

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ebeveyn İlgisinin Öğrencilerin Çeşitli Gelişim Alanlarına Etkisi

Ayşegül AKSOY, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0009-0005-6138-9018

Taner ATMACA, Düzce Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9157-3100

Öne Çıkanlar

- Ailelerin sosyoekonomik statüsü çocukların farklı gelişim alanlarını doğrudan etkilemektedir.
- Okul öncesi eğitimde ebeveyn ilgisi olmadan çocukların gelişimleri tam olmamaktadır.
- Okul öncesi öğretmenleri ebeveyn ilgisini önemsemektedir.

Öz

Bu araştırma, farklı sosyoekonomik çevrelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ebeveyn ilgisinin çocukların bilişsel, duygusal-davranışsal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerine dair görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel metodoloji içinde yer alan olgubilim (fenomenoloji) modeliyle yürütülmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 10 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır ve veriler 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Düzce il merkezinde toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenler, düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik seviyelerdeki okullarda görev yapmaktadır. Görüşmeler, etik kurul onayı ve resmi izinler alındıktan sonra yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve geçerlik ile güvenilirlik için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Öğretmenler, ebeveyn ilgisinin çocukların bilişsel gelişiminde belirleyici olduğunu belirtmiş, ancak ilginin niteliğinin niceliğinden daha önemli olduğuna da değinmiştir. Aşırı korumacı ebeveynler, çocuklarının tüm duyguları yaşamasına izin vermeyerek onların duygusal dayanıklılıklarını zayıflatmaktadır. Bu durum çocukların öfke, üzüntü gibi duygularla başa çıkma becerilerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarının sosyal gelişimini desteklemek için okul öncesi eğitime önem verdiklerini ancak uygulamada tutarsızlıklar olduğunu ifade etmiştir. Aşırı sınırlayıcı veya serbest bırakıcı tutumlar, çocukların sosyal becerilerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri ve kültürel sermayeleri çocuklarıyla olan ilişkilerini etkileyen temel faktörler içerisinde yer almaktadır. Bu iki değişken, ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, Bilişsel gelişim, Duygusal gelişim

Önerilen Atıf

Aksoy, A. ve Atmaca, T. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre ebeveyn ilgisinin öğrencilerin çeşitli gelişim alanlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 1027-1060. DOI: 10.17679/inuefd.1633157

Bu makale, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 2, 2025
ss. 1027-1060

[DOI](#)
10.17679/inuefd.1633157

[Makale Türü](#)
Araştırma Makalesi

[Gönderim Tarihi](#)
04.02.2025

[Kabul Tarihi](#)
19.06.2025

1. Giriş

Eğitim-öğretim süreçlerinde ebeveyn ilgisi ve katılımı, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde, ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimler, onların dil becerileri, problem çözme yetenekleri ve sosyal uyumları üzerinde belirleyici etkilere sahiptir. Nitekim çeşitli araştırmalar, aileleri tarafından desteklenen çocukların duygusal, sosyal, fiziksel, bilişsel ve dil yönünden sağlıklı gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Kazan ve Sarısoy, 2021; Özel ve Zelyurt, 2016). Aynı zamanda farklı araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerin, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde (Cizrelioğulları & Kilili, 2021; Dinçer ve diğerleri, 2019) ve akademik benlik saygısı üzerinde (Özcan ve Aydoğan, 2014) etkili olduğunu göstermiştir. Keçeli-Kaysılı'nın (2008) çalışmasında ise aile katılımının çocukların akademik başarılarını artırdığı görülmektedir. Ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılımı, onların akademik performanslarını da olumlu yönde etkilemektedir. Nitekim Şengönül'e (2019) göre öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine aktif katılımının, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını belirtmektedir. Özge bir deyişle, ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisi, onların akademik başarı düzeylerini ve davranışlarını geliştirmede önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Eğitim süreçlerine katılım, yalnızca bireysel düzeydeki gelişim alanlarıyla değil, aynı zamanda toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten sınıfsal dinamiklerle de ilişkilidir. Türkiye bağlamında eğitim, farklı sosyal sınıflar arasındaki eşitsizliklerin belirginleştiği ve yeniden üretildiği önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır (Atmaca, 2019). Bu durum, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımını ve bu katılımın biçimlerini de şekillendirmektedir.

Ebeveyn ilgisi ve katılımı eğitim-öğretim süreçlerinin her aşamasında ve kademesinde önemli olmakla beraber özellikle okul öncesi dönemde daha fazla değerlidir. Bu dönemde çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve motor gelişimleri hızla şekillenirken (Shonkoff & Phillips, 2000), ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu nitelikli etkileşim, bu alanlardaki ilerlemeyi doğrudan desteklemektedir (Landry ve diğerleri, 2006). Örneğin, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde ebeveynlerin kaynak kısıtlılıkları nedeniyle çocuklarıyla birebir zaman geçirme fırsatlarının azalması, dil gelişiminde gecikmelere (Hoff, 2003) veya sosyal becerilerde zayıflıklara yol açabilmektedir (McLoyd, 1998). Buna karşın, yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerde materyal imkânların varlığı, ebeveynlerin çocuk merkezli etkinliklere daha fazla katılımını kolaylaştırır da (Lareau, 2011), aşırı koruyucu veya performans odaklı yaklaşımların özgüven gelişimini olumsuz etkileme riski taşıdığı görülmektedir (Segrin ve diğerleri, 2012).

Ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri ilgi, yalnızca duygusal bir bağın ifadesi değil, aynı zamanda sosyolojik bir olgu olan kültürel sermaye ile derinden ilişkilidir. Bu bağlamda Bourdieu (1986), kültürel sermayeyi, bireylerin toplumsal statülerini sürdürmek ve kuşaktan kuşağa aktarmak için kullandıkları bilgi, beceri ve kültürel pratikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin sahip olduğu eğitim düzeyi, sanat ve dil becerileri, hatta çocuk yetiştirme konusundaki pedagojik bilgileri, çocuklarının gelişimini şekillendiren önemli bir kaynak haline gelmektedir (Ateş, 2020). Örneğin, orta sınıf ebeveynlerin çocuklarına sağladığı sanatsal etkinlikler veya dil becerisi eğitimi, Bourdieu'nün (1986) vurguladığı sembolik sermaye birikiminin somut bir yansımasıdır. Bu birikim, ebeveynlik pratiklerinin kurumsal sistemlerle (okul, piyasa) uyumunu belirlerken, farklı sosyal sınıflar arasında derin bir pedagojik ayrışma meydana getirmektedir (Reay, 2004). Dolayısıyla, kültürel sermaye ile ebeveynlik stilleri arasındaki bu diyalektik ilişki, çocuğun hem aile içindeki deneyimlerini hem de toplumsal konumunu şekillendiren dinamik bir sürece işaret etmektedir. Eğitim sistemindeki eşitsizliklerin sürekliliğini sağlayan bu pedagojik ayrışma, çocukların ilerleyen eğitim süreçlerinde de kalıcı dezavantajlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu ilişki ve bu ilişkinin niteliği, eğitimdeki sınıfsal eşitsizliklerin anlaşılmasında merkezi bir önem taşımaktadır.

Ebeveynlik stilleri, kültürel sermaye birikiminden doğrudan etkilenmektedir. Örneğin, orta sınıf ailelerde yaygın olan “uyumlu yetiştirme” (concerted cultivation) modeli, çocukları yapılandırılmış aktivitelere yönlendirme, sorgulama ve müzakereye teşvik etme üzerine kuruludur. Bu stil, çocuğun okul sistemine uyum sağlamasını kolaylaştıran sembolik kaynaklar sağlamaktadır (Bodovski, 2010; Calarco, 2014; Lareau, 2011). Buna karşılık, düşük sosyoekonomik statüdeki (SES) ailelerde daha sık görülen “doğal büyüme” (accomplishment of natural growth) yaklaşımı, çocuğun özerkliğine ve spontan oyunlara dayalıdır; ancak bu durum, okulda beklenen kurumsal davranış kalıplarıyla uyumsuzluk riski taşımaktadır (Carter, 2007; Lareau, 2011; Pong ve diğerleri, 2005).

Okul öncesi öğretmenleri, ebeveyn ilgisinin çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğunu çeşitli araştırmalarda öne çıkartmaktadır. Yapılan nitel çalışmalarda öğretmenler, düzenli iletişim kuran ve çocuğun öğrenme sürecine aktif katılan ebeveynlerin çocuklarının dil becerilerinde artış, sosyal problem çözme yeteneklerinde gelişim ve özgüven düzeylerinde yükselme gözlemlediklerini belirtmiştir (Fantuzzo ve diğerleri, 2004; Sheridan ve diğerleri, 2019). Örneğin öğretmenler, evde kitap okuma rutini olan çocukların sınıf içi katılımının daha yüksek olduğunu ve akranlarıyla iletişimde daha az çatışma yaşadığını dile getirmektedir (Hindman & Morrison, 2012). Ancak öğretmenlerin gözlemlerine göre ebeveyn ilgisi, sosyoekonomik faktörlerden derinden etkilenmektedir. Düşük gelirli ailelerde öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli zaman geçirme fırsatlarının sınırlı olduğunu, bu durumun çocuklarda dikkat dağınıklığı ve duygusal regülasyon zorlukları ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Gershoff ve diğerleri, 2007). Buna karşılık, yüksek sosyoekonomik düzeyi olan ailelerde öğretmenler, ebeveynlerin çocuğun akademik başarısına aşırı odaklanmasının kaygı ve mükemmeliyetçilik gibi olumsuz sonuçlarına dikkat çekmektedir (Luthar ve Becker, 2002).

Ebeveynlerin eğitim seviyesi, çocuk yetiştirme bilgisinin kalitesini belirlemektedir. Yüksek eğitilmiş ebeveynler, çocuklarının bilişsel gelişimini desteklemek için scaffolding (Türkçede yapı iskelesi demek olan “scaffolding”, çocuğun bir beceriyi veya kavramı öğrenirken yetişkinlerin veya daha bilgili bir akranın sağladığı geçici ve aşamalı destek anlamına gelmektedir) tekniğini kullanırken (Vygotsky, 1978), düşük eğitilmiş ebeveynler genellikle doğrudan talimatlar veya otoriter yaklaşımlar benimsemektedir (Hoff, 2006). Bu farklılıklar, çocukların problem çözme becerileri ve akademik öz-yeterlik algılarında kalıcı bir ayrışmaya yol açmaktadır (Eccles & Davis-Kean, 2005). Sosyoekonomik eşitsizliklerin ebeveynlik pratiklerindeki bu derin etkisini azaltmak için ebeveyn eğitim programları ve aile destek ağları önemli rol oynamaktadır (Yalçın, 2013). Bekman ve Atmaca-Koçak (2011) ise farklı ülkelerden ebeveynlerin katıldığı anne-çocuk eğitim programlarının ebeveynlik davranışlarına olumlu yansıdığına ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Ancak bu tür ebeveyn katılımlarının önünde çeşitli engeller de yer almaktadır. Örneğin Günay-Bilaloğlu ve Aktaş-Arnas’a (2019) göre bu sorunlar arasında ebeveynlerin okulla iletişim kurmaya ve çocuklarının eğitimlerine katılmaya gönüllü oldukları ancak nasıl katılımda bulunabilecekleri hakkında yeterli bilgilerinin olmaması, okul ve öğretmen tarafından yeterince desteklenmemeleri ve okul yönetimi ve öğretmenlerle aile katılımı açısından yaşanan iletişimsizlik yer almaktadır.

Bu çalışmada detaylı biçimde tartışıldığı üzere ebeveyn ilgisi ve katılımı, okul öncesi dönemde çocukların çok boyutlu gelişimleri açısından kritik öneme sahiptir. Ancak ebeveyn ilgisinin düzeyi ve biçimleri, Türkiye gibi sosyoekonomik eşitsizliklerin belirgin olduğu bağlamlarda çeşitli engeller ve fırsatlarla karşılaşmaktadır. Bu noktada Türk eğitim sisteminde okul öncesi eğitim politikaları, ebeveyn katılımını artırmak ve desteklemek üzere çeşitli düzenlemeler içerirse de uygulama düzeyinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin karşılaştıkları zorluklar ve imkânlar yeterince açık değildir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak ebeveyn ilgisinin çocuk gelişimine etkilerinin derinlemesine

incelenmesi, mevcut politikaların etkililiğini değerlendirme ve bu politikaların geliştirilmesine yönelik öneriler sunma açısından değer taşımaktadır.

