T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUKLARI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN EBEVEYNLERİN ÇOCUKTAN, KURUMDAN, ÖĞRETMENDEN BEKLENTİLERİ VE BU BEKLENTİLERİN EBEVEYN TUTUMLARI İLE İLİŞKİSİ

Emel TATAR KESKİN
22711027

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Ümmühan YEŞİL DAĞLI

2025

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUKLARI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN EBEVEYNLERİN ÇOCUKTAN, KURUMDAN, ÖĞRETMENDEN BEKLENTİLERİ VE BU BEKLENTİLERİN EBEVEYN TUTUMLARI İLE İLİŞKİSİ

Emel TATAR KESKİN
22711027
ORCID NO: 0009-0008-8204-2592

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Ümmühan YEŞİL DAĞLI

HAZİRAN, 2025

Emel TATAR KESKİN tarafından hazırlanan "Çocukları Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Ebeveynlerin Çocuktan, Kurumdan, Öğretmenden Beklentileri Ve Bu Beklentilerin Ebeveyn Tutumları İle İlişkisi" başlıklı çalışma, **27/06/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Doç. Dr. Ümmühan YEŞİL DAĞLI	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Lütfü ILGAR	……
Doç. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK	……

ÖZET

ÇOCUKLARI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN EBEVEYNLERİN ÇOCUKTAN, KURUMDAN, ÖĞRETMENDEN BEKLENTİLERİ VE BU BEKLENTİLERİN EBEVEYN TUTUMLARI İLE İLİŞKİSİ

Ebeveynler çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına çeşitli beklentiler doğrultusunda göndermektedir. Bu beklentiler; çocuğa, öğretmene ve kuruma yönelik olabilmektedir. Ayrıca, ebeveyn beklentileri, sosyodemografik özelliklere ve ebeveyn tutumlarına göre değişebilir. Beklentilerin, hem öğretim uygulamaları hem de çocukların gelişimsel çıktıları üzerinde etkilere sahip olması nedeniyle, ebeveyn beklentilerini ve ilişkili etmenlerini anlamak önemlidir. Bu araştırmanın amacı, çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin, okul öncesi kurumu tarafından bilişsel, sosyal-duygusal ve ince motor-özbakım gelişim alanlarında çocuklarına kazandırılması beklenen becerilere verdikleri önemi incelemektir. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumunda çocuğun sorumluluk alanlarına yönelik gelişim düzeyine uygun olan ve uygun olmayan uygulamalara ilişkin ebeveyn görüşleri araştırılmıştır. Son olarak, ebeveynlerin bu görüşlerinin sosyo-demografik özelliklerine ve ebeveynlik tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Araştırma, çocukları 2024–2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Çekmeköy ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört bağımsız anaokuluna devam eden 96 anne ve 15 baba olmak üzere 111 ebeveynle yürütülmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Yeşil Dağlı ile geliştirilen Ebeveyn Beklenti Anketi, Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, pearson korelasyon ve ANCOVA analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ebeveynlerin en yüksek beklentilerinin sosyal-duygusal gelişim alanına yönelik olduğu belirlenmiştir. Sosyal-duygusal alanı ince motor-öz bakım alanlarına ilişkin beklentiler izlemiştir. Ebeveynlerin en düşük beklenti düzeyine sahip olduğu alan ise bilişsel alan olmuştur. Sosyal-duygusal alana yönelik beklentiler ile ince motor-özbakım alanlarına yönelik beklentiler arasında güçlü (r =.778) bir ilişki bulunmuştur. Ebeveynlerin, çocukların gelişim düzeyine uygun uygulamaların okul öncesi eğitim kurumlarında yer almasına ilişkin beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn tutumları içinde, yalnızca demokratik tutum ile gelişim düzeyine uygun uygulamalara ilişkin görüşler arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, demokratik ebeveyn tutumu ile ebeveynlerin bilişsel, sosyal-duygusal ve ince motor-özbakım alanlarına verdikleri önem dereceleri arasında da pozitif bir ilişki bulunmuştur. Diğer ebeveyn tutumlarının hiçbir beklenti alanıyla ilişkisi bulunmamıştır. Çocuğun doğum sırasının, ince motor-özbakım alanına yönelik beklentilerle; kardeş sayısının ise gelişime uygun olmayan uygulamalara yönelik beklentilerle ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi

kurumlara, ebeveynlere ve okul-aile iş birliğini geliştirmeye yönelik müdahalelere ışık tutmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, ebeveyn tutumları, ebeveyn beklentileri, erken çocukluk eğitimi, gelişim alanları

ABSTRACT

PARENT'S EXPECTATIONS FROM CHILDREN, TEACHERS AND PRESCHOOL SETTINGS AND THE RELATIONSHIP BETWEEN EXPECTATIONS AND PARENTING ATTITUDES FOR PARENTS OF CHILDREN ATTENDING PRESCHOOL

Parents enroll their children in early childhood education programs with a variety of expectations, from their children, teachers, and programs. These expectations may vary depending on sociodemographic characteristics and parenting attitudes. Given that parental expectations influence both instructional practices and children's developmental outcomes, understanding these expectations and their associated factors is essential. This study examined the importance that parents of children attending early childhood settings attribute to the acquisition of skills in cognitive, social-emotional, and fine motor - self-care developmental domains in the program. Additionally, the study investigated to what extents parents' agree with developmentally appropriate and inappropriate practices that would take place in the setting. Finally, the research explored whether these parental opinions varied by sociodemographic variables and parenting attitudes. The study was conducted with 111 parents (96 mothers and 15 fathers) whose children were enrolled in four independent public preschools affiliated with the Ministry of National Education in the Çekmeköy district of Istanbul during the 2024–2025 academic year. Data were collected using the "demografik information form" developed by the researcher, the "parental expectations questionnaire" developed by Yeşil Dağlı, and the "Parental Attitude Scale" developed by Karabulut Demir and Şendil (2007). Descriptive statistics, Pearson correlation, and ANCOVA analyses were utilized in data analyses. The findings revealed that parents held the highest expectations for the social-emotional development domain, followed by fine motor–self-care skills, with cognitive skills ranking lowest in parental expectations. A strong correlation (r = .778) was found between expectations regarding social-emotional and fine motor–self-care domains. Parents demonstrated high levels of agreement for the implementation of developmentally appropriate practices within preschool setting. Among parenting attitudes, only the democratic attitude was significantly and positively associated with parental agreement in developmentally appropriate practices and with the importance attributed to all three developmental domains. No significant associations were found between the other parenting attitudes and expectations held for developmental domains or developmentally appropriate or inappropriate practices. Birth order was associated with expectations regarding fine motor–self-care development, while the number of siblings was linked to expectations concerning developmentally inappropriate practices. These results offer valuable insights for early childhood programs, parents, and initiatives aiming to strengthen school-family collaboration.

Keywords: Preschool education, parenting attitudes, parental expectations, early childhood education, developmental domains

ÖNSÖZ

Yüksek lisans ve tez sürecim boyunca beni motive eden, her an her konuda desteğini hissettiğim; sabrıyla, bilgisiyle ve öğreticiliğiyle bana yol gösteren; ne zaman pes edecek gibi olsam, bana yeniden cesaret veren, yolumu aydınlatan tez danışmanım Doç. Dr. Ümmühan YEŞİL DAĞLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Her konuda olduğu gibi tez sürecinde de beni yalnız bırakmayan ve destekleyen sevgili eşim Ali Haydar KESKİN'e çok teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başladığım ilk günden itibaren devam etmem ve bitirmem için fedekarlık gösteren kurum müdürüm ve öğretmen arkadaşlarıma, tez çalışmama katkıda bulunan bütün ebeveynlere sonsuz minnetle.

Emel TATAR KESKİN

Haziran, 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT v
ÖNSÖZ vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ ix

1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 3
1.1.1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Kurumdan Beklentileri 3
1.1.2. Ebeveyn Tutumları 6
1.1.3. Ebeveynlerin Tutumları İle Kurumdan Beklentiler Arasındaki İlişki 7
1.2. Araştırmanın Amacı 9
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları 9
1.3. Araştırmanın Önemi 10
1.4. Sayıltılar 11
1.5. Sınırlılıklar 11
1.6. Tanımlar 12

2. KURAMSAL ÇERÇEVE 13
2.1. Dünyada ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi 13
2.1.1. Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Önemi 13
2.1.2. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi 14
2.2. Ebeveyn Beklentileri 15
2.2.1. Ebeveyn Beklentilerine İlişkin Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar 15
2.2.2. Ebeveyn Beklentileri Kavramsal Çerçeve 24
2.3. Ebeveyn Tutumları 28
2.3.1. Ebeveyn Tutumları Kavramsal Çerçeve 28
2.3.2. Ebeveyn Tutumları ile İlgili Ulusal Çalışmalar 32

3. YÖNTEM 42
3.1. Araştırma Modeli 42
3.2. Evren ve Örneklem 42
3.3. Veri Toplama Aracı 44
3.4. Veri Toplama Süreci: 46
3.5. Veri Analizi 46

4. BULGULAR 49
4.1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Kurumdan Beklentileri 49
4.1.1. Çocukların Gelişim Alanlarına Dair Kazanımlarıyla İlgili Ebeveyn Beklentileri 49
4.1.2. Çocukların Kazanımları Elde Etme Süreci (Nasıl?) İle İlgili Beklentiler 56
4.2. Ebeveyn Tutumları 62
4.3. Ebeveyn Beklentileri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki 64

5. SONUÇ VE TARTIŞMA 70
5.1. Ebeveynlerin Çocukların Gelişim Alanlarına Dair Kazanım Beklentileri 70

5.2. Ebeveynlerin, Çocuklarının Beceri Kazanımı Sürecinde Gelişime Uygun Olan ve Uygun Olmayan Uygulamalara Yönelik Görüşleri 72
5.3. Beklentiler Arasındaki İlişki 74
5.4. Ebeveyn Tutumları İle Beklentiler Arasındaki İlişki 75
5.4.1. Ebeveyn Tutumları 75
5.4.2. Ebeveyn Tutumları İle Ebeveyn Beklentileri Arasındaki İlişki 77
5.5. Öneriler 79

KAYNAKÇA 82

EKLER 93
Ek 1. Etik Kurul Onayı 93
Ek 2. Katılımcı Bilgilendirme Yazısı 94
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu 95

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri 43
Tablo 2. Çocukların Yaş Ortalamaları 44
Tablo 3. Gelişim Alanlarına Dair Kazanım Beklentilerine İlişkin Betimsel İstatistikler 50
Tablo 4. Ebeveynlerin Gelişim Alanı Beklentilerinin Önem DerecelerineAit Sıklık ve Yüzdelik Dağılımları 52
Tablo 5. Demografik Özelliklere Göre Ebeveynlerin Gelişim Alanlarındaki Beklentilerine Ait Betimsel İstatistikler 55
Tablo 6. Beceri Kazanımı Sürecinde Gelişime Uygun Olan ve Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara İlişkin Betimsel İstatistikler 57
Tablo 7. Gelişim Düzeyine Uygun Olan Uygulamalara Dair Ebeveyn Görüşleri 57
Tablo 8. Gelişim Düzeyine Uygun Olmayan Uygulamalara Dair Ebeveyn Görüşleri 59
Tablo 9. Demografik Özelliklere Göre Ebeveynlerin Gelişime Uygun Olan ve Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara İlişkin Betimsel İstatistikler 61
Tablo 10. Demografik Özelliklere Göre Ebeveyn Tutumlarına Ait Betimsel İstatistikler 63
Tablo 11. Pearson Korelasyon Sonuçları 64
Tablo 12. Gelişime Uygun Uygulamalara Dair Görüşlerin Demografik Özellikler ve Ebeveyn Tutumlarıyla İlişkisine Yönelik ANCOVA Sonuçları 66
Tablo 13. Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara Dair Görüşlerin Demografik Özellikler ve Ebeveyn Tutumlarıyla İlişkisine Yönelik ANCOVA Sonuçları 66
Tablo 14. Bilişsel Kazanım Beklentilerinin Demografik Özellikler ve Ebeveyn Tutumlarıyla İlişkisine Yönelik ANCOVA Sonuçları 67
Tablo 15. Sosyal-Duygusal Kazanım Beklentilerinin Demografik Özellikler ve Ebeveyn Tutumlarıyla İlişkisine Yönelik ANCOVA Sonuçları 68
Tablo 16. İnce Motor-Özbakım Beklentilerinin Demografik Özellikler ve Ebeveyn Tutumlarıyla İlişkisine Yönelik ANCOVA Sonuçları 69

1. GİRİŞ

"Çocuklara yatırım yapmak için onların birer yetişkin olmasını bekleme lüksümüz olmadığı gibi, onlar okula başlayana kadar bekleme lüksümüz de yok; çünkü o zaman müdahale etmek için çok geç olabilir" (Heckman, 2006)

Erken çocukluk dönemi, doğumdan 8 yaşına kadar olan yılları kapsayan ve beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2006). Ayrıca, bireyin bilişsel, fiziksel, dil ve sosyal-duygusal gelişiminin temelinin atıldığı kritik bir evredir. Bu dönemde kazanılan becerilerin, ileriki yaşlarda akademik başarıyı, sosyal ilişkileri ve genel yaşam kalitesini büyük ölçüde etkilediği görülmüştür. Araştırmalar, 0–6 yaş arasındaki beyin gelişiminin, hayat boyu öğrenme kapasitesini şekillendirdiğini ortaya koymaktadır (Mustard, 2006). Bu dönemde çocuklar için çevresel uyaranlar, uygun eğitim ortamları, oyun temelli öğrenme süreçleri ve yetişkinlerle kurulan kaliteli ilişkiler bilişsel gelişimi desteklemektedir. Erken çocukluk dönemi, sosyal-duygusal gelişim açısından da oldukça hassas bir dönemdir. Sevgi dolu ve güvenli bir ortamda büyüyen çocukların, başkalarıyla sağlıklı iletişim kurma ve özgüven geliştirme becerileri daha çok gelişmektedir. Bu da, ileriki yaşlarda psikolojik dayanıklılıklarını artırmaktadır (Denham, 2006).

Erken çocukluk eğitimi (EÇE) uygulamaları sağlıklı yaşam, beslenme, öğrenme başarısı, sosyal duygusal gelişim ve ekonomik verimlilik açısından kritik bir öneme sahiptir (UNESCO, 2006). Erken çocukluk döneminde kaliteli eğitim alan çocukların okul başarılarının ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000).

Toplumsal açıdan da erken çocukluk dönemine yapılan yatırımlar uzun vadede ekonomik ve sosyal getiriler sağlamaktadır. Nobel ödüllü ekonomist James Heckman'a göre, erken çocukluk eğitimi yatırımları hem bireysel refahı artırmakta hem de toplumun genel refah düzeyini yükseltmektedir (Heckman, 2011). Gelişmiş ve yüksek gelire sahip devletler; kalkınma, insani gelişim ve ekonomik refah için erken çocukluk eğitimine önem vermekte ve yatırım yapmaktadır. Araştırmalardan da

anlaşılacağı üzere, erken çocukluk yıllarında bireye yapılan yatırımların ileriki yıllarda getirisi çok fazladır (Günsoy, 2009).

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş aralığını kapsayan, çocuğun ileriki yaşamını yüksek oranda etkileyen ve çocuğu tüm gelişim alanlarında destekleyecek eğitim programlarının uygulandığı dönemdir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Oktay'a (1990) göre en genel hâliyle çocuğun doğduğu andan ilkokula başlayıncaya kadar olan sürede yapılan eğitsel etkinliklerin tümüne 'okul öncesi eğitim' denir. Çocuğun öğrenme hızının en yüksek olduğu bu dönem, aynı zamanda sevgi ve ilgiye de en çok ihtiyaç duyduğu dönemdir. Bu nedenle okul öncesi dönemde, çocuğu tüm gelişim alanlarında destekleyen, ilkokula hazırlayan okul öncesi eğitim uygulamaları çok önemlidir.

Okul öncesi dönemdeki eğitim, çocukları fiziksel, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel alanlarda desteklemek; çocuğun beyin gelişimine katkı sağlamak; sosyalleşme, iş birliği, paylaşma ve akranlarla bir arada olma fırsatları sunmak; ilkokula hazırlık sağlamak ve çocukta öğrenmeye karşı ilgi uyandırmak amacıyla yapılmaktadır (MEB, 2013)

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları, Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü'nün uzun süre başkanlığını yapan, ünlü eğitimci Mialaret tarafından; (1) Toplumsal Amaçlar, (2) Eğitici Amaçlar ve (3) Gelişimsel Amaçlar olarak ifade edilmiştir (akt. Oktay, 2000).

Türkiye'de 2024'te güncellenen programa göre okul öncesi eğitimin başlıca amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- "Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
- Toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek,
- Onları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz olan çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sunmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır." (MEB, 2024)

Kaliteli okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklemek amacıyla yapılandırılmış programlar ve oyun temelli öğrenme yöntemleri sunar. Yapılan araştırmalar, erken yaşta okul öncesi eğitime katılan çocukların okul

olgunluklarının arttığını ve ileriki akademik yaşamlarında daha başarılı olduklarını göstermektedir (Sylva, 2010). Okul öncesi eğitim ortamları, çocukların yaşıtlarıyla etkileşim kurmasına imkân tanıyarak iş birliği, empati ve iletişim gibi temel sosyal beceriler geliştirmelerine katkı sağlar. Bu dönemde kurulan arkadaşlıklar, gelecekte kişilerarası ilişkiler için temel oluşturur (Hayes vd., 2017). Ebeveynler de çocuklarının eğitimi, ilkokula hazırbulunuşluğu ve sosyalleşmesi gibi nedenlerle çocuklarını okul öncesi kurumuna göndermektedir. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin iş hayatına katılabilmeleri, çocuk bakımı ve eğitimi konusunda yardım ve desteğe ihtiyaç duymaları da ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi kurumlarına göndermelerinde etken olabilmektedir (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2020). Birçok aile için okul öncesi eğitim hizmetleri, her iki ebeveynin de çalışmasını mümkün kılarak hane gelirine ve ekonomik istikrara katkı sağlar. Bazı durumlarda ise uygun fiyatlı ya da devlet destekli okul öncesi eğitime erişim, ebeveynin işe geri dönme kararında belirleyici olmaktadır (Gambaro vd., 2014). Tüm bu etkenler, ebeveyenlerin okul öncesi kurumdan beklentilerini şekillendirmede rol oynamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, bireyin tüm gelişim alanlarında gelişme hızının yüksek olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı kritik bir evredir (Berk, 2013). Bu dönemde çocuklara sunulacak olan okul öncesi eğitim, onların sonraki eğitim hayatı ve toplumsal uyumları açısından temel bir rol oynamaktadır. (Erkan & Kırca, 2010). Okul öncesi eğitim kurumları, yalnızca çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini desteklemekle kalmaz; aynı zamanda ailelerin çocuklarına dair eğitimsel, duygusal ve sosyal beklentilerini karşılamada da önemli bir rol oynar. Ebeveynler, çocuklarının ilk eğitim deneyimini yaşayacağı bu kurumlardan farklı düzey ve türlerde beklentiler taşımaktadır (Koçyiğit, 2014).

1.1.1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Kurumdan Beklentileri

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ebeveyn beklentilerinin; çocuğun eğitsel, sosyal-duygusal, fiziksel gelişiminin desteklenmesine yönelik olduğu kadar, kurumun fiziksel ortamı, öğretmen nitelikleri ve kurum-aile iletişimi gibi

yapısal özelliklerine de odaklandığı ortaya çıkmaktadır (Knopf & Swick, 2007; Zellman & Perlman, 2006). Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi kurumlarına gönderme nedenleri arasında; eğitsel ve ilköğretime hazırlık (Erşan, 2019; Kıldan, 2012; Küçükturan & Akbaba, 2017; Yeşil Dağlı, 2012; Babel, 2024) özbakım ve sorumluluk kazanımı (Kıldan, 2012), kurumun yakınlığı (Ceylan, 2019; Yeşil Dağlı, 2011), güvenilir olması (Ceylan, 2019; Çemrek & Özaydın, 2019; Küçükturan & Akbaba, 2017; Sevinç, 2006; Yeşil Dağlı, 2011), temiz ve düzenli olması (Aktaş Arnas, 2002; Sevinç, 2006; Yeşil Dağlı, 2012), ücretinin uygunluğu (Çemrek & Özaydın, 2019; Yeşil Dağlı, 2011; Yeşil Dağlı, 2012), kurumun fiziksel özellikleri ve akran iletişimi (Yeşil Dağlı, 2012) vardır.

Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin beklentilerine bakıldığında, sosyal-duygusal gelişime dair beklentilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin okul öncesi kurumlardan özellikle sosyalleşme, paylaşma, sorumluluk alma ve işbirliği gibi beceriler geliştirme (Aktaş Arnas, 2002; Altınkaynak & Yanıklar, 2014; Ceylan, 2019; Düşek, 2013; Konca, 2020; Sevinç, 2006), sosyal-duygusal gelişimi destekleme (Jose, 2021) ve kişilik gelişimi (Sevinç, 2006) alanlarında beklentilerinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, milli ve ulusal değerlere bağlılıklarını arttırma, dil gelişimi alanında kelime haznesini geliştirme, Türkçeyi doğru ve etkili konuşmayı öğretme, çocuklara kendini ifade etme ve başkalarını anlama becerisi kazandırma (Altınkaynak & Yanıklar, 2014; Düşek, 2013) alanlarında da çocuklarının gelişimine katkı sağlamasını beklemektedir. Ailelerin öğretmenden ve kurumdan beklentileri arasında da aile ile iletişimin güçlendirilmesi (Başal & Kahraman, 2018; Çetinkaya vd., 2021), iyi bir eğitim programının olması (Ceylan, 2019, Çemrek & Özaydın; 2019; Çetinkaya vd., 2021), çalışanların ve öğretmenlerin, çocuklara karşı samimi ve sıcak tutumlar ve davranışlar sergilemeleri (Çemrek & Özaydın, 2019; Çetinkaya vd., 2021), kurumun fiziksel şartlarının iyileştirilmesi, yemeklerin iyileştirilmesi, (Çetinkaya vd., 2021), hijyen ve temizlik, sınıf mevcudunun az olması ve bilgilendirme (Dönmez vd., 2021; Chen & Lan, 2024) olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin okul öncesi kurumundan ve öğretmenlerden olan beklentileri, hem öğretim uygulamaları hem de çocukların gelişimsel çıktıları üzerinde önemli etkilere sahip olabilmektedir. Bu beklentiler, gerçekçi ve gelişim düzeyi açısından uygun olduğunda, sağlıklı öğrenme ortamlarının oluşmasına katkı sağlar. Ancak,

gerçekçi olmayan ya da gelişim düzeyi açısından uygun olmayan beklentiler; çocuklar ve öğretmenler üzerinde baskı yaratabilir; hayal kırıklığına, davranışsal sorunlara ya da gelişimsel geriliklere neden olabilir (Copple & Bredekamp, 2009).

Gelişim düzeyi açısından uygun beklentiler; genellikle öğretmen-çocuk arasında sıcak ve destekleyici ilişkiler kurulmasını, oyun temelli öğrenme fırsatlarının sunulmasını, sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesini ve temel akademik kavramların kademeli olarak edinilmesini içerir. Bu tür beklentilere sahip ebeveynler, çocuk gelişim evreleri hakkında bilgi sahibi olup; öğrenmenin bu dönemde aktif, keşfetmeye dayalı ve anlamlı deneyimlerle gerçekleştiğini kabul ederler (National Association for Education of Young Children [NAEYC], 2020). Örneğin, öğretmenlerden çocukların duygularını düzenlemelerine yardımcı olmaları, işbirliğine dayalı oyunlar için ortam sağlamaları ya da hikâye anlatımı ve konuşmalar yoluyla erken okuryazarlığı teşvik etmeleri gibi beklentiler, gelişimsel olarak uygun uygulamalarla uyumludur (Charlesworth, 2016). Buna karşın, gelişimsel olarak uygun olmayan beklentiler**,** çoğunlukla çocukların yeteneklerine dair yanlış anlamalardan veya akademik başarıya yönelik toplumsal baskılardan kaynaklanır. Bu tür beklentiler arasında, erken yaşta okuma-yazma becerisi kazandırılması, katı davranışsal disiplin uygulanması ve küçük yaşta ezbere dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılması gibi talepler yer alabilir. Araştırmalar, çocukların gelişimsel olarak hazır olmadan akademik başarı beklenmesinin; kaygı, motivasyon eksikliği ve öğrenmeye karşı ilgisizlik gibi sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir (Stipek, 2006). Bu gibi durumlarda öğretmenler, bir yandan gelişimsel olarak uygun pedagojiyi uygulamak isterken, diğer yandan ebeveyn taleplerini karşılama baskısı hissedebilirler (Brown & Lan, 2013). Ayrıca, Babel (2024) tarafından ABD'de yürütülen geniş ölçekli bir çalışmada ebeveynlerin çocuklarının hazırbulunuşluklarına dair algılarının, yıllar içinde daha çok akademik performans ölçütlerine kaydığı gözlemlenmiştir. Bu durum, bazı ebeveynlerin okul öncesi kurumlardan gelişimsel olarak uygun olmayan beklentiler taşıyabileceğine işaret etmektedir.

Pandemi sonrası dönemde yapılan çalışmalar da beklenti yönelimlerinin değiştiğini göstermektedir. Chen ve Lan (2024), ebeveynlerin kurumsal hijyen, çevrimiçi eğitim altyapısı ve öğretmen niteliği gibi unsurları önceliklendirdiğini belirlemiştir. Benzer şekilde, Shahid ve arkadaşları (2024) kaliteli ve erişilebilir okul öncesi eğitimin, kadınların iş yaşamında kalıcılığına katkı sağladığını vurgulamış;

okul öncesi kurumların yalnızca pedagojik değil, yapısal birer sosyal destek unsuru olduğunu ortaya koymuştur.

Ebeveynlerin hem kendi çocuklarından beklentileri hem de okul öncesi kurumdan beklentileri ile ilişkili olabilecek etkenlerden birisi ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarıdır. Ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar, çocukların kişilik gelişimi, benlik algısı, akademik başarısı ve sosyal ilişkileri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Yavuzer, 2010).

1.1.2. Ebeveyn Tutumları

Ebeveyn tutumu, anne ve babanın çocuk yetiştirirken benimsedikleri davranış kalıpları ve bu davranışlara yön veren inançlar bütünü olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 2003). Bu tutum ve davranışlar çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde önemli bir role sahiptir (Yavuzer, 2010) Ebeveynlerin erken çocukluk döneminde çocuğa olan tutumu çocuğun aile dışında ilk girdiği sosyal çevre olan okulda; öğretmeni, arkadaşları ve diğer insanlarla nasıl bir ilişki kuracağını da belirler (Baumrind, 1971; Kartal, 2019).

Literatürde ebeveyn tutumları genellikle demokratik**,** otoriter**,** aşırı hoşgörülü ve ilgisiz olmak üzere dört temel başlık altında sınıflandırılmaktadır (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983). Demokratik tutum sergileyen ebeveynler, çocuklarının fikirlerine değer verir, bireysel gelişimlerini destekler ve sevgi temelli bir disiplin uygularlar. Bu tutum biçimi; çocuğun özgüvenli, sosyal ilişkilerinde başarılı ve sorumluluk sahibi bir birey olarak yetişmesine katkı sağlar. Otoriter ebeveynler ise çocuklarından katı kurallara uymalarını bekler, itaat etmelerini ister ve genellikle cezalandırıcı bir disiplin anlayışına sahiptir. Bu tür tutumlar; çocuklarda içe kapanıklık, düşük benlik saygısı ya da aşırı itaatkârlık gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Yılmaz, 2011). Aşırı hoşgörülü ebeveynler, çocuklarını sınırlandırmaktan kaçınırken; ilgisiz tutum sergileyen ebeveynler ise çocuğun ihtiyaçlarına karşı kayıtsız kalabilmektedirler (Sümer, 2006).

Bu bağlamda, ebeveyn tutumlarının yalnızca bireysel gelişim üzerindeki etkileriyle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda çocukların eğitim kurumlarına uyumu, öğrenmeye karşı tutumları ve sosyal çevreyle kurdukları ilişkiler açısından da önemli bir rol üstlendiği görülmektedir (Koçyiğit, 2015). Bu nedenle ebeveyn tutumlarının

araştırılması, hem çocuk gelişimini anlamak hem de etkili aile-okul iş birliğini desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır.

1.1.3. Ebeveynlerin Tutumları İle Kurumdan Beklentiler Arasındaki İlişki

Yapılan çalışmalar, ebeveynlerin tutumları ile kurumdan beklentiler arasında ilişki olabileceğine dair kanıtlar sunmaktadır. Demokratik tutum sergileyen ebeveynler, çocuğun kişilik ve sosyal gelişimine önem verirler. Bu nedenle, kurumdan beklentileri; çocuğu merkeze alan, iletişime açık, ulaşılabilir ve pedagojik açıdan çocuğa uygun bir eğitim ortamı olabilir (Yılmaz & Erkan, 2008). Araştırmalar, demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin; çocuklarının bireysel gelişimini destekleyici ve çocuk merkezli bir eğitim ortamı talep ettiklerini ortaya koymaktadır (Baumrind, 1991; Kuzgun, 2003).

Ayrıca, ebeveyn tutumlarının yalnızca çocukların bireysel gelişiminde değil, aynı zamanda okul öncesi kurumlara yönelik beklentilerin biçimlenmesinde de etkili olduğu görülmüştür (Taner Derman & Başal, 2013; Uygun & Kozikoğlu, 2020). Özellikle demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin, pedagojik olarak gelişime uygun beklentiler geliştirdiği; otoriter ya da ilgisiz tutumların ise daha katı ve gelişimsel olarak sınırlayıcı beklentilerle ilişkili olduğu saptanmıştır (Ghosh & Steinberg, 2022; Bjelica & Milanović Lalović, 2022).

Otoriter tutum sergileyen ebeveynlerin, çocuğa karşı kuralları daha katı ve sınırları daha kesin olduğu için, okul öncesi eğitim kurumlarından da benzer bir beklenti içinde olabilecekleri belirtilmektedir (Şendil & Şimşek, 2012). Otoriter ya da aşırı koruyucu tutumlara sahip ebeveynlerin ise disiplin, güvenlik, denetim gibi beklentileri öne çıkardıkları gözlemlenmiştir (Yavuzer, 2010; Yılmaz, 2011). Aşırı izin verici tutuma sahip ebeveynlerin kurumdan beklentileri ise; eğitimin niteliği, çocuğun kişilik gelişimi ve pedagojik uygulamalardan çok, yalnızca bakım hizmetine yönelik olabilir (Küçüker, 2006). Bu bulgular, ebeveyn tutumlarının yalnızca ev içi etkileşimlerde değil; aynı zamanda eğitim kurumlarından beklentilerde de belirleyici olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin çocuklarından beklentileri ve sergiledikleri ebeveynlik tutumları, çocukların eğitim deneyimlerini ve genel gelişimlerini doğrudan etkileyen iki önemli unsurdur (Sümer vd., 2010). Ebeveyn tutumları,çocukların kişilik gelişimi, sosyal becerileri ve akademik başarıları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Baumrind,

1991). Demokratik, otoriter, izin verici ve ihmalkâr gibi farklı ebeveynlik stilleri; çocukların davranış örüntülerini ve okul uyumlarını çeşitli şekillerde etkileyebilmektedir. Örneğin, demokratik ebeveynlik yaklaşımı çocukların özgüvenini ve sosyal etkileşim becerilerini desteklerken; otoriter ebeveynlik, çocuklarda kaygı, düşük özsaygı ve bağımlı kişilik özelliklerinin gelişmesine yol açabilmektedir (Sümer vd., 2010).

Ebeveyn tutumları ile okul öncesi eğitim kurumlarından veya çocuktan beklentiler arasındaki ilişki olumlu ya da olumsuz olabilir. Ebeveyn tutumları ile kurumun eğitim anlayışı örtüştüğünde, çocuktan alınan geri dönütler anlamlı ve olumlu olabilecekken; uyumsuzluk durumunda çocuk, aile ile okul arasında kalabilmektedir. Bu durumda, kurumların ebeveyn tutumlarını iyi anlaması ve pedagojik sınırlar dâhilinde ailelerle işbirliği yapması büyük önem taşımaktadır (Aral vd., 2011).

Okul öncesi dönemde ailelerin eğitim kurumlarından beklentileri; akademik gelişim, sosyal beceriler, değer eğitimi, fiziksel güvenlik, öğretmen niteliği ve iletişim gibi çok boyutlu alanlarda şekillenmektedir (Koçyiğit, 2015; Yeşil Dağlı, 2012). Ancak bu beklentiler, ebeveynin çocuğunu nasıl gördüğü ve nasıl yetiştirmek istediğiyle yakından ilişkilidir. Örneğin, yüksek düzeyde başarı beklentisi taşıyan ebeveynler daha yapılandırılmış programlar tercih ederken; çocuğun oyunla öğrenmesini önemseyen ebeveynler daha esnek ve çocuk merkezli yaklaşımları tercih etmektedirler (Sünbül & Arslan, 2018).

Bununla birlikte, ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri, eğitim geçmişleri ve kültürel değerleri de hem ebeveyn tutumlarını hem de kurumdan beklentilerini etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Bu kapsamda, ebeveynlerin çocuklarına karşı benimsedikleri tutumlar ile okul öncesi eğitim kurumlarından olan beklentileri arasında anlamlı ilişkiler bulunabileceği öngörülmektedir. Okul-aile iş birliğini güçlendirmek, eğitim programlarını ailelerin beklentileriyle uyumlu hâle getirmek ve çocukların gelişimini çok yönlü desteklemek açısından bu ilişkiyi anlamak önemlidir. Araştırmacı tarafından yapılan literatür taramasında çeşitli değişkenlere göre ebeveynlerin, ebeveynlik tutumları ve okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin ayrı ayrı incelendiği görülmüş; ancak ebeveyn tutumları ile çocuktan, kurumdan ve öğretmenden beklentiler arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bunlardan yola çıkılarak, bu araştırmada, ebeveynlerin okul öncesi

kurumdan beklentilerinin neler olduğunu ve bu beklentilerin ebeveynlik tutumları ile ilişkisi araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı**,** çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin; çocuklarının bilişsel, sosyal-duygusal ve ince motor-özbakım gelişim alanlarına yönelik beklentilerini belirlemek, okul öncesi eğitim sürecinde çocukların karşılaştığı gelişime uygun ya da uygun olmayan uygulamalara ilişkin ebeveyn görüşlerini incelemek ve bu görüşlerin sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Araştırmanın bir diğer amacı ise, ebeveynlerin benimsedikleri ebeveyn tutumları ile çocuklarına yönelik beklenti düzeyleri, gelişime uygun ya da uygun olmayan uygulamalara ilişkin görüşleri ve sosyo-demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Ebeveynlerin, çocuklarının bilişsel, sosyal-duygusal ve ince motor-özbakım gelişim alanlarına ilişkin okul öncesi eğitim kurumlarından beklenti düzeyleri nasıldır?
2. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik gelişim alanlarına dair beklentileri (bilişsel, sosyal-duygusal ve ince motor-özbakım) demografik değişkenlere (ebeveynin yaşı, eğitim düzeyi, gelir durumu, çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ebeveynlerin, çocuklarının gelişim ve beceri kazanım sürecinde; okul öncesi kurumdan ve yetişkin/öğretmenden gelişime uygun ya da uygun olmayan uygulamalara ilişkin beklentileri nelerdir?
4. Ebeveynlerin gelişime uygun ve uygun olmayan uygulamalara ilişkin beklentileri, demografik değişkenlere (ebeveynin yaşı, eğitim düzeyi, gelir durumu, çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ebeveynlerin benimsedikleri tutumlar (demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu) ile çocuklarının okul öncesi kurumdan edinmesini bekledikleri gelişimsel kazanımlar ve beceriler arasında nasıl bir ilişki vardır?

6. Ebeveynlerin benimsedikleri tutumlar (demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu) ile okul öncesi kurumdan ve yetişkin/öğretmenden gelişime uygun olan ve olmayan uygulamalara ilişkin görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yıllara göre okul öncesi eğitim verileri incelendiğinde, okul öncesi okullaşma oranının giderek arttığı görülmektedir. Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin beklentileri ile ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programının amaçları genel anlamda uyuşmaktadır. Ancak yapılan çalışmalarda, ebeveynlerin beklentilerinin çeşitlendiği ve değiştiği görülmektedir. Ebeveynler, çocuklarını okul öncesi kuruma çeşitli beklentiler doğrultusunda göndermektedir. Bu beklentiler bakıma yönelik, eğitsel, sosyal duygusal gelişim, ilkokula hazırlık, kaynaştırma eğitimi olabilmektedir (Bal, 2019; Yeşil Dağlı, 2012). Araştırmacının kendi gözlemlerine dayanarak; ayrıca alanda çalışan öğretmen ve idareciler tarafından son yıllarda özellikle COVİD-19 sonrasında velilerin okul öncesi eğitim kurumlarından ve öğretmenlerinden beklentilerinin gün geçtikçe değiştiği ve arttığı farkedilmektedir. Velilerin okul öncesi kurumlarında eğitsel beklentilerden daha ziyade özbakım ve yemek ile ilgili beklentiler içinde oldukları, bu beklentilerinin de çocuğun yaşına uygun olmayan beklentiler olduğu göze çarpmaktadır. Literatüre bakıldığında da ebeveynlerin hem eğitsel hem de bakıma yönelik beklentilerinin olabileceği ve bu beklentilerin önem sırasının ve derecesinin çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. (Bal, 2019; Yeşil Dağlı, 2012).

Okul öncesi dönemde ebeveyn beklentilerini anlamak; okul öncesi eğitim programlarının içerik ve yöntem belirlemeye rehberlik etmesi (Erşan, 2019), eğitim programlarının yapılması (Topaç vd., 2013), çocukların bireysel olarak gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve desteklenmesi, kaliteli, etkili, gerçekliklerle örtüşen ve sürdürülebilir bir eğitim anlayışının uygulanması (Korkmaz, 2019) ve çocukların gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanması (Bayrak & Köksal, 2017) açısından önemlidir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerini anlamak ve bu beklentileri ebeveyn tutumları ile ilişkilendirmek kurumların eğitim politikalarını belirlemeleri açısından nemlidir.

Literatürde ebeveyn tutumları ile beklentileri arasındaki ilişkinin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine dair çeşitli bulgulara ulaşılmış olsa da, okul öncesi

döneme özgü olarak bu iki değişkenin birlikte ele alındığı çalışmalar sınırlıdır (Kim & Park, 2021). Özellikle ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik beklentileri ile çocuklarına karşı sergiledikleri ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin anlaşılması, çocukların eğitim sürecine daha sağlıklı biçimde katılımı için önemli veriler sağlayacaktır (National Academies, 2016).

Araştırma; velilerin kurumdan beklentilerini çocuklarının gelişim alanları çerçevesinde incelemeye çalışmış, ayrıca uyguladıkları ebeveynlik tutumunu da belirlemeye çalışmıştır. Hem kurumdan beklentiler hem de ebeveynlik tutumları üzerinde etkili olabilecek değişkenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Verilen bilgiler ışığında ebeveynlerin beklentileri ile tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Ebeveynlerin, ebeveynlik tutumlarının, okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ile ilişkili olup olmadığını tespit etmek, okul-aile işbirliğini geliştirmek açısından, ebeveynlere sunulabilecek olan eğitim ve seminerlere ışık tutması açısından önemlidir. Ayrıca, velilerin değişen beklenti ve ihtiyaçlarına paralel olarak okul öncesi eğitim kurumlarının uygulama ve politikalarını revize etmeye dair bilgi sunabilir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla katılımcılara kişisel bilgi formu, anket ve ölçek uygulanarak; araştırma aşağıdaki varsayımlar üzerine oturtulmuştur.

1) Araştırmaya katılan anne ve babalar, anket ve ölçekteki soruları doğru anlamış ve samimiyetle cevaplamıştır.
2) Araştırmaya katılan aileler kendileri ile ilgili bilgileri doğru cevaplamıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Çekmeköy ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 4 (dört) bağımsız devlet anaokuluna devam eden ve uygun örnekleme yoluyla seçilen öğrenci velileriyle yapılmıştır. Araştırmanın bulguları ebeveyn beklentilerini anlamak, ebeveynlik tutumlarını belirlemek ve tutumlar ile beklentiler arasındaki ilişkiyi belirlemek açısından önemlidir, fakat bu bulgular çocukları okul öncesi eğitim

kurumlarına devam eden tüm ebeveynleri kapsayacak şekilde genellenmesş uygun olmayabilir.

