

Araştırma Makalesi

Ebeveyn Olarak Okul Öncesi Öğretmenleri: Nitel Bir Çalışma¹

Ramazan Sak², İkbal Tuba Şahin Sak³, Osman Ayyürek⁴, Necdet Taşkın⁵

Öz

Öğretmenlerin çocuk gelişimi ve eğitimine ilişkin anne-babalara söylediklerini, veliler, - öğretmenlerin- kendi çocuğunda da uyguladığını görmek isterler. Bu çalışmada da, okul öncesi öğretmenlerinin velilerine çocuk bakımı ve eğitimi ile ilgili söylediklerini kendi çocuklarında uygulayıp uygulamadıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandı. Bu nitel çalışmanın katılımcılarını 50 okul öncesi öğretmeni oluşturuyor. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanıldı. Veri analizi için ise kelime listeleme tekniğinden yararlandı. Çalışmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri, velilerden çocuklarıyla ilgilenmelerini ve onların özellikle öz bakım becerilerini desteklemelerini beklediklerini ifade ettiler. Bununla birlikte, çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmen olarak velilerden beklentileri ile anne-baba olarak kendi uygulamaları

¹ Bu çalışmanın bir bölümü, 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd.Doç.Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ramazansak06@gmail.com

³ Yrd.Doç.Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ikbalsahin@gmail.com

⁴ Şube Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, oayyurek@gmail.com

⁵ Yrd.Doç.Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, netaskin@gmail.com

Geliş tarihi: 29.03.2016, Kabul tarihi: 23.04.2017

arasında farklılıklar olduğunu dile getirip; bu farklılığa neden olarak da, kendi çocuklarına karşı duygusal davranmalarını ve kararlı olamamalarını gösterdiler.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi; okul öncesi öğretmenleri; anne-babalar; nitel araştırma

Giriş

Kişilik oluşumu, şekillenmesi, birtakım temel bilgi ve becerilerin kazanılması okul öncesi dönemde gerçekleştiğinden, bu dönemin çocuğun sonraki yıllarına etkisi oldukça önemlidir (Arı, 2003). Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel, sosyal, duygusal deneyimlerin ve uyarıcıların çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin oluşturulması gerekir. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Okul öncesi eğitim, çocukların tüm gelişim alanları üzerindeki olumlu etkileri artık kabul edilen bir dönemdir ve bu sürecin kalite ve verimliliğini belirleyen paydaşlar bulunur. Eğitimde çocuklar ve öğretmenler kadar önemli diğer bir paydaş da çocukların aileleridir (Morrison, 2012). Her zaman çocuğun hayatındaki en önemli unsur olan aile (Essa, 2006), çocuğun bakımını üstlenen, onu sosyalleştiren ve eğiten ilk ve en önemli kurumdur. Günümüzde, “eğitimde aileler ile işbirliği yapılmalı mı?” sorusunun yerini, “ailelerle çalışmanın en etkili yolu nedir ve bunu nasıl gerçekleştirebiliriz?” sorusuna bıraktığı söylenebilir (Berger, 2004).

Aileler, çocuklarının öğretmenlerini onların diğer ebeveynleri olarak görüp, öğretmenlerin okulda çocuklarıyla neler yaptıklarını, çocuklarını olumlu ve olumsuz etkileme ve onların öğrenmelerine yardım etme durumlarını, uygun disiplin ve davranışlar sergilemelerini destekleme düzeylerini merak ederler. Diğer taraftan, öğretmenler, aileleri çocukların diğer öğretmenleri olarak görür, evde ailelerin çocuklarıyla neler yaptıklarını, çocukların nasıl bir ev ortamında yaşadıklarını, okuldaki eğitimin devamlılığını evde devam ettirme durumlarını, davranış problemleri ve disiplin konusunda ailelerin beklentilerini bilmek isterler (Maharaj-Sharma, 2015).

İlgili alanyazın incelendiğinde, anne-baba ve öğretmenler arasındaki işbirliğinin önemi ve bu işbirliğinin çocuklar üzerindeki olumlu etkileri, okul öncesinde aile katılımı, öğretmen-veli ilişkisi ve öğretmen çocuk ilişkisi gibi konularda yapılan pek çok çalışma bulunuyor. Örneğin; Dove Neuharth-Pritchett, Wright ve Wallinga (2015), Amerika Birleşik Devletleri’nde dezavantajlı çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi, hem çocuğa