Mevcut literatür, ebeveyn ilgisinin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini geniş ölçüde ele alsa da farklı sosyoekonomik çevrelerdeki ebeveyn ilgisinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırmalı analizi eksik kalmaktadır. Özellikle Türkiye gibi sosyoekonomik eşitsizliklerin belirgin olduğu bağlamlarda, ebeveynlik pratiklerinin okul öncesi öğretmenlerinin perspektifinden nasıl algılandığı ve bu algının çocukların çok boyutlu gelişim alanlarına (bilişsel, duygusal, sosyal) nasıl yansıdığına dair sınırlı çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda, sosyoekonomik faktörlerin ebeveyn katılımına etkisini öğretmen gözlemleri üzerinden analiz eden ve kültürel sermaye dinamiklerini bu sürece entegre eden çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi dönemde ebeveyn ilgisi ve katılımının çocuk gelişimindeki kritik rolüne rağmen, sosyoekonomik eşitsizlikler, bu katılımın niteliğini ve erişilebilirliğini ciddi şekilde sınırlandırmaktadır. Tüm bu durumlara bağlı olarak bu araştırmanın temel problem durumunu farklı sosyoekonomik çevrelerde çalışan okul öncesi öğretmenlerin deneyimlerine göre ebeveyn ilgisinin çocukların bilişsel, duygusal ve akademik gelişimlerine nasıl yansıdığını ortaya koymak oluşturmaktadır. Bu temel problem durumuna bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre ebeveyn ilgisi çocukların bilişsel gelişimine nasıl yansımaktadır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre ebeveyn ilgisi çocukların duygusal-davranışsal gelişimine nasıl yansımaktadır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre ebeveyn ilgisi çocukların sosyal gelişimine nasıl yansımaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, farklı sosyoekonomik çevrelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ebeveyn ilgisinin öğrencilerin gelişim alanlarına etkisine ilişkin deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırma deseni olarak olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımı seçilmiştir. Fenomenolojik yaklaşımın benimsenmesinin temel nedeni, araştırmanın amacının öğretmenlerin kendi yaşantıları üzerinden ebeveyn ilgisine ilişkin algı ve deneyimlerinin anlamlarını ortaya çıkarmak olmasıdır. Çünkü fenomenoloji, katılımcıların ortak yaşantılarının özünü ve bu yaşantılara yüklenen anlamları anlamaya odaklanmaktadır (Creswell, 2023).

Bu çalışmada, öğretmenlerin farklı sosyoekonomik bağlamlarda ebeveyn ilgisine dair ortak deneyim ve algılarının derinlemesine analizi hedeflenmiştir. Böylece fenomenoloji, katılımcıların deneyimlerini çok boyutlu ve zengin bir biçimde açığa çıkarmak için daha uygun görülmüştür. Araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin ebeveyn ilgisine ilişkin deneyimlerini, bu deneyimlere atfettikleri anlamları ve bu anlamların çocukların gelişim alanlarına etkilerini ortaya koymaktır. Fenomenolojik yaklaşım, öğretmenlerin doğrudan ve dolaylı deneyimlerini derinlemesine sorgulama ve betimleme fırsatı sunarak, farklı sosyoekonomik koşullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerini karşılaştırmalı bir biçimde analiz etme imkânı sağlamaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, farklı sosyoekonomik düzeyleri (düşük, orta, yüksek SES) temsil eden okullarda görev yapan 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde; (a) en az 5 yıl okul öncesi eğitim deneyimine sahip olma, (b) devlet okullarında tam zamanlı çalışıyor olma ve (c) kentsel/kırsal

bölgelerdeki okullarda görev yapma kriterleri dikkate alınmıştır. Her bir katılımcı öğretmene bir kod isim verilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik değişkenler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

Çalışma Grubu

Kod	Yaşı	Mesleki Çalışma Yılı	Cinsiyeti	Çalıştığı Okul	Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Durumu	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Eğitim Düzeyi
Ayşe	39	15 Yıl	Kadın	Okul 1	Yüksek	140	Lisans
Zeynep	41	20 Yıl	Kadın	Okul 1	Yüksek	140	Lisansüstü
Fatma	40	16 Yıl	Kadın	Okul 1	Yüksek	140	Lisans
Mercan	35	12 Yıl	Kadın	Okul 1	Yüksek	140	Lisans
İnci	32	8 Yıl	Kadın	Okul 2	Düşük	35	Lisans
Elmas	34	12 Yıl	Kadın	Okul 2	Düşük	35	Lisansüstü
Özge	30	6 Yıl	Kadın	Okul 2	Düşük	35	Lisans
Burcu	30	8 Yıl	Kadın	Okul 3	Orta	120	Lisans
Hatice	31	7 Yıl	Kadın	Okul 3	Orta	120	Lisans
Betül	36	12 Yıl	Kadın	Okul 3	Orta	120	Lisans

Tablo 1’deki dağılıma göre çalışma grubunun tamamı kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 30-41 arasında değişmektedir ve mesleki kıdemleri de en düşük 6 yıl, en yüksek 20 yıldır. Öğretmenlerin 4’ü sosyoekonomik durumu iyi olan ebeveynlerin olduğu okulda çalışırken 3’ü sosyoekonomik durumu zayıf olan ebeveynlerin olduğu okulda ve 3’ü de sosyoekonomik durumu orta olan ebeveynlerin olduğu okulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrenci sayıları 35 ile 120 arasında değişmektedir. 2 öğretmen lisansüstü mezunu, 8 öğretmen lisans mezunudur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Form, alan yazın ve uzman görüşleri doğrultusunda tasarlanmış olup iki bölümden meydana gelmektedir: (1) katılımcıların demografik bilgilerini içeren sorular (yaş, deneyim, çalıştığı okulun SES düzeyi), (2) ebeveyn ilgisinin çocuk gelişim alanlarına etkisine ilişkin açık uçlu sorular (Örneğin: “Farklı SES gruplarındaki ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu iletişim biçimlerini nasıl tanımlarsınız?”, “Ebeveyn ilgisinin dil gelişimi üzerindeki etkisini hangi örneklerle açıklarsınız?”). Sorular, kültürel sermaye, ebeveynlik stilleri ve gelişimsel çıktılar temalarını kapsayacak şekilde tasarlanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, etik kurul onayı ve gerekli yasal araştırma izinleri alındıktan sonra 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde toplanmıştır. Bu süreçte, öncelikle Düzce Üniversitesi Bilimsel Yayın ve Etik Kurulu'ndan etik izin ve sonrasında Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmış, ardından katılımcı öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Veri toplama süreci, yüz yüze görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiş ve araştırmacılar tarafından katılımcıların çalıştığı okullara gidilerek yürütülmüştür. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedeceği, sessiz ve özel bir ortamda (örn., okullardaki boş sınıflar veya öğretmenler odası) yapılmıştır. Her bir görüşme, ortalama 35-50 dakika sürmüştür ve katılımcıların ebeveyn ilgisi, sosyoekonomik faktörler ve çocuk gelişimi hakkındaki deneyimlerini derinlemesine paylaşmalarına olanak tanıyan esnek bir yapıda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında, katılımcıların anlatılarını kaydetmek için ses kayıt cihazı katılımcılardan onam alınarak kullanılmış ve bu kayıtlar daha sonra araştırmacılar tarafından birebir deşifre edilerek metin haline getirilmiştir.

Veri toplama sürecinde, katılımcıların gizlilik ve anonimlik haklarına büyük özen gösterilmiştir. Görüşmeler öncesinde, katılımcılara araştırmanın amacı, verilerin nasıl kullanılacağı ve herhangi bir zamanda görüşmeden çekilme hakkına sahip oldukları açık bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca, katılımcıların yazılı onayı alınarak bilgilendirilmiş onam formları imzalatılmıştır. Toplanan veriler, veri doygunluğu ilkesine göre analiz edilmiştir. Bu süreç, verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tematik analizden yararlanılmıştır. Bu araştırmada geçerlik (inandırıcılık, aktarılabilirlik) ve güvenilirliği (tutarlılık, doğrulanabilirlik) artırmak için çok yönlü önlemler alınmıştır: İnanırıcılık için katılımcı teyidi (member checking) ile tematik yorumların doğruluğu sağlanmıştır.

Aktarılabilirlik, katılımcıların sosyoekonomik bağlarının detaylı betimlenmesi ve zengin veri örnekleri (doğrudan alıntılar) ile desteklenmiştir. Tutarlılık, veri toplama ve analiz süreçlerinin şeffaf yürütülmesi ile sağlanırken; doğrulanabilirlik, araştırmacı önyargılarının öz-eleştirel yaklaşımla kontrolü, uzman görüşü alınması ve bulguların katılımcı anlatılarıyla temellendirilmesiyle güvence altına alınmıştır. Ayrıca, etik kurul onayı, yasal izinler, gizlilik ve anonimlik ilkelerine sıkı bağlılık, çalışmanın metodolojik bütünlüğünü pekiştirmiştir. Bu önlemler, bulguların sosyal bağlamla uyumlu, tutarlı ve nitel araştırma standartlarına (Lincoln ve Guba, 1986) uygun olmasını sağlamıştır.

3. Bulgular

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde ebeveyn ilgisinin çocukların bilişsel gelişimine olan etkisi ele alınmıştır. Bu alt probleme bağlı olarak ilk tema "Ebeveyn İlgisinin Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi" şeklinde belirlenmiştir.

3.1.1. Tema 1: Ebeveyn İlgisinin Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi

Araştırmanın verileri toplanırken katılımcılara yöneltilen "Velileriniz sizce çocukları ile ilgili mi? İlgisiz veliler varsa genel anlamda bunların özellikleri nelerdir ve çocuklara nasıl yansımaktadır?" sorusuna alınan cevaplara bakıldığında ebeveyn ilgisi ile çocukların bilişsel gelişimi arasındaki ilişkiye işaret eden çeşitli görüşlerin olduğu görülmektedir. Bilişsel gelişimin temel özellikleri içerisinde çocukların öz düzenleme ve özdenetim becerilerinin yanı sıra çeşitli akademik gelişim özelliklerini de eklemek mümkündür. Bilişsel gelişim aynı zamanda renkler, sayılar, kavramlar, zaman, sayma, sıralama, nesnelere çeşitli özelliklerine göre ayırabilme, neden sonuç ve parça bütün ilişkisi kurabilme, şekilleri tanıyabilme, örüntü kurabilme, algılama ve hatırlama gibi birçok süreci içinde barındırmaktadır.

Öğretmenlerin ifadelerine göre, ebeveynler çocuklarına ilgi göstermektedir ancak bu ilgi genellikle rehberlik eksikliği ile birlikte gelmektedir. Ayşe bu durumla ilgili, "Velilerimin çocukları

ile ilgili olduğunu düşünüyorum ancak çocukları tam olarak nasıl destekleyeceklerini bilmiyorlar ve rehberliğe ihtiyaç duyuyorlar” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum, ebeveynlerin çocukların bağımsızlık kazanma sürecini engelleyebilmektedir. Örneğin, bazı ebeveynler çocukların sorumluluk almalarına fırsat tanınamakta ve onların her istediğini yaparak mutlu etmeye çalışmaktadır. Ayşe bu minvalde, “Bazı veliler çocukların sorumluluk almalarına fırsat tanımıyor, çocuk ne isterse yaparak onları mutlu edebileceğini düşünüyorlar” demiştir. Bu tutum, çocukların karar verme ve görevleri bağımsız şekilde yerine getirme becerilerini olumsuz etkilemektedir. Yine Ayşe’nin ifadesinde yer alan “Bu yüzden çocuklar çoğunlukla bir işi yaparken kendi başına hareket edip bağımsız şekilde verilen görevi yerine getirmede, karar verme aşamalarında zorlanıyorlar ve sürekli bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duyuyorlar.” şeklindeki görüşler de bunu desteklemektedir.

Ebeveynlerin bilişsel gelişimi destekleme yöntemleri de öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. Ayşe bu durumu, “Veliler çocuklarının bilişsel becerilerini geliştirmek için çocuğun pasif olduğu anlatma yolunu kullanarak sadece bilgi vermeye odaklı çalışmalar yapıyorlar” şeklinde belirtmiştir. Ancak bu yaklaşım, çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını engellemekte ve onların anlamadıklarını, öğrenemediklerini düşünmelerine yol açmaktadır. Ayşe bu olumsuz etki ile ilgili ifadelerinin devamında, “Sonra çocuğunun anlamadığını, öğrenmediğini, bir sorun olup olmadığını merak ettiklerini ve bu konuda endişe duyduklarını dile getiriyorlar” demiştir. Bu durum, çocukların özgüvenlerini zedelemekte ve öğrenme motivasyonlarını düşürmektedir. Ayşe ayrıca bu durumun çocuklara yansımaları, “Velilerin bu tavrı ile çocuklar da kendilerini yetersiz hissederek öğrenemediklerini ve başaramayacaklarını düşünmeye başlıyorlar” şeklinde ifade etmiştir.

