall and evaluate their children's communication skills during earlier age periods. Consequently, the scores obtained do not represent different age groups, but rather parents' retrospective assessments of the same children's earlier developmental stages.

Ethical Committee Approval

Prior to data collection, ethical approval was obtained from the Ethics Committee for Social and Human Sciences Publications of Bursa Uludağ University (Decision No: 2023/10, Approval No: 31, dated October 24, 2023).

Data Collection Process

Permission to use the scales was obtained by contacting the original developers via e-mail. Following this, the relevant university's ethics committee approval (Decision No: 2023/10) was secured. Data were collected online based on voluntary participation. Before the data collection process, an information statement assuring participants of the confidentiality of their personal data was included at the beginning of the scale. Participation was entirely voluntary and confidential.

The research was conducted between January and June of the 2023–2024 academic year.

Data Analysis

In order to determine whether the data obtained from the study were normally distributed, the Kolmogorov–Smirnov and Shapiro–Wilk tests, as well as Skewness and Kurtosis values, Q–Q plots and Histogram graphs, were examined. To identify outliers, a Box plot analysis was conducted, and the results indicated that the data from three participants were outliers. These participants were excluded from the analysis, and the study continued with 297 participants. After the removal of outliers, it was determined that the data met the assumption of normal distribution.

When skewness and kurtosis values fall between -1.96 and $+1.96$, the data are considered to be normally distributed (Tabachnick et al., 2013). The skewness and kurtosis values of the subdimensions of the Administrator–Teacher–Family Cooperation Scale were found to be as follows: the Communication subdimension had a skewness value of -1.559 and a kurtosis value of -1.681 ; the Expectations subdimension had a skewness value of -1.585 and a kurtosis value of 1.194 ; the Collaboration subdimension had a skewness value of -1.224 and a kurtosis value of 1.604 ; and the Family Involvement subdimension had a skewness value of -0.582 and a kurtosis value of -0.396 .

For the Preschool Children's Communication Skills Scale, the 0–1 year subdimension had a skewness value of -0.898 and a kurtosis value of 1.306 ; the 1–2 year subdimension had a skewness value of -0.955 and a kurtosis value of 0.467 ; the 2–3 year subdimension had a skewness value of -0.914 and a kurtosis value of 0.778 ; the 3–4 year subdimension had a skewness value of -1.095 and a kurtosis value of

1.726; the 4–5 year subdimension had a skewness value of 1.232 and a kurtosis value of 1.443; and the 5–6 year subdimension had a skewness value of –0.952 and a kurtosis value of 0.911.

Based on this information, it was concluded that both the Administrator–Teacher–Family Cooperation and Communication Scale and its subdimensions, as well as the Preschool Children’s Communication Skills Scale, exhibited normal distribution. Therefore, parametric tests were used in the study.

In cases where significant differences were found as a result of the ANOVA test, the Tukey test was applied when the variances were homogeneous, and the Tamhane test was used when the variances were not homogeneous, in order to determine the source of the difference. To examine the effect between variables, multiple regression analysis was conducted.

For multiple regression analysis to yield accurate results, several conditions must be met. The variables included in the regression must exhibit a normal distribution; there must be a statistically significant relationship between the variables; and there must be no multicollinearity problem among the variables.

Significant and positive relationships were found among all variables included in the regression analysis, as indicated in the correlation table. When the correlation coefficients were examined, it was observed that none exceeded 0.80, indicating the absence of multicollinearity. Therefore, the data were deemed suitable for regression analysis. Furthermore, since Variance Inflation Factor (VIF) values below 10 indicate no multicollinearity issue, and in this study all VIF values were found to be below 3, it was confirmed that the data were appropriate for regression analysis.

Results

Findings related to the research question “Does communication between families and teachers in the preschool period predict children's communication skills?”

Table 2

Analysis Results of Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation on Preschool Children's Communication Skills

Age Group (Children's Communication Skills)	$\hat{\beta}$	SE	Beta	R	R ²	F	p
Constant (Communication Skills in Children Aged 0–1 Years)	25.101	1.844		.263	.069	22.005	<.001
Family Communication and Cooperation Scale	.032	.007	.263				
Constant (Communication Skills in Children Aged 1–2 Years)	37.325	2.960		.270	.073	23.25	<.001
Family Communication and Cooperation Scale	.053	.011	.270				
Constant (Communication Skills in Children Aged 2–3 Years)	41.515	3.139		.227	.052	16.00	<.001
Family Communication and Cooperation Scale	.047	.012	.227				
Constant (Communication Skills in Children Aged 3–4 Years)	39.530	3.462		.253	.064	20.128	<.001
Family Communication and Cooperation Scale	.058	.013	.253				
Constant (Communication Skills in Children Aged 4–5 Years)	25.643	1.857		.294	.087	27.96	<.001
Family Communication and Cooperation Scale	.037	.007	.294				
Constant (Communication Skills in Children Aged 5–6 Years)	33.766	2.578		.298	.089	28.664	<.001
Family Communication and Cooperation Scale	.052	.010	.298				

The effect of family communication and cooperation on the communication skills of children aged 1–2 years was found to be significant ($F=23.25$; $p<0.001$). Family communication and cooperation ($\beta=0.053$) had a significant and positive effect on the communication skills of children in this age group. Family communication and cooperation explained 7% of the variance in the communication skills of children aged 1–2 years ($R^2=0.073$).

The effect of family communication and cooperation on the communication skills of children aged 2–3 years was also significant ($F=16.001$; $p<0.001$). Family communication and cooperation ($\beta=0.047$) had a significant and positive effect on the communication skills of 2–3-year-old children, explaining 5.2% of the variance ($R^2=0.052$).

Similarly, the effect of family communication and cooperation on the communication skills of 3–4-year-old children was significant ($F=20.128$; $p<0.001$). Family communication and cooperation ($\beta=0.058$) showed a significant and positive impact on communication skills, explaining 6.4% of the variance ($R^2=0.064$).

For children aged 4–5 years, the effect of family communication and cooperation on communication skills was significant ($F=27.96$; $p<0.001$). Family communication and cooperation ($\beta=0.037$) positively and significantly predicted communication skills, accounting for 8.7% of the variance ($R^2=0.087$).

Lastly, for the 5–6-year-old age group, the effect of family communication and cooperation on children's communication skills was found to be significant ($F=28.664$; $p<0.001$). Family communication and cooperation ($\beta=0.052$) had a significant and positive impact, explaining 8.9% of the variance in communication skills ($R^2=0.089$).

Table 3

Correlation Analysis of the Relationship Between Administrator–Teacher–Family Communication, Cooperation, and Preschool Children's Communication Skills

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1-Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation Scale	<i>Rh</i>	1	.564	.553	.942	.940	.263	.270	.227	.253	.294	.298
	<i>p</i>		<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
2- Communication	<i>rh</i>		1	.803	.469	.357	.189	.191	.165	.124	.223	.168
	<i>p</i>			<.001	<.001	<.001	.001	<.001	.004	.033	<.001	.004
3- 0-1 Years	<i>rh</i>						1	.713	.572	.502	.450	.424
	<i>p</i>							<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
4- 1-2 Years	<i>Rh</i>							1	.773	.640	.530	.570
	<i>p</i>								<.001	<.001	<.001	<.001
5- 2-3 Years	<i>rh</i>								1	.738	.640	.629
	<i>P</i>									<.001	<.001	<.001
6- 3-4 Years	<i>rh</i>									1	.676	.654
	<i>P</i>										<.001	<.001
7- 4-5 Years	<i>rh</i>										1	.695
	<i>P</i>											<.001
8- 5-6 Years	<i>rh</i>											1
	<i>P</i>											

As presented in Table 3, a significant and positive correlation was found between the total scores obtained from the Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation Scale and children's communication skills scores ($p < .001$). The results indicated that as children's communication skills increased across all age groups, their scores on the Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation Scale also increased.

Findings related to the research question “Does family and teacher communication in the preschool period differ according to children's gender in terms of their communication skills?” are presented below.

Table 4

Independent Samples t-Test Results of Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation and Preschool Children's Communication Skills by Gender

	Gender Of Children				t	p	Cohen's d
	Female		Male				
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss			
Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation Scale	262.52	36.38	266.52	34.64	-0.971	0.332	
Communication	56.51	4.62	57.43	3.96	-1.845	0.066	
Preschool Children’s Communication Skills							
0-1 Year Subdimension	33.42	4.37	33.94	4.37	-1.031	0.303	
1-2 Year Subdimension	51.31	7.23	51.64	6.85	0.408	0.684	
2-3 Year Subdimension	54.05	7.19	53.93	7.57	0.134	0.894	
3-4 Year Subdimension	55.52	7.97	54.32	8.37	1.272	0.204	
4-5 Year Subdimension	35.55	4.72	35.20	4.15	0.687	0.493	
5-6 Year Subdimension	47.90	5.93	46.99	6.39	1.276	0.203	

Independent Samples t-Test, $p < 0.05$

In Table 4, it is observed that there is no significant difference between the scores obtained from the Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation Scale and the gender of the children ($p > .05$). However, a closer examination of the table reveals that male children obtained slightly higher mean scores on the Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation Scale compared to female children.

Findings related to the research question “Does family and teacher communication in the preschool period differ according to the number of siblings in terms of children's communication skills?” are presented below.

Table 5

One-Way ANOVA Results on the Differences in Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation and Preschool Children’s Communication Skills by Number of Siblings

	Number Of Siblings								
					Three Siblings Or More				
	Only child		Two siblings				F	p	η^2
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss			
Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation Scale	266.83	36.10	263.33	35.09	265.74	36.77	0.264	0.768	
Communication	57.65	4.39	56.86	4.34	56.54	4.18	1.109	0.331	
Preschool Children’s Communication Skills									
0-1 Year Subdimension	34.10	4.34	33.68	4.39	33.17	4.36	0.655	0.520	
1-2 Year Subdimension	52.48	7.05	51.37	6.91	50.67	7.41	1.018	0.363	
2-3 Year Subdimension	55.19	7.18	53.90	7.17	52.89	8.14	1.457	0.235	
3-4 Year Subdimension	57.00	7.37	54.47	8.33	54.02	8.32	2.672	0.071	
4-5 Year Subdimension	36.10 ^a	4.11	35.54 ^a	4.09	33.96 ^b	5.58	3.758	0.024	0.025
5-6 Year Subdimension	47.95	6.41	47.55	5.86	46.50	6.90	0.871	0.420	

ANOVA Test, $p < .05$

In Table 5, it is observed that there is no significant difference between the number of siblings and the “Administrator, Teacher, and Family Communication and Cooperation Scale” ($p > .05$). However, a statistically significant difference was found between the number of siblings and the preschool communication skills of children aged 4–5 years ($p < .05$).

The mean and standard deviation scores for children with no siblings (only child) were 36.10 ± 4.11 , for those with two siblings 35.54 ± 4.09 , and for those with three or more siblings 33.96 ± 5.58 . It was found that the preschool communication skills of only children aged 4–5 years were higher than those of children who had two or more siblings. According to the results of the Tukey test, this difference originated from children aged 4–5 years who had three or more siblings.