hem de ailesine birtakım sosyal becerilerin kazandırılması, çocukta ve ailede değerli oldukları duygusunun yaratılması amacıyla hazırlanmış bir proje olan Head Start programında eğitim almış 3808 çocuk ve ailesi ile çalışmış; ailelerin evde çocuklarıyla rutin etkinlikler yapmasının, okulda kendileri için düzenlenen etkinliklere katılmalarının ve öğretmenle sıkça iletişim kurmalarının, çocukların okuryazarlık değerlendirme puanları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuşlar. Murray, McFarland-Piazza ve Harrison (2015) tarafından yapılan çalışmanın katılımcılarını, çocukları okul öncesi eğitim almakta olan 2010 ebeveyn oluşturmuş ve çalışmanın sonunda, okul öncesi dönemde aile katılımının diğer kademelerdekine göre daha yüksek olduğu, ailelerin özellikle okul öncesi dönemde sınıf etkinliklerine ve alan gezilerine önemli ölçüde katıldıkları ortaya konmuş. On sekiz (18) okul öncesi eğitimcisinin katılımcı olduğu çalışmada Cottle ve Alexander (2014), okul-aile işbirliğinin, okul öncesi eğitimin kalitesini belirleyen bir faktör olduğunu ifade etmişler. Cardona, Jain ve Canfield-Davis (2012), çocukları okul öncesi eğitim almakta olan 9 aile üyesi ile görüşmüş ve çocuklarının öğretmenlerinin güne başlarken ve günün sonunda kendilerini çocuklarının durumu ile ilgili bilgilendirmelerinin hem kendilerinin öğretmenle olan iletişimini güçlendireceğini hem de kendilerine ihtiyaçlarını öğretmenle paylaşmak konusunda cesaret vereceğini dile getirmişler. O'Connor ve McCartney (2006), 54 aylıkken, okul öncesi dönemde ve 1.sınıfta çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinde, anne-çocuk bağlanmasının nasıl bir etkisi olduğunu araştırmışlar. Sonuç olarak; anne-çocuk bağlanmasının her üç dönemde de öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini etkilediğini bulmuşlar. Stipek ve Byler'in (1997) çalışmasına göre, öğretmenler sınıflarında programı kendi inandıkları doğrultuda uygulayamamış; özellikle temel becerileri öğretmeleri konusunda aileleri bir baskı unsuru olarak görmüşler.

Türkiye'de de ailelerle ilgili yapılan pek çok çalışma bulunuyor. Örneğin; Koçyiğit (2015), 10 okul öncesi öğretmeni, 10 ebeveyn ve 10 idarecinin katılımcı olduğu çalışmasında, okul öncesi sınıflarında aile katılım etkinlikleri boyunca ortaya çıkan problemleri ve bu problemlere yönelik çözümlerin neler olabileceğini araştırmış; çalışmanın sonunda, öğretmen ve idarecilere göre ebeveynlerin aile katılım etkinliklerinin çok azına katıldığını ortaya koymuş. Bununla birlikte aynı çalışmada, bu durumun zaman, maliyet, düzen, paylaşım, birbirini tanıma, ulaşım kolaylığı, haber panolarının güncellenmesi, teknoloji, okul özellikleri, güvenlik, kontrol, gereksinim ve katılım sayısı gibi faktörlere bağlı olabileceği de ifade edilmiş. Neslitürk, Çamlıbel Çakmak ve Asar'ın (2014) 112 okul öncesi öğretmeni ile

yapmış oldukları metaforik algı çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenler, velilerin bir bölümünü çocuklarının eğitimi ve öğretimi konusunda bilinçsiz, ilgisiz, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen, okulla yeterince işbirliği yapmayan ve içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösteren kişiler olarak algılıyorlar. Bununla birlikte öğretmenler velileri eğitim öğretim sürecinde paydaş olarak görmeyip, anne babaların uzman olan öğretmenlerin söylediklerini yapan kişiler olmalarını bekliyorlar. Büyüктаşkapu (2012), anasınıfında Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programına katılan ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 25 çocuğun okuma becerileri ile anasınıfına gitmiş ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 25 çocuğun okuma becerilerini karşılaştırılmalı olarak incelemiş; Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programına katılan çocukların okuma başarılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiş. Tezel-Şahin, İnal ve Özbey (2011), okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım etkinliklerini ebeveynlerin bakış açısından inceledikleri çalışmalarında, katılımcıların %79,2'sinin aile katılım programlarını çocuklar için, %68,8'inin ise kendileri için faydalı bulduklarını belirlemişler. Bununla birlikte aynı çalışmada, ebeveynlerin aile katılım programlarına katılımları ile eğitim düzeyleri ve meslekleri arasında istatistiksel anlamda önemli bir ilişki bulunmuş.

Hem dünyada hem de Türkiye'de ailelere yönelik çalışmalar çok çeşitli olsa da, yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin kendi çocuklarıyla olan ilişkilerini inceleyen çalışmalara veya kendi çocuklarına karşı yaklaşımlarının nasıl olduğu ile ilgili bir atıfa rastlanılmadı. Bu nedenle öğretmenlerin anne babalara yönelik önerilerinin kendi çocuklarıyla ilişkilerinde ne şekilde uygulamaya konulduğunun araştırılması, ilgili alanyazındaki boşluğun doldurulması açısından önemlidir.

Öğretmen ve ailenin işbirliğinde çocuklara daha nitelikli bir eğitim verilmeye çalışılırken, öğretmenin aileler tarafından benimsenmesi oldukça önemli bir unsurdur. Ailelerin öğretmeni değerlendirmesinde, öğretmenin mezun olduğu üniversite, mezun olduğu bölüm, mesleki deneyimi (Sevinç, 2006; Topaç, Yaman, Ogurlu ve İlgar, 2012) ve çocuklarla ilişkileri (Howes ve Pianta, 2010) gibi bazı kriterleri göz önünde bulundurdıkları çeşitli çalışmalarda vurgulanıyor. Ancak bunların yanı sıra öğretmenin kendi çocuğuyla olan ilişkisinin de öğretmenlerin sınıfındaki çocuklara karşı davranışlarında, onlarla ilişkilerinde ve yine aile-öğretmen iletişimde etkili olması söz konusu olabilir. Öğretmenlerin, çocuk bakım ve eğitimine ilişkin anne-babalara söylediklerini, kendi çocuklarına da uygulamaları, hem

önerilerinin uygulanabilirliği hem de öğretmenin öneri ve davranışları arasında bir paralelliğin olması açısından göz önünde bulundurulabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin anne baba olarak çocuklarıyla sağlıklı bir iletişim içerisinde olmaları sınıflarındaki çocuklar açısından da önemlidir. Bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin, velilerine çocuk bakımı ve eğitimine ilişkin söylediklerini kendi çocuklarında uygulayıp uygulamadıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlandı.