Zeynep’in ifadeleri, ebeveyn ilgisinin niteliğinin önemine dikkat çekmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde, ebeveynlerin ilgisinin genellikle çocukların öz bakım ihtiyaçlarına odaklandığı görülmektedir. Zeynep bu durumla ilgili görüşlerini, “Özellikle okul öncesi dönemi çocukları velileri için ilgili ebeveyn olmak, çocukların eğitimi değil akademik ve bilişsel gelişimi değil sadece öz bakımı ile (yemek yemelerini sağlamak, tuvalet ihtiyacını karşılamak, terlediklerinde üstlerini değiştirmek vs.) ilgili olduğunu düşünmekteyim” şeklinde belirtmiştir. Bu durum, çocukların akademik ve bilişsel gelişimlerinin ihmal edilmesine neden olabilmektedir.

Betül’ün ifadeleri, ebeveynlerin çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmesinin bilişsel gelişim üzerindeki olumlu etkilerini öne çıkarmaktadır. Betül bu bağlamda, “Velilerimizin bir kısmı çok ilgili ve kültürlü, çocukları ile kaliteli zaman geçirmeyi ve çocuğun mutlu güvende olmasını önemsiyor” demektedir. Bu çocuklar, sınıf ortamında kurallara uyan, öğrenmeye açık ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kuran bireyler olarak gözlemlenmektedir. Betül ayrıca, “Gerçek anlamda ilgili olan velilerin çocuklarına baktığımız zaman, sınıfta kurallara uyan, öğrenmeye açık, arkadaşları ile iyi ilişkiler kuran ve birçok bilişsel bilgiye sahip olduğu görülmektedir” şeklinde görüş ifade etmiştir. Ancak Betül, bazı ebeveynlerin aşırı ilgili olduğunu iddia etmelerine rağmen çocuklarının ekrana maruz kaldığını ve bilinçli bir şekilde zaman geçirilmediğini belirtmiştir. Betül, “Bazı velilerimiz çocuğunu çok sevip aşırı ilgili olduğunu iddia etmesine rağmen evde çocuğun çok fazla ekrana maruz kaldığını ve anne babası ile geçirdiği zamanın çok bilinçlice planlanmadığını görüyorum” demiştir. Bu durum, çocukların okulda kural tanımaz ve öğrenmeye karşı isteksiz davranmalarına neden olmaktadır. Betül, “Çocuğun her istediğini yapmak anlamına gelen durumlara maruz kaldıkları için çocuklar okulda kural tanımaz, çabuk sıkılan ve her istediklerinin yapılmasını bekleyen çocuklara dönüşüyor” şeklinde ifade etmiştir.

Sosyoekonomik düzeyin ebeveyn ilgisinin niteliği ve niceliği üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Zeynep bu bağlamda, “Sosyoekonomik düzey ve eğitim durumu arttıkça çocuklarına ayırdıkları ve geçirdikleri zaman azalmaktadır. Ancak zamanın az olması onlarla güzel vakit geçirmediikleri anlamına gelmez. Kısa sürelerde olsa da kaliteli zaman dilimleri oluşturabileceklerini düşünmekteyim” şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerde, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niceliği artmasına rağmen,

bu zamanın niteliği düşük kalmaktadır. Zeynep bu durumu, “Özellikle çalışmayan ev hanımı olan ya da eğitim düzeyi bakımından alt grupta yer alan ebeveynler için çocuklarına ayırdıkları ya da birlikte geçirdikleri zaman aralığı oldukça fazladır. Ancak bu zaman dilimlerinde çocukları ile ilgili bilişsel, sosyal ve duygusal aktivitelere yer vermedikleri, çoğunlukla TV, tablet karşısında evde boş zaman geçirdiklerini düşünmekteyim” şeklinde dile getirmektedir.

Fatma, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarıyla daha kaliteli zaman geçirdiklerini ve onlara çeşitli uyarıcılar sunduklarını belirtmiştir. Fatma bununla ilgili, “Velilerim sosyoekonomik düzeyleri çoğunlukla iyi olduğu için çocuklarıyla, çalışmalarına rağmen kaliteli zaman geçirmekte ve onlara değişik uyarıcılar da sunmaktadırlar” demiştir. Ancak sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerde, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliği düşük kalmaktadır. Fatma bu durumu, “Sosyoekonomik düzeyi iyi olmayan velilerim de gözlemlediğim kaliteli zaman geçirme konusunda yetersiz, gerekli uyarıcılar da sunmadıkları fark ettim” şeklindeki görüşleriyle belirtmiştir.

Burcu, sosyoekonomik düzey ile eğitim düzeyi arasında paralellik olduğunu belirtmiştir ve “Sosyoekonomik düzey ve eğitim düzeyi paralel olarak çocuğa gösterilen ilgiyi de arttırmakta” demiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan aileler, çocuklarıyla daha verimli ve bilinçli bir şekilde zaman geçirmekte ve bu durum çocukların bilişsel gelişimine olumlu yansımaktadır. Burcu görüşlerinin devamında “Genel olarak her ne kadar eğitim düzeyi arttıkça çocukla evde geçirilen vakit azalsa da kısıtlı zaman da geçirilen vakit daha verimli olarak değerlendiriliyor” şeklinde ifadeler belirtmiştir. Ancak eğitim düzeyi düşük olan ailelerde, çocuklarla geçirilen zamanın niteliği düşük kalmakta ve bu durum çocukların bilişsel gelişimini sınırlandırmaktadır. Burcu ayrıca, “Eğitim düzeyi düşük aile de anne çalışmadığı zaman aslında daha çok çocukla vakit geçiriyor gibi gözükse de verim açısından ilgi alaka çok daha az seviyede kalıyor” demiştir.

3.1.2. Ebeveyn İlgisinin Çocukların Duygusal-Davranışsal Gelişimine Etkisi

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak ebeveyn ilgisinin çocukların duygusal-davranışsal gelişimine etkisi ele alınmıştır. Bu alt probleme bağlı olarak ikinci tema “Ebeveyn İlgisinin Çocukların Duygusal-Davranışsal Gelişimine Etkisi” şeklinde ortaya çıkmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken katılımcılara yöneltilen “Velileriniz sizce çocuklarının duygusal-davranışsal gelişimi konusunda dikkatli ve ilgililer mi? Bu ilgi ve ilgisizlik çocukların duygusal-davranışsal gelişimlerini nasıl etkiliyor?” sorusuna alınan cevaplara bakıldığında ebeveyn ilgisi ile çocukların duygusal-davranışsal gelişimi arasındaki ilişkiye işaret eden çeşitli görüşlerin olduğu görülmektedir. 0-6 yaş dönemi içeren okul öncesi dönemde, çocuğun sağlıklı bir birey olabilmesi, sosyalleşmesi, çevresiyle iyi ilişkiler kurabilmesi, duygusal-davranışsal gelişimin temel özellikleri içerisindedir. Ayrıca çocukların duygularını kontrol edebilmesi (korku, kızgınlık, kıskançlık, sevgi, üzüntü, mutluluk vb.), kendi davranışlarını kontrol edebilmesi (arkadaşlık, paylaşma, kendini ifade etme, yaratıcılık, bağımsızlık vb.) ile ilgili becerilerini eklemek mümkündür.

Öğretmenler, bazı ebeveynlerin çocuklarına aşırı ilgi gösterdiğini ancak bu ilginin çocukların duygusal gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ayşe bu durumu, “Evet ilgililer, hatta birkaç velim için fazla ilgili diyebiliriz, ancak bu ilgi için tam doğru bir ilgi diyemeyiz” şeklinde ifade etmiştir. Bu tür ebeveynler, çocuklarının sadece mutlu olmasını istemekte ve üzülmemeleri için her türlü isteklerini yerine getirmektedir. Görüşlerinin devamında Ayşe, “Çocukların tüm duygu durumlarını yaşamalarına izin vermeyerek duyguları ile nasıl başa çıkacağını öğrenememiş, bu duygulara uygun davranış geliştiremeyen ve mutsuz çocuklar büyütüyoruz” demiştir. Bu durum, çocukların duygusal olgunluk kazanmalarını engellemekte ve duygularını yönetme becerilerinin gelişimini sınırlandırmaktadır.

Öte yandan, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili ve bilinçli bir şekilde ilgilenmeleri, çocukların duygusal ve davranışsal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Mercan bu durumla ilgili, “Evet, çocukların duygusal ve davranışsal gelişimi konusunda dikkatlidirler” şeklinde belirtmiştir. Mercan’a göre, ebeveynlerin çocuklarının duygu durumlarını önemsemesi, çocukların kendilerini

ifade etme, duygularını yönetme ve arkadaş ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürme becerilerini geliştirmektedir. Mercan, ifadelerinin devamında *“Eğer veli çocuğu ile ilgili ise çocuk, nerede nasıl davranacağını, duygu durumlarını yaşarken nasıl kendini yönetebileceği ve nasıl ifade edebileceğini, arkadaş ilişkilerini ve bununla bağlantılı olarak tüm okul yaşantısını da olumlu yönde etkiliyor”* demiştir. Ancak ebeveyn ilgisinin eksik olduğu durumlarda, çocukların duygusal ve davranışsal sorunlar yaşadığı gözlemlenmektedir.

Ebeveyn ilgisinin eksikliği, çocukların duygusal ve davranışsal gelişimini olumsuz etkilemekte ve okul ortamında çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Örneğin Burcu bu durumu, *“Bu konu velilerin bizden üstün çaba beklediği ancak evlerinde hiçbir çaba göstermedikleri yegâne konulardan”* şeklinde ifade etmiştir. Burcu'ya göre, bazı çocuklar evde mutsuz bir ortamda büyümekte ve okulda daha mutlu olmaktadır. Bu çocuklar, okulda öğretmenlerinden anne veya baba rolü beklemekte ya da dikkat çekmek için sınıf düzenini bozacak davranışlar sergilemektedir. Bu konu için Burcu, *“Bazı çocuklar okulda rol karmaşası yaşıyorlar. Öğretmenlerinden anne veya baba rolü bekliyorlar ya da sürekli dikkat çekici hareketler yapmak adına sınıf düzenini bozacak davranışlar sergiliyorlar”* demiştir. Bu durum, çocukların duygusal olarak desteklenmediğini ve ebeveyn ilgisinin eksikliğini okul yaşantısına yansıdığını göstermektedir.

Sosyoekonomik düzey, ebeveynlerin çocuklarının duygusal-davranışsal gelişimine gösterdikleri ilgiyi önemli ölçüde etkilemektedir. Sözelimi Fatma, *“Sosyoekonomik düzeyi iyi olan velilerimizin çocuklarının duygusal gelişimlerini önemsediklerini, sosyoekonomik düzeyi iyi olmayan velilerim de eğitim düzeyleri düşük olmasından da kaynaklı bu konuyu önemsemediklerini görmekteyim”* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum, sosyoekonomik düzeyi düşük olan bazı ailelerde, çocukların duygusal ihtiyaçlarının ihmal edildiğini göstermektedir. Başka bir katılımcı olan İnci ise *“Tek çocuk sahibi aileler daha dikkatli olabiliyor, onlar da durumu bazen abartıyor ve hayatın tek odak noktasını çocukları yapıyorlar”* demiştir. Ancak kardeş sayısı fazla ve ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde, çocukların duygusal ihtiyaçlarına yeterince önem verilmemektedir. Ayrıca İnci bu durumu *“Kardeş sayısı fazla ve ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde durum değişiyor, bu aileler ne yazık ki daha umursamaz oluyor”* şeklinde ifade etmiştir.