The findings related to the question, “Do family and teacher communication and children’s communication skills during the preschool period differ according to the length of attendance in preschool education institutions?” are as follows:

Table 6

Independent Samples t-Test Analysis of Differences in Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation and Preschool Children's Communication Skills According to Duration of Preschool Attendance

	Preschool Attendance Duration						<i>Cohen's d</i>
	One Year		Two Year Or More		t	p	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation Scale	265.99	36.57	262.33	33.95	0.870	0.385	
Communication	57.06	4.07	56.83	4.70	0.447	0.655	
Preschool Children's Communication Skills							
3-4 Year Subdimension	53.87	8.35	56.47	7.69	-2.722	0.007*	0.32
4-5 Year Subdimension	35.10	4.51	35.78	4.32	-1.284	0.200	
5-6 Year Subdimension	46.99	6.16	48.12	6.15	-1.549	0.122	

In Table 6, it is observed that there is no significant difference between the scores obtained from the Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation Scale and the duration of preschool attendance ($p > .05$). However, when the table is examined in detail, it is noted that children who attended preschool for one year had slightly higher mean scores on the Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation Scale compared to those who attended for two years or more.

In the study sample, all children receiving preschool education were aged five years and above. Since the data for the age groups 1–2 years, 3–4 years, and 4–5 years were completed by families based on their assessment of their children's developmental levels at that time, data for the 0–1 year, 1–2 years, and 2–3 years subdimensions of the Preschool Children's Communication Skills Scale could not be obtained. Therefore, these subdimensions were not included in the table.

A significant difference was found in the communication skills of children aged 3–4 years according to the duration of preschool attendance ($p < .05$). The mean and standard deviation for children who attended preschool for one year were 53.87 ± 7.81 , whereas for those who attended for two years or more, the mean and standard deviation were 56.47 ± 7.69 . These results indicate that children aged 3–4 years who attended preschool for two years or more demonstrated higher communication skills.

Findings related to the research question “Does family and teacher communication in the preschool period differ according to the mother’s level of education in terms of children’s communication skills?” are presented below.

Table 7

Examination of Differences in Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation and Preschool Children’s Communication Skills by Mothers’ Educational Level Using One-Way ANOVA

	Mother's Education Level						F	p	η^2
	Middle School or Below		High School		University				
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Administrator-Teacher-Family Communication and Cooperation Scale	267.35	36.93	265.12	35.11	261.57	34.65	0.716	0.489	
Communication	57.01	4.34	57.39	4.11	56.62	4.47	0.771	0.463	
Preschool Children's Communication Skills									
0-1 Year Subdimension	32.41 ^a	4.77	34.18 ^b	4.34	34.41 ^b	3.79	6.496	0.002	0.042
1-2 Year Subdimension	49.44 ^a	7.72	52.44 ^b	6.68	52.53 ^b	6.29	6.426	0.002	0.042
2-3 Year Subdimension	51.79 ^a	7.88	54.78 ^b	6.89	55.33 ^b	6.85	7.042	<0.001	0.046
3-4 Year Subdimension	52.02 ^a	8.47	55.79 ^b	6.76	56.81 ^b	8.25	10.346	<0.001	0.066
4-5 Year Subdimension	34.39 ^a	4.47	35.52 ^{ab}	4.61	36.12 ^b	4.15	4.153	0.017	0.027
5-6 Year Subdimension	46.08 ^a	6.45	47.49 ^{ab}	5.84	48.60 ^b	5.98	4.509	0.012	0.030

ANOVA Test, $p < 0.05$

As shown in Table 7, no statistically significant difference was found between the Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation Scale and the mother’s education level ($p > 0.05$). However, when the table is examined, it can be observed that as the mother’s education level increases, the mean scores obtained from the scale tend to decrease.

For children aged 0–1 years, a statistically significant difference was found in preschool communication skills according to the mother’s education level ($p < 0.05$). The mean and standard deviation values were 32.41 ± 4.77 for children whose mothers had a middle school education or below, 34.18 ± 4.34 for those whose mothers had a high school education, and 34.41 ± 3.79 for those whose mothers had a university or college education. The results indicate that as the mother’s education level increases, children’s communication skills at ages 0–1 also increase. According to the results of

the Tukey test, which is used when variances are homogeneous, the difference originates from the group with mothers having middle school education or below.

For children aged 1–2 years, a significant difference was found in preschool communication skills based on the mother's education level ($p < 0.05$). The mean and standard deviation were 49.44 ± 7.72 (middle school or below), 52.44 ± 6.68 (high school), and 52.53 ± 6.29 (university/college). Children's communication skills in the 1–2 age range increase with higher maternal education levels. According to the Tukey test, this difference is attributed to mothers with middle school education or below.

For children aged 2–3 years, a statistically significant difference was observed in preschool communication skills according to the mother's education level ($p < 0.001$). The mean and standard deviation values were 51.79 ± 7.88 , 54.78 ± 6.89 , and 55.33 ± 6.85 for mothers with middle school or below, high school, and university/college education, respectively. Communication skills among 2–3-year-old children increase as maternal education level rises, and the difference originates from mothers with middle school education or below.

Among children aged 3–4 years, a statistically significant difference was also found in preschool communication skills based on the mother's education level ($p < 0.001$). The mean and standard deviation were 52.02 ± 8.47 (middle school or below), 55.79 ± 6.76 (high school), and 56.81 ± 8.25 (university/college). Communication skills increase with higher levels of maternal education. According to the Tamhane test, the difference stems from mothers with middle school education or below.

For the 4–5 age group, a statistically significant difference was found in preschool communication skills according to the mother's education level ($p < 0.05$). The mean and standard deviation values were 34.39 ± 4.47 (middle school or below), 35.52 ± 4.61 (high school), and 36.12 ± 4.15 (university/college). Children's communication skills in this age group increase as the mother's education level rises. According to the Tukey test, the difference is between mothers with middle school education or below and those with university or postgraduate education.

For children aged 5–6 years, no statistically significant difference was found between the mother's education level and children's preschool communication skills ($p > 0.05$). The mean and standard deviation were 46.08 ± 6.45 (middle school or below), 47.49 ± 5.84 (high school), and 48.60 ± 5.98 (university/college). Although the difference was not statistically significant, the data show a tendency for children's communication skills to improve as the mother's education level increases. According to the Tukey test, the difference is between mothers with middle school education or below and those with university or postgraduate education.

Findings related to the research question "Does family and teacher communication in the preschool period differ according to the father's educational level in terms of children's communication skills?" are presented below.

Table 8

Examination of Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation and Preschool Children’s Communication Skills by Fathers’ Educational Level Using One-Way ANOVA

	Father’s Education Level								
	Middle School or Below		High School		University				
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2
Administrator–Teacher– Family Communication and Cooperation Scale	272.62	33.47	263.97	34.42	256.33	37.38	5.090	0.007	0.033
Communication	57.40	4.17	56.98	4.37	56.49	4.45	1.037	0.356	
Preschool Children’s Communication Skills									
0-1 Year Subdimension	32.82	4.68	34.05	4.01	34.17	4.35	2.889	0.057	
1-2 Year Subdimension	50.82	7.28	51.69	6.75	51.93	7.11	0.670	0.512	
2-3 Year Subdimension	52.62	7.76	54.53	6.70	54.82	7.57	2.584	0.077	
3-4 Year Subdimension	53.72	8.84	55.59	7.15	55.42	8.54	1.585	0.207	
4-5 Year Subdimension	35.33	4.07	34.98	4.72	35.90	4.48	1.063	0.347	
5-6 Year Subdimension	46.96	5.98	47.44	5.77	47.98	6.84	0.637	0.529	

One-Way ANOVA Test, $p < .05$

In Table 8, no statistically significant difference was found between the Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation Scale scores and fathers’ educational levels ($p > .05$).

Discussion, Conclusion and Suggestions

The purpose of this study was to examine the relationship between family–teacher communication and children’s communication skills from the perspective of families with preschool-aged children. The research was conducted using a relational survey model.

This study has several limitations. First, it was carried out with a limited sample consisting of 297 children aged 5–6 years during the 2023–2024 academic year. This may restrict the generalizability of the findings to other age groups or broader populations. Furthermore, the data were collected through scale forms reflecting parents’ and teachers’ perceptions of children’s communication skills. The subjective nature of participants’ evaluations might have been influenced by factors such as social desirability bias or perceptual differences, potentially affecting the accuracy of

responses. Additionally, the cross-sectional design of the study limits the ability to make causal inferences or to observe changes in family–teacher communication and children’s communication skills over time.

Within the scope of the first research question, the effect of family–teacher communication on children’s communication skills was examined. Findings revealed that as the level of communication between teachers and families increased, children’s communication skills improved across all age groups. In other words, family communication and cooperation were found to have a significant and positive impact on children’s communication skills. Strong communication between family and teacher not only enhances family participation in education but also supports children’s social skills (Epstein & Sheldon, 2010). Similarly, Sheridan et al. (2010) found that family–school cooperation significantly influences children’s social competence and communication abilities. Gözcü Binir (2010) also determined that children’s social skill levels increase in direct proportion to teachers’ scores on collaboration, communication, and expectations. Mendez (2010) emphasized that family involvement positively affects children’s language development and social adjustment. Additionally, Fantuzzo et al. (2004) reported that family–teacher communication particularly supports the socio-emotional development of children from low socioeconomic backgrounds. However, different results also appear in the literature. Aslanargun (2007) and Özgan and Aydın (2010) reported that many school administrators and teachers hold negative opinions about school–family collaboration. This indicates that communication between teachers and families should be assessed not only in terms of its frequency but also in terms of its quality. Positive communication patterns exhibited by adults and close interactions within a child’s environment contribute significantly to the development of children’s communication skills by providing role models (Denham et al., 2012; Yavuzer, 2011). Moreover, observational learning and modeling play a critical role in the development of communication skills during early childhood (Bandura, 1977).

Given the growing importance of preschool education today, it can be stated that parents are more open to communicating and cooperating with teachers, while teachers are increasingly encouraging parental involvement in the educational process. In this context, Bronfenbrenner’s ecological theory highlights the critical importance of interactions between microsystems such as the family and the school in child development (Bronfenbrenner, 1979). Likewise, Vygotsky’s social interaction theory emphasizes the decisive role of social contexts and adult interactions in a child’s development (Vygotsky, 1978). Taken together, these findings suggest that interaction between families and teachers plays not only a complementary but also a transformative role in supporting the development of children’s communication skills. Establishing and maintaining a high-quality relationship between families and teachers is thus essential for laying the foundation of healthy communication in early childhood.