Yöntem

Bu çalışma, durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup, nitel araştırma teknikleri temel alınarak desenlendi. Araştırmada ayrıntılı ve derinlemesine görüşmelerle, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanıldı (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Ayrıca, bu çalışma fenomenolojik bir çalışmadır. Çünkü bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik ve ebeveynlik deneyimlerini nasıl anladıkları derinlemesine görüşmeler yapılarak ortaya konmaya çalışıldı. Bununla birlikte, bu çalışma tek bir kişi yerine kişiler arasındaki benzerliklere odaklandı (Seggie ve Bayyurt, 2015).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını, 50 okul öncesi öğretmeni oluşturdu. Katılımcılar, daha detaylı bilgi alınmasına fırsat verdiği için amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlendi (Patton, 2002). Bu yöntemle göre okul öncesi öğretmenleri seçilirken; çalışmaya katılmak için gönüllü olması, en az bir çocuğunun okul öncesi çağda olması ve halen bir okul öncesi eğitim kurumunda görev yapıyor olması ölçüt olarak alındı.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 4'ü erkek, 46'sı kadındır. Bununla birlikte, öğretmenlerin ikisi ön lisans mezunu, 46'sı lisans mezunu ve ikisi de yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 43'ü okul öncesi öğretmenliği, dördü çocuk gelişimi ve eğitimi, ikisi anaokulu öğretmenliği ve biri de sınıf öğretmenliği programından mezun olmuş. Çalışmada, 1-5 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahip 12 öğretmen, 6-10 yıl arası deneyime sahip 24 öğretmen, 11-15 yıl arası deneyime sahip 10 öğretmen ve 16 yıl ve üzerinde

deneyime sahip 4 öğretmen bulunuyor. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (n=27) iki çocuğa sahipken, bir çocuğa sahip (n=16) ve üç çocuğa sahip (n=7) öğretmenler de bulunuyor.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplandı. Görüşme formunu oluşturmak için öncelikle konu ile ilgili literatür (Barbour, 2015; Büyüктаşkapu, 2012; Cardona, Jain ve Canfield-Davis, 2012; Cottle ve Alexander, 2014; Dove, Neuharth-Pritchett, Wright ve Wallinga, 2015; Galindo ve Sheldon, 2012; Koçyiğit, 2015; Mahmood, 2013; Murray, McFarland-Piazza ve Harrison, 2015; Neslitürk, Çamlıbel Çakmak ve Asar, 2014; O'Connor ve McCartney, 2006; Stipek ve Byler, 1997; Venninen ve Purola, 2013) taranarak 14 sorudan oluşan bir görüşme taslağı hazırlandı. Daha sonra taslak formula ilgili biri okul öncesi eğitimi, biri nitel çalışmalar konusunda uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvuruldu. Uzmanların sorularla ilgili görüşleri listelendi ve demografik bilgilere ilişkin sorularda tamamen ortak görüşler bildirdikleri görüldü. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin sorularda önerilerin paralel olduğu ancak kullanılan ifadelerin farklı olduğu belirlendi. Örneğin; öğretmenlere çocukların gelişim ve eğitimi ile ilgili öğrendikleri ancak kendi çocuklarında uygulamaya dökemedikleri durumların sorulduğu soru ile ilgili olarak uzmanlardan biri; daha fazla ayrıntı istenmesi gerektiğini söylerken diğeri “örneklerle açıklar mısınız?” ifadesinin eklenmesi gerektiğini vurguladı. Bu durumda daha ayrıntılı bilgi alınması için sorunun sonuna araştırmacılar tarafından bu ifade eklendi.

Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen form kullanılarak üç okul öncesi öğretmeni (çalışmanın katılımcılarından farklı) ile pilot görüşmeler yapıldı. Bu görüşmeler sonucunda bazı sorular görüşme formundan çıkarıldı. Örneğin öğretmenlere; “lisans eğitimleri, katıldıkları seminerler, hizmet içi eğitimler ve/veya okudukları kitaplara dayanarak velilerine önerdikleri ancak kendilerinin uygulamaya dökemedikleri hususlar” ayrı bir soru olarak soruldu; öğretmenlerin cevaplarının genellikle “daha önce de söylemiştim” veya “daha önce de söylediğim gibi...” şeklinde olduğu görüldü. Bu nedenle de bu soru, formdan çıkarıldı.

Görüşme formu yeni düzenlenen haliyle yeniden aynı iki öğretim üyesine uzman görüşü için sunuldu. Uzmanların önerileri doğrultusunda; görüşme formuna altısı öğretmenlerin