Aile yapısı da ebeveyn ilgisinin niteliğini belirleyen önemli bir faktördür. Elmas, *“Üstte de belirttiğim parçalanmış aile velileri kesinlikle umursamaz ve ihmalkâr”* şeklinde belirtmiştir. Parçalanmış ailelerde, ebeveynlerin çocuklarının duygusal ihtiyaçlarına yeterince önem vermediği gözlemlenmektedir. Elmas, *“Daha düzenli bir iş ve aile yaşamı olan velilerim ise daha hassas ve süreçte yer almaya istekliler”* demiştir. Bu durum, aile yapısının çocukların duygusal-davranışsal gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Eğitim düzeyi, ebeveynlerin çocuklarının duygusal-davranışsal gelişimine gösterdikleri ilgiyi belirleyen bir diğer önemli faktördür. Özge, *“Eğitim düzeyi biraz daha iyi olan ve sosyoekonomik olarak daha iyi durumda olan ve sosyal çevreleri de çocuklarına önem veren veliler daha ilgili ve hassaslar”* şeklinde ifade etmiştir. Ancak eğitim düzeyi düşük olan ailelerde, çocukların duygusal ihtiyaçlarına yeterince önem verilmemektedir. Özge, *“Ancak genel anlamda eğitim düzeyi düşük ve sosyal çevreleri de çocuğu önemsemeyen aileler daha ilgisiz olabiliyorlar”* demiştir. Hatice ise eğitilmiş ailelerin çocuklarına daha bilinçli ve sabırlı yaklaştığını belirtmiştir. Hatice ek olarak, *“Eğitilmiş aileler daha bilinçli özellikle çalışan annelerin çocuklarına daha sabırlı ve ilgili yaklaştığını görüyorum”* şeklinde ifade etmiştir. Ancak bazı öğretmenlere göre bazı ev hanımlarının çocuklarının kendi halinde büyümesini beklediği gözlemlenmektedir. Hatice ayrıca, *“İlginç şekilde ev hanımları daha kendi halinde büyümesini bekliyor çocukların”* demiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili ve bilinçli bir şekilde ilgilenmeleri, çocukların duygusal olgunluk kazanmalarını ve sağlıklı davranışlar geliştirmelerini desteklemektedir. Ancak aşırı ilgi veya ilgisizlik, çocukların duygusal-davranışsal gelişimini olumsuz etkilemekte ve okul yaşantısına yansımaktadır. Ayrıca, sosyoekonomik düzey, aile yapısı ve eğitim düzeyi gibi faktörler,

ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri ilginin niteliğini belirlemekte ve bu durum çocukların duygusal-davranışsal gelişimini doğrudan etkilemektedir.

3.1.3. Ebeveyn İlgisinin Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak ebeveyn ilgisinin çocukların duygusal-davranışsal gelişimine etkisi ele alınmıştır. Bu alt probleme bağlı olarak üçüncü tema “Ebeveyn İlgisinin Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi” şeklinde ortaya çıkmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken katılımcılara yöneltilen “*Velileriniz sizce çocuklarının sosyal gelişimi konusunda dikkatli ve ilgililer mi? Sizce bu ilgi ve ilgisizlik çocukların sosyal gelişimlerini nasıl etkiliyor?*” sorusuna alınan öğretmen cevaplarına bakıldığı zaman ebeveynlerin kişisel özellikleri ve aile yapıları sonucu sosyal gelişime verdikleri önemi farklılaştırdığını belirtmişlerdir. Bu farklılar sonucunda da çocuğun sosyal ortamdaki davranışları etkilenmektedir. Sosyal gelişim derken çocuğun kendisi ve ailesi ile ilgili genel bilgileri açıklayabilme, toplum içinde nasıl davranması gerektiğini bilmesi akla gelmektedir. Ayrıca arkadaşları ile iyi ilişkiler kurabilme, aile ilişkileri ve canlılarla olan ilişkileri, ebeveynlerinden olumlu ayrılma, ortama uyum sağlama, iletişim kurabilme, başkalarına saygı gösterme, herhangi bir işe başlayabilme ve bitirebilme, yaşına uygun sorumluluk alabilme ve aldığı sorumluluğu yerine getirebilme ve bu sorumluluğu anlayabilme kapasitesi de bu bağlamda ele alınabilir.

Bunun yanında gerektiğinde başkalarına anlatabilme, kendine ve yapabileceklerine güvenebilme, topluluk karşısında konuşabilme ve kendini ifade edebilme becerisi de sıralanabilir. Farklı ortamların gerektirdiği kurallara uyabilme, toplumdaki kişilerin hayat içinde farklı rollere sahip olduğunu anlayabilme, başkalarının sorunlarını anlayabilme ve bu sorunları çözmesine yardım etmek için gereken çözümleri arama, başkalarından da yardım isteyebilme, estetik değerleri koruyabilme ve sanat eserlerini ve değerlerini fark edebilme vb. durumları içermektedir. Öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarının sosyal gelişimine yönelik tutumlarının çocukların sosyal davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Örneğin Ayşe bu durumu, “*Evet, zaten çoğu veli ilk etapta okul öncesi eğitim ile ilgili çok fazla şey bilmezken bile sosyalleşmesi için çocuğunu anaokuluna getiriyor*” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarının sosyal gelişimini desteklemek için okul öncesi eğitimi önemsediklerini göstermektedir. Ancak uygulamada bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Görüşlerinin devamında bu konuyla ilgili olarak Ayşe, “*Kimi veli sosyal çevrede çocuğa sınırsız bir özgürlük tanırken, kimi veli de çocuğunu çok fazla sınırlıyor*” demiştir. Bu tutumlar, çocukların sosyal sınırları konusunda problem yaşamalarına neden olmaktadır. Ayrıca Ayşe, “*Bu çocukların sınırları konusunda problem yaşamalarına sebep oluyor. Kimi daha çekingen davranıp içe kapanırken, yaptığı her harekette onay beklerken, kimi de her istediğini, her an yapabileceği, sınırsız bir özgürlüğe sahip olduğu düşüncesi ile büyüyor*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili ve bilinçli bir şekilde ilgilenmeleri, çocukların sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin Fatma bu durumla ilgili düşüncelerini, “*Velilerim çocuklarının genel olarak sosyal gelişimlerini önemsemektedirler. Çocuklarının dışarıda yaparak yaşayarak gözlem ve yerinde öğrenmenin öneminin farkındadırlar. Ayrıca sosyal etkinliklerde çocukların daha mutlu olduklarını da ifade etmektedirler.*” şeklinde ifade etmiştir. Fatma’ya göre, ebeveynler çocuklarının dışarıda yaparak yaşayarak öğrenmelerinin öneminin farkındadır ve sosyal etkinliklerde çocukların daha mutlu olduklarını belirtmektedir. Fatma, görüşlerinin devamında, “*Eğer aile çocukları ile ilgili ise sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Sosyal açıdan çocukların fazla uyarıcıya maruz kalmadıkları takdirde bütün gelişim alanlarında eksiklikler fark ediliyor. Akranları ile iletişim, algılarında seçicilikleri ve birçok konuda fikir sahibi olup bunları da kendilerini rahat bir şekilde ifade edip aktarabiliyorlar*” demiştir. Bu durum, çocukların akranları ile iletişim kurma, kendilerini ifade etme ve sosyal becerilerini geliştirme konusunda daha başarılı olmalarını sağlamaktadır.

Ebeveyn ilgisinin eksikliği, çocukların sosyal gelişimini olumsuz etkilemekte ve okul ortamında çeşitli sorunlara yol açmaktadır. İnci, *“Çok dikkatli sayılmazlar. Sosyal gelişimi sadece sosyalleşmek olarak görüyorlar”* şeklinde belirtmiştir. İnci’ye göre, ebeveynler çocuklarına bir birey gibi davranmamakta ve bu durum çocukların kendine ve çevresine değer vermeyen, sorumluluk bilincinden yoksun bireyler olarak yetişmelerine neden olmaktadır. İnci, ek olarak bu yönde, *“Bu yüzden kendine de çevresine de değer vermeyen ve sorumluluk bilmeyen çocuklar olarak okula geliyorlar”* demiştir. Bu çocuklar, iletişim kurmayı bilmeyen, ekrana bağımlı ve ne istediğinin farkında olmayan bireyler olarak yetişmektedir. İnci ayrıca, *“Evde kendini ifade edemeyen çocuklar ya sınıfta çok konuşuyorlar ya da tamamen içine kapanıyorlar”* şeklinde görüş ifade etmiştir.

Öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarının sosyal gelişimine yönelik ikili tutumlar sergilediklerini belirtmiştir. Burcu, *“Genel de veliler sosyal gelişim konusunda kendi çocukları arkadaşları tarafından dışlanıyorsa bu konuyu daha çok önemsemekte”* şeklinde ifade etmiştir. Ancak çocuklarının sosyal gelişimindeki sıkıntılar başka çocukları etkiliyorsa, ebeveynler bu konuyu daha az önemsemektedir. Burcu, *“Ama çocuklarının sosyal gelişimlerinde ki sıkıntı çocuğu değil de arkadaşlarını daha çok etkiliyorsa daha az önemsiyor”* demiştir. Bu ikili tutum, çocukların sosyal gelişimini olumsuz etkilemekte ve ilerleyen dönemlerde risk teşkil etmektedir. Burcu devamında, *“Bu ikilik de çocuğu da direkt olarak etkilemekte ve ilerleyen dönemdeki yaşamı için risk teşkil etmekte”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Sosyoekonomik düzey, ebeveynlerin çocuklarının sosyal gelişimine gösterdikleri ilgiyi belirleyen önemli bir faktördür. Fatma, *“Sosyoekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi de yüksek olan velilerimin çocuklarının sosyal gelişimi konusunda daha dikkatli ve hassas oldukları, sosyoekonomik düzeyi kötü olan velilerimin de bu konuda daha umursamaz ve bilinçli olmadıklarını görmekteyim”* şeklinde ifade etmiştir. Bu durum, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerde, çocukların sosyal gelişiminin ihmal edildiğini göstermektedir. Aynı şekilde aile yapısı da ebeveynlerin çocuklarının sosyal gelişimine gösterdikleri ilgiyi etkilemektedir. Elmas ayrıca, *“Parçalanmış aileler, özellikle babalar tarafından değersiz görülen anneler daha ilgisiz”* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum, parçalanmış ailelerde çocukların sosyal gelişiminin ihmal edildiğini göstermektedir. Öte yandan, daha düzenli bir aile yapısına sahip olan ebeveynler, çocuklarının sosyal gelişimine daha fazla önem vermektedir.

Eğitim düzeyi, ebeveynlerin çocuklarının sosyal gelişimine gösterdikleri ilgiyi belirleyen bir diğer önemli faktördür. İnci bu durumu, *“Eğitim seviyesi daha yüksek olan ve daha genç olan ebeveynler daha ilgili ve dikkatli oluyorlar”* şeklinde ifade etmiştir. Ancak eğitim düzeyi düşük olan ailelerde, çocukların sosyal gelişimi ikinci planda kalmaktadır. Burcu, *“Sosyal gelişim konusunda eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeyin artması ya da azalması diğer alanlardaki kadar net bir şekilde etki etmemekte bana göre”* demiştir. Burcu’ya göre, bazen eğitim düzeyi düşük ailelerin çocuklarının sosyal gelişimini önemsedikleri de gözlemlenmektedir. Burcu son olarak, *“Bazen eğitim düzeyi düşük ailelerin çocuklarını bize teslim ederken birincil önceliklerinin sosyal gelişimlerinin artmasından mutlu olacaklarını belirtmesi bunu kanıtlar”* şeklinde görüş ifade etmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ebeveyn ilgisinin çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkisi, okul öncesi öğretmenlerinin perspektifinden nitel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, ebeveyn ilgisinin niceliğinden çok niteliğinin önemli olduğunu ve bu niteliğin sosyoekonomik düzey, eğitim seviyesi ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin kalitesi gibi faktörlerle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, literatürdeki temel teorilerle örtüşmekle birlikte, bazı çelişkili dinamikleri de gün yüzüne çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin vurguladığı üzere, ebeveynlerin çocuklarına yönelik aşırı korumacı veya pasif öğrenmeye dayalı yaklaşımları, çocukların öz düzenleme ve bağımsızlık becerilerini olumsuz

etkilemektedir. Bu durum, Vygotsky'nin (1978) *Yakınsal Gelişim Alanı* teorisiyle çelişmektedir. Vygotsky, çocukların yetişkin rehberliğiyle yeni beceriler kazanabileceğini savunurken, bu çalışmada ebeveynlerin rehberlikten ziyade bilgi aktarımına odaklanması, çocukların aktif katılımını engellemekte ve öğrenme motivasyonunu düşürmektedir. Ayrıca, Baumrind'in (1991) otoriter ve izin verici ebeveynlik stilleri arasındaki denge eksikliği, çocukların karar verme becerilerini zayıflatmakta ve özgüven kaybına yol açmaktadır. Bu bulgular, Grolnick ve Ryan (1989) tarafından belirtilen özerklik desteği eksikliğinin bilişsel gelişimi nasıl engellediğini destekler niteliktedir.