- Ebeveynlerin beklentilerine ilişkin veriler, yalnızca araştırmada kullanılan anket ile ebeveynlik tutumları ise araştırmada kullanılan ölçeğin ölçtüğü bilgilerle sınırlıdır.
- Bu araştırmada, anne babaların ebeveyn tutumları, sadece Karabulut ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen "Ebeveyn Tutum Ölçeği" ile ölçülmüştür. Dolayısıyla ebeveyn tutumları, bu ölçekten elde edilen sonuçlarla sınırlıdır. Ayrıca, ebeveyn tutumları, kullanılan ölçekteki soruların ölçtüğü alanlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ebeveyn: Çocuğun gelişim, bakım ve sorumluluğunu üstlenen anne, baba veya bakımını sağlayan kişi/kişiler.

Ebeveyn Tutumu: Anne ve babanın çocuklarını yetiştirirken gösterdiği davranış biçimleri, iletişim tarzları.

Beklenti: Olması istenilen veya olacağı umulan şey (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023)

Okul öncesi eğitim kurumu: 0–6 yaş grubu çocuklara yönelik eğitim hizmeti sunan, anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıfları gibi erken çocukluk eğitimini veren kurumlar (MEB, 2022)

Erken Çocukluk Dönemi: Çocuğun doğumundan itibaren başlayan ve 6 yaşına kadar devam eden çocuğun bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve dil gelişiminin temellerinin atıldığı kritik dönem.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk önce, okul öncesi eğitimin dünyada ve Türkiye'de tarihsel gelişimi ele alınmıştır. Ardından, ebeveynlerin okul öncesi kurumdan beklentilerine dair literatür ve kavramsal çerçeve sunulmuştur. Son olarak, ebeveynlik tutumu ile ilgili literatüre ve kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. Dünyada ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

2.1.1. Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Önemi

Okul öncesi eğitimin kökeni 18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. Bunun nedeni bu dönemde sanayileşme ve kentleşmeyle birlikte dönüşen ve değişen aile yapısına dayanmaktadır. Sanayi devrimi ile kadınların işgücüne katılımının artması, küçük yaştaki çocukların bakımı ve eğitimi konusunun gündeme gelmesine; bununla ilgili çözüm arayışına girilmesine neden olmuştur (Bruce, 2005)

20. yüzyılın ortalarından itibaren yapılan çalışmalar, ilk yıllarda yaşanan deneyimlerin beyin gelişimi üzerinde etkili olduğunu, bireyin yaşam boyu gelişimini belirleyen en kritik dönem olduğunu ve bu dönemde verilecek eğitimin sadece bireysel değil toplum açısından getirilerini de vurgulamıştır (Shonkoff & Philips, 2000)

Okul öncesi eğitim, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklar için fırsat eşitliği sağlamaktadır. UNESCO (2006), erken çocukluk bakım ve eğitiminin, çocuklar arasında var olan dil, sosyal beceri, bilişsel gelişim gibi farkları azaltmada en etkili müdahale olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda *Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri* (SKH–4.2), 2030 yılına kadar tüm çocukların kaliteli okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmasını hedeflemektedir. Eğitimde fırsat eşitliğini önceleyen bu yaklaşım, erken çocukluk hizmetlerini evrensel erişime açık hale getirmeyi savunmaktadır.

Erken çocukluk eğitimi yalnızca çocuklara değil, aile yapısına ve özellikle annelere önemli katkılar sağlar. Kadınların iş gücüne katılımı, doğrudan çocuk bakım olanaklarıyla ilişkilidir (Shahid vd., 2024). OECD (2017) verilerine göre, okul öncesi

eğitime yatırım yapan ülkelerde kadın istihdam oranı artmakta, bakım yükü kamu tarafından paylaşılmakta ve toplumsal cinsiyet eşitliği güçlenmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim aile ve sosyal politikaların vazgeçilmez öğesi haline gelmiştir.

Erken çocukluk eğitimi, kültürel değerlerin, normların ve yurttaş olma bilincinin kazandırıldığı ilk sosyal alandır. OECD (2020), çocukların empati, sabır, toplumsal normlara saygı gibi sosyal ve duygusal becerileri bu dönemde öğrenmelerinin, bireyleri daha uyumlu ve sonraki yaşamlarında üretken yetişkinler olmasını sağladığını belirtmiştir.

2.1.2. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de okul öncesi eğitimin gelişimi, tarihsel olarak Osmanlı dönemine kadar uzanmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde çocukların örgün eğitim öncesi geçirdikleri yıllara yönelik sistemli bir eğitim uygulaması olmamakla birlikte, sıbyan mektepleri bu boşluğu kısmen doldurmuştur. Sıbyan mektepleri genellikle camilere bağlı olarak faaliyet göstermekte ve çocuklara Kur'an eğitimi verilmekteydi. Ancak bu kurumlar, modern anlamda bir okul öncesi eğitim vermekten ziyade, dini temelli bir hazırlık eğitimi sunmaktaydı (Koçyiğit, 2014).

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte eğitimde köklü bir dönüşüm süreci başlamıştır. 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim kurumları devlet denetimine alınmış ve laik, bilimsel eğitime geçilmiştir. Bu dönemde okul öncesi eğitime doğrudan yönelik bir sistem kurulmasa da, kadınların kamusal alandaki rolünün artması, çocuk bakımına olan ihtiyacı da daha görünür kılmıştır. 1930'lu yıllarda özellikle büyük şehirlerde açılan kreş ve anaokulları, hem çalışan annelere destek olmak hem de çocuğun gelişimini desteklemek amacıyla kurulmuştur (Erdoğan & Demir, 2019).

1950'li yıllardan sonra Türkiye'de sanayileşme ve şehirleşmenin hız kazanması, kadınların iş gücüne katılımını artırmış ve okul öncesi eğitime olan ihtiyacı daha da pekiştirmiştir. Ancak bu dönemde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusunda ciddi bir devlet politikası izlenmemiş, bu hizmetler yalnızca büyük şehirlerde yaşayan çalışan annelerin çocukları için sınırlı sayıda sunulmuştur (Aral vd., 2002).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile okul öncesi eğitim, ilk kez Türkiye'nin resmî eğitim sistemi içinde tanımlanmış ve 3–6 yaş grubu

çocukların eğitimi olarak belirlenmiştir. Bu gelişme, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çabalarının yasal temelini oluşturmuş ve bu seviyedeki eğitimin gönüllülük esasına dayalı olması da kanunla sabitlenmiştir (MEB, 2018).

1980'li yıllarda ve özellikle 1990'lardan itibaren okul öncesi eğitimin önemi daha fazla anlaşılmış, Avrupa Birliği'ne uyum süreciyle birlikte bu alandaki yatırımlar artmıştır. 2000'li yıllardan itibaren MEB, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak için pilot uygulamalar, proje destekli modeller ve zorunlu eğitim öncesi hazırlık sınıfları gibi çeşitli yöntemleri hayata geçirmiştir. Özellikle 2010 yılında başlatılan "Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi" projeleriyle birçok ilde yeni anaokulları açılmış, öğretmen atamaları yapılmış ve ailelerin bu eğitime yönlendirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2019).

Günümüzde Türkiye'de okul öncesi eğitim, MEB'e bağlı bağımsız anaokulları, ilkokullara bağlı anasınıfları ve özel sektör tarafından açılan kurumlar aracılığıyla yürütülmektedir. Beş yaş grubundaki çocuklar için okul öncesi eğitim, 2020 yılında zorunlu eğitim kapsamına alınma yönünde ciddi adımlar atılmıştır. MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu belgesi kapsamında beş yaş grubundaki çocukların okullaşma oranının %100'e çıkarılması hedeflenmiş ve bu alanda yeni projeler hayata geçirilmiştir (MEB, 2023).

Sonuç olarak, Türkiye'de okul öncesi eğitimin gelişimi Osmanlı'dan günümüze çok boyutlu bir dönüşüm sürecinden geçmiştir. Tarihsel süreçte dini temelli kurumların yerini bilimsel temelli kurumlar almış; özellikle Cumhuriyet sonrası dönemde okul öncesi eğitim hem pedagojik hem de sosyoekonomik gerekçelerle daha fazla önem kazanmıştır. Günümüzde ise çocukların ilköğretime daha donanımlı başlaması, ailelerin bilinçlendirilmesi ve toplumsal eşitsizliklerin azaltılması gibi gerekçelerle okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, eğitim politikalarının önemli bir parçası hâline gelmiştir.

2.2. Ebeveyn Beklentileri

2.2.1. Ebeveyn Beklentilerine İlişkin Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar

Ebeveyn beklentileri, özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların gelişimsel yönelimlerini şekillendirmede ve eğitimsel deneyimlerini biçimlendirmede belirleyici bir rol oynamaktadır. Ebeveynler genellikle erken yaştan itibaren

çocuklarının akademik başarısı, sosyal uyumu, duygusal düzenlemeleri ve ahlaki gelişimi ile ilgili çeşitli beklentiler taşırlar (Holloway, 2000). Bu beklentiler, hem çocukla olan doğrudan etkileşimlerde hem de ebeveynlerin erken çocukluk eğitimine yönelik tercihlerinde kendini gösterir (Bornstein, 2015). Bu tür beklentiler, ebeveyn davranışlarını yönlendirebilir ve hangi okul öncesi kurumlarının tercih edileceği ve bu kurumlarda hangi niteliklerin önceliklendirileceği konusunda belirleyici olabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri, çocukların gelişim alanlarıyla sınırlandırarak detaylı olarak inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan birisi olan Altınkaynak ve Yanıklar (2014), çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin, çocuklarının gelişim alanlarına yönelik beklentilerini incelemişlerdir. Araştırma, Kars ilinde MEB'e bağlı anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların 108 annesi ve 92 babasıyla yürütülmüştür. Katılımcılar rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışma kapsamında, ebeveynlerin sosyal-duygusal, bilişsel, dil, özbakım ve psikomotor gelişim alanlarına ilişkin kurumlardan beklentileri değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, ebeveynlerin tüm gelişim alanlarında okul öncesi kurumlara yönelik yüksek beklentilere sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal-duygusal gelişim açısından en çok; çocuğun sosyalleşmesi, iş birliği, yardımlaşma ve sorumluluk gibi alışkanlıklar kazanması ve milli değerlere bağlılık geliştirmesi beklenmiştir. Dil gelişimi alanında; kelime dağarcığının artırılması, Türkçeyi doğru kullanma, kendini ifade etme ve başkalarını anlama gibi becerilerin kazandırılması öne çıkmıştır. Hem anneler hem babalar bilişsel ve özbakım alanlarında da yüksek beklentilere sahiptir; problem çözme becerisinin kazandırılması gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Okul öncesi kurumdan beklentilerini çocukların gelişim alanlarını ele alan bir diğer çalışma Düşek (2013) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma, Ordu il merkezinde sosyoekonomik düzeyi düşük olan ve 4–5 yaşlarında çocuğu bulunan 114 veliyle gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri incelemiştir. Beklentiler; sosyal-duygusal, dil, özbakım, bilişsel ve psikomotor gelişim alanlarına göre değerlendirilmiştir. Araştırmada, çocukları daha önce okul öncesi eğitim almış annelerin sosyal gelişime yönelik beklentilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaş grubu bakımından 31–35 yaş arası anneler daha yüksek beklenti taşırken, 36 yaş ve üzerindeki annelerin kurumsal beklentilerinin daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim düzeyi arttıkça kurumsal beklentilerin olumluya döndüğü, eğitim

düzeyi düşük annelerin ise okul öncesi kurumların işlevine dair bilgi eksikliği yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak, eğitim deneyimi olan ve daha bilinçli annelerin çocuklarının gelişim alanlarına yönelik daha fazla beklentiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Erşan (2019), resmi anaokullarına çocuğu devam eden 122 ebeveynle yaptığı nitel araştırmada, okul öncesi eğitime yönelik beklentileri ve gönderme nedenlerini analiz etmiştir. Veriler olgubilim desenine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Elde edilen verilere göre, ebeveynlerin okul öncesi kuruma gönderme nedenleri arasında en sık ilköğretime hazırlık (%31), sosyalleşme (%25), gelişimin desteklenmesi (%16) ve iyi eğitim alma (%14) yer almaktadır. Okul öncesi eğitimin gerekliliği konusundaki görüşler ise benzer şekilde dağılmış; %44.5'i ilköğretime hazırlık, %19.5'i sosyalleşme, %16.4'ü gelişimin desteklenmesi ve %11.7'si bu dönemin kritik gelişim fırsatları sunduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar, velilerin yaklaşık yarısının okul öncesi eğitimi akademik hazırlık ve gelişim açısından önemli gördüğünü göstermektedir.

Başka bir nitel araştırmada, Kaçan ve Türkoğlu (2023), 26 ebeveynin okul öncesi eğitime dair görüşleri incelenmiştir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiğini savunmuş ve bu eğitimin çocukların gelişimi ile ilkokula hazırbulunuşluklarına önemli katkı sağladığını belirtmiştir. Ebeveynlerin beklentileri arasında, tüm çocuklara eşit davranılması, sosyal ve ahlaki gelişimi destekleyen aktiviteler sunulması, organize ve hedef odaklı bir eğitim verilmesi ile zengin öğrenme ortamlarının oluşturulması öne çıkmıştır.

Kırşehir'de 11 veliyle yapılan görüşmeler sonucunda Konca(2020), okul öncesi eğitimin veliler açısından dört temel işlevi olduğu belirlenmiştir: gelişim (%33,3), beceri (%30), uyum (%26,6) ve hazırbulunuşluk (%10,1). Kurumlardan beklentiler ise beceri kazanımı (%44), sosyal hayat (%28), gelişim desteği (%16) ve ilkokula hazırlık (%12) olarak sıralanmıştır. Velilerin istekleri arasında en öne çıkan beklenti öğretmene yönelik olup (%42,3), bunu eğitim ortamı, maddi koşullar ve diğer öğrencilere ilişkin beklentiler takip etmektedir.

Okul öncesi kurumdan beklentileri daha geniş ve açık uçlu ele alan çalışmalarda, beklentilere çocuğun gelişim alanlarına ek olarak başka boyutlar eklenmiştir. Çetinkaya ve arkadaşları (2021), Diyarbakır Karapınar'da çocukları

anaokuluna devam eden 20 veliyle okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerini nitel yöntemle araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre velilerin öğretmene yönelik beklentileri yüksek düzeydedir. En önemli beklentiler iyi bir eğitim sunulması, şiddet ve baskıdan uzak tutumlar, olumlu iletişim ve tutarlılıktır. Kurumsal beklentiler arasında ise fiziksel koşulların iyileştirilmesi, kaliteli yemek hizmeti, yabancı dil eğitimi, ailelerle iletişimin artırılması ve sosyal etkinlikler öne çıkmıştır. Programdan beklentiler ise sırasıyla ilkokula hazırlık, sosyalleşme, özgüven kazanımı ve sorumluluk geliştirme olmuştur. Tüm veliler, yaş ve eğitim fark etmeksizin okul öncesi eğitimin gerekliliği konusunda ortak görüştedir.

Literatürde, ebeveyn beklentilerinin çeşitli sosyo-demografik faktörlere göre değişkenlik gösterip göstermediğine dair kanıtlar mevcuttur. Şimşek ve İvrendi (2014) tarafından Türkiye'nin yedi bölgesinden seçilen 1465 ebeveynle yapılan geniş çaplı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, ebeveyn beklentileri öğretmen, eğitim-aile iş birliği, okul politikaları ve bilgilendirme olarak dört ana faktörde toplanmıştır. İlkokul ve ortaokul mezunlarının, lise ve üniversite mezunlarına göre; düşük gelir grubunun da yüksek gelirlilere göre daha yüksek beklentilere sahip olduğu bulunmuştur. İstanbul ve Antalya'da yaşayan ebeveynlerin beklentileri diğer illere kıyasla daha yüksektir. Genel olarak tüm boyutlarda ebeveyn beklentileri yüksek çıkmıştır

Sevinç (2006) tarafından yapılan ve İstanbul Kadıköy'de 339 annenin katıldığı araştırmada, annelerin eğitim seviyesinden bağımsız olarak okul öncesi kurumdan beklentileri sağlıklı ve güvenli ortam, kaliteli eğitim ve yeterli eğitici sayısı şeklinde sıralanmıştır. Çocuklarına dair beklentiler arasında ise kişilik gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, olumlu ilişkiler kurma, dil gelişimi ve ilkokula hazırlık ön plana çıkmıştır. Genel olarak tüm anneler, okul öncesi eğitimi gerekli görmekte ve kurumlardan belirgin beklentilere sahip olmaktadır.

Yoleri (2021) tarafından 326 ebeveynle yapılan nicel araştırmada, okul öncesi kurumlardan ebeveyn beklentileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmenin fiziksel özellikleri, öğretmenin akademik güncelliği (makale paylaşımı), günlük bilgilendirme yapılması, diğer çocukların aileleriyle tanışma fırsatı ve aileler arası iletişimi güçlendirecek etkinlikler en öncelikli beklentiler arasında yer almıştır.

Bazı çalışmalar ise okul öncesi eğitimden ve eğitim kurumdan beklentileri kategorileştirmeden, düzey belirleme (yüksek-düşük) olarak ele almış ve bu değişimi

sosyodemografik değişkenlere göre değerlendirmiştir. Örneğin; Avcu Ulutaş (2016), Malatya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarına devam eden 198 çocuğun annesiyle gerçekleştirdiği araştırmada, annelerin okul öncesi eğitime ilişkin beklenti düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre**,** aile tipi değişkeni beklentilerde anlamlı fark yaratmıştır; çekirdek aileye sahip annelerin**,** geniş aile veya tek ebeveynli aile yapısına sahip annelere kıyasla daha yüksek beklentilere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenim durumu açısından genel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, lisansüstü mezunu annelerin, diğer eğitim seviyesindeki annelere göre daha yüksek beklentilere sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca, tek çocuğu olan annelerin okul öncesi eğitime yönelik beklentilerinin, birden fazla çocuğa sahip annelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, aile yapısı ve çocuk sayısı gibi sosyo-demografik faktörlerin, annelerin eğitim beklentilerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Sosyo-demografik özelliklere göre ebeveyn beklentilerini inceleyen başka bir çalışmada Bayrak ve Köksal (2017), Elazığ il merkezinde, toplam 722 anne ve babanın okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerini ve kurumların bu beklentileri ne ölçüde karşıladığını incelemişlerdir. Bulgulara göre**;** anneler**,** babalara göre okul öncesi eğitimden daha yüksek beklentilere sahiptir. Ayrıca, 36-40 yaş arası ebeveynlerin beklentileri, diğer yaş gruplarındaki ebeveynlere göre anlamlı derecede daha yüksektir**.** Lisansüstü eğitim almış ebeveynlerin, daha düşük eğitim seviyesine sahip olanlara göre beklentileri daha fazladır. Okul öncesi eğitimi daha önce başka çocukları için deneyimlemiş olan ebeveynlerin, ilk kez deneyimleyenlere göre daha yüksek beklenti içinde oldukları saptanmıştır. Ayrıca, erkek çocuğu olan annelerin beklentilerinin, kız çocuğu olan annelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, ebeveynin cinsiyeti, yaşı, eğitim seviyesi ve çocuk sayısının, okul öncesi eğitime ilişkin beklentiler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Beklenti düzeylerini, sosyo-demografik özellikler ve farklı beklenti boyutlarında ele alan Başal ve Kahraman (2018), Bursa'nın merkez ilçeleri Nilüfer ve Osmangazi'de kentte yaşayan, Büyükorhan, Orhaneli ve Keles ilçelerine bağlı köylerde ise kırsalda yaşayan toplam 200 anneyle bir yürütmüşler ve okul öncesi eğitimden beklentileri kırsal-kentsel ayrımı temelinde karşılaştırmışlardır. Bulgulara göre, öğretmen kalitesi ve eğitim-aile ilişkisi boyutlarında kentte yaşayan annelerin beklentileri, köyde yaşayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir**.** Okul politikası

boyutunda her iki grubun beklentileri orta düzeyde benzerlik gösterirken, bilgilendirme boyutunda köyde yaşayan annelerin beklentileri düşük, kentte yaşayan annelerin beklentileri ise orta düzeydedir. Ayrıca, eğitim durumu açısından değerlendirildiğinde, üniversite mezunu annelerin tüm boyutlarda en yüksek beklenti düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Genel olarak, çalışmada kentte yaşayan annelerin okul öncesi eğitime yönelik daha fazla beklenti içinde oldukları ortaya konmuştur.