demografik bilgileri, beşi de velilerine çocuk bakımı ve eğitimine ilişkin söylediklerini kendi çocuklarında uygulayıp uygulamadıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili olmak üzere toplam 11 sorudan oluşan son hali verildi. “Sınıfınızdaki çocukların velilerinden çocuklarının bakım ve eğitimlerine ilişkin neler yapmalarını bekliyorsunuz?” ve “kendi çocuğunuz söz konusu olduğunda uygulamadığınız/uygulayamadığınız durumları düşündüğünüzde, uygulamada sıkıntı yaşamamanızın sebepleri sizce neler olabilir?” görüşmede sorulan sorulara örnek olarak verilebilir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Mersin ilinde toplandı. Veri toplama sürecinin başında, araştırmacılar yaklaşık 18 okuldaki idareci veya sekreter aracılığıyla kurumdaki okul öncesi öğretmenleri ile iletişime geçti ve öğretmenlerle yüz yüze görüşerek öğretmenlere çalışmanın amacını açıkladılar. Çalışmaya katılmak için gönüllü olmak, okul öncesi çağda çocuğa sahip olmak ve halen öğretmenlik yapıyor olmak kriterlerini taşıyan öğretmenlerle, okul içerisinde onların istedikleri yer ve zamanlarda birebir görüşmeler yapıldı. Yine öğretmenlerin izniyle bütün görüşmelerde ses kaydı alındı. Görüşmelerin süreleri, 20 ile 30 dakika arasında değişti.

Veri Analizi

Veri analizi için öncelikle kaydedilen görüşmeler deşifre edildi. Ardından verileri kodlayacak iki araştırmacı, veriyle ilgili genel bir fikir sahibi olmak amacıyla 68 sayfalık deşifreleri ayrı ayrı okudu. Daha sonra veriler, yine iki araştırmacı tarafından kelime listeleme tekniği kullanılarak ayrı ayrı kodlandı. Bu teknik uygulanırken, “eğer insanların ne hakkında konuştuğunu anlamak istiyorsan, kullandığı kelimelere bak” (Bernard ve Ryan, 2010, s. 65) görüşünden yola çıkıldı ve öğretmenler tarafından dile getirilen “duruma özgü” ifadeler listelenerek ne sıklıkla kullanıldıkları tespit edildi. Örneğin öğretmenler; velilerden beklentilerinden bahsederken “çocukla ilgilenme” ifadesini farklı zamanlarda kullanmışlar. Bu nedenle araştırmacılar, bu ifadeyi listelerine alıp kaç kez dile getirildiğini not ettiler.

Veri analizleri tamamlandıktan sonra iki araştırmacı, ayrı ayrı yapılan kodlamaların incelenmesi için bir araya geldi. Farklı olan kodlar üzerinde konuşuldu ve üzerinde anlaşma

sağlanamayan %2'lik kod için alanyazına başvuruldu. Sonuç olarak bütün kodlar ile ilgili anlaşmaya varıldı ve bu çalışmada tamamı raporlandı. Veri analizi sürecinin sonunda; (1) okul öncesi öğretmenlerinin velilerden beklentileri, (2) okul öncesi öğretmenlerinin anne baba olarak kendi uygulamaları, (3) okul öncesi öğretmenlerinin beklenti ve uygulamaları arasındaki paralelliği engelleyen nedenler ve (4) okul öncesi öğretmenlerinin beklenti ve uygulamaları arasında paralelliğin sağlanması için öneriler olmak üzere dört ana tema çıkarıldı.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla çeşitli yöntemler kullanmak mümkündür. Bu çalışmada, bu amaçla kullanılan yöntemlerden biri akran incelemesidir (peer review). Araştırmacılar, araştırma sürecini ve özellikle araştırmanın bulgularını, bir deneyimli okul öncesi öğretmeni, bir de okul öncesi dönemde aile eğitimi ve aile katılımı konusunda deneyimli bir öğretim üyesi (her ikisi de çalışmada yer almayan) ile paylaşıp tartıştılar. Bunu yaparken; yaptıkları çıkarımlarla ilgili tarafsız ve eleştirel bir değerlendirme almayı amaçladılar (Johnson, 1997; Krefting, 1991). Bununla birlikte; çalışmanın geçerliğinin sağlanması için, düşük çıkarımlı betimleme (low inference descriptors) yöntemi kullanıldı. Bu yöntemle göre (Johnson, 1997), araştırmacılar verilerin raporlanması sürecinde kendi yorumlarını katmaktan kaçınıp öğretmenlerin görüşlerini en ayrıntılı şekilde ortaya koymaya çalışarak, okuyucunun okul öncesi öğretmenlerinin bu durumla ilgili görüşlerini kendilerinin yorumlaması ve deneyimlemesini amaçladılar. Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak için ise, veriler nitel çalışma analizi ile ilgili deneyimli, aynı zamanda çalışma ekibi içerisinde yer alan iki araştırmacı tarafından kodlandı.

Bulgular

Veri analizi sürecinin sonunda; (1) okul öncesi öğretmenlerinin velilerden beklentileri, (2) okul öncesi öğretmenlerinin anne baba olarak kendi uygulamaları, (3) okul öncesi öğretmenlerinin beklenti ve uygulamaları arasındaki paralelliği engelleyen nedenler ve (4) okul öncesi öğretmenlerinin beklenti ve uygulamaları arasında paralelliğin sağlanması için öneriler olmak üzere dört ana tema çıkarıldı.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerden Beklentileri

Veri analizleri sonucunda belirlenen temalar, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öncelikle velilerden beklentilerine odaklandıklarını gösterdi. Öğretmenlerin çoğu (n=39), velilerinden çocuklarıyla ilgilenmelerini bekliyorlar. Bu görüşlerini dile getirirken, çocukların daha az televizyon izlemeleri ve anne babalarıyla daha fazla nitelikli zaman geçirip oyunlar oynamaları, anne babaların evde ve okulda farklı etkinliklerle çocukların eğitim sürecine de katılmaları gerektiğini ifade ettiler. Velilerden çocuklarıyla ilgilenmelerini bekleyen öğretmenlerden biri, anne babaların çocuklarına yeterli zaman ayırıp onlarla bol bol oyun oynamalarını istediğini dile getirirken, şu ifadeleri kullandı:

“Ben şunu gözlemliyorum; sınıftaki çocukların yarısından fazlası okul dışındaki zamanlarını televizyon karşısında geçiriyor. Oysa benim istediğim ailenin çocukla ilgilenmesi. Özellikle evdeki zamanlarını en kaliteli şekilde geçirmeleri... Örneğin evde, okulda vermiş olduğum bir etkinliği destekler nitelikte etkinlikler yapabilirler. En azından eve göndermiş olduğum ödevi birlikte yapabilirler veya ödevi yapan çocuklarını takip edebilirler. Birlikte oyun oynayabilirler. Bunun birçok yolu var. Yeter ki anne babalar ilgilenmek istesinler...”. K₁₆

Öğretmenlerin neredeyse yarısı (n=28) tarafından dile getirilen bir başka beklenti ise veliler tarafından çocukların öz bakım becerilerinin desteklenmesidir. Öğretmenler özellikle, çocukların kendi ihtiyaçlarını kendilerinin karşılayabilmesi ve tuvalet, beslenme ve temizlik alışkanlıklarını kazanmaları üzerinde durdular. Örneğin öğretmenlerden biri (K₂₄) şu ifadeleri kullandı:

“Anne ve babalar çocukların temizliği ve özellikle de tuvalet eğitimleri ile yeterince ilgilenmemektedir. Oysa ben hem temizlik ve tuvalet eğitimi hem de doğru beslenme alışkanlıklarının kazandırılması konusunda ailelerden daha çok şey bekliyorum açıkçası.”

Bir başka öğretmen ise görüşlerini şu şekilde açıkladı:

“Sınıftaki çocukların velilerinden öncelikle çocukların bakımıyla ilgili beklentilerim var; çocukların kıyafetlerinin temiz, saçlarının düzgün taranmış, tırnaklarının kısa ve temiz olması gibi. Bununla birlikte, çocuklara el, yüz yıkama, diş fırçalama, tuvalet temizliği ve kendi kıyafetlerini giyme çıkarma gibi birtakım öz bakım becerilerinin de kazandırılmış olmasını bekliyorum.” K₃

Çalışmaya katılan on bir okul öncesi öğretmeni tarafından dile getirilen bir başka beklenti ise; velilerin, çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeleridir. Okul öncesi öğretmenlerinden biri (K₃₉), bu konuyla ilgili beklentilerini açıklarken, ailelerin çocuklarına

ev içerisinde küçük sorumluluklar vermeleri, çocukları belli kurallar içerisinde özgür bırakmaları, çocuğa özgüven kazandırmaları ve çocuğun yetenek ve yeterliklerine saygı göstermeleri gerektiğini vurguladı. Katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen diğer beklentiler ise, velilerin eğitim sürecine aktif olarak katılıp okulla işbirliği yapmaları (n=10) ve kendilerini çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda geliştirmeleridir (n=3).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Anne Baba Olarak Kendi Uygulamaları

Anne babalara yaptıkları önerileri veya onlardan beklentilerini göz önünde bulundurarak, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısı (n=26) bu öneri ve beklentileri anne baba olarak kendi çocukları için tam anlamıyla uygulayamadıklarını dile getirdiler. Bu durumu örneklendiren öğretmenler, çocuklarının öz bakım becerilerini destekleme (n=6), onlara kurallar koyma/uygulama (n=6) ve çocuklarına zaman ayırma (n=3) konusunda yeterli olmadıklarını vurguladılar. Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri (K₄₉) görüşlerini şu şekilde açıkladı:

“Anne olarak ben çocuğuma doğru beslenme alışkanlığı kazandırmakta kesinlikle başarısızım. Özellikle çocuğumun yemek seçmesine hiçbir şekilde engel olamıyorum.”

Bir başkası ise şu ifadeleri kullandı:

“Normal şartlarda oğluma yemek yedirmemem gerektiğini, artık onun bu beceriyi kazanmış olması gerektiğini biliyorum. Ancak ona yemeğini bir an önce ben yediriyorum ki kendime daha fazla zamanım kalsın. Öyle olunca da ona bu becerisini geliştirecek fırsatı tanımamış oluyorum.” K₂₇

Çocuğuna kural koyabilme ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinden biri (K₂₅), anne olmasına vurgu yaparak, kural koyma ve kuralları sürdürme konusunda kendisinin başarılı olmadığını, özellikle kurallara uyulmadığında ceza verme konusunda çok sıkıntı yaşadığını, çocuğuna ceza verdiği zaman pişmanlık duyduğunu dile getirdi. Çocuklarına zaman ayırma ile ilgili olarak ise öğretmenler, mesleklerine atıfta bulunarak, okulda sürekli çocuklarla bir arada oldukları için evde çocuklarının gürültü yapmasına dayanamadıklarını, onlarla kaliteli zaman geçiremedikleri için de vicdan azabı duyduklarını ifade ettiler. Bu öğretmenlerden biri şu ifadeleri kullandı:

“Sınıf içerisinde sürekli çocuklarla birlikte ve gün içerisinde de genellikle hareket halinde olduğum için, annelik görevlerimi aksatıyorum. Örneğin okulda yaptıkları etkinlikler hakkında konuşacak, onlarla tekrar yapacak zamanım olmuyor. Hafta içinde okulda olduğum için çocuğumun okulundaki aile katılım etkinliklerine de gidemiyorum. Bazen de işler çabuk bitsin diye çocuğuma verilen ödevi ben kendim yapıyorum.” K₂₉