Sosyoekonomik düzeyin, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın kalitesini ve içeriğini belirlemedeki rolü dikkat çekicidir. Öğretmenlerin belirttiği üzere, yüksek sosyoekonomik düzeyli aileler, çocuklarına zengin uyarıcılar (örneğin, kitaplar, eğitici oyunlar vb.) sunarken, düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde bu uyarıcıların yerini pasif ekran süreleri almaktadır. Bu durum, Hart ve Risley'in (1995) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Düşük gelirli ailelerde çocukların dil ve bilişsel gelişimi, ebeveyn-çocuk etkileşiminin sınırlılığı nedeniyle geri kalmaktadır. Ancak bu çalışmada, bazı düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerin çocuklarına daha fazla zaman ayırmasına rağmen, bu zamanın niteliksiz olması, Hoff'un (2003) "sosyal sınıfın dil kullanımı" görüşünü desteklemektedir. Öğretmenlerin vurguladığı "kaliteli zaman" kavramı, literatürdeki "etkileşimli öğrenme" (Rogoff, 1990) kavramıyla örtüşmektedir. Ancak bazı ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanı ekran bağımlılığı veya aşırı özgürlük sunarak değerlendirmesi, bilişsel gelişimi olumsuz etkilemektedir. Bu durum, Zimmerman ve diğerlerinin (2007) yoğun düzeyde ekran maruziyetinin çocukların dil gelişimi üzerindeki zararlı etkilerini irdeledikleri çalışmasıyla uyumludur.

Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin, çocuklarının bilişsel gelişimini desteklemek için bilinçli stratejiler (örneğin, sorgulama, keşfetme) kullanması, Piaget'nin (1952) aktif öğrenme ve Bruner'in (1960) buluş yoluyla öğrenme teorilerini yansıtmaktadır. Buna karşılık, eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin öz bakım odaklı yaklaşımı, çocukların üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez) geliştirmesini engellemektedir. Bu bulgu, Bornstein ve diğerlerinin (2003) "ev ortamının bilişsel uyarıcılığı" modeliyle örtüşmektedir.

Öğretmenlerin belirttiği üzere, aşırı korumacı ebeveynlik, çocukların duygusal deneyimlerini sınırlandırarak olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Bu durum, çocukların korku, öfke ve üzüntü gibi temel duyguları yönetme becerilerini engellemekte ve Bowlby'nin (1969) bağlanma teorisinde vurguladığı "güvenli keşif" dengesini bozmaktadır. Aşırı korumacı ebeveynler, çocukların duygusal dayanıklılık kazanmasını engelleyerek, Erikson'un (1950) psikososyal gelişim evrelerinde tanımlanan "özerklik-kuşku" çatışmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Schiffrin ve diğerleri (2014), bu tür ebeveyn davranışlarının çocuklarda yüksek anksiyete ve düşük yaşam doyumu ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Öte yandan, duygusal ihtiyaçlara duyarlı ve dengeli ebeveyn ilgisi, çocukların duygusal düzenleme ve sosyal uyum becerilerini desteklemektedir. Bu bulgu, Baumrind'in (1991) otoriter ve izin verici ebeveynlik stilleri arasındaki ideal dengeyi temsil eden demokratik ebeveynlik modeliyle uyumludur. Ebeveynlerin, çocuklarının duygularını tanıma ve bu duyguları yapıcı bir şekilde yönlendirme becerisi, çocukların sosyal ilişkilerde başarılı olmalarını desteklemektedir. Bu yaklaşım, Gottman ve diğerlerinin (1997) "duygu koçluğu" kavramıyla birlikte ele alınabilir. Gottman ve diğerlerine göre, duygu koçu ebeveynler, çocuklarının duygusal deneyimlerini fark eder, kabul eder ve bu anları, çocuklarına rehberlik etmek için bir fırsat olarak kullanmaktadır.

Sosyoekonomik düzeyin, ebeveynlerin duygusal-davranışsal gelişime yönelik ilgisini şekillendirdiği görülmektedir. Düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde, çocukların duygusal ihtiyaçlarının ihmal edilme riski artmakta ve bu durum, Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistem teorisinde vurguladığı "mezosistem" etkileşimlerinin eksikliğiyle açıklanabilir. Lareau (2011), düşük gelirli ailelerin "doğal büyüme" yaklaşımını benimserken, orta sınıf ailelerin "planlı

yetiştirme” stratejileri kullandığını belirtmiştir. Bu çalışmada da görüldüğü üzere, düşük sosyoekonomik düzeyli ebeveynler, çocukların duygusal gelişimini destekleyecek kaynaklara ve bilgiye erişimde sınırlılıklar yaşamaktadır.

Parçalanmış ailelerdeki duygusal ihmalkârlık, Amato ve Keith’in (1991) boşanmanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini inceleyen çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Öte yandan, eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin duygusal-davranışsal gelişime daha fazla önem vermesi, Hoff’un (2006) eğitilmiş ebeveynlerin dil ve duygusal etkileşim kalitesindeki üstünlüğü ile ilişkilidir. Ancak literatüre göre ev hanımı annelerin çocukları “kendi haline bırakma” eğilimi, bu grubun sosyal destek eksikliği veya geleneksel rol kalıpları nedeniyle açıklanabilir (Harkness & Super, 1992).

Öğretmenlerin belirttiği üzere, ebeveynlerin aşırı korumacı veya aşırı izin verici tutumları, çocukların sosyal sınırları öğrenmesini engellemektedir. Bu durum, Baumrind’in (1991) ebeveynlik stilleri modelindeki “otoriter” ve “izin verici” stillerin olumsuz sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aşırı sınırlayıcı tutumlar, çocukların içe kapanmasına yol açarken; sınırsız özgürlük, kuralsız davranışları normalleştirmektedir. Bandura’nın (1977) sosyal öğrenme teorisi, çocukların sosyal normları ebeveyn modelleriyle öğrendiğini savunurken, bu çalışmada ebeveynlerin tutarsız davranışlarının çocuklarda rol karmaşası yarattığı gözlemlenmiştir.

Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin, çocukların sosyal gelişimini bilinçli stratejilerle (örneğin, duygusal ifadeyi teşvik etme, problem çözme becerilerini modelleme) desteklemesi, Vygotsky’nin (1978) sosyokültürel teoride altını çizdiği rolleri yansıtmaktadır. Bazı öğretmenlerin belirttiği üzere, eğitilmiş ebeveynler çocuklarına liderlik ve sorumluluk alma fırsatları sunarken; eğitim düzeyi düşük ebeveynler, sosyal gelişimi pasif sosyalleşmeye indirgemektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, ebeveyn ilgisinin çocukların bilişsel, duygusal-davranışsal ve sosyal gelişimi üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Elde edilen bulgular, ebeveyn ilgisinin niteliğinin çocukların gelişimsel süreçlerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin aşırı korumacı veya aşırı izin verici tutumları, çocukların özerklik, duygusal düzenleme ve sosyal uyum becerilerini olumsuz etkilemektedir. Öte yandan, dengeli ve bilinçli ebeveyn ilgisi, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklemektedir.

Sosyoekonomik düzey, eğitim seviyesi ve aile yapısı gibi faktörler, ebeveynlerin çocuklarına sunduğu destek ve rehberliğin kalitesini belirlemektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ve eğitilmiş ebeveynler, çocuklarına zengin uyarıcılar ve yapılandırılmış etkinlikler sunarken; düşük sosyoekonomik düzeyli ve eğitim düzeyi düşük ebeveynler, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada sınırlılıklar yaşamaktadır. Ayrıca, parçalanmış ailelerdeki duygusal ihmalkârlık, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkilemekte ve bu durum, okul yaşantısına da yansımaktadır.

Araştırmanın bulgularına bağlı olarak aşağıda bazı öneriler sıralanmıştır:

- Okul öncesi eğitim kurumları, ebeveynlere yönelik etkili iletişim, duygusal koçluk ve sınır koyma teknikleri konularında eğitim programları düzenlemelidir. Bu programlar, ebeveynlerin çocuklarıyla daha bilinçli ve dengeli bir şekilde etkileşim kurmalarını sağlayabilir.
- Özellikle düşük sosyoekonomik düzeyli ailelere yönelik ev merkezli destek programları geliştirilmelidir. Bu programlar, ebeveynlere çocuklarının bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyecek pratik stratejiler sunmalıdır.
- Okullar, ebeveynlerle düzenli iletişim kurarak çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada ortak bir yaklaşım benimsemelidir. Aile katılım etkinlikleri ve veli-öğretmen görüşmeleri, bu iş birliğini güçlendirebilir.
- Ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu etkileşimin niteliğini daha detaylı inceleyen boylamsal çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar, ebeveyn tutumlarının çocukların gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkilerini ortaya koyabilir.

- Ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğini olumsuz etkileyen ekran bağımlılığı ve pasif teknoloji kullanımı gibi faktörlerin çocukların gelişimi üzerindeki etkileri derinlemesine incelenmelidir.

Etik Komite Onayı: Bu araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Yayın ve Etik Kurulu'ndan (07.11.2024-343) etik izin alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Yazarlar; bu makalenin araştırılması, yazılışı ve yayımlanması için eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazılışı ve/veya yayımlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Finansal Destek: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazılışı ve / veya yayımlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi: Yazarlar; bu makalenin İngilizce versiyonunun Türkçeden İngilizceye çevrilmesinin yanı sıra gramer ve imla kontrolünde ChatGPT 4.0 ve DeepL'dan yararlanmıştır.

Teşekkür: Araştırmaya katkı veren tüm öğretmenlere ve Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.26>
- Ateş, A. (2020). 2010 ve 2020 yılları arasında kültürel sermaye ile ilgili tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 1(1), 35-53. <https://doi.org/10.29329/jeps.2020.284.3>
- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner, & A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopaedia on adolescence* (pp. 746-758). Garland Publishing.
- Bekman, S., & Atmaca-Koçak, A. (2011). Beş ülkeden anneler anlatıyor I: anne-çocuk eğitim programı kimler için ve neden etkili? *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 171-183.
- Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: social class, race, and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 139-156. <https://doi.org/10.1080/01425690903539024>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Suwalsky, J. T. D., & Haynes, O. M. (2003). Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead four-factor index of social status and the socioeconomic index of occupations. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 29–82). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard Univer. Press.
- Calarco, J. M. (2014). Coached for the classroom: parents' cultural transmission and children's reproduction of educational inequalities. *American Sociological Review*, 79(5), 1015-1037. <https://doi.org/10.1177/0003122414546931>
- Carter, P. L. C. (2007). *Keepin' it real: school success beyond black and white (transgressing boundaries: studies in black politics and black communities)*. Oxford University Press.
- Cizrelioğulları, M.N., & Kilili, R. (2021). Ebeveyn tutumlarının çocukların yetenek ve becerilerine etkisi. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 130-142.
- Creswell, J.W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çevirenler: Selçuk Beşir Demir ve Mesut Bütün). Siyasal Kitabevi.
- Diñer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>
- Eccles, J. S., & Davis-Kean, P. E. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3(3), 191-204. <https://doi.org/10.1080/14748460500372309>

- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W-W Norton & Co.
- 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://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child Development*, 78(1), 70-95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00986.x>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Günay-Bilaloğlu, R., & Aktaş-Arnas, Y. (2019). Barriers to parental involvement in preschool education and problems encountered in process. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 804-823. <https://doi.org/10.16986/huje.2018043536>
- Harkness, S., & Super, C. M. (1992). Parental ethno-theories in action. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed., pp. 373-391). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 191-223. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0012>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Kazan, H., & Sarısoy, S. (2021). Anne-çocuk ilişkisi bağlamında okul öncesi dönemde iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 441-472.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42(4), 627-642. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.627>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>

- Luthar, S. S., & Becker, B. E. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child Development, 73*(5), 1593-1610. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00492>
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*(2), 185-204. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- Özcan, Ç., & Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim, 202*, 19-36.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 16*(36), 9-34. <https://doi.org/10.21560/spcd.60151>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. W-W Norton & Co.
- Pong, S., Hao, L., & Gardner, E. (2005). The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Science Quarterly, 86*(4), 928-950. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2005.00364.x>
- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends, 13*(2), 73-86. <https://doi.org/10.1080/0954896042000267161>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Schiffrin, H.H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchill, M.J. & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? the effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies, 23*, 548-557. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3>
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Murphy, M. T. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 61*(2), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman-Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research, 89*(2), 296-332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Şengönül, T. (2019). Anne-baba ilgisinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(4), 268-292. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.549463>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28*, 179-194.
- Zimmerman, F.J, Christakis, D.A., & Meltzoff, A. N. (2007) Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *The Journal of Pediatrics, 151*(4), 364-368. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.04.071>

The Effect of Parental Attention on Various Developmental Areas of Students According to the Views of Preschool Teachers

Aysegül AKSOY, Ministry of Education, ORCID ID: 0009-0005-6138-9018

Taner ATMACA, Düzce University, ORCID ID: 0000-0001-9157-3100

Highlights

- The socioeconomic status of families directly affects children's different areas of development.
- Children's development is incomplete without parental interest in preschool education.
- Preschool teachers attach importance to parental attention.