The second research question explored whether family–teacher communication and children’s communication skills differed according to gender. The literature includes studies showing that children’s communication skills may vary by gender (Berglund et al., 2005; Erigüç et al., 2013; Gökçe, 2013; Kayılı, 2018; Özşaker, 2013; Özerbaş et al., 2007). Considering these social shifts, it can be inferred that parents strive to support both boys and girls as socially expressive, communicative individuals. Therefore, the finding that children’s communication skills do not differ significantly by gender can be considered an expected outcome.

The third research question examined whether family–teacher communication and children’s communication skills differed by the number of siblings. The analysis revealed that communication and cooperation levels between teachers and families were similar regardless of sibling count, although a significant difference was found in communication skills among 4–5-year-old children. Specifically, children who were only children demonstrated higher communication skills than those with one or more siblings. Although there is limited research directly examining this relationship in preschool-aged children, various studies have investigated other aspects of communication. For instance, Erbilgin (2016) found no significant difference in receptive language skills among autistic children aged 3–6 based on sibling count. In contrast, Atalar and Ceylan (2018) reported that university students with one sibling exhibited higher communication skills than those with none. Other studies, such as Elkin et al. (2016) and Bingöl and Demir (2011), found no significant differences in communication skills according to the number of siblings.

Within the scope of the fourth research question, no significant difference was found between the Administrator–Teacher–Family Communication and Cooperation Scale and the duration of kindergarten attendance. However, it was observed that children aged 3–4 years who had attended preschool for two years or longer demonstrated higher communication skills.

Contrary to the findings of this study, Altunok (2019) reported that the verbal communication skills of children aged 5–6 years were higher than those of children aged 3–4 years, whereas non-verbal communication skills were found to be higher among the younger age group (3–4 years). Similarly, Yaşar Ekici (2018) found a significant relationship between children’s communication skills and the duration of preschool attendance, stating that children who had attended preschool for three years exhibited higher communication skills than those who had attended for two years or less.

As emphasized by Cook et al. (2011), the quality of communication between school and family gains importance when children begin formal education at an early age. Moreover, strengthening the communication among teachers, families, and students-particularly during the nursery period, which represents the initial stage of formal education-helps children grow into self-confident individuals who are aware of their own needs and able to build healthy relationships with others (Oktay, 2020).

Based on the findings of the present study, it can be inferred that preschool education initiated at an early age contributes to the development of children's social environment, and that participation in group and classroom settings promotes the enhancement of their communication skills. Consequently, it is considered an expected outcome that children who begin preschool education at ages 3–4 exhibit higher communication skills compared to those who begin at ages 5–6.

The fifth and sixth research questions investigated whether family–teacher communication differed according to mothers' and fathers' educational levels. The findings revealed that mothers' educational level significantly influenced communication and cooperation, while fathers' educational level affected only the subdimensions of Collaboration and Family Involvement. These findings are partially consistent with the study by Sari et al. (2024), which found no significant differences in communication or cooperation subdimensions based on parental education levels.

This study demonstrated the positive impact of teacher–family communication on children's communication skills. Future research should examine similar relationships in larger and more diverse samples representing different regions and socioeconomic backgrounds, in order to better understand the broader effects of family–teacher communication on child development. Given the significant influence of maternal education, developing and testing communication models tailored to different maternal education levels could provide valuable insights. Longitudinal studies exploring preschool attendance duration and its long-term effects on communication skills would also deepen understanding of children's developmental trajectories. Finally, further research should investigate how other environmental and individual factors—such as sibling count and family communication quality—affect children's communication development. Regular parent meetings, joint activities, and family education programs should be organized to strengthen teacher–family communication. These initiatives can increase parental involvement and support children's communication development. Considering the influence of maternal education on children's communication skills, community-based educational programs should be offered in collaboration with public education centers, mother–child learning centers, and NGOs. Such programs should aim to enhance mother–child interaction skills. Awareness campaigns should be launched to encourage longer preschool attendance and ensure equal access to early education opportunities. Moreover, professional development programs should be provided to teachers and administrators to strengthen effective communication skills with families. Projects that promote family–teacher cooperation in early childhood education should be implemented to increase public awareness and encourage active participation in educational processes.



Aile-Öğretmen Etkileşiminin Okul Öncesi Çocukların İletişim Becerilerini Yordayıcı Rolü

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	11.09.2024	10.10.2025	15.12.2025

Hüsniye Mümüneoğlu ¹
Milli Eğitim Bakanlığı

Meral Taner Derman ²
Bursa Uludağ Üniversitesi

Öz

Bu araştırma okul öncesi dönemde veli öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023/2024 eğitim öğretim yılında Bursa'nın Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde ikamet eden ve okul öncesi eğitim alan 297 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır. Çalışma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Veri analizi yapılırken iki bağımsız grup karşılaştırması için "Independent Sample t Testi", ikiden fazla bağımsız grup olması durumunda tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda aile ve öğretmen iletişiminin çocukların iletişim becerilerini pozitif yönde anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Çocukların iletişim becerileri üzerinde cinsiyet, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam süreleri, babanın eğitim düzeyi gibi değişkenlerin farklılaşma oluşturmadığı görüldürken, annenin eğitim düzeyine göre çocukların iletişim becerilerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Analiz bulguları, annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların iletişim becerilerinin de olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, İletişim, iletişim becerileri, öğretmen veli iletişimi, çocuk öğretmen iletişimi.

¹Sorumlu Yazar: Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: husniyemumunoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4563-33684>, <https://ror.org/03tg3eb07>

²Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim, Bursa, Türkiye, e-posta: mtderman@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8619-3429>, <https://ror.org/03tg3eb07>

Eğitim-öğretim sürecinde iletişim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi açısından temel bir unsurdur. Öğrencilerin, toplumsal yaşamda ihtiyaç duyacakları davranış, bilgi ve becerileri edinmeleri ve bunları etkili biçimde kullanabilmeleri, büyük ölçüde iletişim yoluyla mümkün olmaktadır (Torun ve Oruç, 2022). Eğitimde bu kadar merkezi bir konumda bulunan iletişim, özellikle öğretmenlik mesleğinin temel dinamiklerinden biridir. Öğretmenler, öğrenme ortamlarında öğrencilerle kurdukları iletişim aracılığıyla hem akademik hem de sosyal gelişimi yönlendirmektedirler. Ancak, iletişimin yalnızca öğretmenin sorumluluğunda olmadığı; karşılıklı bir süreç olarak öğretmen ve öğrencinin birlikte anlam oluşturduğu bir etkileşim olduğu da göz ardı edilmemelidir (Çelik Abay, 2023). Bu bağlamda, özellikle okul öncesi dönemde iletişimin önemi daha da belirginleşmektedir. Bu dönemde çocuğun gelişiminde yalnızca öğretmen değil, aile de etkin bir role sahiptir. Dolayısıyla aile ile öğretmen arasında kurulacak sağlıklı ve etkili bir iletişim, çocukların dil gelişimini ve iletişim becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Sheridan vd.; 2010; Hill ve Tyson, 2009).

Örneğin, Sheridan vd., (2010), erken çocukluk eğitiminde aile-okul iş birliğinin çocukların sosyal ve dil becerilerinde anlamlı gelişmelere yol açtığını belirtmiştir. Aileler ve öğretmenler arasındaki bu iletişim ve iş birliği, evde ve okulda çift yönlü bilgi paylaşımına olanak tanıyarak hem öğretmene hem de ebeveyn çocuğun öğrenme ve davranışlarının güçlü ve zayıf yönleri hakkında birbirlerinden bilgi alma ve aynı zamanda çocuğun bilgi, kapasite ve becerilerini geliştirme fırsatı sunacaktır (Pomerantz vd., 2007). Ayrıca aile ve okulun iletişimde devamlılığının sağlanması, tarafların birbirlerine karşı hoşgörülü ve iletişime açık olmalarının çocuk üzerinde olumlu etkileri yadsınamaz bir gerçektir (Koyuncu Şahin, 2018). Yapılan araştırmalara göre eğitim programlarında aile ile iletişimin devamlılığını koruyan bir okul ortamının çocukların deneyimlerinin daha kalıcı olmasını desteklediği gösterilmiştir (Froiland vd., 2013).

Okul öncesi yıllarda çocuğun ailesiyle kurduğu ilişkinin niteliği, ilerleyen yıllarda okul dönemlerinde oluşacak okul-aile iletişimi hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarının okullarıyla olumlu temeller üzerine kuracakları bir iletişim biçimi, aynı zamanda ebeveyn-çocuk iletişiminin de sağlıklı bir şekilde gelişmesini desteklemektedir (Koyuncu Şahin, 2018).

Geleneksel olarak öğretmen-veli iletişimi iki biçimde yürütülmektedir: çocukların okuldan alınması sırasında, veli-öğretmen toplantılarında ve telefon görüşmelerinde gerçekleşen sözlü iletişim ile; haber bültenleri, iletişim defterleri ve duyuru panoları aracılığıyla yürütülen yazılı iletişim (Knopf ve Swick, 2008). Ancak okulların resmi kurum niteliği nedeniyle, bu süreçlerde kimi zaman otoriter tutumlar veya tek yönlü iletişim biçimleri ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, velilerde kendilerine yeterince değer verilmediği hissini oluşturabilir. Oysa okul-aile iletişiminin etkili olabilmesi için, öğretmenlerin velilere karşı katılımcı, saygılı ve değer veren bir yaklaşım benimsemeleri önemlidir. Öğretmenin güçlü iletişim becerilerine sahip olması, yapılan veli görüşmelerinin niteliğini artırmakta ve iş

birliğini güçlendirmektedir (Torun ve Oruç, 2022). Nitekim öğretmenin iyi bir dinleyici olması, gözlem yeteneğini kullanabilmesi, veli ve öğrenciyi yakından tanıması ve bu doğrultuda kişiye özgü iletişim stratejileri geliştirmesi hem öğrenci hem veli hem de öğretmen arasındaki iletişimin kalitesini önemli ölçüde yükseltmektedir (Abay, 2023).