Dönmez, Akbulut ve Koral (2021), Mersin'in Erdemli ilçesinde devlet anaokullarına devam eden 228 çocuğun velileriyle, Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik veli beklentilerini belirlemek amacıyla sıralı karma yöntemle (nicel + nitel) bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu 174 veli, nitel boyutunu ise 54 veli oluşturmuştur. Bulgulara göre veliler en çok öğretmen ilgisi beklentisini vurgulamıştır. Salgın döneminde öne çıkan diğer beklentiler; hijyen koşullarına uyum, sınıf mevcutlarının azaltılması ve düzenli bilgilendirme yapılması olmuştur. Cinsiyet değişkenine göre babaların özellikle fiziksel ortam ve mekanla ilgili beklentilerinin daha yüksek olduğu, gelir düzeyine göre ise anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Merkezde yaşayan velilerin öğretmen beklentisi kırsaldakilere göre daha yüksek çıkmıştır. Salgın sonrası döneme dair veriler ise yüz yüze eğitimin devam etmesi, eğitimin sürekliliği, sosyal etkinliklerin artırılması ve hijyen koşullarının korunması gerektiği yönündedir.

COVID-19 sürecinde ebeveyn beklentileri ile ilgili bir çalışma da Chen ve Lan (2024), tarafından Malezya'da yapılmıştır. COVID-19 sonrası dönemde ebeveynlerin okul öncesi kurum tercihlerine etki eden faktörler araştırılmıştır. 328 ebeveynle yapılan çalışmada, hijyen, öğretmen niteliği, kurumsal esneklik ve çevrim içi eğitim altyapısı gibi unsurların öncelikli tercihler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, ebeveyn tercihlerinin pandemiyle birlikte değiştiğini ve okul öncesi kurumların yalnızca eğitimsel değil, yapısal ve sağlıkla ilgili koşulları da sağlama sorumluluğu taşıdığını göstermektedir.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden ve okul öncesi kurumdan beklentileri, aynı zamanda onların kurum seçiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Çemrek ve Özaydın (2019), 2015–2016 öğretim yılında kreşe devam eden çocukların rastgele seçilen 440 velisiyle gerçekleştirdikleri araştırmada, velilerin kreş tercihleri ve beklentileri üzerine veriler toplamıştır. Bulgulara göre üniversite mezunu veliler, lise ve ortaokul mezunu velilere göre okul öncesi eğitime daha fazla önem vermektedir.

Gelir düzeyi yüksek olan veliler özel okul, düşük gelirli veliler ise devlet kurumlarını tercih etmektedir. Kreş tercihlerinde en belirleyici faktörler güvenlik ve uygun ücretken, beklentiler arasında en çok "eğitim kalitesi", "çalışan davranışları ve hizmetler", "konum ve ücret", "güvenlik ve sağlık hizmetleri" ile "sanat ve etkinlikler (müzik, drama)" ön plana çıkmıştır.

Okul öncesi kurumdan beklenti ve okul öncesi kuruma gönderme nedenlerini beraber ele alan başka bir çalışma Bay Dönertaş (2023) tarafından gerçekleştirilmiştir. 107 ebeveyn ile yaptığı nitel araştırmada, ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi kuruma gönderme nedenlerini ve bu kurumlardan beklentilerini analiz etmiştir. Araştırmada ebeveynlerin en temel motivasyonlarının çocuğun sosyal-duygusal gelişimini desteklemek ve ilkokula hazırlık olduğu belirlenmiştir. Bunları fiziksel gelişim, dil gelişimi ve öz bakım becerilerinde destekleme isteği takip etmiştir. Kurumlardan en önemli beklenti sosyo-kültürel aktivitelerin zenginliği olurken; öğretmenlerden olumlu kişilik özellikleri, ilgi ve destek sunmaları, çocukları bireysel olarak takip etmeleri ve ailelerle güçlü iletişim kurmaları beklenmiştir. Bu çalışma, ebeveynlerin çocuk merkezli ve gelişim odaklı beklentilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda başka bir çalışmada Kaba (2023), çocukları anaokuluna devam eden 30 veli ile yaptığı nitel araştırmada, velilerin anaokulu tercihinde okul ve öğretmen faktörlerini nasıl değerlendirdiklerini incelemiştir. Bulgulara göre veliler, okul seçiminde fiziksel koşullara (sınıf düzeni, temizlik, güvenlik, bahçe düzeni), beslenme hizmetlerine ve sunulan eğitim–öğretim ile sosyal faaliyetlerin niteliğine önem vermektedir. Öğretmen özelliklerinde ise öğretmenin güler yüzlü, samimi, sevecen, ilgili, sakin, destekleyici ve açık iletişim kurabilen biri olması belirleyici bulunmuştur. Bu sonuçlar, hem çevresel hem de insani faktörlerin okul tercihlerinde birlikte değerlendirildiğini göstermektedir.

Aktaş Arnas (2002)**,** özel okul öncesi eğitim kurumlarında 136 veliyle gerçekleştirdiği araştırmasında, velilerin büyük çoğunluğu (%69,1), okul öncesi kurumların temel görevinin çocuklara paylaşma ve iş birliği gibi sosyal davranışları kazandırmak olduğunu belirtmiştir. Bu yanıtı, gelişimsel sorunları çözme (%7,4) ve ilkokula hazırlık (%6,6) izlemiştir. Velilerin %70,6'sı çocuklarını bir kuruma kaydettirmeden önce ön araştırma yaptıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmaların temel nedenleri arasında eğitim programlarını (%33,1) ve fiziksel koşulları (%30,9) karşılaştırmak ile öğretmen seçimi (%13,2) yer almıştır. Ancak kurum seçiminde etkili

olan asıl faktörler arasında temizlik ve düzen (%39) ile yöneticilerin ve öğretmenlerin ön görüşme sırasında sergiledikleri tutumlar (%29,4) öne çıkmıştır. Eğitim programının içeriği ise yalnızca %13,2 oranında belirleyici olmuştur. Bu sonuçlar, velilerin araştırma sürecinde eğitimsel unsurları önemsediklerini belirtmelerine rağmen, kurum seçiminde daha çok fiziksel koşullar ve kişilerarası etkileşimlere dayalı izlenimlere yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, okul öncesi kurumların temel işlevinin eğitim olduğu yönündeki farkındalığın ebeveynler nezdinde yeterince yerleşmediği görülmektedir.

Benzer amaçla yapılan başka bir çalışma, devlet ve özel okul velilerinin görüş ve beklentileri karşılaştıran Argon ve Akkaya (2008), Bolu il merkezinde çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 91 veliyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, 36 özel okul ve 55 devlet okulunda çocuğu bulunan velilerden oluşmaktadır. Araştırmada Aktaş Arnas tarafından geliştirilen veri toplama formu kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla velilerin okul öncesi kurumların görevlerine ilişkin düşünceleri, kurumları seçerken dikkat ettikleri özellikler, eğitim programları hakkındaki bilgi düzeyleri ve öğretmenlerle görüşme nedenleri incelenmiştir. Sonuçlar, devlet ve özel okul velileri arasında öncelikler bakımından bazı farklar olduğunu ortaya koymuştur. Devlet okullarındaki veliler, okul öncesi kurumların öncelikli görevi olarak sırasıyla ilkokula hazırlık (%56,4), özbakım becerileri kazandırma (%49,1) ve sosyal davranışları öğretme (%41,8) alanlarını belirtmişlerdir. Özel okul velileri için ise ilk sırada paylaşma ve iş birliği gibi sosyal beceriler (%41,7), ardından özbakım (%27,8) ve ilkokula hazırlık (%25) gelmiştir. Bu bulgular, velilerin okul türüne göre farklı önceliklere sahip olabileceğini göstermektedir.

Yine devlet ve özel okul öncesi kurumlarından beklentilerin karşılaştırıldığı başka bir çalışma, Buldu ve Pekacar (2023), nitel araştırma yöntemiyle üç özel ve üç devlet okul öncesi kurumunda çocukları bulunan ebeveynler ile yapılmıştır. Elde edilen veriler, “kurumun ve sınıfın fiziksel yapısı ile materyal yeterliliği”, “öğretmenden beklentiler”, “çocuğun gelişimine katkı” ve “iletişim” temaları altında analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynler, kurumun güvenli, temiz, ferah, bahçeli ve gelişimsel ihtiyaçlara uygun olmasını istemektedir. Öğretmenlerden sabırlı, adil, tutarlı olmaları, çocuğa ilgi göstermeleri ve ailelerle etkili iş birliği kurmaları beklenmektedir. Bu bulgular, ebeveynlerin hem fiziksel hem de pedagojik niteliklere yüksek önem verdiğini göstermektedir.

Ceylan (2019), bir üniversite bünyesinde yer alan anaokullarına devam eden 2,5–6 yaş arası çocuğu bulunan 19 veli ile grup görüşmeleri yaparak, velilerin okul öncesi kurumlara dair görüş, tercih nedeni, beklenti ve memnuniyet düzeylerini araştırmıştır. Veliler çocuklarının hala bakım alma imkânına sahip olmasına rağmen kurumu tercih etme nedenlerini eğitimsel amaçlarla, bireysel gelişimin desteklenmesi ve sosyalleşme olarak belirtmiştir. Beklentiler arasında çocuğun mutlu olması, sosyalleşmesi ve nitelikli eğitim alması öne çıkmıştır. Kurumu tercih nedenleri arasında iş yerine yakınlık, güvenlik ve uygun fiyat sıralanmıştır. Velilerin en memnun olduğu yönler öğretmenlerin ilgili ve ulaşılabilir olması, sosyal faaliyetler ve psikolojik destek imkânı olurken; geliştirilmesi istenen yönler bireyselleştirilmiş eğitim, ev ortamına benzerlik, daha fazla oyun ve bilgilendirme ihtiyacı olmuştur.

Yeşil Dağlı (2012)'nin yaptığı çalışmada özel okul öncesi kurumlarda çocukları eğitim alan 115 veliyle yapılan araştırmada; velilerin önem verdiği kurum özellikleri belirlenmiştir. En yüksek oranda önem verilen özellikler; güvenilirlik (%96,5), temizlik ve düzen (%92), eğitim faaliyetleri (%90,4), sosyal ortam (%83,2) ve öğretmenin eğitim düzeyi (%82,3) olarak sıralanmıştır. Diğer önemli unsurlar arasında kurumun fiziksel özellikleri, uygun saatler, eğitim materyalleri ve konum yer almaktadır. Kurum ücreti ise en az önem verilen kriter olarak öne çıkmıştır (%37,2).

Tutkun ve Dinçer (2015), okul öncesi dönemde sosyal becerilere yönelik öğretmen ve ebeveyn beklentilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada, ebeveynlerin çocuklarının arkadaşlık kurması ve kendini ifade etmesi gibi bireysel sosyal becerilere öncelik verdiği; öğretmenlerin ise grup uyumu ve kural odaklı davranışları daha öncelikli gördüğü belirlenmiştir.

Babel (2024), ABD’de gerçekleştirdiği çalışmasında, ebeveynlerin çocuklarının anaokuluna hazır oluşuna dair algılarını yıllar içinde nasıl değiştirdiğini incelemiştir. 6.742 ebeveynin katıldığı çalışmada, 2010–2022 yılları arasında yapılan büyük ölçekli anket verileri kullanılmıştır. Bulgular, ebeveynlerin "hazır oluş" kavramını giderek daha çok akademik başarı ölçütleriyle (okuma-yazma, matematik) ilişkilendirdiklerini; sosyal-duygusal yeterliliklerin ise bu ölçütlerin gerisinde kaldığını göstermektedir. Bu durumun, okul öncesi eğitim programlarında gelişimsel olarak uygun beklentilerin önemini ortaya koyduğu vurgulanmaktadır.

Jose ve arkadaşlarının (2021) ABD'de gerçekleştirdikleri etnografik çalışmada ise, farklı etnik kökenden gelen ebeveynlerin okul öncesi kurumlara ilişkin beklentilerinde belirgin çeşitlilik olduğu ve sosyal-duygusal gelişimin akademik başarı kadar önemli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu çeşitlilik, okul öncesi kurumların ailelerle kurduğu iş birliğini kültürel duyarlılıkla yürütmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bai ve arkadaşları (2023) tarafından Çin'de yürütülen nicel bir çalışmada, ebeveynlerin "öğrenme ve gelişim" yönündeki yüksek beklentilerinin, çocukların öğrenmeye yönelik merak, ilgi ve sorumluluk gibi eğilimlerini pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgu, gelişimsel olarak uygun beklentilerin çocukların öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını desteklediğini ortaya koymaktadır.

2.2.2. Ebeveyn Beklentileri Kavramsal Çerçeve

Araştırma ve literatür taramaları doğrultusunda, ebeveyn beklentileri beş temel boyutta ele alınabilir:

1. Eğitsel ve Gelişimsel Beklentiler
2. Güvenlik ve Fiziksel Ortamla İlgili Beklentiler
3. Kurum-Aile İşbirliği ve İletişimle İlgili Beklentiler
4. Öğretmen ve Personel Niteliklerine Yönelik Beklentiler
5. Değerler Eğitimi ve Kültürel Uyum Beklentileri

1. Eğitsel ve Gelişimsel Beklentiler: Velilerin okul öncesi kurumlardan en temel beklentilerinden biri, çocuklarının bilişsel gelişimini destekleyecek nitelikli bir eğitim hizmetidir. Bu bağlamda aileler, çocuklarının okuma-yazmaya hazırlık, matematiksel düşünme, dil gelişimi gibi akademik beceriler yönünden desteklenmesini beklemektedir (Karabay & Güler Yıldız, 2019). Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalarda ebeveynlerin okul öncesi kurumları çocuklarını ilkokula hazırlamakla sorumlu gördüklerini ortaya koymaktadır (Barbarin vd., 2010; Hustedt & Barnett, 2011). Ulusal düzeyde yapılan çalışmalarda da ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin en belirgin beklentilerinden biri, çocuklarının bilişsel, sosyal-duygusal, dilsel ve fiziksel alanlarda çok yönlü gelişiminin desteklenmesidir. Bu bağlamda, özellikle "ilkokula hazırlık" kavramı sıkça vurgulanmaktadır. Örneğin; Kaçan ve

Türkoğlu (2023), ebeveynlerin okul öncesi eğitimi çocuklarının gelişimi ve ilkokula hazırlık açısından önemli gördüğünü belirtmiştir. Benzer biçimde, Kıldan (2012) çalışmasında da çocuğun okula hazırlanması konusu ebeveyn beklentilerinin merkezinde yer almaktadır.

Ailelerin bir diğer önemli beklentisi**,** çocuklarının sosyal beceriler kazanması ve duygusal olarak desteklenmesidir. Paylaşma, iş birliği yapma, empati kurma, kurallara uyma gibi sosyal becerilerin kazandırılması, okul öncesi eğitimin önemli hedefleri arasındadır. Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının sosyal uyum düzeyini artıracak, arkadaş ilişkilerini güçlendirecek ve özgüvenlerini geliştirecek ortamlar talep ettiklerini göstermektedir (Turner & Johnson, 2003; Yalçınkaya, 2010). Aileler, çocuklarının empati, öz düzenleme, arkadaşlık kurma ve çatışmaları yönetme gibi sosyal-duygusal becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak etkinliklerin öğretmenler tarafından sunulmasını beklemektedir (Denham vd., 2012). Çocuğun sosyal ilişkiler kurabilmesi, özgüven geliştirmesi, duygularını tanıması ve ifade edebilmesi gibi sosyal-duygusal alanlara yönelik beklentiler birçok çalışmada dikkat çekmektedir. Konca (2020) ise ebeveynlerin beklentilerini dört ana başlık altında toplamıştır: gelişim (%33,3), beceri kazanımı (%30), uyum (%26,6) ve hazırbulunuşluk (%10,1). Konca (2020) çalışmasında ebeveynlerin %26,6'sının uyum ve sosyalleşme ile ilgili beklenti taşıdığı görülmektedir. Bu veriler, okul öncesi eğitimin sadece akademik başarı değil; aynı zamanda çocuğun sosyal beceriler, bağımsızlık ve toplumsal yaşama uyum gibi konularda da donatılmasını sağlayan bir süreç olduğunu göstermektedir. Sevinç (2006) de ebeveynlerin beklentilerini çocukların kişilik gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi ve ilkokula hazırlık gibi alanlara yönelik olarak ifade ettiklerini belirtmektedir. Bu da sosyal-duygusal gelişimin eğitsel hedeflerden bağımsız düşünülmediğini göstermektedir. Özellikle çekingen ya da evde uzun süre kalan çocuklar için okul öncesi kurumların sosyal ortam sunduğu düşüncesi yaygındır.

2. Güvenlik ve Fiziksel Ortamla İlgili Beklentiler: Çocuğun güvenliğini sağlamak, okul öncesi kurumlardan en temel beklentilerden biridir. Ebeveynlerin okul öncesi kurumlardan beklentileri arasında kurumun fiziksel donanımı, temizlik ve hijyen kuralları, güvenlik önlemleri ve oyun alanlarının nitelikleri gibi çevresel faktörler de önemli bir yer tutar (Fenech, 2011). Aileler, kurumun fiziksel yapısının çocuklara uygun, sağlıklı ve güvenli olmasını; temizlik, hijyen ve denetim konularında hassas olunmasını beklemektedir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010). Erkan ve Kırca

(2010), Türk ebeveynlerin okul ortamının fiziksel güvenliği ve temizlik koşullarına çok önem verdiklerini bulmuştur. Yeşil Dağlı (2012), ebeveynlerin %96,5'inin güvenlik, %92'sinin temizlik, %88,5'inin düzenli ortam beklentisine sahip olduğunu saptamıştır. Bu bulgular, fiziki koşulların ve hijyenin ebeveyn memnuniyetinde temel unsur olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çocukların ilgisini çeken ve gelişimlerine katkı sunan materyallerle zenginleştirilmiş sınıf ortamı, oyun alanlarının varlığı ve sağlıklı beslenme uygulamaları da ebeveynlerce dikkatle değerlendirilmektedir (Şimşek & İvrendi, 2014).

3. Kurum-Aile İşbirliği ve İletişimle İlgili Beklentiler: Etkili okul-aile iş birliği, okul öncesi eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer alır. Veliler, kurumdan düzenli geri bildirim almaya, öğretmenlerle etkili ve açık bir iletişim kurmaya ve gerektiğinde sürece katılabilmeye önem vermektedir (Epstein, 2001). Ebeveynler, çocuğun gelişim sürecine dair düzenli bilgi almak, öğretmenle doğrudan ve açık iletişim kurmak, okul etkinliklerine katılmak gibi konularda beklenti içindedir. Yapılan araştırmalarda, ailelerin çocuğunun gelişimini düzenli olarak takip eden, veli toplantıları ve rehberlik hizmetleri sunan kurumlara daha fazla güven duyduğu görülmektedir (Yazıcı & Uslu, 2016). Yoleri (2021), ebeveynlerin öğretmenlerle güçlü iletişim kurmak ve çocuğun gün içinde neler yaptığını öğrenmek istediklerini vurgulamaktadır. Ayrıca, çocuk gelişimine dair kaynak paylaşımı, veli toplantıları, gözlem günleri gibi uygulamalar talep edilmektedir. Şimşek ve İvrendi (2014), özellikle düşük gelirli ve eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin okul-aile iş birliğine daha fazla önem verdiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, iş birliğinin sadece iletişimle sınırlı olmadığını; aynı zamanda sosyal destek anlamına da geldiğini göstermektedir.

4. Öğretmen ve Personel Niteliklerine Yönelik Beklentiler: Öğretmenin mesleki deneyimi, eğitim düzeyi, sınıf yönetimi becerileri ve aile ile kurduğu iş birliği düzeyi, bu boyutun temel unsurları arasında yer alır (Zellman & Perlman, 2006). Bunun yanısıra; ebeveynler öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerinin yanı sıra, sevgi dolu, sabırlı, anlayışlı ve çocuklarla etkili iletişim kurabilen bireyler olmasını beklemektedir (Torquati vd., 2007). Aileler, çocuklarının öğretmenleriyle güven temelli ilişkiler kurmasını, öğretmenin çocuğun bireysel özelliklerini tanımasını ve buna uygun yaklaşım geliştirmesini beklemektedir. Türkiye'de Aral, Kandır ve Can Yaşar (2011) ebeveynlerin en çok değer verdikleri öğretmen özelliklerinin sabır, şefkat

ve iletişim becerileri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin pedagojik formasyonu, çocuklara karşı tutumu, iletişim becerileri ve kişisel özellikleri ebeveyn beklentilerinde önemli yer tutar. Yeşil Dağlı (2012), ebeveynlerin %82,3'ünün öğretmenin öğrenim düzeyine dikkat ettiğini, aynı zamanda öğretmenin ilgisi, sevecenliği ve sorumluluğuna önem verdiklerini belirtmiştir. Yoleri (2021) de ebeveynlerin öğretmenin sadece akademik değil, kişisel olarak da güven veren biri olmasını beklediklerini vurgulamıştır. Şimşek ve İvrendi (2014) çalışmasında "öğretmen faktörü" başlığı altında ebeveynlerin beklentilerinin çok yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenin aileler için eğitimin merkezi figürü olduğunu doğrulamaktadır.