Abstract

This research aims to explore the views of preschool teachers working in different socioeconomic environments regarding the impact of parental involvement on children's cognitive, emotional-behavioral, and social development. The study was conducted using a phenomenological approach within a qualitative methodology. Semi-structured interviews were conducted with 10 preschool teachers selected through purposive sampling, and the data were collected during the fall semester of the 2024-2025 academic year in Düzce city. The teachers in the study group work in schools at low, middle, and high socioeconomic levels. After obtaining ethical approval and official permissions, the interviews were conducted face-to-face. The data were analyzed using thematic analysis, and various strategies were employed to ensure validity and reliability. The teachers indicated that parental involvement is crucial for children's cognitive development but also emphasized that the quality of involvement is more important than its quantity. Overprotective parents hinder their children's emotional resilience by not allowing them to experience all emotions. This negatively affects children's ability to cope with emotions such as anger and sadness. The teachers also noted that although parents value preschool education to support their children's social development, inconsistencies in practice exist. Overly restrictive or permissive attitudes negatively impact children's social skills. According to the teachers' views, parents' socioeconomic status and cultural capital are key factors affecting their relationship with their children. These two variables have a decisive impact on the nature of the parent-child relationship.

Keywords: Parental involvement, Cognitive development, Emotional development



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 2, 2025
pp. 1027-1060
DOI
10.17679/inuefd.1633157

Article Type
Research Article

Received
04.02.2025

Accepted
19.06.2025

Suggested Citation

Aksoy, A., & Atmaca, T. (2025). The effect of parental attention on various developmental areas of students according to the views of preschool teachers. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 26(2), 1027-1060. DOI: 10.17679/inuefd.1633157

This article is derived from the master's thesis conducted by the first author under the supervision of the second author at the Graduate School of Düzce University.

1. Introduction

Parental involvement and participation in the educational process play a significant role in children's cognitive, emotional, and social development. Particularly in the preschool period, the interactions parents have with their children have a decisive impact on their language skills, problem-solving abilities, and social adaptation. Indeed, various studies have shown that children supported by their families exhibit healthy development in emotional, social, physical, cognitive, and language domains (Kazan & Sarısoy, 2021; Özel & Zelyurt, 2016). Additionally, other research has demonstrated that the interactions parents have with their children influence the development of children's social problem-solving skills (Cizrelioğulları & Kilili, 2021; Dinçer et al., 2019) and academic self-esteem (Özcan & Aydoğan, 2014). In Keçeli-Kaysılı's (2008) study, parental involvement was found to increase children's academic achievement. Active participation of parents in their children's educational processes also positively affects their academic performance. According to Şengönül (2019), teachers state that active participation of parents in their children's education enhances students' academic success. In other words, parents' interest in their children's education emerges as an important factor in improving their academic achievement levels and behaviours.

Participation in educational processes is not only related to areas of individual development but also to the class dynamics that reproduce social inequalities. In the context of Türkiye, education emerges as a significant domain where inequalities between different social classes become apparent and are reproduced (Atmaca, 2019). This situation also shapes the ways in which parents participate in their children's education and the forms this participation takes.

Parental involvement and participation are important at every stage and level of the educational process, but they are particularly valuable during the preschool years. During this period, children's cognitive, emotional, social, and motor development rapidly takes shape (Shonkoff & Phillips, 2000), and the quality of interactions that parents establish with their children directly supports progress in these areas (Landry et al., 2006). For example, in families with low socioeconomic status, the limited resources of parents often reduce the opportunities to spend one-on-one time with their children, which can lead to delays in language development (Hoff, 2003) or weaknesses in social skills (McLoyd, 1998). In contrast, in families with high socioeconomic status, the availability of material resources facilitates parents' greater involvement in child-centered activities (Lareau, 2011); however, excessive protective or performance-oriented approaches pose a risk to the development of self-esteem (Segrin et al., 2012).

Parental interest in their children is not only an expression of emotional bonding but is also deeply related to cultural capital, a sociological phenomenon. In this context, Bourdieu (1986) defines cultural capital as the knowledge, skills, and cultural practices individuals use to maintain their social status and pass it down across generations. Accordingly, the educational level of parents, their artistic and language skills, and even their pedagogical knowledge about child-rearing become significant resources that shape their children's development (Ateş, 2020). For instance, the artistic activities or language skill education provided by middle-class parents to their children are a tangible reflection of the symbolic capital accumulation emphasized by Bourdieu (1986). This accumulation determines how parental practices align with institutional systems (such as schools and the market) and creates a profound pedagogical divide between different social classes (Reay, 2004). Thus, the dialectical relationship between cultural capital and parenting styles points to a dynamic process that shapes both the child's experiences within the family and their social position. This pedagogical divide, which ensures the continuity of educational inequalities, may result in children experiencing lasting disadvantages throughout their educational trajectories. In this context, the relationship that parents establish with their

children and the quality of that relationship play a central role in understanding class-based inequalities in education.

Parenting styles are directly influenced by the accumulation of cultural capital. For example, the “concerted cultivation” model, commonly seen in middle-class families, is based on directing children towards structured activities and encouraging questioning and negotiation. This style provides symbolic resources that facilitate the child’s adaptation to the school system (Bodovski, 2010; Calarco, 2014; Lareau, 2011). In contrast, the “accomplishment of natural growth” approach, which is more frequently observed in families with low socioeconomic status (SES), is based on the child’s autonomy and spontaneous play; however, this may carry the risk of incompatibility with the institutional behaviour patterns expected in school (Carter, 2007; Lareau, 2011; Pong et al., 2005).

Preschool teachers have highlighted in various studies that parental involvement has both direct and indirect effects on children’s academic, social, and emotional development. In qualitative studies, teachers reported that parents who maintain regular communication and actively participate in their child’s learning process observe improvements in language skills, social problem-solving abilities, and self-esteem levels in their children (Fantuzzo et al., 2004; Sheridan et al., 2019). For example, teachers have observed that children who have a routine of reading books at home are more engaged in class and experience less conflict with their peers (Hindman & Morrison, 2012). However, according to teachers’ observations, parental involvement is deeply influenced by socioeconomic factors. In low-income families, teachers report that parents have limited opportunities to spend quality time with their children, which is associated with attention deficits and difficulties in emotional regulation in children (Gershoff et al., 2007). On the other hand, in high SES families, teachers point out the negative consequences of parents being overly focused on their child’s academic success, such as anxiety and perfectionism (Luthar & Becker, 2002).

The educational level of parents determines the quality of their child-rearing knowledge. Highly educated parents use the scaffolding technique to support their children’s cognitive development (Vygotsky, 1978), while less educated parents often adopt direct instructions or authoritarian approaches (Hoff, 2006). These differences lead to lasting disparities in children’s problem-solving skills and perceptions of academic self-efficacy (Eccles & Davis-Kean, 2005). Parental education programs and family support networks play a crucial role in mitigating the deep effects of socioeconomic inequalities in parenting practices (Yalçın, 2013). Bekman and Atmaca-Koçak (2011) present evidence that parent-child educational programs in various countries have a positive impact on parenting behaviours. However, there are various barriers to such parental involvement. For example, Günay-Bilaloğlu and Aktaş-Arnas (2019) identify issues such as parents being willing to communicate with schools and participate in their children’s education but lacking sufficient information on how to engage, not being adequately supported by the school or teachers, and communication barriers between school management, teachers, and families regarding parental involvement.

As this study discusses in detail, parental involvement and participation are critical for children’s multidimensional development in the preschool period. However, the level and forms of parental involvement face various barriers and opportunities in contexts where socioeconomic inequalities are prominent, such as in Türkiye. Although preschool education policies in the Turkish education system include various regulations to increase and support parental involvement, the challenges and opportunities faced by teachers and parents at the implementation level are not clearly understood. Therefore, in-depth examination of the impact of parental involvement on child development, based on preschool teachers’ observations, is valuable for evaluating the effectiveness of current policies and offering suggestions for improving these policies.

The existing literature broadly addresses the effects of parental involvement on child development, but there is a lack of comparative analysis based on teachers' perspectives regarding parental involvement in different socioeconomic environments. Particularly in contexts like Türkiye, where socioeconomic inequalities are pronounced, there is limited research on how parenting practices are perceived from the perspective of preschool teachers and how these perceptions reflect in children's multidimensional development areas (cognitive, emotional, social). In this context, studies that analyze the impact of socioeconomic factors on parental involvement through teacher observations and integrate the dynamics of cultural capital into this process are needed. Despite the critical role of parental involvement in children's development during the preschool period, socioeconomic inequalities severely limit the quality and accessibility of this involvement. Therefore, the primary problem of this research is to explore how parental involvement, as experienced by preschool teachers in different socioeconomic environments, reflects in children's cognitive, emotional, and academic development. Based on this primary problem, the following sub-questions are addressed:

- According to preschool teachers, how does parental involvement reflect in children's cognitive development?
- According to preschool teachers, how does parental involvement reflect in children's emotional-behavioural development?
- According to preschool teachers, how does parental involvement reflect in children's social development?

2. Method

2.1. Research Model

This research is designed as a qualitative study that aims to deeply explore the experiences of preschool teachers working in different socioeconomic environments regarding the impact of parental involvement on students' developmental areas. The research design is based on a phenomenological approach. The primary reason for adopting a phenomenological approach is that the purpose of the research is to reveal the meanings of teachers' perceptions and experiences of parental involvement through their own lived experiences. Phenomenology focuses on understanding the essence of participants' shared experiences and the meanings attributed to these experiences (Creswell, 2023).

This study aims to conduct an in-depth analysis of preschool teachers' shared experiences and perceptions of parental involvement in different socioeconomic contexts. Therefore, phenomenology has been considered more suitable for revealing participants' experiences in a multidimensional and rich manner. The primary goal of the study is to uncover preschool teachers' experiences with parental involvement, the meanings they attribute to these experiences, and how these meanings influence children's developmental areas. The phenomenological approach provides an opportunity to deeply question and describe teachers' direct and indirect experiences, allowing for a comparative analysis of the experiences of teachers working under different socioeconomic conditions.

2.2. Study Group

The study group was determined using purposive sampling, consisting of 10 preschool teachers working in schools that represent different socioeconomic levels (low, middle, high SES). The selection criteria for participants included: (a) having at least 5 years of experience in preschool education, (b) working full-time in public schools, and (c) working in schools located in urban or rural areas. Each participating teacher was assigned a code name. The demographic variables of the study group are presented in Table 1.

Table 1.*Study Group*

Code	Age	Occupational Tenure	Gender	School	Socioeconomic Status of the Neighbourhood of the School	Total Number of Student	Education Level
Ayşe	39	15 Years	Female	School 1	High	140	Bachelor
Zeynep	41	20 Years	Female	School 1	High	140	Master
Fatma	40	16 Years	Female	School 1	High	140	Bachelor
Mercan	35	12 Years	Female	School 1	High	140	Bachelor
İnci	32	8 Years	Female	School 2	Low	35	Bachelor
Elmas	34	12 Years	Female	School 2	Low	35	Master
Özge	30	6 Years	Female	School 2	Low	35	Bachelor
Burcu	30	8 Years	Female	School 3	Middle	120	Bachelor
Hatice	31	7 Years	Female	School 3	Middle	120	Bachelor
Betül	36	12 Years	Female	School 3	Middle	120	Bachelor

According to the distribution in Table 1, the entire study group consists of female teachers. The teachers' ages range from 30 to 41 years, with their professional seniority ranging from a minimum of 6 years to a maximum of 20 years. Four of the teachers work in schools with parents from higher socioeconomic backgrounds, three work in schools with parents from lower socioeconomic backgrounds, and three work in schools with parents from middle socioeconomic backgrounds. The number of students in the schools where the teachers work ranges from 35 to 120. Two teachers have a graduate degree, while eight teachers have a bachelor's degree.

2.3. Data Collection Tool

In this study, data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The form was designed in line with the literature review and expert opinions and consists of two sections: (1) questions regarding participants' demographic information (age, experience, SES level of the school they work at), and (2) open-ended questions about the impact of parental involvement on children's developmental areas (e.g., "How would you describe the communication styles of parents with children from different SES groups?", "What examples can you provide to explain the impact of parental involvement on language development?"). The questions were designed to cover the themes of cultural capital, parenting styles, and developmental outcomes.