Eğitim alanında, özellikle okullarda, öğretmenler ve çocuklar ile aileler ve çocuklar arasındaki birincil temas önemlidir (Abdullah vd., 2023). Öğretmenler okul, çocuk ve aile arasında köprü görevi görmektedir. Dolayısıyla bir öğretmende olması gereken iletişim becerilerini bilimsel yöntemlere dayandırarak ortaya koymak oldukça önemlidir. Öğretmenlerin okul yaşantısı sürecinde çocuklarla kuracağı iletişim, onların hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle kuracağı iletişimin şekillenmesinde yardımcı olabilir (Atış Akyol vd., 2021). Ancak etkili bir iletişimde öğretmenin tek başına sahip olduğu beceriler yeterli değildir, çocukların da etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Ata, 2011). Erken çocukluk eğitim ortamlarında aileyle öğretmen arasında kurulan iletişim, çocuğun gelişimi ile ilgili paylaşılan geri bildirimlere duyarlılık ve karşılıklı iş birliği gibi pratiklerin daha güçlü olduğu aile-öğretmen ilişkilerinde, çocukların öğretmenleriyle ve akranlarıyla duygusal olarak daha olumlu etkileşime girdiği ve iletişim becerilerinin geliştiği gözlenmiştir (Ata, 2015). Okul öncesi dönemde aile ile öğretmen arasındaki etkili iletişim, çocukların iletişim becerileri ve sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, karşılıklı bilgi paylaşımı, güvene dayalı ilişki ve ortak karar alma süreçleriyle şekillenen güçlü aile-öğretmen iş birliğinin, çocukların dil kullanımı, akran etkileşimi ve sınıf içi katılım düzeylerinin artmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Sheridan vd., 2010; Hindman ve Morrison, 2012). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların ihtiyaçları ve gelişimsel süreçleri hakkında sürekli iletişim kurdukları durumlarda, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin daha ileri düzeyde olduğu ve eğitim ortamlarında kendilerini duygusal olarak daha güvende hissettikleri gözlemlenmektedir (Fantuzzo vd., 2004) Bu bulgular, çocukların erken dönem iletişim gelişimini desteklemek için aile-öğretmen arasındaki iş birliğine dayalı iletişim uygulamalarının güçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Her ne kadar aile-öğretmen iş birliğinin çocukların sosyal-duygusal gelişimi ve okul uyumu üzerindeki etkilerine ilişkin çok sayıda çalışma bulunsun da (Sheridan et al., 2010; Hindman ve Morrison, 2012), özellikle okul öncesi dönemde, aile-öğretmen iletişiminin çocukların doğrudan iletişim becerileriyle ilişkisini inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Çoğu araştırma aile katılımı ve genel okul başarısı ilişkisine odaklanmakta, ancak iletişim becerileri gibi mikro düzey gelişim alanlarını yeterince ele almamaktadır (Arnold vd., 2006; Fantuzzo vd., 2004;). Ayrıca, öğretmenlerin iletişim yeterliklerinin çocukların sosyal etkileşimlerine olan etkisi tartışılırken, bu etkileşimin ailelerin algısı bağlamında nasıl şekillendiği konusu literatürde yeterince açıklık kazanmamıştır (Knopf ve Swick, 2008). Bu durum, erken çocukluk dönemine özgü gelişimsel ihtiyaçları ve aile-okul etkileşimini birlikte ele alan bütüncül çalışmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın

amacı okul öncesi dönem ailelerinin gözünden aile öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı hedefleyerek, aile-öğretmen iletişim kalitesinin çocukların iletişim becerileri üzerindeki yordayıcı rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bulguların, erken çocukluk eğitimi alanında geliştirilecek politikalar ve uygulamalara yön verebileceği; dolayısıyla hem kuramsal bilgi birikimine hem de uygulamalı alan çalışmalarına katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda oluşturulan alt amaçlarda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır:

1. Okul öncesi dönemde aile ve öğretmen iletişimi çocukların iletişim becerilerini yordamakta mıdır?
2. Okul öncesi eğitim döneminde aile ve öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi eğitim döneminde aile ve öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerileri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
4. Aile ve öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerileri okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi eğitim döneminde aile ve öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerileri annelerinin eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi eğitim döneminde aile ve öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerileri babalarının eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiz süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın yöntemi, belirlenen amaçlar doğrultusunda uygun biçimde tasarlanmıştır.

Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama araştırmalarında araştırmacı tarafından belirlenen ölçme araçları kullanılarak geniş bir kitleden veriler toplanır (Fraenkel ve Wallen, 2006). İlişkisel tarama modeli değişkenlerin birlikte değişip değişmediğinin, değişme varsa bunun nasıl olduğunun tespit edilmeye çalışıldığı bir tarama modelidir (Karasar, 2005). Yapılan bu çalışmanın bağımlı değişkeni aile ve öğretmenin iletişim becerileri ile çocukların iletişim becerileridir. Bağımsız değişkenini ise çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, annelerin eğitim düzeyi ve babaların eğitim düzeyi oluşturmaktadır.

Evren-Örneklem

2023/2024 eğitim öğretim yılında Bursa'nın Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde ikamet eden ve okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık 297 çocuğun ebeveyni bu araştırmanın örneklemini oluşturmakta olup araştırmanın örneklem grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmacının rahat ulaşabileceği işgücü, zaman ve para kaybını önlemeyi amaçlayan örnekleme yöntemi uygun örnekleme olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). G*Power 3.1.9.4 programı kullanılarak yapılan Post-hoc güç analizi ve varyans analizi için çalışmanın gücünün $(1-\beta)=0.99$ olarak hesaplandığı görülmüştür. Bu hesaplama 297 örneklem büyüklüğüne, 0,05 anlamlılık düzeyine (α) ve 0,40 etki büyüklüğüne (f) dayanmaktadır. T testi için ise çalışmanın gücünün $(1-\beta)=0.99$ olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Bu hesaplama 297 örneklem büyüklüğüne, 0,05 anlamlılık düzeyine (α) ve 0,80 etki büyüklüğüne (d) dayanmaktadır. Bu nedenle çalışma grubu olarak 297 ebeveyn sayısının yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 1

Araştırmada Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Özelliklerin Betimsel İstatistikleri

		n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	149	50.2
	Erkek	148	49.8
Kardeş Sayısı	Tek kardeş	63	21.2
	İki kardeş	180	60.6
	Üç kardeş ve üstü	54	18.2
Okul Türü	Devlet okulu	278	93.6
	Özel okul	19	6.4
Anasınıfına devam süresi	Bir yıl	177	59.6
	İki yıl ve üzeri	120	40.4
Annenin eğitim D.	İlkokul	36	12.1
	Ortaokul	63	21.2
	Lise	85	28.6
	Üniversite/ Yüksekokul	113	38.0
Babanın eğitim D.	İlkokul	34	11.4
	Ortaokul	64	21.5
	Lise	109	36.7
	Üniversite/ Yüksekokul	90	30.3

Tablo 1 (devamı)

Ailenin gelir düzeyi	Düşük	55	18.5
	Orta	226	76.1
	Yüksek	16	5.4

Tablo 1’ de katılımcıların demografik özelliklerine ait betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. Katılımcıların %50,2’si kız, %60,6’sı iki kardeş, %93,6’sı devlet okulunda okumaktadır. Anasınıfına devam süresi %59,6 katılımcının bir yıl, %40,4’ünün iki yıl ve üzeridir. %38 katılımcının anne eğitim seviyesi üniversite, %36,7 katılımcının baba eğitim seviyesi lisedir. Orta gelire sahip katılımcı oranı %76,1’dir

Veri Toplama Araçları

Yönetici Öğretmen Aile ve İş Birliği Ölçeği

Ölçek Atabey ve Tezel Şahin (2011) tarafından geliştirilmiş olup ebeveynler tarafından doldurulmaktadır. Öğretmenlerin aileler ile iş birliği ve iletişimini ailelerin gözünden değerlendirmek üzere geliştirilen ölçek, beşli Likert tipi bir ölçektir. Maddelerdeki yanıt seçenekleri “Her zaman”, “Çoğunlukla”, “Ara sıra”, “Nadiren”, “Hiçbir zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı 62 maddeden oluşmakta olup “İş birliği”, “İletişim”, “. Beklenti” ve “Aile Katılımı” olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. İş birliği” alt boyutu güvenilirlik katsayısı 0,932, “İletişim” alt boyutu güvenilirlik katsayısı 0,908, “Beklenti” alt boyutu güvenilirlik katsayısı 0,73 ve “Aile Katılımı” alt boyutu güvenilirlik katsayısı 0,91 belirlenmiştir. 62 maddeden oluşan ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise 0,982 olarak tespit edilmiştir (Atabey ve Tezel Şahin, 2011). Yapılan bu çalışmada ölçeğin “İletişim” alt boyutu kullanılmış olup Cronbach Alpha katsayıları “İletişim alt boyutunda 0,903, olarak hesaplanmıştır.

Okul Öncesi Dönem Çocukların İletişim Becerilerinin Belirlenmesi Ölçeği Ebeveyn Formu

Aydın (2016) tarafından geliştirilen ölçek, okul öncesi dönemdeki çocukların iletişim becerilerini değerlendirmek için tasarlanan form ebeveynler tarafından doldurulmaktadır. Ölçek gereği aileler, çocuklarının önceki yaşlardaki iletişim becerilerini de geriye dönük olarak değerlendirmiştir. Bu nedenle analizlerde yer alan yaş dönemleri farklı grupları değil, aynı çocukların gelişim basamaklarını temsil etmektedir. 0–1 yaş modülünde temel iletişim sinyalleri (ağlama, bakış, jest) yer alırken daha büyük yaşlarda (4–6 yaş) dil kullanımı, sözel ifade, sosyal bağlamda iletişim gibi gelişmiş beceriler değerlendirilir. Formu dolduran kişi çocuğu 4 yaşında ise; çocuğunun 0-1 yaş aralığındaki dönemini düşünerek/hatırlayarak ilk modül olan 0-1 yaş aralığından başlamalıdır. Ardından sırasıyla diğer modülleri (1-2 yaş, 2-3 yaş ve 3-4 yaş) işaretlemelidir. Ölçek 66 maddeden oluşmaktadır. 0-1 yaş arası için 9

madde, 1-2 yaş arası için 12 madde, 2-3 yaş arası için 13 madde, 3-4 yaş arası için 3 madde, 3-4 yaş arası için 8 madde, 4-5 yaş arası için 5 madde ve 5-6 yaş arası için 11 madde bulunmaktadır. İç tutarlılık katsayıları ise değerleri; 0-1 yaş için .93, 1-2 yaş için .97, 2-3 yaş için .96, 3-4 yaş için .97, 4-5 yaş için .95, 5-6 yaş için .95 bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada ise Cronbach alpha katsayıları 0-1 ya için .71, 1-2 yaş için .87, 2-3 yaş için .85, 3-4 yaş için .89, 4-5 yaş için .80 ve 5-6 yaş için .86 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada ölçek, yalnızca 5 yaş (60–72 ay) çocuklarının ebeveynlerine uygulanmıştır. Ebeveynlerden, çocuklarının önceki yaş dönemlerine ilişkin iletişim becerilerini hatırlayarak değerlendirme yapmaları istenmiştir. Böylece elde edilen puanlar, farklı yaş gruplarına ait değil, aynı çocukların geçmiş gelişim aşamalarına dair ebeveyn geribildirimlerini yansıtmaktadır.