5. Değerler Eğitimi ve Kültürel Uyum Beklentileri: Günümüzde, ailelerin eğitim kurumlarından sadece akademik değil, aynı zamanda ahlaki ve kültürel değerlerin kazandırılması konusunda da beklentileri artmaktadır. Veliler, çocuklarının saygı, sorumluluk, dürüstlük gibi evrensel değerlerin yanı sıra kendi kültürel yapısına uygun bir eğitim almasını istemektedir (Halstead & Taylor, 2000). Bu özellikle farklı kültürel veya etnik kökene sahip ailelerin, kurumdan beklediği uyumlaştırıcı ve kapsayıcı yaklaşımı da içermektedir (Gonzalez-Mena, 2008). Bazı araştırmalar doğrudan bu başlıkta yer almasa da ebeveynlerin çocuklarının milli, ahlaki ve kültürel değerlerle yetişmesini beklediği, bu değerlerle çelişmeyen bir eğitim anlayışına önem verdikleri görülmektedir. Örneğin Sevinç (2006) çalışmasında ebeveynlerin, çocuklarının çevresine saygılı, paylaşımcı, işbirlikçi, sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesini önemsedikleri; bu yönüyle değerler eğitimi beklentisinin örtük biçimde var olduğu belirtilmektedir.

Özetlenecek olursa; ebeveynlerin okul öncesi eğitimden ve okul öncesi kurumdan çok yönlü beklentiler taşıdığı görülmektedir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri, sadece akademik başarı ya da güvenli ortamla sınırlı olmayıp; çocuğun bütüncül gelişimi, sosyal uyumu, aile ile okul arasında etkili iletişim kurulması, nitelikli öğretmen kadrosu ve kültürel değerlerin aktarımı gibi birçok unsuru kapsamaktadır.

2.3. Ebeveyn Tutumları

2.3.1. Ebeveyn Tutumları Kavramsal Çerçeve

Ebeveynlik, ebeveynlerin çocuklarına yönelik sergilediği bakım, disiplin, öğretim ve duygusal destek davranışlarını kapsayan geniş bir kavramdır. Darling ve Steinberg (1993)'e göre, ebeveynliğin ebeveynlik sürecinin hem davranışsal hem de psikososyal yönlerini ortaya koyan iki ana bileşeni vardır: birincisi, ebeveynin çocuk üzerindeki doğrudan etkisini oluşturan uygulamalardır. Bu uygulamalara örnek olarak ödev kontrolü verilebilir. İkincisi ise çocuğun bu uygulamaları nasıl algıladığını etkileyen daha genel ebeveynlik tarzıdır.

Ebeveynlik stilleri ile ilgili çalışmalarda önemli bir dönüm noktası, gelişim psikoloğu Diana Baumrind'in 1960'larda yaptığı araştırmalar olmuştur. Baumrind (1966), ebeveynlik tarzlarını, iki temel boyut temelinde inşa etmiştir: duyarlılık (ilgi, sıcaklık) ve talepkârlık (kontrol, disiplin). Bu boyutlar, ebeveynliğin hem destekleyici hem de yönlendirici yönlerini kapsar. Ebeveyn duyarlılığı, ebeveynin çocuğun bireyselliğine saygı göstermesi, ihtiyaçlarına duyarlı olması ve öz-düzenleme ile özerklik geliştirmesine destek vermesiyle ilgilidir. Ebeveyn talepkarlığı ise ebeveynin çocuktan beklenti düzeyini, disiplin uygulamalarını ve kurallar konusundaki tutumunu ifade eder. Bu boyutlar, ebeveynliğin hem destekleyici hem de yönlendirici yönlerini kapsamaktadır.

Baumrind (1991)'e göre ebeveynliğin temel amacı, çocuğun bireysel ve toplumsal gelişimini desteklemektir ve özünde kontrol etme, yönlendirme ve öğretme işlevleri vardır. Ebeveynler de bu rolleri farklı biçimlerde yerine getirebilir. Baumrid (1966) erken dönem çalışmalarında üç temel ebeveynlik stili tanımlamıştır. Daha sonra Maccoby ve Martin (1983), bu sınıflandırmaya dördüncü ebeveynlik stilini eklemiştir. Bu ebeveynlik stilleri talepkarlık ve duyarlılık boyutlarıyla aşağıda verilmiştir:

1. Otoriter tutum (yüksek talepkârlık, düşük duyarlılık): Otoriter ebeveynlik, yüksek düzeyde kontrol ve disiplin içeren, ancak düşük düzeyde sıcaklık ve açıklık barındıran bir tutumdur (Baumrind, 1991). Bu yaklaşımda çocuklardan itaat ve kurallara sıkı sıkıya bağlılık beklenir. Çocuklara karşı sıcaklık ve duyarlılık çok azdır ve çocuklarının isteklerini sınırlama ve bastırma ve çocuklarına keyfi bir şekilde davranma eğilimi gösterir (Baumrind vd., 2010). Katı kurallar koyan, itaat bekleyen ve çoğunlukla cezalandırıcı olan bu tutumda çocukla iletişim sınırlıdır. Bu ebeveynler

çoğunlukla katı kurallar koyar, çocuklarının fikirlerini önemsemez ve itaat bekler. (Baumrind, 1991; Ishak vd., 2012; Luyckx vd., 2011; Miller vd., 2012; Trinkner vd., 2012)

Bu tutumun çocuklar üzerinde genellikle olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir. Otoriter tutumla yetiştirilen çocuklar genellikle çekingen**,** itaatkâr**,** kaygılı veya zamanla isyankâr olabilirler (Lamborn vd., 1991). Bu yaklaşım; çocukta kaygı, düşük benlik saygısı ve içe dönüklük gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir (Yılmaz, 2011). Bu çocuklar dıştan denetimli olabilir; yani davranışlarını içselleştirmekten ziyade dışarıdan gelen kurallara göre yönlendirilirler. Ebeveyn baskısı ve kontrolü, çocuğun bağımsız olamamasına ve özgüvenini kaybetmesine yol açabilir. Holden'a (2010) göre, otoriter ebeveynlik tarzı, çocukların mutsuz, karamsar, utangaç ve güvenilmez bireyler olmasına neden olabilir.

2. Demokratik (otoritatif) tutum (yüksek talepkârlık, yüksek duyarlılık): Demokratik ebeveynlik, yüksek düzeyde sevgi ve ilgi ile birlikte tutarlı sınırlar koymayı içerir. Bu tarz, disiplinli ancak çocukların ihtiyaç ve isteklerine duyarlı ebeveyn tutumlarıyla karakterizedir. Bu ebeveynler çocuklarını destekler, onların bağımsızlıklarını teşvik eder, aynı zamanda sorumluluk ve disiplin kazandırmak için rehberlik ederler (Baumrind, 1991). Ebeveyn çocuğuna karşı sevgi dolu, kabul edici ve destekleyici bir yaklaşım sergiler. Aynı zamanda belli sınırlar çizer ve çocuğun sorumluluk almasını teşvik eder. Bu tutum, çocukta özgüven, özerklik ve sosyal uyumun gelişmesini destekler (Baumrind, 1991). Bu tutum, hem duygusal yakınlık hem de denetim açısından dengeli bir yapıdadır. Araştırmalar, demokratik ebeveynlik stilinin çocuklarda yüksek özgüven**,** akademik başarı**,** empati**,** uyumlu sosyal ilişkiler ve öz denetim ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Brooks, 2006; Darling & Steinberg, 1993; Steinberg, 2001). Bu nedenle, gelişimsel açıdan en sağlıklı ebeveynlik stili olarak kabul edilir.

3. İzin verici (müsamahalı) tutum (düşük talepkârlık, yüksek duyarlılık): İzin verici ebeveyn tutumunda düşük kontrol ama yüksek düzeyde ilgi ve sıcaklık vardır. . Bu tür ebeveynler çocuklarını serbest bırakır, kural koymaktan kaçınır; ancak onları duygusal olarak destekler. Çocuklarının ihtiyaçlarına oldukça duyarlı davranırlar ama disiplin için gerekli olan talepkârlıktan açısından oldukça zayıf kalırlar. Bunun yerine, olumsuz davranışları görmezden gelebilir (Baumrind, 1971, 1996). Bu ebeveynler çocuklarının kararlarını sınırsız şekilde kabul eder, çocuğa sınırsız özgürlük tanır,

genellikle kurallar koymazlar veya koyduğu kuralları uygulamaz ve cezalandırmaktan kaçınırlar (Maccoby & Martin, 1983; McKinney vd., 2011).

İzin verici ebeveynlik tutumu, araştırmalarda düşük benlik saygısı, dışa dönük ve içe dönük davranış problemleri (Sahithya vd., 2019) ve zayıf duygu düzenleme becerileriyle ilişkilendirilmiştir (Jabeen vd., 2013). Çocukta sorumluluk eksikliği ve sosyal ilişkilerde zorlanma gibi sonuçlar doğurabilir (Sümer, 2006). Bu tutumla büyüyen çocuklar, kısa vadede özgüvenli ve özgür görünseler de, uzun vadede öz denetim eksikliği, sosyal kurallara uyumda zorluk, sorumsuz davranışlar ve akademik sorunlar yaşayabilmektedirler (Baumrind, 1991).

4. İhmalkâr ebeveynlik (düşük talepkârlık, düşük duyarlılık): Maccoby ve Martin (1983) tarafından modele eklenmiş olan bu tarz ebeveynlikte hem talepkârlık yani çocuktan beklentiler, hem de çocuğa karşı duyarlılık ve ilgi düşük düzeydedir (Hoskins, 2014; Kremers vd., 2003; Speirs Neumiester & Finch, 2006). Bu ebeveynler çocuklarıyla pek ilgilenmezler ve genellikle ebeveynlik sorumluluklarını yalnızca temel ihtiyaçları (örneğin yiyecek ve giysi sağlamak) karşılamakla sınırlarlar. Bu nedenle, ihmal eden ebeveynler duygusal ve sosyal rollerini çoğunlukla görmezden gelirler. Araştırma sonuçları, ihmal edilmiş ebeveynliğe maruz kalmış çocuklarda benlik algısının ve akademik başarının düşük olduğu, sosyal ilişkilerde zorluklar yaşadıkları bulunmuştur (Estlein, 2016; Maheswari vd., 2024).

5. Aşırı Koruyucu Ebeveynlik: Son yıllarda ebeveynlik tarzları içinde en çok tartışılan ve giderek yaygınlaşan eğilimlerden biri aşırı koruyucu ebeveynlik tarzıdır. Aşırı koruyucu ebeveynlik, psikolojik kontrol ve aşırı müdahale olmak üzere temelde iki boyutu içerir ve çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmayan şekilde sürekli gözetim altında tutulması, potansiyel tehlikelere karşı abartılı önlemler alınması ve çocuğun özerklik kazanma sürecinin engellenmesi olarak tanımlanabilir (Thomasgard & Metz, 1996). Aşırı koruyucu ebeveynler, çocuğu her türlü fiziksel ve duygusal tehditten korumak amacıyla çocuklarının karşılaşabileceği tüm riskleri önlemeye çalışmakta, onların yerine karar almakta ve hata yapmalarına fırsat vermemektedir (Ungar, 2009). Bu ebeveynlik tarzı genellikle çocuğun kişisel sınırlarının ihlal edildiği, çocuğun kendi kararlarını vermesinin, verdiği kararların sonuçlarına katlanmasının ve problem çözme becerilerinin gelişmesini engellendiği bir ebeveynlik tarzıdır (Barber, 1996; Ungar, 2009). Araştırmalar, aşırı koruyucu ebeveynliğe maruz kalan çocuklarda düşük öz-yeterlik ve benlik algısı, yüksek düzeyde kaygı, risk almaktan kaçınma ve

bağımsızlık gelişiminde gecikme ve zayıf akran ilişkileri olduğunu göstermektedir (Segrin, vd., 2012; Schiffrin vd., 2014).

Ebeveynlerin ebeveynlik stilleri çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ve ruh ve beden sağlıkları üzerinde etkilidir. Ebeveynlerin çocuklarına sunduğu bilişsel uyarıcılar, kitap okuma, problem çözme fırsatları ve öğrenmeye yönelik tutumları, çocuğun akademik başarısında belirleyici faktörler arasındadır. Yüksek beklentilerle birlikte destekleyici bir çevre sunan ebeveynlik tarzı; çocuklarda öğrenmeye açık olma, yüksek motivasyon ve daha yüksek akademik başarı (Spera, 2005; Steinberg vd., 1992), daha yüksek özsaygı, empati ve prososyal davranışlar (Eisenberg vd., 2005), daha işlevsel stresle başa çıkma becerileri ve psikolojik iyi oluş (Yap & Jorm, 2015) ile ilişkili bulunmuştur.

Ebeveyn tutumları sabit ve değişmez yapılar değildir. Bu tutumları şekillendiren pek çok içsel ve dışsal faktör bulunmaktadır. Ebeveynin kendi çocukluk deneyimleri, kişilik özellikleri, stres düzeyi, sosyoekonomik durumu, eğitim düzeyi ve kültürel değerleri tutumları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Sümer, 2006; Kağıtçıbaşı, 2007). Yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin daha çok demokratik tutum sergileme eğiliminde olduğu; düşük gelirli veya stresli yaşam koşullarındaki bireylerin ise otoriter ya da ihmalkâr tutumlara yönelme ihtimalinin arttığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Örneğin; Jaradat (2012)'ın çalışmasında, gelir düzeyi ve eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin daha az izin verici ve daha demokratik aile tutumu sergileme eğilimi gösterdikleri, çalışmayan annelerin olduğu ve çocuk sayısının az olduğu hanelerde babaların daha az izin verici ebeveynlik tutumu sergilediği bulunmuştur. Başka bir araştırmada, ebeveynlerin kız çocuklarına erkek çocuklarından daha demokratik davrandıkları, erkek çocuklarına ise kız çocuklarına göre daha otoriter bir tutum sergileme eğiliminde oldukları, ihmalkar ve aşırı izin verici ebeveynlik tarzının kız çocuklarına erkek çocuklardan daha fazla kullanma eğiliminde oldukları, genç ebeveynlerin daha otoriter bir tutum sergiledikleri Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin daha demokratik bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir (Kashahu vd., 2014).

Sonuç olarak, ebeveynlik stilleri çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde belirleyici bir role sahiptir. Otoriter, demokratik, izin verici, ihmalkâr, aşırı koruyucu gibi farklı ebeveynlik tarzları, çocukların benlik gelişimi, öz düzenleme becerileri ve toplumsal uyumları üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır. Ebeveyn

tutumlarının çocuğun yaşına, gelişimsel ihtiyaçlarına ve bireysel özelliklerine uygun olması, sağlıklı bir ebeveyn-çocuk ilişkisi ve olumlu gelişimsel sonuçlar için kritik öneme sahiptir. Ayrıca, kültürel yapılar ebeveynlik anlayışında farklılaşmalara neden olabilmektedir. Bireyci kültürlerde çocuklara bireysel karar alma hakkı tanınırken, toplulukçu kültürlerde itaat ve aileye bağlılık ön planda tutulabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Bu nedenle ebeveynlik tarzlarının değerlendirilmesinde kültürel bağlamların dikkate alınması önemlidir. Buradan hareketle, aşağıdaki bölümde ebeveynlik tarzları ve tutumları ile ulusal çalışmalara ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

2.3.2. Ebeveyn Tutumları ile İlgili Ulusal Çalışmalar

Ebeveynlik uygulamaları, yalnızca bireysel tercihlerle şekillenmez; kültürel değerler, ekonomik koşullar, eğitim düzeyi ve toplumsal normlar ebeveynliğin biçimlenmesinde etkili olur (Super & Harkness, 1986). Türk toplumundaki ebeveyn tutumlarına odaklanan araştırmasında Alabay (2017), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–72 aylık çocukların ebeveynlerinin benimsedikleri tutumlar ile çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Betimsel tarama modeline dayalı çalışmada 422 ebeveyn ile veri toplanmış; araştırmada Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) kullanılmıştır. Bulgulara göre, ebeveynlerin büyük çoğunluğu demokratik (%83,9) tutum sergilemekte; bunu aşırı koruyucu (%9), izin verici (%6,2) ve otoriter (%0,9) tutumlar izlemektedir. Aile yapısı ve ebeveyn cinsiyeti ile tutumlar arasında anlamlı bir fark bulunmamış, ancak çalışmayan annelerin çalışan annelere kıyasla daha koruyucu oldukları görülmüştür. Çocuk gelişimiyle ilgili seminere katılmayan ebeveynler, katılanlara göre daha otoriter ve aşırı koruyucu tutum sergilemektedir. Erkek çocuğa sahip ebeveynler daha otoriter, kız çocuğa sahip ebeveynler ise daha koruyucu tutum göstermektedir. 26–40 yaş aralığındaki ebeveynler, 20–25 yaş grubundaki ebeveynlere göre daha demokratik tutum sergilemektedir. Ayrıca, tek çocuk sahibi ebeveynlerin, üç ve daha fazla çocuğu olan ebeveynlere kıyasla daha az otoriter olduğu bulunmuştur. Eğitim düzeyi yükseldikçe (lisans ve lisansüstü) aşırı koruyucu tutumun azaldığı, düşük gelirli ailelerde ise (0–1000 TL) aşırı koruyucu tutumun daha yaygın olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmalarında ebeveyn olarak annelere ve annelerin özellikleri arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmalardan birisi olan Aslan ve Kurt (2020)'un çalışmasında**,** Trabzon ilinde yaşayan ve 2–6 yaş arası çocuğu olan 297 anne ile gerçekleştirdikleri

araştırmada, annelerin öz-yeterlik düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, annelerin yaş, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durumları ve çocuk sayısı gibi demografik değişkenlerin de bu ilişkiler üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Bulgular, yüksek eğitim ve gelir düzeyine sahip annelerin hem öz-yeterlik hem psikolojik sağlamlık hem de daha olumlu ebeveyn tutumları sergilediklerini göstermiştir. Anne yaşı ve çocuk sayısı ile ebeveyn tutumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamışken, üç çocuğu olan annelerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, tek çocuğu olan annelere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öz-yeterlik, psikolojik sağlamlık ve ebeveyn tutumları arasında pozitif yönde fakat düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu çalışma, özellikle annelerin psikolojik sağlamlığının ve ebeveynlik algılarının, çocuk gelişimi üzerindeki etkileri açısından dikkate değer bulgular sunmaktadır.

Ebeveynlik tutumları ve baba katılımı arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan ilki, Köleoğlu ve Yoleri (2024) tarafından okul öncesi dönemde ebeveynlik tutumları ile baba katılımı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, İzmir'in Konak ve Karabağlar ilçelerinde yaşayan 70 babayla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları, eğitim düzeyi lise ve üzeri olan babaların, lise altı eğitim düzeyindeki babalara kıyasla çocuklarının eğitimine ve bakımına daha fazla katılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, kız çocuğu olan babaların katılım oranlarının erkek çocuk babalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Baba katılım düzeyi ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, çocuğun bakımını daha fazla üstlenen babaların demokratik tutum puanlarının daha düşük olduğu görülse de, regresyon analizine göre yalnızca demokratik tutumun baba katılımı üzerinde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bu durum, babaların demokratik bir yaklaşım sergilemelerinin çocuklarına yönelik katılım davranışlarını artırdığını göstermektedir.