2.4. Data Collection Process

The data for the study were collected in the Fall semester of the 2024-2025 academic year, after obtaining ethical approval from the Ethics Committee and the necessary legal

research permits. Initially, ethical approval was obtained from the Düzce University Scientific Publication and Ethics Committee, followed by the necessary official permissions from the Düzce Provincial Directorate of National Education. Afterward, the participation of the teacher participants in the study was secured on a voluntary basis. The data collection process was conducted through face-to-face interviews, which were carried out by the researchers at the schools where the participants work. The interviews were held in a quiet and private environment (e.g., empty classrooms or teachers' rooms) where participants could feel comfortable. Each interview lasted approximately 35-50 minutes and was conducted in a flexible format, allowing participants to deeply share their experiences regarding parental involvement, socioeconomic factors, and child development. During the interviews, audio recorders were used to record the participants' narratives, with prior consent obtained from them. These recordings were later transcribed verbatim by the researchers and converted into text.

During the data collection process, great care was taken to respect the confidentiality and anonymity rights of the participants. Prior to the interviews, the participants were clearly informed about the purpose of the research, how the data would be used, and their right to withdraw from the interview at any time. Additionally, informed consent forms were signed after obtaining written approval from the participants. The collected data were analyzed based on the principle of data saturation. This process enhanced the reliability and validity of the data. Thematic analysis was used for data interpretation.

Various measures were taken to increase the validity (credibility, transferability) and reliability (consistency, confirmability) of this study: To ensure credibility, member checking was used to verify the accuracy of thematic interpretations. Transferability was supported by a detailed description of the participants' socioeconomic contexts and rich data examples (direct quotes). Consistency was achieved through the transparent execution of data collection and analysis processes, while confirmability was ensured by controlling researcher biases through a self-reflective approach, obtaining expert opinions, and grounding the findings in the participants' narratives. Furthermore, ethical approval, legal permissions, and strict adherence to confidentiality and anonymity principles reinforced the methodological integrity of the study. These measures ensured that the findings were consistent with the social context and in alignment with qualitative research standards (Lincoln & Guba, 1986).

3. Results

3.1. Findings Related to the First Sub-Problem

The first sub-problem of the study addresses the impact of parental involvement on children's cognitive development. In relation to this sub-problem, the first theme has been identified as "The Impact of Parental Involvement on Children's Cognitive Development."

3.1.1. Theme 1: The Impact of Parental Involvement on Children's Cognitive Development

In the first sub-problem of the study, the impact of parental involvement on children's cognitive development is addressed. Based on the responses to the question "*Do you think your parents are involved with their children? If there are any uninvolved parents, what are their general characteristics, and how does this reflect on the children?*" various opinions pointing to the relationship between parental involvement and children's cognitive development are observed. The key characteristics of cognitive development include not only children's self-regulation and self-control skills but also various academic developmental traits. Cognitive development also encompasses many processes such as understanding colors, numbers, concepts, time, counting, ordering, categorizing objects based on different features, establishing cause-and-effect and part-whole relationships, recognizing shapes, pattern recognition, perception, and memory.

According to the teachers' statements, parents show interest in their children, but this interest is often accompanied by a lack of guidance. Ayşe expressed this situation by saying, *"I think my parents are interested in their children, but they don't know exactly how to support them, and they need guidance."* This situation may hinder children's process of gaining independence. For instance, some parents do not provide opportunities for their children to take responsibility and try to make them happy by doing whatever they want. In this regard, Ayşe stated, *"Some parents don't give children the opportunity to take responsibility; they think they can make them happy by doing whatever the child wants."* This attitude negatively affects children's decision-making abilities and their ability to complete tasks independently. Ayşe further supported this by saying, *"Because of this, children often struggle to act on their own while completing a task and face challenges in decision-making stages, and they constantly need the support of an adult."*

Teachers also criticized the methods parents use to support cognitive development. Ayşe mentioned, *"Parents focus only on providing information by using storytelling, where the child plays a passive role, to develop their children's cognitive skills."* However, this approach prevents children from actively participating in the learning process and leads them to believe they do not understand or learn. Ayşe further explained the negative impact, stating, *"Then, they express that they are concerned about whether their child did not understand, did not learn, or if there is a problem."* This situation undermines children's self-confidence and decreases their motivation to learn. Ayşe also stated the effect of this on children, saying, *"With this attitude from parents, children start to feel inadequate and think they cannot learn or succeed."*

Zeynep's statements emphasize the importance of the quality of parental involvement. Especially in the preschool period, it is observed that parents' involvement is often focused on their children's self-care needs. Zeynep shared her views on this, saying, *"Especially for preschool children, I think parents view being involved with their children as ensuring their self-care (providing food, taking care of toilet needs, changing their clothes when they sweat, etc.) rather than focusing on their education, academic, and cognitive development."* This situation may lead to the neglect of children's academic and cognitive development.

Betül's statements highlight the positive effects of parents spending quality time with their children on cognitive development. Betül stated, *"Some of our parents are very involved and cultured, and they care about spending quality time with their children and ensuring that the child feels happy and safe."* These children are observed to follow the rules in the classroom, be open to learning, and establish good relationships with their peers. Betül also shared, *"When we look at the children of genuinely involved parents, they follow the rules in class, are open to learning, have good relationships with their peers, and possess a lot of cognitive knowledge."* However, Betül pointed out that although some parents claim to be overly involved, their children are exposed to screens, and time spent together is not consciously planned. Betül remarked, *"Some parents claim to love their child and be overly involved, but I see that the child is exposed to too much screen time at home and that time spent with parents is not consciously planned."* This situation leads to rule-breaking and a lack of motivation to learn at school. Betül expressed, *"Because they are exposed to situations where their every wish is fulfilled, children become rule-breakers at school, get bored quickly, and expect everything to be done for them."*

It is observed that socioeconomic status has a significant effect on both the quality and quantity of parental involvement. In this context, Zeynep expressed, *"As socioeconomic status and education level increase, the time they dedicate to their children decreases. However, the lack of time does not mean that they are not spending quality time with them. I believe that even in short periods, they can create quality time segments."* However, in families with lower socioeconomic status, despite the increased quantity of time spent with children, the quality of this time remains low. Zeynep mentioned this situation by stating, *"Especially for stay-at-home mothers or parents with lower educational levels, the time they dedicate to or spend with their*

children is quite high. However, during these periods, they do not engage in cognitive, social, and emotional activities with their children and mostly spend time watching TV or on tablets at home.”

Fatma stated that families with higher socioeconomic status spend more quality time with their children and provide various stimuli. Fatma shared, *“Since most of my parents have a high socioeconomic status, they spend quality time with their children despite their work and also provide various stimuli.”* However, in families with lower socioeconomic status, the quality of time spent with children remains low. Fatma pointed out this situation, saying, *“I have noticed that parents with lower socioeconomic status are also inadequate in spending quality time and do not provide the necessary stimuli.”*

Burcu noted that there is a parallel between socioeconomic status and education level, stating, *“Socioeconomic status and education level parallelly increase the attention shown to the child.”* Families with higher education levels spend more productive and conscious time with their children, and this positively impacts children’s cognitive development. Burcu added, *“In general, even though the time spent at home with children decreases as education level increases, the time spent is evaluated as more productive in the limited time.”* However, in families with lower education levels, the quality of time spent with children is low, and this limits children’s cognitive development. Burcu also expressed, *“In families with lower education levels, even though the mother seems to spend more time with the child when she is not working, the interest and attention are much lower in terms of productivity.”*

3.1.2. The Impact of Parental Involvement on Children’s Emotional-Behavioural Development

The second sub-problem of the study addresses the impact of parental involvement on children’s emotional-behavioural development. Based on this sub-problem, the second theme emerged as *“The Impact of Parental Involvement on Children’s Emotional-Behavioural Development.”* In analyzing the responses to the question posed to the participants, *“Do you think your parents are attentive and involved in their children’s emotional-behavioural development? How does this involvement or lack of it affect children’s emotional-behavioural development?”*, various opinions linking parental involvement to children’s emotional-behavioural development were observed. During the preschool period (ages 0-6), a child’s ability to become a healthy individual, socialize, form good relationships with others, and develop emotionally and behaviourally are essential characteristics. Furthermore, children’s ability to control their emotions (fear, anger, jealousy, love, sadness, happiness, etc.) and manage their behaviour (friendship, sharing, self-expression, creativity, independence, etc.) can be added as critical skills for their development.

According to the teachers, some parents are overly involved with their children, but this involvement negatively affects their emotional development. Ayşe described this situation by saying, *“Yes, they are involved, some parents could even be called overly involved, but we can’t call this involvement the right kind of involvement.”* These types of parents want only their children to be happy and fulfill their every wish to prevent sadness. Ayşe continued by saying, *“By not allowing children to experience all their emotions, we are raising children who cannot learn how to manage their emotions, cannot develop appropriate behaviours, and are unhappy.”* This situation hinders children’s emotional maturity and limits the development of their ability to manage their emotions.

On the other hand, parents who are thoughtfully and consciously involved with their children positively affect their emotional and behavioural development. Mercan stated, *“Yes, they are careful about their children’s emotional and behavioural development.”* According to Mercan, when parents care about their children’s emotional states, it helps children develop their skills in self-expression, managing their emotions, and maintaining healthy friendships.

Mercan further stated, *“When a parent is involved with their child, the child knows where and how to behave, how to manage and express their emotions, and how to maintain healthy relationships with friends, which positively impacts their entire school life.”* However, when parental involvement is lacking, children are observed to experience emotional and behavioural problems.

The lack of parental involvement negatively impacts children’s emotional and behavioural development and leads to various issues in the school environment. For instance, Burcu described this situation by saying, *“This is one of the issues where parents expect us to put in superior effort, but they don’t make any effort at home.”* According to Burcu, some children grow up in unhappy environments at home and are happier at school. These children expect their teachers to take on the role of a parent or engage in attention-seeking behaviours that disrupt the classroom. Burcu said, *“Some children experience role confusion at school. They expect their teachers to play the role of mother or father or engage in disruptive behaviours to get attention.”* This situation shows that children are not emotionally supported and reflects the lack of parental involvement in their school life.

Socioeconomic status significantly affects the level of parental involvement in children’s emotional-behavioural development. Fatma shared her view, saying, *“I observe that parents with a higher socioeconomic status care about their children’s emotional development, whereas parents with a lower socioeconomic status, often due to lower education levels, do not prioritize this.”* This indicates that in some families with lower socioeconomic status, children’s emotional needs are neglected. Another participant, İnci, stated, *“Parents who have only one child can be more attentive, but sometimes they overemphasize the situation and make their child the focal point of their lives.”* However, in families with a high number of siblings and low economic status, children’s emotional needs are not given adequate attention. İnci further stated, *“In families with many children and low socioeconomic status, the situation changes; unfortunately, these families tend to be more neglectful.”* Family structure is also an important factor determining the quality of parental involvement. Elmas stated, *“As I mentioned above, divorced parents are definitely neglectful and careless.”* In fragmented families, parents do not pay enough attention to their children’s emotional needs. Elmas continued, *“Parents who have more regular work and family lives are more sensitive and willing to be involved in the process.”* This highlights the impact of family structure on children’s emotional-behavioural development.

Education level is another critical factor determining the level of parental involvement in children’s emotional-behavioural development. Özge expressed, *“Parents with slightly better education and those in better socioeconomic situations, who also care about their social environment, are more attentive and sensitive.”* However, in families with lower education levels, children’s emotional needs are not given enough attention. Özge further stated, *“However, in general, families with lower education levels and those who do not prioritize their child’s well-being are more inattentive.”* Hatice mentioned that educated families approach their children with more awareness and patience. She added, *“Educated families, especially working mothers, are more patient and involved with their children.”* However, some teachers observe that some housewives expect their children to grow up on their own. Hatice further commented, *“Interestingly, housewives expect children to grow up on their own.”*

When parents are consciously and attentively involved with their children, it supports children’s emotional maturity and helps them develop healthy behaviours. However, excessive involvement or neglect negatively affects children’s emotional-behavioural development and reflects in their school life. Moreover, factors such as socioeconomic status, family structure, and education level determine the quality of parental involvement and directly affect children’s emotional-behavioural development.

3.1.3. The Impact of Parental Involvement on Children's Social Development

As the third sub-problem of the study, the impact of parental involvement on children's social development is addressed. Based on this sub-problem, the third theme emerged as *"The Impact of Parental Involvement on Children's Social Development."* Upon examining the responses to the question posed to the participants, *"Do you think your parents are attentive and involved in their children's social development? How does this involvement or lack of it affect children's social development?"* it is observed that parental involvement in children's social development varies depending on their personal characteristics and family structure. As a result of these differences, children's behaviour in social environments is affected. Social development refers to a child's ability to explain general information about themselves and their family, understand how to behave in society, and navigate various social relationships. Additionally, the ability to form good relationships with peers, establish family relationships, engage in positive interactions with others, adapt to the environment, communicate effectively, respect others, and take and fulfill age-appropriate responsibilities are also key aspects of social development.