Etik Kurul Kararı

Araştırmaya başlamadan önce Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın ve Etik Kurulunun 24.10.2023 Tarihli 2023/10 no ve 31 sayı numaralı etik izni alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçeklerin kullanımı için geliştirilen kişilerle e- posta üzerinde iletişim kurulmuş, gerekli izinler alınmıştır. Ardından Bursa Uludağ Üniversitesi 2023/10 No.lu etik kurul izni alınmıştır. Araştırma verileri online ortamda gönüllülük kriterine bağlı kalınarak toplanmıştır. Veriler toplanmaya başlamadan önce katılımcıların bilgilerinin gizli tutulacağı yönünde bilgilendirme yazısı ölçeklere ayrı bir başlık olarak eklenmiş, katılımcı gizliliği ve gönüllüğüne bağlı kalınmıştır. Araştırma 2023/ 2024 eğitim öğretim yılında ocak ve haziran ayrı arasında yürütülmüştür

Verilerin Analizi

Araştırmadan edilen verilerin normal dağılıma uygunluğuna bakılması amacıyla Kolmogorov-Smirnov, Shapiro Wilk ile Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) testleri, Q-Q Plot ve Histogram grafikleri ile incelenmiştir. Uç verilerin tespit edilmesi amacıyla incelenen Box plot kutu grafiği sonucunda 3 katılımcıya ait verilerin uç veri olduğu tespit edilmiş ve bu kişiler analizden çıkarılarak çalışmaya 297 kişi ile devam edilmiştir. Uç veri temizliğinden sonra yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çarpıklık ve basıklık değerleri -1,96 ile +1,96 arasında olduğu durumlarda veriler normal dağılmaktadır (Tabainhick vd., 2013). Yönetici–Öğretmen–Aile İş Birliği Ölçeği’nin alt boyutlarına ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri aşağıdaki gibi bulunmuştur: Yönetici Öğretmen Aile ve İş Birliği Ölçeği “İletişim” Alt boyutu skewness değerinin -1,559, kurtosis değerinin -1, 681, “Beklentiler” alt boyutu skewness değerinin -1,585, kurtosis değerinin 1,194, “İş Birliği” alt boyutu skewness değerinin -1,224, kurtosis değerinin 1,604 ve “Aile

Katılımı “alt boyutu skewness değerinin -0,582, kurtosis değerinin -0,396 olduğu görülmüştür. Okul Öncesi Çocukların İletişim Becerileri ölçeği “0-1 yaş” alt boyutu skewness değeri -0,898, kurtosis değeri 1,306, “1-2 yaş” alt boyutu skewness değeri -0,955 kurtosis değeri 0,467, “2-3 yaş” alt boyutu skewness değeri -0,914 kurtosis değeri 0,778, “3-4 yaş” alt boyutu skewness değeri -1,095 kurtosis değeri 1,726, “4-5 yaş” alt boyutu skewness değeri 1,232 kurtosis değeri 1,443 ve “5-6 yaş” alt boyutu skewness değeri -0,952 kurtosis değeri 0,911 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgi neticesinde Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İş Birliği Ölçeği ve alt boyutları ile Okul Öncesi Çocukların İletişim Becerileri ölçeğinin normal dağılım sağladığından araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık bulunan sonuçlarda farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla varyanslar homojen ise Tukey, varyanslar homojen değil ise Tamhane Testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki etkiye bakabilmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinde doğru sonuçlar elde edebilmek için bazı koşulların sağlanması gerekmektedir. Regresyon analizine dahil edilecek değişkenler normal dağılım göstermelidir, regresyona dahil edilecek değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki saptanmış olmalıdır ve değişkenler arasında çoklu doğrusallık problemi olmamalıdır.

Regresyona dahil edilen tüm değişkenler arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler saptanmış ve korelasyon tablosunda belirtilmiştir. Son olarak korelasyon katsayıları incelendiğinde 0.80’den büyük korelasyon olmadığı görülmüştür. Bu da değişkenler arasında çoklu doğrusallık problemi olmadığını göstermektedir. Veriler regresyon analizi için uygundur. Ayrıca VIF değerinin regresyon analizi için 10’un altında olması çoklu doğrusallık problemi olmadığını göstermektedir. Çalışmamızda VIF değerleri 3’ün altında bulunmuş olup verilerinin regresyon analizi için uygun olduğu doğrulanmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinin istatistiksel analizlerine dair bulgular ve bulgulara yönelik yorumlara bu bölümde yer verilmiştir.

“Okul öncesi dönemde aile ve öğretmen iletişimi çocukların iletişim becerilerini yordamakta mıdır?” araştırma sorusuna yönelik bulgular:

Tablo 2

Yönetici Öğretmen Aile İletişiminin İş Birliği Ve Okul Öncesi Çocukların İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisine Ait Analiz Sonuçları

Yaş Grubu (Çocukların İletişim Becerileri)	$\hat{\beta}$	SE	Beta	R	R ²	F	p
Sabit (0-1 yaş çocuklarında iletişim becerileri)	25.101	1.844		.263	.069	22.005	<.001
Aile İletişim ve İş birliği Ölçeği	.032	.007	.263				
Sabit (1-2 yaş çocuklarında iletişim becerileri)	37.325	2.960		.270	.073	23.25	<.001
Aile İletişim ve İş birliği Ölçeği	.053	.011	.270				
Sabit (2-3 yaş çocuklarında iletişim becerileri)	41.515	3.139		.227	.052	16.00	<.001
Aile İletişim ve İş birliği Ölçeği	.047	.012	.227				
Sabit (3-4 yaş çocuklarında iletişim becerileri)	39.530	3.462		.253	.064	20.128	<.001
Aile İletişim ve İş birliği Ölçeği	.058	.013	.253				
Sabit (4-5 yaş çocuklarında iletişim becerileri)	25.643	1.857		.294	.087	27.96	<.001
Aile İletişim ve İş birliği Ölçeği	.037	.007	.294				
Sabit (5-6 yaş çocuklarında iletişim becerileri)	33.766	2.578		.298	.089	28.664	<.001
Aile İletişim ve İş birliği Ölçeği	.052	.010	.298				

Tablo 2’de, ebeveynlerin 5 yaş (60–72 ay) çocuklarının önceki gelişim dönemlerine (0–1, 1–2, 2–3, 3–4, 4–5 ve 5–6 yaş) ilişkin değerlendirmelerine dayalı olarak, aile iletişimi ve iş birliğinin çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisi çoklu regresyon analizi ile Enter metodu kullanılarak incelenmiştir. Bu yaş aralıkları farklı örneklem gruplarını değil, aynı çocukların geçmiş gelişim basamaklarına ilişkin ebeveyn değerlendirmelerini temsil etmektedir. Araştırmanın örneklemini yalnızca 60–72 ay aralığındaki çocuklar oluşturmuştur. Aile iletişimi ve iş birliğinin 0-1 yaş çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkisi anlamlıdır (F=22,005; p<0,001). Aile iletişimi ve iş birliğinin (=0,032) 0-1 yaş çocuklarının iletişim becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi bulunmaktadır. Aile iletişimi ve iş birliği, 0-1 yaş çocuklarının iletişim becerilerini %6 oranında açıklamaktadır (R²=0,069).

Aile iletişimi ve iş birliğinin 1-2 yaş çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkisi anlamlıdır (F=23,25; p<0,001). Aile iletişimi ve iş birliğinin (=0,053) 1-2 yaş çocuklarının iletişim becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi bulunmaktadır. Aile iletişimi ve iş birliği, 0-1 yaş çocuklarının iletişim becerilerini %7 oranında açıklamaktadır (R²=0,073).

Aile iletişimi ve iş birliğinin 2-3 yaş çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkisi anlamlıdır ($F=16,001$; $p<0,001$). Aile iletişimi ve iş birliğinin ($\beta=0,047$) 2-3 yaş çocuklarının iletişim becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi bulunmaktadır. Aile iletişimi ve iş birliği, 0-1 yaş çocuklarının iletişim becerilerini %7 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,052$).

Aile iletişimi ve iş birliğinin 3-4 yaş çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkisi anlamlıdır ($F=20,128$; $p<0,001$). Aile iletişimi ve iş birliğinin ($\beta=0,058$) 3-4 yaş çocuklarının iletişim becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi bulunmaktadır. Aile iletişimi ve iş birliği, 0-1 yaş çocuklarının iletişim becerilerini %6 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,064$).

Aile iletişimi ve iş birliğinin 4-5 yaş çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkisi anlamlıdır ($F=27,96$; $p<0,001$). Aile iletişimi ve iş birliğinin ($\beta=0,037$) 4-5 yaş çocuklarının iletişim becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi bulunmaktadır. Aile iletişimi ve iş birliği, 0-1 yaş çocuklarının iletişim becerilerini %8,7 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,087$).

Aile iletişimi ve iş birliğinin 5-6 yaş grubu aralığındaki çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisi anlamlıdır ($F=28,664$; $p<0,001$). Aile iletişimi ve iş birliğinin ($\beta=0,052$) 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi bulunmaktadır. Aile iletişimi ve iş birliği, 0-1 yaş çocuklarının iletişim becerilerini %8,9 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,089$).

Tablo 3

Yönetici Öğretmen Aile İletişimi ile İş Birliği ve Okul Öncesi Çocukların İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1- Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İş Birliği Ölçeği	<i>rh</i>	1	.564	.553	.942	.940	.263	.270	.227	.253	.294	.298
	<i>p</i>		<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
2- İletişim	<i>rh</i>		1	.803	.469	.357	.189	.191	.165	.124	.223	.168
	<i>p</i>			<.001	<.001	<.001	.001	<.001	.004	.033	<.001	.004
3- 0-1 Yaş	<i>rh</i>						1	.713	.572	.502	.450	.424
	<i>p</i>							<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
4- 1-2 Yaş	<i>Rh</i>							1	.773	.640	.530	.570
	<i>p</i>								<.001	<.001	<.001	<.001
5- 2-3 Yaş	<i>rh</i>								1	.738	.640	.629
	<i>P</i>									<.001	<.001	<.001
6- 3-4 Yaş	<i>rh</i>									1	.676	.654
	<i>P</i>										<.001	<.001
7- 4-5 Yaş	<i>rh</i>										1	.695
	<i>P</i>											<.001
8- 5-6 Yaş	<i>rh</i>											1
	<i>P</i>											

Tablo 3’te, Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İş Birliği Ölçeğinden alınan toplam puan ile çocukların iletişim becerileri puanı arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur ($p<.001$). Tüm yaş gruplarında çocukların iletişim becerileri arttıkça, “Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İş Birliği Ölçeği” puanlarının da arttığı gözlemlenmiştir.