Baba katılımına odaklanan bir diğer çalışma ise Karabulut ve Şendil (2018)'e aittir. Bu araştırmacılar, İstanbul ve Kocaeli illerinde çocukları okul öncesi eğitime devam eden 303 babayla gerçekleştirdikleri araştırmada, ebeveyn tutumları ile baba katılımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ile Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ) kullanılmış; demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumların, BAKÖ'nün "Keyfi Meşguliyet", "Temel Bakım" ve "İlgi ve

Yakınlık" alt boyutlarıyla olan ilişkileri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, demokratik ebeveynlik tutumuna sahip babaların tüm alt boyutlarda daha yüksek katılım gösterdiklerini ortaya koymuştur. Otoriter tutum puanları yükseldikçe "İlgi ve Yakınlık" boyutundaki katılım düzeyinin düştüğü saptanmıştır. Aşırı koruyucu tutum sergileyen babalar ise, bu tutum düzeyine bağlı olarak tüm katılım alt boyutlarında daha yüksek puan almışlardır. İzin verici tutum ile baba katılımı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma, baba tutumlarının okul öncesi dönemde çocukla kurulan etkileşimin niteliği üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

İkiz ve Öztürk Samur (2016)**,** Balıkesir ilinde devlete bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 36–72 aylık çocukların ebeveynleriyle gerçekleştirdikleri araştırmada, ebeveyn tutumları ile çocuklardaki fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 600 ebeveyn (300 anne, 300 baba) ile yürütülen çalışmada, Ebeveyn Tutum Ölçeği ebeveynler tarafından, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği (Öğretmen Formu) ise öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bulgular, otoriter ebeveyn tutumunun hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlıkla pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, annenin izin verici tutumu ile fiziksel saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer ebeveyn tutumları ile saldırganlık davranışları arasında ise anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ayrıca erkek çocukların fiziksel saldırganlık puanlarının kız çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, özellikle baskıcı ve otoriter ebeveynlik tarzlarının çocukların saldırgan davranışlarını artırabileceğine, izin verici tutumların ise bu davranışları azaltabileceğine işaret etmektedir.

Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışma Yıldızbaş ve Şahin Sak (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeline dayalı araştırma, 506 ebeveyn ile yürütülmüş ve veriler Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ile Saldırganlık Yönelim Ölçeği (SYÖ) kullanılarak toplanmıştır. Bulgulara göre, ebeveynlerin en sık sergilediği tutumun demokratik tutum olduğu ($\overline{X}$ =4.03), bunu sırasıyla aşırı koruyucu ($\overline{X}$ =3.61), izin verici ($\overline{X}$ =2.41) ve otoriter ($\overline{X}$ =2,18) tutumların izlediği saptanmıştır. Annelerin babalara göre daha koruyucu oldukları, eğitim seviyesi yükseldikçe demokratik tutumun arttığı, düşük eğitim düzeyinde ise otoriter ve aşırı koruyucu tutumların daha sık görüldüğü belirlenmiştir. Kız çocuğa sahip ebeveynler,

erkek çocuğa sahip ebeveynlere göre daha fazla aşırı koruyucu davranmakta; çocuk yaşı küçüldükçe ebeveynler daha koruyucu davranmaktadır. Ebeveyn tutumları ile çocuklardaki saldırganlık yönelimleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır: Demokratik tutum saldırganlıkla negatif, otoriter tutum ise pozitif yönde anlamlı ilişki göstermiştir. Alt boyutlara göre; otoriter tutumun özellikle "başkasına yönelik fiziksel saldırganlık", "ilişkisel saldırganlık" ve "nesneye yönelik saldırganlık" ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ebeveyn tutumları ve çocukların çeşitli kişilik özelliklerini inceleyen bir grup araştırmaya rastlanmıştır. Bunlardan birisi olan, Erdoğan, Yoleri ve Tetik (2017) tarafından yürütülen araştırmada, annelerin ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Denizli ve Uşak illerinde 4–6 yaş arası çocukları olan 261 anne ile yürütülen çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, demokratik ebeveyn tutumu sergileyen annelerin çocuklarında "sebatkârlık" ve "ritmiklik" gibi olumlu mizaç özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Otoriter tutum ile çocukların "tepkisellik" düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, bu tutumun sebatkârlık ve ritmiklikle negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Aşırı koruyucu ve izin verici ebeveyn tutumları ile çocukların mizaç özellikleri arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu sonuçlar, özellikle demokratik tutumun çocukların olumlu mizaç gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Akkaynak ve Uykan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz-düzenleme becerileri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 100 anne ile yürütülmüş ve ebeveyn tutumları demokratik, otoriter, koruyucu ve izin verici olmak üzere dört grupta değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, ebeveyn tutumlarının çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği, tutumların kız ve erkek çocuklar için benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak annenin eğitim düzeyinin ebeveyn tutumları ve çocukların öz-düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Lisans ve lisansüstü eğitim almış annelerin çocuklarının öz-düzenleme beceri düzeyleri daha yüksek bulunmuş; bu annelerin demokratik ve koruyucu tutum puanları da daha yüksek çıkmıştır. Öte yandan, ilkokul ve ortaokul mezunu annelerde otoriter tutumların daha yaygın olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi kuruma devam süresi arttıkça annelerin demokratik tutum puanlarında artış gözlemlenmiştir. Sosyo-

ekonomik düzey açısından değerlendirildiğinde ise yüksek düzeydeki annelerin demokratik ve koruyucu, düşük düzeydekilerin ise otoriter tutum sergileme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgular, ebeveyn tutumlarının hem aile özellikleriyle hem de çocuğun eğitim ortamı sürekliliğiyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Begde ve Özyürek (2016), çalışmalarında ebeveyn ve öğretmen tutumlarının çocukların problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir**.** Bu araştırma, Karabük ili Safranbolu ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş aralığındaki 120 çocuk, ebeveynleri ve 15 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, çocukların problem çözme becerileri ile cinsiyet, kardeş sayısı ve aile yapısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; ortanca çocukların problem çözme becerileri daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin otoriter tutumları, çocukların problem hakkında soru sorma ve nesneleri farklı biçimlerde kullanma becerilerini artırırken; demokratik tutumlar genel problem çözme becerilerinde düşüşle ilişkilendirilmiştir. Annelerin aşırı koruyucu tutumları, problemin öğelerini tanımlama becerisiyle pozitif; babaların aşırı koruyucu tutumları ise problem hakkında soru sorma becerisiyle negatif yönde ilişkilidir. Babaların demokratik tutumları ise eylemlerin sonucunu tahmin etme becerilerini artırmaktadır. Sonuçlar, ebeveyn ve öğretmen tutumlarının çocukların problem çözme becerilerini etkilediğini göstermektedir.

Şenol ve Karaca (2020) tarafından Afyon ilinde yürütülen çalışmada, 48-72 ay aralığında 201 çocuk ve ebeveynleriyle çocukların benlik kavramı ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler, ilişkisel tarama modeli kapsamında toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, demokratik ebeveyn tutumu çocukların benlik kavramını pozitif yönde yordarken; aşırı koruyucu tutum bu kavramı negatif yönde etkilemektedir. Otoriter ve izin verici tutumların benlik kavramı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Sonuçlar, çocukların benlik gelişiminde demokratik ebeveyn tutumlarının olumlu bir etki yarattığını; aşırı koruyucu, baskıcı ve izin verici tutumların ise olumsuz etkiler doğurabileceğini göstermektedir.

Taner Derman, Türen ve Buntürk (2020), İstanbul ve Bursa illerinde 5-6 yaş arası 142 çocuk ve anneleriyle yürüttüğü çalışmalarında çocukların empati düzeyleri ile annelerin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, annelerin eğitim düzeyi ve ailenin gelir durumu çocukların empati düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmaktadır. Lisans mezunu annelerin çocukları daha yüksek duygusal ve bilişsel empati düzeylerine sahiptir. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarında

ise davranışsal empati daha yüksektir. Annelerin tutumları ile empati düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur: Demokratik tutumlar çocukların duygusal ve genel empati düzeylerini artırmakta, otoriter ve izin verici tutumlar ise bu düzeyleri düşürmektedir. Araştırma, empati gelişiminde ebeveyn tutumlarının belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Taner Derman ve Başal (2013) tarafından yürütülen başka bir araştırmada, okul öncesi çocuklarda gözlenen davranış problemleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. 1112 çocuk ve ailesiyle yapılan çalışmada, erkek çocuklarda davranış problemlerinin daha sık görüldüğü ve en yaygın problemler arasında içe kapanıklık, aşırı hareketlilik ve iştahsızlığın yer aldığı belirlenmiştir. Aşırı koruyucu ebeveyn tutumları ile içe kapanıklık ve hayvan korkusu arasında anlamlı ilişkiler bulunurken; demokratik tutum ile bazı duygusal davranış problemleri arasında negatif yönde ilişki saptanmıştır. Bu çalışma, davranış problemlerinin yalnızca bireysel değil, ebeveyn kaynaklı tutumsal faktörlerle de ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Uygun ve Kozikoğlu (2020), okul öncesi dönemde ebeveynlerin en yaygın olarak demokratik ve aşırı koruyucu tutumları benimsediklerini; bu tutumların da eğitim düzeyi ve gelir durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, ebeveyn tutumlarının kültürel ve sosyoekonomik bağlamdan bağımsız değerlendirilemeyeceğini göstermektedir.

Sak, Şahin Sak, Atlı ve Şahin (2015) tarafından yapılan geniş ölçekli araştırma, ebeveynlerin tutumlarının demografik değişkenlerle güçlü ilişkiler gösterdiğini; özellikle eğitim ve gelir düzeyi düştükçe otoriter ve hoşgörülü tutumların arttığını ortaya koymuştur.

Akyol (2021) ise okul öncesi eğitime devam eden 5–6 yaş çocukların iletişim becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 200 ebeveynle yürütülen çalışmada, demokratik ebeveyn tutumlarının çocukların iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği; otoriter ve ilgisiz tutumların ise bu beceriler üzerinde olumsuz etkiler yarattığı bulunmuştur. Bu sonuçlar, çocukların ifade becerilerinin aile içi iletişim kalitesiyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Son olarak, Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman (2021) tarafından Bursa'da 248 beş yaş çocuğu ve anneleri ile yürütülen bu araştırmada, çocukların okula uyum düzeyleri ile annelerin ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara

göre, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek düzeyde okula uyum sağladığı, aynı okula devam eden çocukların ise daha önce farklı bir okula gitmiş ya da hiç gitmemiş çocuklara göre daha uyumlu olduğu belirlenmiştir. Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal uyum düzeyleri artmakta; üniversite mezunu anneler daha demokratik, ilkokul mezunu anneler ise daha otoriter ve aşırı koruyucu tutum sergilemektedir. İlk çocuklar, sonraki kardeşlere göre daha yüksek sosyal-duygusal uyum düzeyine sahiptir. Annelerin demokratik tutumu ile çocukların genel okula uyum düzeyi arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırma, ebeveyn tutumlarının çocukların okula uyumu üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki ulusal çalışmaların bulgularını ebeveynlik stillerine göre şu şekilde özetlemek mümkündür:

Demokratik ebeveynlik, çocuk gelişiminde en olumlu sonuçları destekleyen tutum olarak literatürde geniş yer tutmaktadır. Yukarıda detaylı olarak verilen çalışmalar, demokratik tutumun; çocukların mizaç özellikleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu; çocuklarda sebatkârlık, ritmiklik ve sosyal uyum gibi özellikleri desteklediğini (Erdoğan, Yoleri & Tetik, 2017; İkiz & Öztürk Samur, 2016), saldırgan davranışları azalttığını ve çocukların problem davranışlarından uzaklaşmasını sağladığını (Yıldızbaş & Şahin Sak, 2014; Aslan & Kurt, 2020), bilişsel gelişim ve problem çözme becerilerini desteklediğini (Begde & Özyürek, 2016; Karabulut & Şendil, 2018), benlik algısını ve öz-farkındalığı güçlendirdiğini (Şenol & Karaca, 2020; Köleoğlu & Yoleri, 2024), empati gelişimini artırdığını (Taner Derman, Türen & Buntürk, 2020; Akkaynak & Uykan, 2019), ve okula uyum düzeyini olumlu etkilediğini (Arabacıoğlu & Bağçeli Kahraman, 2021; Karabulut & Şendil, 2018) göstermektedir. Ayrıca demokratik tutumun, ebeveynin eğitim ve gelir düzeyi arttıkça daha çok benimsendiği belirtilmiştir (Alabay, 2017; Akkaynak & Uykan, 2019).

Otoriter tutum, diğer taraftan, çocuk gelişiminde genellikle olumsuz etkilerle ilişkilendirilmiştir. Otoriter tutumun özellikle çocukların özgüven ve sosyal uyumunu olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Araştırmalar; otoriter tutumun saldırganlık ve problem davranışlarını artırdığını (Yıldızbaş & Şahin Sak, 2014; Aslan & Kurt, 2020), çocukların empatik becerilerinin azalmasına neden olduğunu (Taner Derman, Türen & Buntürk, 2020), benlik kavramı üzerinde anlamlı olumsuz etkiler yaratmadığını (Şenol & Karaca, 2020), çocukların problem çözme sürecinde belirli alt becerilere

etkileri bulunduğunu, ancak genel gelişimi desteklemediğini (Begde & Özyürek, 2016), ve ebeveynlerin eğitim düzeyi düştükçe otoriter tutumun arttığını (Alabay, 2017; Akkaynak & Uykan, 2019) bulmuştur.

Aşırı koruyucu tutum, hem olumlu hem de olumsuz etkilerle karmaşık sonuçlar vermektedir. Literatürde; bazı problem çözme becerilerinde (örneğin, "problemin öğelerini tanımlama") pozitif ilişki bulunduğu ancak genel gelişimi engellediği (Begde & Özyürek, 2016), benlik algısını olumsuz etkilediği ve düşük benlik kavramıyla ilişkilendirildiği (Şenol & Karaca, 2020; Köleoğlu & Yoleri, 2024), Çocukların özgür soru sorma becerilerini azalttığı (Begde & Özyürek, 2016), duygusal ve sosyal gelişimde engelleyici olabildiği (İkiz & Öztürk Samur, 2016), ve kadın ebeveynlerde daha yaygın olduğu (Alabay, 2017), tespit edilmiştir. Bu tutumun, çocukların özerklik kazanmasını sınırladığı ve sosyal becerilerin gelişimini yavaşlattığı genel bir kabul görmektedir.

Bu araştırmaya dahil edilen çalışmalarda izin verici tutuma yönelik bulgular sınırlı olmakla birlikte; izin verici tutumun çocuklarda benlik kavramı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı (Şenol & Karaca, 2020) ve empati düzeylerinde düşüşle ilişkili olduğu (Taner Derman, Türen & Buntürk, 2020) görülmüştür. Bu tutumun, sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerinin daha kapsamlı araştırmaya ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir.

Yukarıda özetlenen çalışmalar doğrultusunda, demokratik ebeveyn tutumları çocukların sosyal-duygusal, bilişsel ve kişilik gelişimlerini en olumlu yönde etkileyen yaklaşım biçimi olarak öne çıkmaktadır. Otoriter ve aşırı koruyucu tutumlar**,** kısa vadede bazı davranışları düzenliyor gibi görünse de, uzun vadede çocukların özerklik, empati, benlik algısı ve sosyal uyum gibi gelişimsel alanlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ebeveyn tutumlarının şekillenmesinde ise eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik yapı, ebeveyn cinsiyeti ve doğum sırası gibi faktörler belirleyici rol oynamaktadır.

Ebeveyn tutumları yalnızca aile içi etkileşimleri değil, aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarının eğitimiyle ilgili beklenti ve yaklaşımlarını da şekillendirmektedir. Literatüre bakıldığında, araştırmacı ebeveyn tutumları ve okul öncesi kurumdan beklentiler arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlamamıştır. Demokratik tutuma sahip ebeveynler, hem sorumluluk sahibi hem de kendini ifade

edebilen çocuklar yetiştirmeyi hedefler ve çocuklarının sosyal gelişimini ve bireysel farklılıklarını önemseyen eğitim yaklaşımlarına yönelme eğiliminde olabilir. Otoriter ebeveynler genellikle çocuklarından disiplinli ve kurallara uyan bireyler olmalarını beklerken, disipline ve akademik başarıya odaklanan kurumları tercih edebilirler. İzin verici ebeveynler çocuklarının özgürce gelişmesini ön planda tutarken, ihmalkâr ebeveynler genellikle eğitim kurumlarından tüm gelişimsel sorumluluğu üstlenmelerini bekleyebilir. Bu çerçevede, okul öncesi kurumların çocukların gelişiminde üstlendikleri rol ile ebeveynlik stilleri arasında güçlü bir etkileşim söz konusudur. Eğitim kurumlarının ebeveynlerin farklı tutumlarını tanıması ve onlarla etkili iletişim kurması, hem çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek hem de aile-okul iş birliğini güçlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Ebeveyn tutumları ile ilgili yurt dışında da birçok araştırma yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Ebeveyn tutumlarının çocukların gelişimsel alanlardaki beklentilerle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, farklı sosyoekonomik ve kültürel bağlamlarda yapılan çok sayıda araştırmayla da desteklenmektedir.

Ghosh ve Steinberg (2022) tarafından Hindistan'ın doğu bölgelerinde gerçekleştirilen geniş çaplı saha araştırması, ebeveyn tutumlarının erken çocukluk dönemindeki gelişimsel fırsatlar üzerindeki etkisini incelemiştir. 3.200 haneyi kapsayan bu çalışma, ebeveynlerin sosyal sınıf, eğitim düzeyi ve bölgesel eşitsizlikler doğrultusunda farklılaşan tutumlarını analiz etmiştir. Araştırma bulguları, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde daha çok otoriter ve ilgisiz ebeveynlik biçimlerinin görüldüğünü, bu tutumların da çocukların gelişimsel fırsatlara erişimini sınırladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının gelişim düzeyine dair algıları ile akademik beklentileri arasındaki tutarsızlıkların çocukların okul başarısını olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Benzer şekilde Begum (2019) tarafından Bangladeş'in düşük gelirli gecekondu bölgelerinde yürütülen çalışmada, ebeveynlerin erken çocukluk gelişimi konusundaki bilgi, tutum ve uygulamaları incelenmiştir. 120 ebeveynle yapılan görüşmelere dayalı olarak gerçekleştirilen araştırma, ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin olumlu tutumlar sergilemelerine rağmen, bu tutumların günlük uygulamalara yeterince yansımadığını göstermiştir. Araştırma bulguları, demokratik ebeveynliğin gelişimsel

katkılarının farkında olunsa da, sosyoekonomik yetersizliklerin ve bilgi eksikliğinin bu süreci sınırlandırdığını ortaya koymaktadır.

Rahimah ve Koto (2022) tarafından Endonezya'da yürütülen çalışmada, farklı ebeveynlik biçimlerinin çocukların sosyal tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarında arkadaşlık, paylaşma ve iş birliği gibi olumlu sosyal tutumlar daha sık görülürken; otoriter ve ilgisiz ebeveynlerin çocuklarında içe kapanıklık, öfke ve sosyal ilişkilerden kaçınma davranışları gözlenmiştir.

Bunun yanı sıra demokratik tutumun sosyal yeterlik, özbakım ve duygusal gelişim ile pozitif yönde ilişkili olduğunu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan birisi,

Bjelica ve Milanović Lalović (2022), tarafından Bosna-Hersek'te yürütülmüştür. Bu araştırmada, ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini CRPBI ve USA-r ölçekleri aracılığıyla analiz etmiştir. Elde edilen bulgulara göre, demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarında daha yüksek sosyal yeterlik ve duygusal denge gözlemlenmiştir. Otoriter ve ilgisiz ebeveyn tutumları ise çocuklarda kaygı, özgüven eksikliği ve davranışsal problemlerle ilişkilendirilmiştir.

Fleckman ve ark. (2019), tarafından geliştirilen "Erken Ebeveynlik Tutumları Ölçeği (EPAQ)", ebeveynlik yaklaşımlarını sezgisel, çok boyutlu bir model üzerinden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada belirlenen uyumlayıcı, gelişimsel yönlendirici ve baskılayıcı tutumlar; ebeveynin çocuğa yönelik gelişimsel beklentilerini belirleyen temel çerçeveler olarak sunulmuştur.

3. YÖNTEM

Tezin bu bölümünde araştırmanın kurgulandığı model, veri toplama süreci, araştırmanın örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve analiz yöntemleri anlatılmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak desenlenmiştir.