In addition, the ability to trust oneself and one's abilities, speak in front of a group, express oneself, and understand and solve others' problems are essential skills in social development. Teachers indicated that parental attitudes toward children's social development significantly influence children's social behaviour. For instance, Ayşe expressed this situation by saying, *"Yes, most parents bring their children to preschool for socializing, even though they may not know much about early childhood education."* This indicates that parents recognize the importance of preschool education for their children's social development. However, there are some challenges in practice. Ayşe continued, *"Some parents give their children unlimited freedom in the social environment, while others restrict them too much."* These contrasting attitudes cause problems related to children's social boundaries. Ayşe added, *"This causes issues for these children regarding their boundaries. Some become more withdrawn and wait for approval with every move, while others grow up thinking they have unlimited freedom to do whatever they want at any time."*

When parents are consciously and attentively involved with their children, it positively affects their social development. Fatma shared her views on this, saying, *"My parents are generally concerned about their children's social development. They are aware of the importance of learning by observing and experiencing in social settings. They also mention that their children are happier in social activities."* According to Fatma, parents recognize the importance of their children's learning through experience and observation, and children are happier in social activities. Fatma further stated, *"When parents are involved with their children, it positively affects their social development. If children are not exposed to too many distractions, deficiencies in their overall development are noticeable. They are able to communicate with peers, express their ideas confidently, and share their thoughts."*

The lack of parental involvement negatively affects children's social development and leads to various issues in the school environment. İnci expressed, *"They are not very attentive. They see social development as merely socializing."* According to İnci, some parents do not treat their children as individuals, which leads to children growing up not valuing themselves or others and lacking a sense of responsibility. İnci added, *"As a result, these children come to school not valuing themselves or their surroundings and lacking a sense of responsibility."* These children grow up to be individuals who do not know how to communicate, are dependent on screens, and do not know what they want. İnci also commented, *"Children who cannot express themselves at home either talk excessively in class or completely withdraw."*

Teachers observed that parents exhibit dual attitudes toward their children's social development. Burcu mentioned, *"Generally, parents tend to care more about their children's social development if they are excluded by their peers."* However, when the social development

issues of children only affect their peers, parents tend to care less. Burcu added, *“But when the social development issues of children affect their peers more than the child, parents pay less attention.”* This dual attitude negatively affects children’s social development and poses risks for their future. Burcu continued, *“This duality directly affects the child and poses risks for their future.”*

Socioeconomic status is a significant factor in determining how parents engage in their children’s social development. Fatma shared, *“Parents with higher socioeconomic status are more attentive and sensitive about their children’s social development. In contrast, parents with lower socioeconomic status are less aware and less involved in this regard.”* This shows that in families with lower socioeconomic status, children’s social development is often neglected. Similarly, family structure also affects parental involvement in children’s social development. Elmas stated, *“As I mentioned above, divorced parents, especially mothers who are undervalued by fathers, are less attentive.”* This highlights that children’s social development is often neglected in fragmented families. On the other hand, parents with more stable family structures place greater importance on their children’s social development.

Education level is another important factor that determines parental involvement in children’s social development. İnci described this situation, saying, *“Parents with higher education levels and younger parents are more attentive and careful.”* However, in families with lower education levels, children’s social development tends to be neglected. Burcu mentioned, *“The increase or decrease in education and socioeconomic status does not impact social development as clearly as it does in other areas, in my opinion.”* However, sometimes teachers observe that parents with lower education levels also care about their children’s social development. Burcu concluded by saying, *“Sometimes, when parents from lower education levels hand their children over to us, they mention that they will be happy if their children’s social development improves.”*

4. Discussion, Conclusion and Recommendations

This study examined the impact of parental involvement on children’s cognitive development from the perspective of preschool teachers, using a qualitative approach. The findings reveal that the quality of parental involvement is more important than its quantity and is directly related to factors such as socioeconomic status, education level, and the quality of parent-child interactions. These findings align with key theories in the literature, while also revealing some contradictory dynamics. As emphasized by the teachers, excessive protective or passive learning-focused approaches by parents negatively affect children’s self-regulation and independence skills. This contrasts with Vygotsky’s (1978) theory of the Zone of Proximal Development, which asserts that children acquire new skills with adult guidance. However, in this study, parents’ focus on knowledge transfer, rather than guidance, inhibits children’s active participation and lowers their motivation to learn. Additionally, the lack of balance between authoritarian and permissive parenting styles, as described by Baumrind (1991), weakens children’s decision-making skills and leads to a loss of self-confidence. These findings also support Grolnick and Ryan’s (1989) assertion that a lack of autonomy support hinders cognitive development.

The role of socioeconomic status in determining the quality and content of the time parents spend with their children is noteworthy. Teachers observed that families with higher socioeconomic status provide rich stimuli (e.g., books, educational games), while lower socioeconomic families tend to substitute these with passive screen time. This finding aligns with Hart and Risley’s (1995) work, which showed that children from low-income families lag behind in language and cognitive development due to limited parent-child interaction. However, the study also shows that despite spending more time with their children, some families from

lower socioeconomic backgrounds fail to provide high-quality engagement, supporting Hoff's (2003) view on "language use across social classes."

Teachers noted that the concept of "quality time", as it relates to interactive learning (Rogoff, 1990), often intersects with excessive screen exposure or overindulgence, which harms children's cognitive development. This finding aligns with Zimmerman et al.'s (2007) research, which explored the detrimental effects of screen time on children's language development. Higher-educated parents, in contrast, tend to use conscious strategies such as inquiry and discovery to support their children's cognitive development, reflecting Piaget's (1952) active learning theory and Bruner's (1960) theory of discovery learning. On the other hand, lower-educated parents' focus on basic care rather than intellectual stimulation prevents their children from developing higher-order thinking skills (e.g., analysis, synthesis), in line with Bornstein et al.'s (2003) "home cognitive stimulation" model.

As teachers pointed out, overly protective parenting limits children's emotional experiences, hindering their ability to manage emotions like fear, anger, and sadness. This situation disrupts the "secure exploration" balance described by Bowlby (1969) in attachment theory. Overprotective parents prevent children from developing emotional resilience, negatively affecting Erikson's (1950) psychosocial stage of autonomy versus doubt. Schiffrin et al. (2014) found that such parenting behaviours are associated with higher anxiety and lower life satisfaction in children. Conversely, emotionally sensitive and balanced parental involvement supports children's emotional regulation and social adjustment. This finding aligns with Baumrind's (1991) democratic parenting model, which represents the ideal balance between authoritarian and permissive styles. The ability of parents to recognize and constructively guide their children's emotions supports their success in social relationships, echoing Gottman et al.'s (1997) concept of "emotion coaching".

This research has comprehensively examined the effects of parental involvement on children's cognitive, emotional-behavioural, and social development. The findings suggest that the quality of parental involvement plays a decisive role in children's developmental processes. Parents' excessive protective or permissive attitudes negatively affect children's autonomy, emotional regulation, and social adjustment skills. On the other hand, balanced and conscious parental involvement supports children's cognitive, emotional, and social development. Factors such as socioeconomic status, education level, and family structure influence the quality of support and guidance parents provide. Higher socioeconomic and educated parents offer rich stimuli and structured activities, while lower socioeconomic and less educated parents experience limitations in addressing their children's developmental needs. Additionally, emotional neglect in fragmented families negatively affects children's social and emotional development, which is reflected in their school life.

- Preschool institutions should offer training programs focused on effective communication, emotional coaching, and boundary-setting techniques. These programs would enable parents to engage more consciously and balanced with their children.
- Home-based support programs should be developed, particularly for families with low socioeconomic status. These programs should provide parents with practical strategies to support their children's cognitive, emotional, and social development.
- Schools should adopt a collaborative approach with parents by regularly communicating about children's developmental needs. Parent involvement activities and teacher-parent meetings can strengthen this collaboration.
- Longitudinal studies examining the long-term impact of parental involvement on children's development should be conducted to gain a deeper understanding of how parental attitudes affect developmental outcomes.

- Research should explore the effects of screen addiction and passive technology use on children's development, focusing on how these factors negatively influence the quality of time parents spend with their children.

Ethics Committee Approval: This study was approved by the Scientific Publication and Ethics Committee of Düzce University (Decision No: 07.11.2024-343).

Peer-review: Externally peer-review.

Author Contributions: The authors have contributed equally to the research, writing, and publication of this article.

Conflict of Interest: The authors declare no potential conflicts of interest related to the research, authorship and publication of this article.

Financial Disclosure: The author(s) has received no financial support for the research, authorship and publication of this article.

Notice of Use of Artificial Intelligence: The authors have utilized ChatGPT 4.0 and DeepL for the translation of this article from Turkish to English, as well as for grammar and spelling checks.

Acknowledgements: We would like to express our gratitude to all the teachers who contributed to this research and to the Düzce Provincial Directorate of National Education for their support.

References

- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.26>
- Ateş, A. (2020). 2010 ve 2020 yılları arasında kültürel sermaye ile ilgili tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 1(1), 35-53. <https://doi.org/10.29329/jeps.2020.284.3>
- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner, & A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopaedia on adolescence* (pp. 746-758). Garland Publishing.
- Bekman, S., & Atmaca-Koçak, A. (2011). Beş ülkeden anneler anlatıyor I: anne-çocuk eğitim programı kimler için ve neden etkili? *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 171-183.
- Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: social class, race, and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 139-156. <https://doi.org/10.1080/01425690903539024>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Suwalsky, J. T. D., & Haynes, O. M. (2003). Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead four-factor index of social status and the socioeconomic index of occupations. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 29–82). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard Univer. Press.
- Calarco, J. M. (2014). Coached for the classroom: parent" cultural transmission and children's reproduction of educational inequalities. *American Sociological Review*, 79(5), 1015-1037. <https://doi.org/10.1177/0003122414546931>
- Carter, P. L. C. (2007). *Keepin' it real: school success beyond black and white (transgressing boundaries: studies in black politics and black communities)*. Oxford University Press.
- Cizrelioğulları, M.N., & Kilili, R. (2021). Ebeveyn tutumlarının çocukların yetenek ve becerilerine etkisi. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 130-142.
- Creswell, J.W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çevirenler: Selçuk Beşir Demir ve Mesut Bütün). Siyasal Kitabevi.
- Diñer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>
- Eccles, J. S., & Davis-Kean, P. E. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3(3), 191-204. <https://doi.org/10.1080/14748460500372309>

- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W-W Norton & Co.
- 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://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child Development*, 78(1), 70-95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00986.x>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Günay-Bilaloğlu, R., & Aktaş-Arnas, Y. (2019). Barriers to parental involvement in preschool education and problems encountered in process. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 804-823. <https://doi.org/10.16986/huje.2018043536>
- Harkness, S., & Super, C. M. (1992). Parental ethno-theories in action. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed., pp. 373-391). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 191-223. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0012>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Kazan, H., & Sarısoy, S. (2021). Anne-çocuk ilişkisi bağlamında okul öncesi dönemde iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 441-472.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42(4), 627-642. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.627>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>

- Luthar, S. S., & Becker, B. E. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child Development, 73*(5), 1593-1610. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00492>
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*(2), 185-204. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- Özcan, Ç., & Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim, 202*, 19-36.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 16*(36), 9-34. <https://doi.org/10.21560/spcd.60151>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. W-W Norton & Co.
- Pong, S., Hao, L., & Gardner, E. (2005). The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Science Quarterly, 86*(4), 928-950. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2005.00364.x>
- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends, 13*(2), 73-86. <https://doi.org/10.1080/0954896042000267161>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Schiffrin, H.H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchill, M.J. & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? the effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies, 23*, 548-557. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3>
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Murphy, M. T. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 61*(2), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman-Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research, 89*(2), 296-332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Şengönül, T. (2019). Anne-baba ilgisinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(4), 268-292. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.549463>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28*, 179-194.
- Zimmerman, F.J, Christakis, D.A., & Meltzoff, A. N. (2007) Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *The Journal of Pediatrics, 151*(4), 364-368. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.04.071>

İletişim/Correspondence

Expert Teacher Ayşegül AKSOY
aysegul_aksoy_77@hotmail.com

Assoc. Prof. Dr. Taner ATMACA
taneratmaca@duzce.edu.tr