“Okul öncesi dönemde aile ve öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerileri demografik değişkenlerden çocukların cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusuna yönelik bulgular:

Tablo 4

Yönetici-Öğretmen-Aile İletişimi ve İş Birliği ile Okul Öncesi Çocukların İletişim Becerilerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Çocuğun Cinsiyeti						Cohen's a
	Kız		Erkek		t	p	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss			
Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İş Birliği Ölçeği	262.52	36.38	266.52	34.64	-0.971	0.332	
İletişim	56.51	4.62	57.43	3.96	-1.845	0.066	
Okul Öncesi Çocukların İletişim Becerileri							
0-1 Yaş Alt Boyutu	33.42	4.37	33.94	4.37	-1.031	0.303	
1-2 Yaş Alt Boyutu	51.31	7.23	51.64	6.85	0.408	0.684	
2-3 Yaş Alt Boyutu	54.05	7.19	53.93	7.57	0.134	0.894	
3-4 Yaş Alt Boyutu	55.52	7.97	54.32	8.37	1.272	0.204	
4-5 Yaş Alt Boyutu	35.55	4.72	35.20	4.15	0.687	0.493	
5-6 Yaş Alt Boyutu	47.90	5.93	46.99	6.39	1.276	0.203	

Independent Sample t Testi, $p < 0,05$

Tablo 4'te yönetici öğretmen ve aile iletişim ve iş birliği ölçeği ile çocuğun cinsiyeti arasında farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Ancak tablo incelendiğine erkek çocukların yönetici öğretmen ve aile iletişim ve iş birliği ölçeğinden almış olduğu puan ortalaması daha yüksektir.

“Okul öncesi dönemde aile ve öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerileri çocukların kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular:

Tablo 5

Yönetici, Öğretmen ve Aile Arasındaki İletişim ve İş Birliği İle Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Becerileri Arasındaki Kardeş Sayısına Göre Farklılığın Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Kardeş Sayısı								
	Tek kardeş		İki kardeş		Üç kardeş ve üzeri		F	p	η^2
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss			
Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İş Birliği Ölçeği	266.83	36.10	263.33	35.09	265.74	36.77	0.264	0.768	
İletişim	57.65	4.39	56.86	4.34	56.54	4.18	1.109	0.331	
Okul Öncesi Çocukların İletişim Becerileri									
0-1 Yaş Alt Boyutu	34.10	4.34	33.68	4.39	33.17	4.36	0.655	0.520	
1-2 Yaş Alt Boyutu	52.48	7.05	51.37	6.91	50.67	7.41	1.018	0.363	
2-3 Yaş Alt Boyutu	55.19	7.18	53.90	7.17	52.89	8.14	1.457	0.235	
3-4 Yaş Alt Boyutu	57.00	7.37	54.47	8.33	54.02	8.32	2.672	0.071	
4-5 Yaş Alt Boyutu	36.10 ^a	4.11	35.54 ^a	4.09	33.96 ^b	5.58	3.758	0.024	0.025
5-6 Yaş Alt Boyutu	47.95	6.41	47.55	5.86	46.50	6.90	0.871	0.420	

ANOVA Testi, $p < 0,05$

Tablo 5’te kardeş sayısı ile Yönetici öğretmen ve aile iletişim ve iş birliği ölçeği arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Kardeş sayısı ile 4-5 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Tek kardeş olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $36,10 \pm 4,11$, iki kardeş olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $35,54 \pm 4,09$, üç kardeş ve üzeri olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $33,96 \pm 5,58$ ’dir. Tek çocuk olan 4-5 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerileri iki ve daha fazla kardeşi olan bireylerden daha yüksek bulunmuştur. Tukey testi sonucuna göre farklılık üç ve daha fazla kardeşi bulunan 4-5 yaş aralığındaki çocuklardan kaynaklanmaktadır.

“Okul öncesi dönemde aile ve öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerileri çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular:

Tablo 6

Yönetici Öğretmen ve Aile Arasındaki İletişim ve İş Birliği ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Becerilerinin Anasınıfına Devam Süresine Göre Farklılığının Bağımsız Örneklem T-Testi İle Analizi

	Anasınıfına Devam Süresi						
	Bir yıl		İki yıl ve üzeri		t	p	Cohen's d
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İş Birliği Ölçeği	265.99	36.57	262.33	33.95	0.870	0.385	
İletişim	57.06	4.07	56.83	4.70	0.447	0.655	
Okul Öncesi Çocukların İletişim Becerileri							
3-4 Yaş Alt Boyutu	53.87	8.35	56.47	7.69	- 2.722	0.007*	0.32
4-5 Yaş Alt Boyutu	35.10	4.51	35.78	4.32	- 1.284	0.200	
5-6 Yaş Alt Boyutu	46.99	6.16	48.12	6.15	- 1.549	0.122	

Tablo 6’da yönetici öğretmen ve aile iletişim ve iş birliği ölçeği ile anasınıfına devam süresi arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmamaktadır ($p>0,05$). Ancak tablo incelendiğinde anasınıfına devam süresi bir yıl olan çocukların yönetici öğretmen ve aile iletişim ve iş birliği ölçeğinden almış olduğu puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın örnekleminde okul öncesi eğitim alan çocukların 5 yaş ve üzeri olması ve 1-2 yaş, 3-4 yaş ve 4-5 yaşa ait verilerin aileler tarafından çocuklarının o zamanki gelişim seviyesi göz önünde bulundurularak doldurulması sebebiyle “Okul Öncesi Çocukları İletişim Becerileri Ölçeği” “0-1 Yaş” , “1-2 Yaş” ve “2-3 Yaş” alt boyutlarında veri elde edilememiş, bu sebeple tabloya bu alt boyutlara dair veri eklenmemiştir.

3-4 yaş aralığındaki çocukların iletişim becerilerinin anaokulu devam süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. ($p<0,05$). Anasınıfı devam süresi bir yıl olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $53,87\pm 7,81$ iken anaokulu devam süresi iki yıl ve üzeri olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $56,47\pm 7,69$ ’dur. Anaokulu devam süresi iki yıl ve üzeri olan 3-4 yaş aralığındaki çocukların iletişim becerileri daha yüksektir.

“Okul öncesi dönemde aile ve öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerileri anne eğitim düzeyine göre farklılık oluşturmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular:

Tablo 7

Yönetici Öğretmen ve Aile Arasındaki İletişim ve İş Birliği ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile İncelenmesi

	Annenin Eğitim Düzeyi						F	p	η^2
	Ortaokul ve altı		Lise		Üniversite/ Yüksekokul				
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İş Birliği Ölçeği	267.35	36.93	265.12	35.11	261.57	34.65	0.716	0.489	
İletişim	57.01	4.34	57.39	4.11	56.62	4.47	0.771	0.463	
Okul Öncesi Çocukların İletişim Becerileri									
0-1 Yaş Alt Boyutu	32.41 ^a	4.77	34.18 ^b	4.34	34.41 ^b	3.79	6.496	0.002	0.042
1-2 Yaş Alt Boyutu	49.44 ^a	7.72	52.44 ^b	6.68	52.53 ^b	6.29	6.426	0.002	0.042
2-3 Yaş Alt Boyutu	51.79 ^a	7.88	54.78 ^b	6.89	55.33 ^b	6.85	7.042	<0.001	0.046
3-4 Yaş Alt Boyutu	52.02 ^a	8.47	55.79 ^b	6.76	56.81 ^b	8.25	10.346	<0.001	0.066
4-5 Yaş Alt Boyutu	34.39 ^a	4.47	35.52 ^{ab}	4.61	36.12 ^b	4.15	4.153	0.017	0.027
5-6 Yaş Alt Boyutu	46.08 ^a	6.45	47.49 ^{ab}	5.84	48.60 ^b	5.98	4.509	0.012	0.030

ANOVA Testi, $p < 0,05$

Tablo 7’de yönetici öğretmen ve aile iletişim ve iş birliği ölçeği ile anne eğitim düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$). Ancak tablo incelendiğinde anne eğitim düzeyi arttıkça yönetici öğretmen ve aile iletişim ve iş birliği ölçeğinden alınan puan ortalaması azalmaktadır.

0-1 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerilerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $32,41\pm4,77$, anne eğitim düzeyi lise olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $34,18\pm4,34$, anne eğitim düzeyi üniversite/ yüksekokul olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $34,41\pm3,79$ 'dur. Anne eğitim düzeyi arttıkça 0-1 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerileri de artmaktadır. Varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Tukey testi sonucuna göre farklılık anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan bireylerden kaynaklanmaktadır.

1-2 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerilerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $49,44\pm7,72$, anne eğitim düzeyi lise olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $52,44\pm6,68$, anne eğitim düzeyi üniversite/ yüksekokul olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $52,53\pm6,29$ 'dur. Anne eğitim düzeyi arttıkça 1-2 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerileri de artmaktadır. Tukey testi sonucuna göre farklılık anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan bireylerden kaynaklanmaktadır.

2-3 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerilerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p<0,001$). Anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $51,79\pm7,88$, anne eğitim düzeyi lise olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $54,78\pm6,89$, anne eğitim düzeyi üniversite/ yüksekokul olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $55,33\pm6,85$ 'tir. Anne eğitim düzeyi arttıkça 2-3 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerileri de artmaktadır. Bu farklılığın anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan bireylerden kaynaklanmaktadır.

3-4 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerilerinin annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p<0,001$). Anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $52,02\pm8,47$, anne eğitim düzeyi lise olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $55,79\pm6,76$, anne eğitim düzeyi üniversite/ yüksekokul olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $56,81\pm8,25$ 'tir. Anne eğitim düzeyi arttıkça 3-4 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerileri de artmaktadır. Tamhane testi sonucuna göre farklılık anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan bireylerden kaynaklanmaktadır.

4-5 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerilerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $34,39\pm4,47$, anne eğitim düzeyi lise olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $35,52\pm4,61$, anne eğitim düzeyi üniversite/ yüksekokul olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $36,12\pm4,15$ 'tir. 4-5 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerilerinin anne eğitim düzeyi arttıkça arttığı görülmektedir. Tukey testi sonucuna göre farklılık anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan bireyler ile anne eğitim durumu üniversite/yüksek lisans olan bireyler arasındadır.

5-6 yaş çocukların anne eğitim düzeyi ile okul öncesi dönemdeki iletişim becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır ($p<0,05$). Anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $46,08\pm6,45$, anne eğitim düzeyi lise olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $47,49\pm5,84$, anne eğitim düzeyi üniversite/ yüksekokul olan çocukların ortalama ve standart sapma değeri $48,60\pm5,98$ 'dir. Anne eğitim düzeyi arttıkça 5-6 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerileri de artmaktadır. Tukey testi sonucuna göre farklılık anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan bireyler ile anne eğitim durumu üniversite/yüksek lisans olan bireyler arasındadır.