Sekiz öğretmen, anne baba ve öğretmen olarak öneri ve uygulamaları arasındaki farklılıklar konusunda bir yorum yapamayacaklarını söylerken, çalışmaya katılan 16 okul öncesi öğretmeni, öğretmen ve ebeveyn olarak uygulamalarının paralel olduğunu belirttiler. Öneri ve uygulamaları arasında paralellik olduğunu ifade eden öğretmenlerden biri şunları söyledi:

“Ben, çocuğumun öz bakım becerilerini geliştirmesi konusunda elimden geldiğince yardımcı oluyorum. Yemeğini kendi yiyor, eşyalarını kendi topluyor, pijamalarını kendi topluyor. Okulda yaptığı etkinliklerle ilgili her akşam sohbet edip, -varsa- eve gönderilen etkinlik sayfalarını beraber tamamlıyoruz.” K₇

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beklenti ve Uygulamaları Arasındaki Paralelliği (Uyumu) Engelleyen Nedenler

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmen olarak beklentileri ile anne-baba olarak uygulamaları arasındaki farklılıklara neden olarak; anne baba olarak duygusal davranmalarını (n=21), zamansızlık ve yorgunluklarını (n=12), bazı durumlarda kararlılık gösterememelerini (n=7), çocuğun bakımıyla anne baba dışında kişilerin ilgilenmesini (n=4) ve anne baba uygulamaları arasındaki tutarsızlıkları (n=3) ifade ettiler. Anne baba olarak duygusal davranmalarına istinaden öğretmenlerden biri (K₂), ‘terzi kendi söküğünü dikemez’ atasözüne vurgu yaptı ve öğretmenlikle anneliğin bir olmadığını, özellikle disiplinle ilgili konularda öğrendiklerini uygulayamadığını belirtti. Bir başka okul öncesi öğretmeni ise görüşlerini şu şekilde dile getirdi:

“Öğretmenlik benim mesleğim. Bir profesyonel olarak, ideal olanı velilerimden isterim. Ancak evde anneyim ve bu rolün vermiş olduğu duyguyla bazen velilerime önermediğim ve kesinlikle olmamalı dediğim şeyleri, çocuğum ısrar edince dayanamayıp yapabiliyorum.” K₃₆

Zamansızlık ve yorgunlukla ilgili olarak ise öğretmenler, iş yüklerine, ev işlerine ve evdeki diğer çocuklarına vurgu yaptılar. Örneğin bu öğretmenlerden biri (K₂₃) görüşlerini şu şekilde dile getirdi:

“Evde ben hem eş, hem anne, hem de ev hanımı, aşçı ve temizlikçiyim. Bu nedenle hiçbir şeye tam olarak yetişemiyorum ve her şeyi yarım yamalak yapıyorum ve velilerime anlattığım o ideal uygulamaları kendim yapacak zaman bulamıyorum.”

Bir başkası ise şu ifadeleri kullandı:

“Okuldan geldiğimde doğal olarak çocuklarım benden ilgi bekliyor. Bazen öyle yorgun oluyorum ki onları başımdan savıyorum. Bazen de evde o kadar çok işim oluyor ki, onları hemen halledebilmek için, -televizyon izlemelerini hiç istemediğim halde- televizyon izlemeyi çocuklara bir ödül olarak sunuyorum. Böylece onlar istediğim şeyi hemen yapıyorlar, ben de işime hemen başlayabiliyorum.” K₄₇

Çocuğun bakımıyla anne baba dışında kişilerin ilgilenmesi ile ilgili olarak ise öğretmenler çocukların büyükanne ve büyükbabaları tarafından şımartılmasını dile getirirken, bunlardan biri (K₁₃), kendisinin çocuğuyla ilgili pek çok konuda tutarlı olmaya çalıştığını, ancak kuralların onun olmadığı zamanlarda çocukla ilgilenen anneanne ve dede tarafından mutlaka esnetildiğini, örneğin uyku saatlerinin değiştiğini veya kendisinin almadığı bir oyuncak akşam geldiğinde evde bulunduğunu dile getirdi. Benzer şekilde öğretmenler, anne baba uygulamaları arasındaki tutarsızlıklara da değinirken, bu öğretmenlerden biri şu ifadelerle durumunu açıkladı:

“Velilerime ödülü de cezayı da kullanırken her zaman tutarlılığın en önemli faktör olduğunu söylüyorum. Ancak ben çocuklarımın eğitiminde, ödül-cezayı kullanamıyorum. Bu durum, eşimle aramızdaki tutarsızlıktan kaynaklanıyor. Örneğin, çocuklar, eğer evde babaları varsa istenmeyen davranışlarının sonucunda cezanın geçerli olamayacağını, babalarının cezayı kaldıracağını düşünüyorlar veya ben çocuklarıma, şu davranışı gerçekleştirdiğinizde ödül alacaksınız desem de bunun bir faydası olmuyor, çünkü baba o ödülü istenen davranışı yapmasalar da veriyor.” K₉