Tarama deseni; bir evren içinden seçilen örneklem grubuyla yapılan, bireylerin belirli konulara ilişkin görüşlerini, tutumlarını, eğilimlerini veya demografik özelliklerini belirlemeye yönelik bir yaklaşımdır. (Creswell, 2012)

İlişkisel tarama modeli**,** iki veya daha fazla değişken arasında mevcut olan ilişkilerin varlığını ve düzeyini belirlemeyi amaçlayan nicel bir araştırma desenidir (Karasar, 2012). Ayrıca, verilerin belirli bir zaman diliminde toplandığı, neden-sonuç durumunun değil ilişki düzeyinin incelendiği, anket, ölçek ve testlerin kullanıldığı araştırma modelidir (Creswell, 2012). Bu çalışmada da ebeveynlerin beklentileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Ayrıca ilişkisel tarama modeli iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında değişimin derecesini ve ilişkisini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2004). Bu çalışmada da ebeveynlerin beklentileri ile tutumları arasındaki ilişkiyle birlikte çocuğun yaşı, cinsiyeti, kaçıncı çocuk olduğu, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın çalışma durumu ve çalıma süreleri değişkenlerinin bu beklenti ve tutumlarla ilişkisi incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2024-2025 eğitim- öğretim yılında İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam

eden 36-72 aylık çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul Çekmeköy ilçesinde bulunan MEB'e bağlı dört bağımsız anaokuluna devam 111 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 96'sı anne, 15'i babadır.

Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme yöntemi ile çekilmiştir. Uygun örneklem, evrenin tamamına ulaşmanın mümkün ve pratik olmadığı durumlarda; evrenin özelliklerini en iyi şekilde yansıtacak olan ve araştırma sorularını cevaplamak için yeterli büyüklük ve çeşitlilikte olan örneklem çeşididir. (Büyüköztürk, 2012; Karasar, 2012).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	f	%	f	%
Çocuğun cinsiyeti				
Erkek	58	52,3		
Kız	53	47,7		
Çocuğun kardeş sayısı				
Tek Çocuk	38	34,2		
1	59	53,2		
2	9	8,1		
3	2	1,8		
4 veya 42ten fazla	3	2,7		
Çocuğun doğum sırası				
En Büyük Çocuk	59	53,2		
Ortanca / Ortalarda	3	2,7		
En Küçük Çocuk	49	44,1		
	Annenin		**Babanın**	
Eğitim Düzeyi				
İlkokul	2	1,8	4	3,6
Ortaokul	7	6,3	6	5,4
Lise	35	31,5	36	32,4
Üniversite	60	54,1	51	45,9
Yüksek Lisans	7	6,3	12	10,8
Doktora			2	1,8
Çalışma durumu				
Çalışıyor	42	37,8	109	98,2
Çalışmıyor	69	62,2	2	1,8
Günlük çalışma saati				
4 saat ve daha az	49	44,1	6	5,4
5-9 saat arası	32	28,8	57	51,4
9 saat ve daha fazla	30	27,0	48	43,2

Tablo 1'de görüldüğü üzere, 111 çocuktan %52,3'ü (*f* = 58) erkek, %47,7'si (*f* = 53) kızdır. Kardeş sayısına bakıldığında, çocukların yarısından fazlasının %53,2'si (*f* = 59) iki kardeşe sahiptir. %34,3'ü (*f* = 38) tek kardeş, yaklaşık %13'ü (*f* = 11) ise üç veya daha fazla kardeşe sahiptir. Annelerin eğitim düzeyine bakıldığında, annelerin %60'tan fazlasının üniversite (%54,0; *f* = 60) veya yüksek lisans %6,3 (*f* = 7) mezunu olduğu; %31,5'inin (*f* = 35) lise, %6,3'ünün (*f* = 7) ortaokul ve %1,8'inin (*f* = 2) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Babaların eğitim düzeyine bakıldığında, %50'si (*f* = 51) üniversite, %32,5'i (*f* = 36) lise, %5,4'ü (*f* = 6) ortaokul ve %3,6'sı (*f* = 4) ilkokul mezunudur. Annelerin yaklaşık %38'i (*f* = 42) çalışmakta, %62'si (*f* = 69) çalışmamaktadır. Babaların ise %98'i (*f* = 109) çalışmakta olup, yalnızca %2'si (*f* = 2) çalışmamaktadır. Çalışan annelerin %44,0'ü (*f* = 49) günde 4 saat veya daha az, yaklaşık %29,0'u (*f* = 32) 5–9 saat arası, %27,0'si (*f* = 30) ise 9 saatten fazla çalışmaktadır. Çalışan annelerin yaklaşık dörtte birinden fazlasının 9 saat veya daha fazla çalıştığı görülmektedir. Babaların ise %5,5'i (*f* = 6) 4 saat veya daha az, %51,5'i (*f* = 57) 4–9 saat arası, %43,0'ü (*f* = 48) ise 9 saat veya daha fazla çalışmaktadır.

Tablo 2. Çocukların Yaş Ortalamaları

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Yaş (Ay)	111	39.45	76	60.7595	9.22502

Tabloya bakıldığında araştırmaya dâhil edilen çocukların yaşları 39,5 ay ve 76 ay arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 60,75 aydır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı ve Yeşil Dağlı tarafından hazırlanmış olan Ebeveyn Beklenti Anketi ve Karabulut Demir ve Şendil tarafından hazırlanmış olan Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

***Kişisel Bilgi Formu*:** Bu bölümde çocukla ve veliyle ilgili temel demografik bilgiler yer almaktadır. Çocuğun yaşı, kaçıncı çocuk olduğu, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-baba veya çocuğun bakımını üstlenen kişinin eğitim seviyesi, çalışma durumu ve günlük çalışma saati ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Ebeveyn Beklenti Anketi: Ebeveyn beklenti anketi iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, ebeveynin çocuğuyla ilgili okul öncesi kurumlarından beklentileri, bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal, dil ve özbakım alanları temel alınarak kazanılması

istenen kazanım ve göstergeleri derecelendirmeleri istenmiştir. Çok Önemli (5), Önemli (4), Farketmez (3), Önemli Değil (2), Hiç Önemli Değil (1) olarak belirlenmiş olan 5'li likert ölçeğinde derecelendirme yapmaları istenmiştir. Ebeveyn beklenti anketinde beklentilere dair yer alan bazı maddeler şunlardır: "20'ye kadar sayabilmesi", "Arkadaşlarıyla oyun kurabilmesi ve devam ettirebilmesi", "Yardım almadan tuvalet sonrası temizliğini yapabilmesi".

İkinci bölümde ise ebeveynlerin, 36-72 aylık normal gelişim gösteren çocuklarına kurum tarafından gelişime uygun olan ve uygun olmayan uygulamalar ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1) olarak belirlenmiş olan 5'li likert ölçeğinde derecelendirme yapmaları istenmiştir. Ebeveyn beklenti anketinde gelişime uygun olan ve uygun olmayan uygulamalara dair ebeveyn görüşlerinin sorulduğu bazı maddeler ise şu şekildedir: "Çocuğum akranlarıyla problem yaşadığında, öğretmen beklemeden müdahale ederek problemi çözmeli", "Yemek saatinde doyup doymadığı yetişkin tarafından kontrol edilmeli", "Çocuğuma kolaylıkla yapabileceği etkinlikler sunulmalı".

İlk bölüm 25, ikinci bölüm 23 olmak üzere toplam 48 maddeden oluşmaktadır.

Ebeveyn Tutum Ölçeği: Karabulut Demir ve Şendil (2007) tarafından hazırlanan bu ölçeğin temel amacı, 2-6 yaş aralığındaki çocuklara sahip ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri ebeveynlik tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Ebeveyn tutumlarının çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğu düşüncesinden hareketle, ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik teorik temeller ve ölçme araçları detaylı biçimde incelenmiş, ardından özgün bir ölçek geliştirme süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilk aşamada literatür taraması doğrultusunda dört temel ebeveynlik boyutu belirlenmiştir. Bunlar; demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu tutumdur. Bu dört boyut temelinde hazırlanan 62 maddelik ön form, İstanbul'da yüksek, orta ve düşük olmak üzere farklı sosyoekonomik düzeyleri temsil eden 17 anaokuluna devam eden çocukların 420 ebeveynine (anne ve baba) uygulanmıştır. Verilerin analizinde, ölçeğin yapı geçerliğini sınamak üzere Temel Bileşenler Analizi ve Varimax döndürmesi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda maddelerin faktör yüklerine göre 16 madde ölçekten çıkarılmış ve ETÖ'nün son hali 46 madde olarak belirlenmiştir.

Güvenirlik analizleri kapsamında her bir alt boyutun Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları şu şekilde hesaplanmıştır. Demokratik boyut .83, otoriter boyut .76, aşırı koruyucu boyut .75, izin verici boyut .74 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, ölçeğin güvenilirliğinin psikometrik açıdan yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçek, İstanbul'daki farklı gelir gruplarından anaokulu çocuklarına sahip 420 ebeveyne uygulanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri (yaş, eğitim düzeyi, çocuk sayısı, çocukların cinsiyeti ve yaşı gibi değişkenler) ile ETÖ boyutları arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Bulgular, ebeveyn tutumlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymuştur.

Bu çalışmada Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)'nin Chronbach Alpha değerleri ise şu şekildedir: demokratik tutum Cronbach Alpha= .83; otoriter tutum Cronbach Alpha= .64; aşırı koruyucu tutum Cronbach Alpha= .60; ve aşırı izin verici Cronbach Alpha= .50.

3.4. Veri Toplama Süreci:

Araştırma verileri 2024-2025 eğitim öğretim yılında Aralık-Ocak aylarında İstanbul ili Çekmeköy ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız devlet anaokullarından toplanmıştır. Araştırmayla ilgili Enstitü Yönetim Kurulundan etik onayı (Ek 1); Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma uygulama izinleri alınmıştır. Araştırma uygulama izni ile gidilen okullarda okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, araştırma konusu ve amacı anlatılmıştır (Ek 2). Araştırma izni alınan okullardan 4 (Dört) okul araştırmaya katılmayı kabul etmişlerdir. Araştırmada kullanılacak olan Kişisel Bilgi Formu (Ek 3), Ebeveyn Beklenti Anketi ve Ebeveyn Tutum Ölçeği Google Form olarak hazırlanmıştır. Google Formda her maddeye bir yanıt verilmesine izin verilmiş ve tüm maddelere cevap verilmesi zorunlu tutulmuştur. "Google Form" ebeveynlere çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumundaki öğretmenler aracılığı ile gönderilmiş ve velilere gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

3.5. Veri Analizi

Veri analizlerinde betimsel istatistikler, korelasyon analizleri ve kovaryans analizi (Analysis of Covariance ANCOVA) kullanılmıştır. Ebeveyn tutumlarının ve

beklentilerinin velilerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı testi ANCOVA analizleri ile yapılmıştır.

***Analiz Hazırlıkları- Değişkenlerin Kodlanması ve Birleştirilmesi*:** Değişken kategorilerindeki sıklıklara göre bazı kategoriler birleştirilmiştir. Annenin eğitim düzeyi değişkeninde ilkokul ve ortaokul kategorileri ilkokul/ortaokul kategorisi altında; yüksek lisans mezunu veli sayısının az olması sebebiyle üniversite ve yüksek lisans kategorileri üniversite ve üstü kategorisi altında birleştirilmiştir

Benzer şekilde babanın eğitim düzeyi değişkeninde ilkokul ve ortaokul kategorileri ilkokul/ortaokul kategorisi altında; doktora mezunu veli sayısının az olması sebebiyle ve anne eğitim düzeyi değişkeni ile tutarlı olması için yüksek lisans ve doktora kategorileri üniversite ve üstü kategorisi altında birleştirilmiştir.

Çocuğun kardeş sayısı değişkeninde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuk dâhil 3 kardeş, 4 kardeş ve 5 ve daha fazla kardeş kategorileri 3 ve daha fazla kardeş kategorisi altında birleştirilmiştir. Babanın çalışma durumu değişkeninde sadece 2 babanın çalışmadığı tespit edildiği için, bu değişken analizlere dâhil edilmemiştir. Beklenti değişkenleri için ise Bulgular bölümündeki Tablo 4 ve Tablo 5'te gösterildiği gibi değişkenlerin toplam puanları hesaplanmıştır. Sorumluluk beklentileri; gelişime uygun olan ve gelişime uygun olmayan uygulamalar olmak üzere iki ana değişken altında toplanmıştır. Kazanım beklentileri için; bilişsel, sosyal-duygusal ve ince motor-özbakım alanları olmak üzere 3 gelişim alanı değişkeni oluşturulmuştur.

Ebeveyn tutumlarının katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı çok faktörlü ANCOVA ile test edilmiştir. Çocuğun yaşının kovaryans olarak dahil edildiği modelde 2 (cinsiyet) x 3 (kardeş sayısı) x 3 (da doğum sırası) x 3 (anne eğitim durumu) x 2 (anne çalışma durumu x 3 (anne çalışma saatleri) x 3 (baba eğitim durumu) x 3 (baba çalışma saatleri) ana etki modeli kullanılmıştır.

Ebeveyn beklentilerinin katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve ebeveyn tutumlarının ebeveyn beklentileri ile ilişkili olup olmadığını anlamak için çok faktörlü bir ANCOVA modeli kullanılmıştır. Bu model; 2 (cinsiyet) x 3 (kardeş sayısı) x 3 (doğum sırası) x 3 (anne eğitim durumu) x 2 (anne çalışma durumu x 3 (anne çalışma saatleri) x 3 (baba eğitim durumu) x 3 (baba çalışma saatleri) faktörleri ile çocuğun yaşı ve dört ebeveyn tutumları (demokratik, otoriter, aşırı izin verici, aşırı koruyucu) kovaryans olarak eklendiği ana etki modelinden oluşmuştur. Toplana veriler, SPSS 23.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular kısmında öncelikle ebeveynlerin okul öncesi kurumdan beklentilerine dair betimsel istatistikler verilmiştir. Ardından, ebeveyn tutumlarına dair betimsel istatistikler verilmiş. Bölümün sonunda ise ebeveyn tutumları ve ebeveyn beklentileri arasındaki ilişkinin incelendiği ANCOVA analizlerinin sonuçları verilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Kurumdan Beklentileri

4.1.1. Çocukların Gelişim Alanlarına Dair Kazanımlarıyla İlgili Ebeveyn Beklentileri

Ebeveynlerin "çocuğunuza, okul öncesi kurumunda aşağıdaki becerilerin kazandırılması sizin için ne kadar önemli?" sorusunu cevaplandırmaları için ebeveynlerin kendilerine verilen alanların, hiç önemli değil(1), önemli değil(2), fark etmez(3), önemli(4), çok önemli(5) seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Bu alandaki sorular, çocukların gelişim alanlarına dair kazanımlarına ait ebeveyn beklentilerini kapsamayı amaçlamıştır. Gelişim kazanımları; bilişsel, sosyal-duygusal ve ince motor-özbakım olmak üzere üç alt kategoriyi kapsayacak şekilde oluşturulmuş olan soruları içermektedir. Bilişsel alanda 6 kazanım, sosyal-duygusal alanda 13 kazanım ve ince motor-özbakım alanı ise 7 kazanım içermiştir. Bir ebeveynin bilişsel gelişim alanından alabileceği puanlar 6 ve 30 arasında; sosyal-duygusal alanda alabileceği puanlar 13-65 arasında ve ince motor-özbakım alanında alabileceği puanlar 7 ve 35 arasındadır. Tüm sorulara orta noktada (fark etmez 3) cevabını veren bir ebeveynin, bilişsel alandan alabileceği puan 18, sosyal-duygusal alandan alabileceği puan 39, ince motor-özbakım alanında alabileceği puan 21'dir.

Tablo 3'de bu alanlara ait katılımcıların aldıkları puan aralıkları, ortalama ve standart sapma istatistikleri verilmiştir.

Tablo 3. Gelişim Alanlarına Dair Kazanım Beklentilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Elde edilen Puan Aralığı	Ortalama	Standart Sapma
Bilişsel	8-30	23.13	5.08
Sosyal-Duygusal	40-60	53.17	4.87
İnce Motor-Özbakım	18-35	29.29	4.37

Tablo 3'te de görüldüğü üzere, bilişsel gelişim alanında alınabilecek en yüksek puan 30 iken, katılımcıların puan aralığının üst sınırının da 30 olduğu ve ortalamanın M = 23,13 olduğu belirlenmiştir. Sosyal-duygusal gelişim alanında alınabilecek en yüksek puan yine 30 iken, katılımcıların puan aralığının üst noktası 60 olarak görülmekte ve ortalamanın M = 53,17 olduğu tespit edilmiştir. İnce motor-özbakım gelişim alanında alınabilecek en yüksek puan 35 olup, katılımcıların puan aralığında en yüksek puanın 35 olduğu ve ortalamanın yaklaşık olarak M = 30,00 olduğu bulunmuştur.

Tablo 4'te ebeveynlerin gelişim alanlarına dair kazanım beklentilerinin önem derecelendirmelerine ait sıklık ve yüzdelik dağılımları detaylı olarak verilmiştir. Tablo 4'ün en üst bloğunda ebeveynlerin bilişsel ve akademik alanlara ait beklentilerinin önem derecesinin sıklık ve yüzdelikleri verilmiştir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden bilişsel/akademik alanda kazanım beklentileri toplam puanları incelendiğinde "Hiç Önemli Değil" ve "Önemli Değil" diyenlerin %11,4; "Fark Etmez" diyenlerin %9,9; bu alandaki kazanımları "Önemli" ve "Çok Önemli" bulanların ise yaklaşık %80 olduğu görülmüştür. "Konuşma dilindeki sesleri ayırma" becerisi için %95,5 (f = 106) önemli/çok önemli ve "20'ye kadar sayabilmesi" kazanımı yaklaşık %90 (f = 99) önemli/çok önemli seçenekleri ile en fazla önemsenen akademik beceriler olduğu görülmüştür. "Alfabedeki harfleri yazabilme" kazanımı %41,5 (f = 46) fark etmez/önemli değil/hiç önemli değil, "Alfabedeki harfleri okuyabilme" kazanımı %35 (f = 39) fark etmez/önemli değil/hiç önemli değil seçenekleri ile en az önemsenen bilişsel/akademik alan becerileridir.