“Okul öncesi dönemde aile ve öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerileri baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular:

Tablo 8

Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İş Birliği ve Okul Öncesi Çocukların İletişim Becerileri ile Baba Eğitim Düzeyi Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile İncelenmesi

	Babanın Eğitim Düzeyi								
	Ortaokul ve altı		Lise		Üniversite/ Yüksekokul		F	p	η^2
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	SS			
Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İş Birliği Ölçeği	272.62	33.47	263.97	34.42	256.33	37.38	5.090	0.007	0.033
İletişim	57.40	4.17	56.98	4.37	56.49	4.45	1.037	0.356	
Okul Öncesi Çocukların İletişim Becerileri									
0-1 Yaş Altı Boyutu	32.82	4.68	34.05	4.01	34.17	4.35	2.889	0.057	
1-2 Yaş Altı Boyutu	50.82	7.28	51.69	6.75	51.93	7.11	0.670	0.512	
2-3 Yaş Altı Boyutu	52.62	7.76	54.53	6.70	54.82	7.57	2.584	0.077	
3-4 Yaş Altı Boyutu	53.72	8.84	55.59	7.15	55.42	8.54	1.585	0.207	
4-5 Yaş Altı Boyutu	35.33	4.07	34.98	4.72	35.90	4.48	1.063	0.347	
5-6 Yaş Altı Boyutu	46.96	5.98	47.44	5.77	47.98	6.84	0.637	0.529	

ANOVA Testi, $p<0,05$

Tablo 8’ de yönetici öğretmen ve aile iletişim ve iş birliği ölçeği ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılaşma görülmemektedir ($p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem ailelerinin gözünden aile öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yapılan bu çalışma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, yalnızca 5-6 yaş grubundaki 297 çocuk ile sınırlı bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu durum, elde edilen bulguların farklı yaş gruplarına veya daha geniş kitlelere genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Ayrıca, çalışmada kullanılan veriler, aile ve öğretmenlerin çocukların iletişim becerilerine ilişkin algılarını yansıtan ölçek formlarına verdikleri yanıtlar aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların öznel değerlendirmeleri, yanıtların doğruluğunu etkileyebilecek sosyal istenilirlilik ya da algısal farklılıklar gibi etmenlere açık olabilir. Araştırmanın kesitsel desende yürütülmüş olması, aile-öğretmen iletişimi ile çocuğun iletişim becerileri arasındaki ilişkinin nedensel düzeyde açıklanmasını veya zaman içindeki değişimlerin izlenmesini olanaklı kılmamaktadır.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında, okul öncesi dönemde aile ve öğretmen iletişiminin çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen ve aile iletişimi arttıkça çocukların tüm yaş gruplarında iletişim becerilerinin de arttığı görülmüştür. Başka bir deyişle, aile iletişimi ve iş birliğinin tüm yaş gruplarındaki çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu söylenebilir. Aile ve öğretmen arasındaki iletişimin güçlü olması, çocuğun ve ailenin eğitime katılımını olumlu yönde etkilerken aynı zamanda çocuğun sosyal becerilerini de desteklemektedir (Epstein ve Sheldon, 2010). Benzer şekilde, Sheridan vd., (2010), aile-okul iş birliğinin çocukların sosyal yeterlilikleri ve iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Gözcü Binir'in (2010) araştırmasında da çocukların sosyal beceri düzeylerinin öğretmenlerin iş birliği, iletişim ve beklenti puanlarıyla doğru orantılı olarak arttığı tespit edilmiştir. Mendez (2010), aile katılımının çocukların dil gelişimi ve sosyal uyum düzeyleri üzerinde pozitif etkiler oluşturduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, Fantuzzo vd., (2004), aile-öğretmen iletişiminin özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda sosyal-duygusal gelişimi desteklediğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, literatürde farklı bulgular da mevcuttur. Aslanargun (2007) ile Özgan ve Aydın (2010) çalışmalarında okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük bir kısmının okul-aile iş birliğine yönelik olumsuz görüşlere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmen ve aile iletişiminin yalnızca sıklığıyla değil, aynı zamanda niteliğiyle de değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Çocuğun yakın çevresindeki bireylerle kurduğu olumlu iletişim ve yetişkinlerin sergilediği olumlu iletişim örüntüleri, çocuğa rol model olarak iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Denham vd., 2012; Yavuzer, 2011). Aynı zamanda, çocukların iletişim becerilerinin gelişiminde model alma ve gözlem yoluyla öğrenme önemli bir yer tutar (Bandura, 1977).

Günümüzde okul öncesi eğitime verilen önemin giderek arttığı göz önünde bulundurulduğunda, ebeveynlerin öğretmenlerle iletişime ve iş birliğine daha açık olduğu, öğretmenlerin de eğitim-öğretim sürecine ebeveynleri daha fazla dâhil etmeye

çalıştığı söylenebilir. Bu bağlamda Bronfenbrenner'in ekolojik kuramı, çocuğun gelişiminde mikro sistemler (aile ve okul) arasındaki etkileşimin kritik önemine dikkat çekmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Ayrıca Vygotsky'nin sosyal etkileşim kuramı da çocuğun gelişiminde sosyal bağlamların ve yetişkin etkileşimlerinin belirleyici rolüne vurgu yapmaktadır (Vygotsky, 1978). Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında, çocuğun iletişim becerilerinin desteklenmesinde aile ve öğretmen etkileşimi yalnızca tamamlayıcı değil, aynı zamanda dönüştürücü bir rol üstlenmektedir. Dolayısıyla, bu ilişkinin nitelikli biçimde kurulması ve sürdürülmesi, erken çocukluk döneminde sağlıklı iletişim temellerinin atılabilmesi açısından vazgeçilmezdir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında okul öncesi dönemde aile ve öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerilerinin çocukların cinsiyetine göre değişip değişmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Literatüre bakıldığında çocukların iletişim becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığını gösteren araştırmaların olduğu görülmektedir (Berglund vd., 2005; Erigüç vd., 2013; Gökçe, 2013; Özerbaş vd., 2007; Özşaker, 2013). Son yıllarda kız ve erkek çocuklarının eğitime erişimde eşitliğinin sağlanmasına yönelik çalışmaların artması, teknoloji kullanımı ve aile eğitimlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte ailelerin gerek çevrimiçi yollardan gerekse yüz yüze eğitimler aracılığıyla kendilerinin geliştirdiği düşünüldüğünde cinsiyet ayrımı yapmadan çocuklarını yetiştirmeye yönelik tutum geliştirdikleri düşünülebilir. Buradan yola çıkılarak hem kız hem de erkek çocuklarının gelişimine önem verdikleri, onları sosyal açıdan destekleyen, iletişime açık, kendini ifade edebilen bireyler olarak yetiştirmeye gayret gösterdikleri düşünüldüğünde çocukların iletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemesinin beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında okul öncesi dönemde aile ve öğretmen iletişimi ile çocukların iletişim becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşma durumları incelenmiş, öğretmen ve aile iletişim ve iş birliği düzeylerinin kardeş sayısına göre benzer olduğu belirlenmiştir. Ancak 4-5 yaş aralığındaki çocukların kardeş sayıları ile okul öncesi iletişim becerileri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Tek çocuk olan 4-5 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi iletişim becerileri iki ya da daha fazla kardeşi olan çocuklardan daha yüksek bulunmuştur. Literatüre bakıldığında okul öncesi dönemde çocukların iletişim becerileri ile kardeş sayıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olup iletişim becerilerinin farklı yönlerini inceleyen araştırmalar görülmektedir. Erbilgin (2016), 3-6 yaş arası otistik çocuklarla yaptığı araştırmasında çocukların kardeş sayısı ile alıcı dilleri arasında bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Atalar ve Ceylan (2018), üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine yönelik yaptıkları araştırmada tek kardeşe sahip olan öğrencilerin kardeşi olmayan öğrencilere kıyasla iletişim becerilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Elkin vd., (2016) ve Bingöl ve Demir (2011) yaptıkları araştırmalarında ise öğrencilerin iletişim becerilerinin kardeş sayılarına göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında yönetici öğretmen ve aile iletişim ve iş birliği ölçeği ile anasınıfına devam süresi arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı saptanmıştır. Ancak anaokuluna devam süresi iki yıl ve üzeri olan 3-4 yaş aralığındaki çocukların iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucundan farklı olarak Altunok (2019) yaptığı araştırmasında 5-6 yaş grubu çocukların sözel iletişim becerilerinin 3-4 yaş grubu çocukların sözel iletişim becerilerinden daha yüksek olduğunu, ancak sözel olmayan iletişim becerilerinin 3-4 yaş grubu çocuklarda daha yüksek çıktığını saptamıştır. Yaşar Ekici (2018) çocukların iletişim becerileri ile anaokuluna devam süresi arasında bir ilişki olduğunu, üç yıldır anaokuluna giden çocukların iki ya da daha az yıldır anaokuluna giden çocuklara göre iletişim becerilerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Çocukların örgün eğitime erken yaşlarda başlamasıyla okul aile arasındaki iletişimin niteliği önem kazanmaktadır (Cook vd., 2011). Öğretmen, aile ve öğrenci arasındaki iletişimin özellikle kreş çağı olarak bilinen ilk basamakta güçlenmesi çocuğun ne istediğini bilen, öz güvenli, çevresiyle iyi ilişkiler kurabilen bireyler olarak yetişmesini sağlar (Oktay, 2020). Yapılan araştırma sonucundan hareketle erken yaşlarda başlanan okul öncesi eğitimle birlikte çocukların sosyal çevrelerinin gelişmeye başladığı, çocuğun bir gruba dâhil olması ve bir sınıf ortamına girmesiyle birlikte iletişim becerilerinin de geliştiği ifade edilebilir. Bunun sonucunda 3-4 yaş aralığında okul öncesi eğitim almaya başlayan çocukların 5-6 yaş aralığında okul öncesi eğitim almaya başlayan çocuklara göre iletişim becerilerinin yüksek olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın beşinci ve altıncı sorusu kapsamında hem anne hem de babanın eğitim düzeyleri ile yönetici öğretmen, aile iletişim ve iş birliği arasında farklılaşma olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin sahip olduğu eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık saptanırken babaların sahip olduğu eğitim düzeyine göre “İş birliği” ile “Aile Katılımı” alt boyutlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. İlgili literatürde farklı araştırma sonuçlarını görmek mümkündür. Sarı vd., (2024) hem anne hem de babalar ile yaptıkları araştırmada anne ve babaların eğitim durumunun iş birliği, iletişim, aile katılımı ve beklentiler alt boyutunda herhangi bir farklılaşma oluşturmadığını tespit etmiştir.