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beklenti ve Uygulamaları Arasında Paralelliğin (Uyumun) Sağlanması İçin Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin beklenti ve uygulamaları arasındaki farklılıkların ortadan kalkması ve bir paralelliğin sağlanması için, öğretmenlerin neredeyse yarısı (n=23), kararlı olunması ve duygusal davranılmaması gerektiğini ifade ettiler. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerden biri (K₃₃), öğrendikleri bilgilerin ve uygulamaların çocuğun yararına olduğunu unutmaz ve olası kötü örnekleri hatırlarlarsa, ebeveyn duygusallığından kurtulmalarının mümkün olacağını söylerken, bir başkası ise bu öneri ile ilgili şu ifadeleri kullandı:

“Aman çocuğum ağlamasın dememek lazım. Her zaman kararlı olmak önemli... Kural koyarsak bu kuralı çocukla beraber koymalı, ev kuralları haline getirmeli ve bunlara hepimiz kararlılıkla uymalıyız.” K₁

Bununla birlikte çalışmaya katılan öğretmenlerden on dördü, anne baba olarak eşleriyle aralarında bir tutarlılık sağlayabildikleri takdirde, kendi öneri ve uygulamaları arasında da bir paralellik olabileceğini dile getirdiler. Öğretmenlerden biri (K₁₁), eşlerin sorumlulukları paylaşması gerektiğini ve çocuk konusunda beraber karar verip tutarlı davranmalarının önemli olduğunu belirtirken, bir başka öğretmen (K₂₇), anne olarak kendisinin koyduğu kurallara babanın da saygı duyması ve bu kuralları göz ardı etmemesi gerektiğini vurguladı. Bir başkası ise görüşlerini açıklarken şu ifadeleri kullandı:

“Eşimle ortak bir yol bulmamız gerekiyor. Eşim özellikle çocuk eğitimi konusunda bazı düşüncelerini değiştirmeli. Ancak o kadar deneyimli, bilgi sahibi profesörlerin söyledikleri bile onu kendi bildiğini uygulamaktan alıkoymuyor. Öyle olunca da ideal olandan oldukça uzak uygulamalarımız oluyor.” K₂₂

Çocukla olumlu ilişkiler geliştirebilme (n=5), çocuğu tanıma ve olduğu gibi kabul etme (n=4) ve çocukla daha çok ve kaliteli zaman geçirme (n=3) sınırlı sayıda öğretmen tarafından da olsa dile getirilen diğer önerilerdir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bulgularına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, velilerinden çocuklarıyla ilgilenmelerini bekliyorlar. Bu bulgu okul öncesi eğitim programında (MEB, 2013) yer alan aile katılımının sağlanmasına ilişkin program özelliğiyle örtüşüyor. Okul öncesi öğretmenleri, okulda sağlamış oldukları eğitimin devamlılığını evde ailelerden bekleyerek okuldaki eğitimin hem kalıcılığını sağlamayı hem de başarısını arttırmayı hedeflemiş olabilirler. Öğretmenlerin diğer bir beklentisi ise, çocukların öz bakım becerilerinin desteklenmesidir. Bu beklentinin oluşmasında okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ve bakım yeri olarak görülmesinin (Howes ve Pianta, 2010) etkili olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların öz-bakım becerilerini yerine getirmeleri beklenmesine rağmen bu becerilere sahip olmayan çocukların varlığı eğitim-öğretim sürecinde çeşitli sorunları da beraberinde getiriyor (Boz ve Yıldırım, 2014; Cooper, 1969; Şahin, Sak ve Tuncer, 2013). Öğretmenlerin zamanlarını eğitime daha fazla ayırmak istemelerinin bu beklenti üzerinde etkili olmuş olabileceği söylenebilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusunda ise, öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (n=16) öğretmen ve anne-baba olarak kendi uygulamalarının paralel olduğunu belirttikleri, yarısının (n=26) ise söyledikleri ve yaptıkları arasında farklılıklar olduğunu dile getirdikleri ortaya kondu. Bu bulgu, literatürde de çeşitli çalışmalarla ortaya konan “öğretmenlerin sınıfta çeşitli konularla

ilgili inanç ve uygulamalarının birbirinden farklı olabileceği” bulgusuyla paralellik gösteriyor (Erdiller ve McMullen, 2003; Hegde ve Cassidy; 2009; Jambunathan, 2005; Parker, ve Neuharth-Pritchett, 2006; Rentzou ve Sakellariou, 2011). Diğer bir ifadeyle öğretmenler her zaman inandıklarına/söylediklerine uygun davranamayabiliyorlar.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı (n=28), öğretmen olarak beklentileri ile anne-baba olarak kendi uygulamaları arasındaki farklılıklara neden olarak; anne baba olarak duygusal davranmalarını ve kararlılık gösterememelerini ifade ettiler. Bu durumun öğretmenlerin sahip oldukları anne-baba tutumuyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Diğer bir ifade ile çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının ifadelerinin izin verici ebeveyn tutumu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. İzin verici ebeveyn tutumunda çocuk sıcak bir ilgi ve kabul görmesine rağmen çocuğa sınırlama getirme veya çocuğun kontrolü konularında bir eksiklik söz konusu olabiliyor (Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010).