Bu araştırmada öğretmen ve aile iletişiminin çocukların iletişim becerileri üzerindeki olumlu etkisi ortaya konmuştur. Gelecek çalışmalarda, farklı bölge ve sosyoekonomik düzeylerde geniş örneklem gruplarıyla benzer ilişkilerin incelenmesi önerilmektedir. Böylece, aile-öğretmen iletişiminin çocuk gelişimine etkileri daha kapsamlı biçimde açıklanabilir. Ayrıca, annelerin eğitim düzeyinin çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak, anne eğitim düzeyine göre etkili iletişim modellerinin geliştirilmesi ve test edilmesi önemli bir araştırma alanı olarak değerlendirilebilir. Okul öncesi eğitime erişim süresi ve bu sürenin iletişim becerilerine etkisi gibi değişkenlerin uzun dönemli takip çalışmalarıyla değerlendirilmesi, çocuk gelişim süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Son olarak, farklı yaş gruplarındaki çocukların iletişim becerilerinin gelişimini etkileyen diğer çevresel ve bireysel faktörlerin (örneğin, kardeş sayısı, aile

içi iletişim kalitesi) daha derinlemesine incelenmesi önerilmektedir. Öğretmen ve aile arasındaki iletişimi güçlendirmek amacıyla düzenli bilgilendirme toplantıları, ortak etkinlikler ve aile eğitim programları planlanmalıdır. Bu sayede hem ailelerin eğitim sürecine katılımı artırılabilir hem de çocukların iletişim becerileri desteklenebilir. Anne eğitim düzeyinin çocukların iletişim becerileri üzerinde etkili olması nedeniyle, erişimi kısıtlı olan anneler için halk eğitim merkezleri, ana kucakları ve anne-çocuk eğitim merkezleri ile iş birliği yapılarak, anne eğitimine yönelik destek programları düzenlenmelidir. Bu programlar anne-çocuk iletişimini güçlendirmeye yönelik beceri ve bilgi aktarımını hedeflemelidir. Çocukların okul öncesi eğitime devam sürelerinin artırılması için ailelere yönelik bilinçlendirme kampanyaları yapılmalı, erken eğitim fırsatlarından tüm çocukların eşit biçimde yararlanması sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ailelerle etkili iletişim kurabilmesi için iletişim becerilerini geliştirecek mesleki gelişim programları uygulanmalıdır. Okul öncesi eğitimde aile-öğretmen iş birliğini destekleyen projeler ve programlar hayata geçirilerek, toplumun bilinçlendirilmesi ve eğitim süreçlerine aktif katılımın artırılması sağlanmalıdır.

References

- Abay Çelik, Z. E. (2023). Eğitim-öğretim iletişimi ve öğretmenlik mesleği [Education-teaching communication and the teaching profession]. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 413-423. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3418710>
- Abdullah, D., Poetri, A. L., Saputra, N., & Al Haddar, G. (2023). The role of parent-teacher communication for improving children's achievement. *Cendikia: Media Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 13(3), 482-488. <https://iocscience.org/ejournal/index.php/Cendikia/article/view/3463/2591>
- Altunok, E. B. (2019). *Anne baba tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [The examination of the relationship between parental attitudes with communication skills of preschool children]. (Tez no: 415484)[Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2006). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliterate development. *School Psychology Review*, 35(1), 74-90. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087960>
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması [The review of literature on school-parent cooperation and students' school success]. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/843643>
- Ata, A. (2015). *Factors effecting teacher-child communication skills & self-efficacy beliefs: An investigation on preschool teachers*_(Thesis No. 399989) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ata, B. (2011). Sosyal bilgiler öğretim programı [Social studies curriculum]. içinde (Ed. C. Öztürk), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* [Social studies teaching: Democratic citizenship education], Pegem.
- Atabey, D., & Tezel Şahin , F. (2011).). Aile öğretmen iletişim ve işbirliği ölçeği [The scale of communication and cooperation between family and teacher]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 793-804. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817391>
- Atalar A. D., & Ceylan, E. D. (2018). Çocuk gelişimi program öğrencilerinin yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi [Investigation of attitudes of students of child development program toward the creative drama course]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 50-66. <https://doi.org/10.17556/erziefd.326984>

- Atış Akyol, N., Ata Doğan, S., & Durmuşoğlu, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin iletişim becerilerinin önemi: Aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi [The importance of teacher's communication skills in preschool education: Family involvement, cooperation and teacher-child relationship]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>
- Aydın, A. (2016). Development of the parent form of the preschool children's communication skills scale and comparison of the communication skills of children with normal development and with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 2005-2028. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.2684>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Berglund, E., Eriksson, M. & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, childcare and socioeconomic status in 18-month old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46 (6), 485-491. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00480.x>
- Bingöl, G. & Demir, A. (2011). Amasya sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri [Communication skills of students of Amasya medical vocational school]. *Göztepe Tıp Dergisi*, 26(4), 152-159. <https://doi.org/10.5222/J.GOZTEPETRH.2011.152>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods] (28. baskı)*. Pegem.
- Cook, K. D., Dearing, E., & Zachrisson, H. D. (2018). Is parent-teacher cooperation in the first year of school associated with children's academic skills and behavioral functioning?. *International Journal of Early Childhood*, 50, 211-226. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0222-z>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2014). The socialization of emotional competence. In Grusec J & Hastings P (Eds.), *The handbook of socialization* (2nd edition, pp. 590-613). Guilford Press.
- Elkin, N., Karadağlı F., & Barut, Y. (2016). Sağlık bilimleri yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri düzeyleri ve ilişkili değişkenlerin belirlenmesi [Determining the levels of communication skills and relevant variables in the students of college of health sciences]. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 70-80. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226422>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2010). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>

- Erbilgin, D. (2016). *Otistik çocuklarda dil ve iletişim becerileri (3-6 yaş arası)* [Language and communication skills in autistic children (between 3-6 years old)] (Tez no: 446072)[Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi].
- Ergin, H. (2004). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeklerinin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması [Validity, reliability, and norm study of Communication Skills Scales for Preschool Children]. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 181-199. <https://hayefjournal.org/public/pdfs/107/181.pdf>
- Erigüç, G., Şener, T., & Eriş, H.. (2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: Bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği [Evaluation of communication skills: a vocational high school students sample]. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 45-65. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/84736>
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480. <https://repository.upenn.edu/server/api/core/bitstreams/26d4ad89-f6e5-442d-8d49-889189bdda29/content>
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to desing and evaluate research in education*. McGaw-Hill International Edition.
- Froiland, J. M., Peterson, A., & Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34(1), 33-50. <https://doi.org/10.1177/0143034312454361>
- Gökçe, F. (2013). *5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi* [Analyzing the social-emotional accordance of 5-6 year-old children with the parenting attitudes of their mothers] (Tez no: 370480)[Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gözcü Binbir, S. (2010). Aile katılımı ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki [Examination of the relation between parent teacher communication, collaboration and children's social skills]. (Tez no: 503467) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2012). Family involvement and educators' early literacy practices: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 396–410. <https://mnprek-3.wdfiles.com/local--files/head-start/Fam%20Inv%20during%20HS.pdf>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* [Scientific research method] (14.baskı). Nobel Yayıncılık.

- Kayılı, G. (2018). naokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki. [The relationship between kindergarten children's social problem solving skills and their communication skills]. *Turkish Studies*, 13(4), 841-858. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12914>
- Kıncal, R. Y. (1991).). *Okul aile birliğinin fonksiyonlarını gerçekleştirme düzeyi*. [The level of performing the functions of the parent-teacher association] (Thesis no: 339998)[Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, 419-427. doi:10.1007/s10643-007- 0198. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0198-z>
- Koyuncu Şahin, M. (2018). Okul öncesi eğitimde aile iletişim etkinliklerine yönelik öğretmen ve yönetici bakış açıları. [Perspectives of teachers and school administrators towards family communication activities in early childhood education]. *Journal of International Social Research*, 11(55). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537238>
- Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26–36. <https://doi.org/10.1037/a0016258>
- Oktay, F. (2020). Okul ve aile iletişimi: Okul öncesi eğitim ve ebeveyn ilişkileri örnekleme. [School and family communication: A Study on preschool education and parent relationships]. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 5(2), 113 – 122. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1330782>
- Özcebe, H., Küçük Biçer, B., Çetin, E., Yılmaz, M., & Zakirov, F. (2011). 0-10 yaş aralığında çocuğu olan babaların çocuk sağlığı ve bakımındaki rolleri. [The role of fathers in child care and development in children aged 0-10 years]. *Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Dergisi*, 54(2), 70-8. <https://cshd.org.tr/article/view/242/242>
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. [The investigation of preservice teachers' perceived communication skills level]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123-135. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1495939>
- Özgan, H., & Aydın, A. (2010). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul-aile iş birliğine yönelik görüşleri. [The opinions of administrators, teachers and parents about school-family cooperation]. İçinde 9. *Ulusal İlköğretim Öğretmen Eğitimi Sempozyumu* (20 -22 May 2010), Elazığ, p. 802-811. <https://www.erguven.net/medya/okulveli.pdf>
- Özşaker, M. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve benlik saygılarının değerlendirilmesi. [Evaluation of

- communication skills and self esteem of the students who studied at the school of physical education and sports]. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 2(3), 29-39. <https://www.ijtase.net/index.php/article/view/66/71>
- Öztürk, E. (2023). *The effects of family communication on the child*. (Thesis no: 809943). [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Sarı, D., Altınyurtlu, R., Şahin, F., Metin, K. & Çam, İ. (2024). Okul öncesi eğitimde öğretmen-aile iletişim ve işbirliğinin incelenmesi. [Investigation of teacher-family communication and cooperation in pre-school education]. *Temel Eğitim*, (22), 49-70. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3366249>
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P., & Marvin, C. A. (2010). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: The Getting Ready Intervention. *Journal of School Psychology*, 48(5), 361-383. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.001>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Torun, A., & Şahin, O. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin veli iletişim becerileri. [Parent communication skills of social studies teachers]. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 4(2), 128-147. <https://doi.org/10.35452/caless.1203055>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yaşar Ekici, F. (2018). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. [Investigating the relationship between social skills and family characteristics of the children that attending pre-school education]. *The Journal of Social Sciences*, 20, 290-305. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.4073>
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk psikolojisi*. [Child psychology]. (20. baskı). Remzi Kitabevi.

Ethical and Author Declarations | Etik ve Yazar Beyanları

Authors' Contributions

The development of the research idea and the preparation of the theoretical framework, the data collection process, and the analysis and interpretation of the data were carried out by the first author. The writing of the manuscript and the revision of its final form were jointly conducted by both authors. Both authors contributed to the final version of the manuscript.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no competing interests relevant to the content of this article.

Ethical Approve

The planning and implementation of this research were approved by the the Ethics Committee for Social and Human Sciences Publications of Bursa Uludağ University with the decision dated 24.10.2023 and numbered 31.

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence tools were used during the writing, analysis, or data processing stages of the study.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Araştırma fikrinin oluşturulması ve kuramsal çerçevenin hazırlanması, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Makalenin yazımı ve son biçiminin düzenlenmesi her iki yazar tarafından ortaklaşa yapılmıştır. Her iki yazar da makalenin son hâline katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarların, bu makalenin içeriğiyle ilgili beyan edilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Onay

Bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın ve Etik Kurulunun 24.10.2023 tarihli ve 31 sayılı kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur.

Yapay Zeka Kullanımı

Araştırmanın yazım, analiz ve veri işleme aşamalarında herhangi bir yapay zekâ aracı kullanılmamıştır.

This study has been evaluated under double-blind peer review and verified to be free of plagiarism using iThenticate software.

Bu çalışma, çift taraflı kör hakemlik kapsamında değerlendirilmiş ve iThenticate yazılımı kullanılarak intihal içermediği teyit edilmiştir.

The studies published in our journal are published as open access under a CC-BY-NC-ND license. Dergimizde yayımlanan çalışmalar CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

Ethical disclosure | Etik bildirim: ebfd@ankara.edu.tr