Okul öncesi öğretmenlerinin beklenti ve uygulamaları arasında bir paralelliğin sağlanması için, öğretmenlerin yaklaşık yarısı (n=23) kararlı olunması ve duygusal davranılmaması gerektiğini ifade ettiler. Okul öncesi öğretmenleri, bu iki önerinin uygulanması durumunda söz konusu tutarlılığının sağlanabileceğini düşünüyorlar. Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların anne-babaları tarafından daha ciddiye alınıp eğitimin bir paydaşı olarak sürece aktif katılımlarının sağlanmasında da öğretmenlerin söylediklerini kendi çocuklarında uygulayabilmelerinin etkili olacağı düşünüyor. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda bir farkındalık geliştirmeleri ve tutarlı olmaları için bu çalışmadaki öğretmenlerin önerileri doğrultusunda davranışlarını değerlendirmeleri yararlı olabilir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin velilerine önerilerini kendi çocuklarında ne düzeyde uyguladıklarını ortaya koyacak farklı desende araştırmalar yapılabilir. Yapılacak başka çalışmalarda, bu çalışmadaki okul öncesi öğretmenlerinin anne-babalardan beklentileri ve kendi uygulamaları arasında bir paralellik sağlamak için önerilerine uygun bir eğitim programı hazırlanarak, bu programın söz konusu paralelliği sağlamadaki etkisi incelenebilir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin velilerine önerilerini kendi çocuklarında ne düzeyde uyguladıklarına ilişkin inanışları ile gerçek uygulamaları karşılaştırılabilir.

Bu çalışmanın bir temasını da oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin velilerinden beklentileri teması göz önünde bulundurulduğunda, alan yazında okul öncesi velilerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin çeşitli çalışmalara rastlanıyor (Foot, Howe, Cheyne, Terras, ve Rattray, 2000; Gülender, 1993; Seyfullahoğulları, 2012; Şahin, Sak ve Şahin, 2013; Şimşek ve İvrendi, 2014; Tuğrul ve Tokuç, 2007). Ancak, okul öncesi öğretmenlerinin velilerinden beklentileri konusunda çalışmalar sınırlı sayıdadır. Söz konusu eksikğin giderilmesi için yapılacak başka çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin velilerinden beklentileri konusu daha kapsamlı olarak ele alınabilir.

Kaynakça

- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Barbour, A. (2015). Supporting families: Children are the winners. http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=644 adresinden 15 ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.
- Berger, E. H. (2004). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. New Jersey, NJ: Pearson.
- Bernard, H. R. ve Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Boz, T. ve Yıldırım, A. (2014). 4+4+4 Eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 54-65.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükaşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 301-316.
- Cardona, B., Jain, S. ve Canfield-Davis, K. (2012). Home-school relationships: A qualitative study with diverse families. *The Qualitative Report*, 17, 1-20.
- Cooper, M. L. (1969). *A shoe is to tie: A film demonstration of programming self-help skills for preschool children. Progress report*. (Rapor No: ED042500). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED042500.pdf> adresinden 15 ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.
- Cottle, M. ve Alexander, E. (2014). Parent partnership and ‘quality’ early years services: Practitioners' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 637-659.

- Dove, M. K., Neuharth-Pritchett, S., Wright, D. W. ve Wallinga, C. (2015). Parental involvement routines and former Head Start children's literacy outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 29, 173-186.
- Erdiller, Z. B. ve McMullen, M. B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe University Journal of Education*, 25, 84-93.
- Essa, E. L. (2006). *Introduction to early childhood education*. Clifton, NJ: Thomson Delmar Learning.
- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M. ve Rattray, C. (2000). Pre-school education: Parents' preferences, knowledge and expectation. *International Journal of Early Years Education*, 8(3), 193-204.
- Galindo, C. ve Sheldon, S B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103.
- Gülender, S. (1993, Haziran). *Velilerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri*. 9. Ya Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri'nde sunulmuş bildiri. Ankara.
- Hegde, A. V. ve Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837-847.
- Howes C. ve Pianta, R. (2010). Quality of prekindergarten: What families are looking for in public sponsored programs? *Early Education and Development*, 17(4), 619-642.
- Jambunathan, S. (2005). Beliefs about the importance of use of developmentally appropriate practices among early childhood teachers in India. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 275-281.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282-292.
- Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 141-157.

- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45, 214-222.
- Maharaj-Sharma, R. (2015). *Are parents doing it right?*
<http://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/handle/2139/8556> adresinden 15 ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.
- Mahmood, S. (2013). First-Year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *School Community Journal*, 23(2), 55-85.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morrison, G. S. (2012). *Early childhood education today*. Boston: Pearson:.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L. ve Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052.
- Neslitürk, S., Çamlıbel Çakmak, Ö. ve Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “veli” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7(18), 679-712.
- O’Connor, E. ve McCartney, K. (2006). Testing associations between young children’s relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 87–98.
- Parker, A. ve Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(1), 65-78.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rentzou, K. ve Sakellariou, M. (2011). Greek pre-service kindergarten teachers’ beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1047-1061.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 218-225.
- Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma. *The Journal of Marmara Social Research*, 2, 1-15.
- Stipek, D. J. ve Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-325.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Şahin, B. K., Sak, R. ve Şahin, İ. T. (2013). Parents’ views about preschool education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 89, 288-292.
- Şahin, İ. T., Sak, R. ve Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Şimşek, Z. C. ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240-254.
- Tezel Şahin, F., İnal, G. ve Özbey, S. (2011). Parent involvement activities from parents’ point of view. *International Journal of Academic Research*, 3(6), 421-425.
- Topaç, N., Yaman, Y., Ogurlu, Ü. ve İlgar, L. (2012). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken göz önünde bulundurdıkları ölçütleri incelenmesi. Kıbrıs Küresel Eğitimde Yeni Eğilimler Konferansı*’nda sunulmuş bildiri. KKTC.
- Tuğrul, B. ve Tokuç, H. (2007). *Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi’nde sunulmuş bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Venninen, T. ve Purola, K. (2013). Educators’ views on parents’ participation on three different identified levels. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 48-62.