Tablo 4'ün ortalarında sosyal-duygusal kazanımlara dair beklentilerin önem dereceleri yer almaktadır. Ebeveynlerin, okul öncesi eğitimden sosyal-duygusal alandaki kazanım beklentileri toplam puanlarına bakıldığında "hiç önemli değil",

“önemli değil” ve “fark etmez” diyenlerin yaklaşık %4; bu alandaki kazanımları “önemli” ve “çok önemli” bulanların ise %96 olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Ebeveynlerin Gelişim Alanı Beklentilerinin Önem DerecelerineAit Sıklık ve Yüzdelik Dağılımları

	Hiç Önemli Değil		Önemli Değil		Fark Etmez		Önemli		Çok Önemli	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilişsel (Toplam f=666)	10	1.5	66	9.9	65	9.8	329	49.4	196	29.4
20'ye kadar sayabilmesi	1	0.9	6	5.4	5	4.5	60	54.1	39	35.1
20'ye kadar yazabilmesi	3	2.7	17	15.3	17	15.3	52	46.8	22	19.8
Alfabedeki harfleri okuyabilme	1	0.9	21	18.9	17	15.3	51	45.9	21	18.9
Alfabedeki harfleri kalemle yazabilmesi	3	2.7	22	19.8	21	18.9	50	45	15	13.5
Dinlediği bir hikâyeyi kısaca anlatabilmesi	1	0.9	-	-	1	0.9	55	49.5	54	48.6
Konuşma dilindeki sesleri ayırt edebilmesi	1	0.9	-	-	4	3.6	61	55	45	40.5
Sosyal-Duygusal (Toplam f=1255)	6	0.47	14	1.1	29	2.3	661	52.7	545	43.4
Yerinde hareket etmeden 20 dakika oturabilmesi	5	4.5	13	11.7	13	11.7	58	52.3	22	19.8
Öğretmenin verdiği bir etkinliği tamamlayabilme	1	0.9	1	0.9	1	0.9	64	57.7	44	39.6
Kendinin ve başkalarının duygularını anlayabilme	-	-	-	-	3	2.7	57	51.4	51	45.9
Başkalarının sözünü kesmeden dinleyebilme	-	-	-	-	3	2.7	53	47.7	55	49.5
Kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilme	-	-	-	-	-	-	38	34.2	73	65.8
Öğretmenin verdiği yönergeleri takip edebilme	-	-	-	-	-	-	47	42.3	63	56.8
Özür dileme, rica etme, izin isteme vb becerileri kazanması	-	-	-	-	1	0.9	41	36.9	69	62.2
Arkadaşlarıyla oyun kurabilme ve devam ettirebilme	-	-	-	-	2	1.8	50	45	59	53.2
Arkadaşlarıyla bir etkinliği beraber yapabilme	-	-	-	-	1	0.9	51	45.9	59	53.2
Oyuncakları paylaşabilme	-	-	-	-	4	3.6	53	47.7	54	48.6
Yardıma ihtiyacı olan bir arkadaşına yardım edebilme	-	-	-	-	-	-	55	49.5	56	50.5

Tablo 4 (Devamı). Ebeveynlerin Gelişim Alanı Beklentilerinin Önem Derecelerine Ait Sıklık ve Yüzdelik Dağılımları

	Hiç Önemli Değil		Önemli Değil		Fark Etmez		Önemli		Çok Önemli	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf kurallarına uyabilme	-	-	-	-	-	-	53	47.7	58	52.3
Özür dileme, rica etme, izin isteme vb becerileri kazanması	-	-	-	-	1	0.9	41	36.9	69	62.2
İnce Motor-Özbakım										
Toplam (f=777)	2	0.26	10	1.3	25	3.2	388	49.9	352	45.3
Makasla kesebilmesi	1	0.9	2	1.8	2	1.8	55	49.5	51	45.9
Çizgileri taşırmadan boyayabilmesi	1	0.9	5	4.5	8	7.2	68	61.3	29	26.1
Yardımsız yemek yiyebilme	-	-	-	-	2	1.8	52	46.8	57	51.4
Yardımsız giyinip soyunabilme	-	-	-	-	4	3.6	59	53.2	48	43.2
Yardımsız tuvaletini ve kendi temizliğini yapabilme	-	-	-	-	1	0.9	50	45	60	54.1
Yardımsız ellerini yıkayabilme	-	-	-	-	1	0.9	52	46.8	58	52.3
Yardımsız dişlerini fırçalayabilme	-	-	3	2.7	7	6.3	52	46.8	49	44.1

"Sınıf kurallarına uyabilme" becerisi ve "yardıma ihtiyacı olan bir arkadaşına yardım edebilme" becerisi ebeveynler tarafından %100 önemli/çok önemli seçenekleri ile tam puan almıştır. Sosyal-duygusal alanda "yerinde hareket etmeden 20 dakika oturabilmesi" kazanımına ebeveynlerin %28 (*f*=31)'i fark etmez/ önemli değil/ hiç önemli değil, %72'si ise önemli veya çok önemli seçeneklerini seçmiş olmaları; ebeveynlerin çoğunluğunun bu beceriyi çok önemsediğini göstermektedir.

Tablo 4'ün en alt bloğunda ise ince motor-özbakım becerilerine dair ebeveyn beklentilerinin önem derecelerinin dağılımı yer almaktadır. Velilerin okul öncesi eğitimden ince motor/ özbakım alanında kazanım beklentileri toplam puanları incelendiğinde "hiç önemli değil" ve "önemli değil" diyenlerin %1,5; "fark etmez" diyenlerin %3; bu alandaki kazanımları "önemli" ve "çok önemli" bulanların ise yaklaşık% 95,5 olduğu görülmüştür."Çizgileri taşırmadan boyayabilmesi" becerisi dışında tüm ince motor-özbakım alanı becerileri %95 ve üzeri oranda "önemli" ve "çok önemli" seçenekleri ile işaretlemiştir. Tablodan çıkan bir başka sonuç ise gelişim alanları içinde ince motor-özbakım alanı kazanımlarının %95,5 oranla veliler tarafından en yüksek önem derecesine sahip olduğudur.

Tablo 5'de demografik özelliklere göre ebeveynlerin gelişim alanlardaki kazanım beklentilerine ait betimsel istatistikler gösterilmiştir. Ebeveynlerin kız çocuklara göre erkek çocuklardan sosyal duygusal kazanım beklentiler ($\overline{X}$ =35.76) ve ince motor-öz bakım kazanım beklentileri ($\overline{X}$ =20.98) daha yüksek olduğu görülmektedir. Tek çocuklu ebeveynlerin daha fazla çocuğu olan ebeveynlere göre bilişsel alan ($\overline{X}$ =19.29) ve sosyal-duygusal alan ($\overline{X}$ =37.05); 3 çocuğu olan ebeveynlerin ise ince motor-öz bakım alan ($\overline{X}$ =22.00) beklentileri daha az çocuklu ebeveynlere oranla daha yüksektir. En küçük çocuklardan bilişsel alan ($\overline{X}$ =18.65), sosyal-duygusal alan ($\overline{X}$ =35.94), ince motor-özbakım alan ($\overline{X}$ =21.24) beklentileri diğer çocuklara oranla daha yüksektir. İlkokul ve ortaokul mezunu olan annelerin bilişsel alan ($\overline{X}$ =19.67) ve sosyal-duygusal alan ($\overline{X}$ =37.00) beklentileri diğer annelere göre daha yüksek çıkmıştır. Üniversite ve üstü mezunu olan annelerin ise ince motor-özbakım ($\overline{X}$ =21.28) alan beklentileri daha yüksektir. Çalışmayan annelerin gelişime uygun olan ve gelişime uygun olmayan uygulamalara dair beklentileri, çalışan annelere oranla daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 5. Demografik Özelliklere Göre Ebeveynlerin Gelişim Alanlarındaki Beklentilerine Ait Betimsel İstatistikler

	Bilişsel		**Sosyal Duygusal**		**İnce Motor Özbakım**	
	$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS
Çocuğun Cinsiyeti						
Erkek	23.95	4.22	52.84	4.82	29.00	4.59
Kız	22.23	5.80	53.53	4.94	29.62	4.15
Çocuğun Kardeş Sayısı						
Tek Çocuk	22.61	5.06	52.03	4.92	28.08	4.62
2 kardeş	23.32	5.05	53.69	4.79	30.08	4.09
3 kardeş	23.71	5.53	54.07	4.86	29.29	4.39
Çocuk Doğum Sırası						
En Büyük	23.05	5.32	53.20	5.10	29.15	4.71
En Küçük	22.96	4.87	52.78	4.54	29.14	3.90
Ortanca	27.33	2.08	59.00	1.00	34.67	0.58
Anne Eğitim Düzeyi						
İlkokul/ortaokul	23.67	5.10	52.67	4.36	29.44	3.91
Lise	23.94	4.97	53.69	5.07	29.86	4.67
Üniversite ve üstü	23.72	5.15	52.97	4.87	28.99	4.31
Annenin Çalışma Durumu						
Çalışıyor	22.14	5.38	53.14	5.12	29.71	4.41
Çalışmıyor	23.72	4.84	53.19	4.75	29.04	4.37
Annenin Günlük Çalışma Saati						
4 saat ve daha az	24.04	4.95	52.90	5.35	29.24	4.88
5-9 saat arası	22.19	5.08	53.09	4.44	29.41	4.04
9 saat ve fazla	22.63	5.22	53.70	4.59	29.27	3.96
Babanın Eğitim Düzeyi						
İlkokul /ortaokul	24.70	4.50	54.60	4.55	31.00	2.94
Lise	24.08	4.66	53.42	5.17	29.28	5.03
Üniversite ve üstü	22.78	5.08	52.63	4.87	29.00	4.20
Babanın Çalışma Durumu						
Çalışıyor	23.01	5.06	53.16	4.88	29.28	4.38
Çalışmıyor	29.50	0.71	54.00	5.66	30.00	5.66
Baba Günlük Çalışma Saati						
4 saat ve daha az	22.33	9.22	51.67	6.53	27.83	6.94
5-9 saat arası	22.25	4.58	52.96	4.94	29.09	4.26
9 saat ve fazla	24.27	4.92	53.60	4.63	29.73	4.18

Tablo 5'de annenin günlük çalışma saati değişkenine göre günlük 4 saat veya daha az çalışan annelerin gelişime uygun olan uygulamalar ($\overline{X}$ =32.71) ve bilişsel alan ($\overline{X}$ =18.78) beklentileri daha yüksektir. 9 saat veya daha fazla çalışan annelerin ise gelişime uygun olmayan uygulamalar ($\overline{X}$ =45.93), sosyal duygusal alan ($\overline{X}$ =35.53) ve ince motor-özbakım ($\overline{X}$ =21.57) alan beklentileri daha yüksektir. Babanın eğitim

düzeyi değişkenine bakıldığında ise mezuniyet durumu ilkokul ortaokul olan babaların mezuniyet durumu daha yüksek olan babalara göre gelişime uygun uygulamalara dair beklentileri ($\overline{X}$ =34.00) yüksek çıkmıştır. Mezuniyet durumu lise olan babaların gelişime uygun olmayan uygulamalara dair beklenti puanı ($\overline{X}$ =45.53) ve bilişsel alan ($\overline{X}$ =18.58) beklentileri daha yüksek olup, mezuniyet durumu üniversite ve üstü olan babaların sosyal-duygusal alan ($\overline{X}$ =35.82) ve ince motor-özbakım alan ($\overline{X}$ =21.35) beklentileri daha yüksektir.

4.1.2. Çocukların Kazanımları Elde Etme Süreci (Nasıl?) İle İlgili Beklentiler

Bu bölümde ebeveynlerin çocukların bazı kazanımlara ulaşırken kurumun ve yetişkinin sağlaması gereken destek ve imkânlara dair ebeveyn görüşleri sorulmuştur. Ebeveynlere "çocuğunuzun okul öncesi kurumda yaşadığı /yaşayabileceği aşağıdaki durumlara ne kadar katılıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlere birer cümlelik senaryolar verilerek ebeveynlerin bu duruma katılıp katılmadığı kesinlikle katılmıyorum(1), katılmıyorum(2), kararsızım(3), katılıyorum(4), kesinlikle katılıyorum(5) seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Analizler yapılırken, senaryolar "gelişime uygun olan uygulamalara ilişkin görüşler" ve "gelişime uygun olmayan uygulamalara ilişkin görüşler" olarak gruplandırılmıştır.

Gelişime uygun olan uygulamalara ilişkin görüşler alanında toplam 11 madde olup; alınabilecek puan aralığı 11 ile 55 arasındadır. Tüm yanıtların kararsızım(3) olması durumunda elde edilebilecek puan 33'dür. Gelişime uygun olmayan uygylamalara ilişkin görüşler alanında ise toplam 12 madde bulunmaktadır. Bu alanda alınabilecek puan aralığı 12 ile 60 arasında olup; tüm yanıtların kararsızım(3) olması durumunda elde edilebilecek puan 36'dır. Tablo 6'da bu alanlara ait katılımcıların aldıkları puan aralıkları, ortalama ve standart sapma istatistikleri verilmiştir.

Tablo 6. Beceri Kazanımı Sürecinde Gelişime Uygun Olan ve Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara İlişkin Betimsel İstatistikler

	Elde edilen Puan Aralığı	Ortalama	Standart Sapma
Gelişime Uygun Olmayan	18-58	32.61	7.45
Gelişime Uygun Olan	35-55	45.05	4.28

Tablo 6 incelendiğinde, ebeveynlerin gelişime uygun olmayan beklenti puanlarının yukarıda verilen referans değerleri ile özellikle de "kararsızım" noktasında alınabilecek puan ile karşılaştırılarak değerlendirildiğinde, gelişime uygun olmayan uygulamalara ilişkin görüş puanlarının ortalamasının düşük ($\overline{X}$ =32.61, referans değer= 36) olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan; gelişime uygun olan uygulamalara ilişkin görüş puanlarının ortalamasının ise referans değer olan 33 den yüksek olduğu ($\overline{X}$ =45.05) görülmektedir. Ebeveynlerin bu sorulara verdikleri yanıtların sıklıkları ve yüzdelikleri detaylı olarak Tablo 7'de ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7. Gelişim Düzeyine Uygun Olan Uygulamalara Dair Ebeveyn Görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
Sorumluluk Alanları	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Toplam *f*=1221	25	2.1	76	6.2	81	6.6	614	50.3	425	34.8
Akran sorunlarını çözme	-	-	1	0.9	15	13.5	56	50.5	39	35.1
Kaba motor etkinlikler	-	-	1	0.9	-	-	41	36.9	69	62.2
Giyinme-soyunma	4	3.6	8	7.2	2	1.8	63	56.8	34	30.6
Tuvalet sonrası temizlik	3	2.7	12	10.8	5	4.5	66	59.5	25	22.5
İnce motor etkinlikler	3	2.7	6	5.4	3	2.7	64	57.7	35	31.5
Etkinliklerin zorluk derecesi	4	3.6	14	12.6	15	13.5	56	50.5	22	19.8
Çocuğun gelişim takibi	2	1.8	8	7.2	14	12.6	51	45.9	36	32.4
Açık hava dış mekan etkinlikleri	2	1.8	-	-	1	0.9	50	45.0	58	52.3
Yemek menüsü	4	3.6	1	0.9	-	-	46	41.4	60	54.1
Yemek Yeme	-	-	9	8.1	5	4.5	70	63.1	27	24.3
Günlük Bilgilendirme	3	2.7	16	14.4	21	18.9	51	45.9	20	18.0

Tabloya 7' ye göre, ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun gelişim düzeyine uygun uygulamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların %50,3'ü "katılıyorum" ve %34,8'i "kesinlikle katılıyorum" ifadelerine yer vererek çoğunlukla olumlu görüş bildirmiştir. Ebeveynlerin yalnızca %2,1'i "kesinlikle

katılmıyorum" ve %6,2'si "katılmıyorum" şeklinde olumsuz görüş belirtmiştir. Kaba motor etkinlikler ifadesine %62,2'si (*f* = 69) "kesinlikle katılıyorum", %36,9'u (*f* = 41) "katılıyorum" yanıtını vermiştir. Bu alan, en yüksek düzeyde olumlu görüş alan uygulamadır. Açık hava dış mekân etkinlikleri için %52,3'ü (*f* = 58) "kesinlikle katılıyorum" ve %45,0'ı (*f* = 50) "katılıyorum" demiştir. Yemek menüsü uygulamasına ilişkin olarak ebeveynlerin %54,1'i (*f* = 60) "kesinlikle katılıyorum", %41,4'ü (*f* = 46) "katılıyorum" demiştir. Yemek yeme sürecine dair uygulamalara ebeveynlerin %63,1'i (*f* = 70) "katılıyorum", %24,3'ü (*f* = 27) "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olumlu yaklaşmıştır. Etkinliklerin zorluk derecesi maddesinde "kesinlikle katılıyorum" diyenlerin oranı %19,8 (*f* = 22) ile diğer maddelere kıyasla daha düşük kalmıştır. Giyinme-soyunma becerilerine yönelik uygulamalara ebeveynlerin %56,8'i (*f* = 63) "katılıyorum", %30,6'sı (*f* = 34) "kesinlikle katılıyorum" demiştir. Tuvalet sonrası temizlik uygulamasına ilişkin %59,5'i (*f* = 66) "katılıyorum" ve %22,5'i (*f* = 25) "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmiştir. İnce motor etkinlikler için ebeveynlerin %57,7'si (*f* = 64) "katılıyorum", %31,5'i (*f* = 35) "kesinlikle katılıyorum" yanıtı vermiştir. Çocuğun gelişim takibi konusunda %45,9'u (*f* = 51) "katılıyorum", %32,4'ü (*f* = 36) "kesinlikle katılıyorum" yanıtını vermiştir. Günlük bilgilendirme maddesinde ise %45,9'u (*f* = 51) "katılıyorum" ve %18,0'i (*f* = 20) "kesinlikle katılıyorum" görüşündedir.

Tablo 8. Gelişim Düzeyine Uygun Olmayan Uygulamalara Dair Ebeveyn Görüşleri

Sorumluluk Alanı	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
(Toplam *f*=1332)	215	16.1	561	42.1	194	14.6	269	20.2	93	6.9
Tuvalet sonrası temizlik	5	4.5	39	35.1	30	27.0	32	28.8	5	4.5
Akran Sorunları	12	10.8	34	30.6	26	23.4	27	24.3	12	10.8
Giyinme-soyunma	19	17.1	44	39.6	12	10.8	31	27.9	5	4.5
İnce motor etkinlikler	40	36	62	55.9	5	4.5	4	3.6		
Yemek yeme	30	27	63	56.8	5	4.5	11	9.9	2	1.8
Yemek menüsü	8	7.2	52	46.8	19	17.1	22	19.8	10	9
Yeme miktarı	10	9	32	28.8	15	13.5	37	33.3	17	15.3
Kaba motor etkinlikler	30	27	58	52.3	14	12.6	4	3.6	5	4.5
Etkinliklerin zorluk /kolaylık derecesi	21	18.9	56	50.5	11	9.9	20	18	3	2.7
Sınıf içi/dışı etkinlikler	9	8.1	39	35.1	17	15.3	37	33.3	9	8.1
Açık hava dış mekan etkinlikleri	25	22.5	46	41.4	24	21.6	9	8.1	7	6.3
Günlük Bilgilendirme	6	5.4	36	32.4	16	14.4	35	31.5	18	16.2

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarında gelişim düzeyine uygun olmayan uygulamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların %42,1'i bu tür uygulamalara "katılmıyorum", %16,1'i "kesinlikle katılmıyorum" yanıtını vererek genel olarak bu uygulamalara karşı olumsuz tutum sergilemiştir. Buna karşın %20,2'si "katılıyorum" ve %6,9'u "kesinlikle katılıyorum" ifadeleriyle bu tür uygulamaları desteklediğini belirtmiştir. İnce motor etkinliklerde yetişkin müdahalesine %55,9'u (*f* = 62) "katılmıyorum" ve %36'sı (*f* = 40) "kesinlikle katılmıyorum" demiştir. Bu alan, gelişime uygun olmayan uygulamalara karşı en güçlü olumsuz görüşün bildirildiği alandır. Yemek yeme konusunda çocuğun yerine yetişkinin müdahil olmasına ilişkin %56,8'i (*f* = 63) "katılmıyorum", %27'si (*f* = 30) "kesinlikle katılmıyorum" yanıtı vererek yüksek düzeyde olumsuz görüş bildirmiştir. Kaba motor etkinliklerde yetişkin yönlendirmesiyle ilgili %52,3'ü (*f* = 58) "katılmıyorum", %27'si (*f* = 30) "kesinlikle katılmıyorum" demiştir. Etkinliklerin zorluk/kolaylık derecesi başlığında %50,5'i (*f* = 56) "katılmıyorum" ve %18,9'u (*f* = 21) "kesinlikle katılmıyorum" düzeyinde olumsuz görüş belirtmiştir. Giyinme-soyunma alanında %39,6'sı (*f* = 44) "katılmıyorum" ve

%17,1'i (*f* = 19) "kesinlikle katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Tuvalet sonrası temizlik uygulamasında ise %35,1'i (*f* = 39) "katılmıyorum", %4,5'i (*f* = 5) "kesinlikle katılmıyorum" demiştir; bu alan, görece daha az olumsuz görüş bildirilen konular arasında yer almıştır. Akran sorunlarının çocuklar adına yetişkinlerce çözülmesine ilişkin %30,6'sı (*f* = 34) "katılmıyorum" ve %10,8'i (*f* = 12) "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Yemek miktarına yetişkin müdahalesi konusunda ise %28,8'i (*f* = 32) "katılmıyorum" ve %9'u (*f* = 10) "kesinlikle katılmıyorum" demiştir; ancak %33,3'ü (*f* = 37) "katılıyorum" ve %15,3'ü (*f* = 17) "kesinlikle katılıyorum" yanıtlarıyla bu uygulamaya daha olumlu yaklaşan bir grup da mevcuttur. Açık hava dış mekân etkinlikleri maddesinde %41,4'ü (*f* = 46) "katılmıyorum", %22,5'i (*f* = 25) "kesinlikle katılmıyorum" demiştir. Sınıf içi/dışı etkinlikler için %35,1'i (*f* = 39) "katılmıyorum" ve %8,1'i (*f* = 9) "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Günlük bilgilendirme uygulamalarında %32,4'ü (*f* = 36) "katılmıyorum" ve %5,4'ü (*f* = 6) "kesinlikle katılmıyorum" yanıtı vermiştir. Yemek menüsünün yetişkinler tarafından belirlenmesine yönelik olarak %46,8'i (*f* = 52) "katılmıyorum" ve %7,2'si (*f* = 8) "katılmıyorum" görüşündedir. Genel olarak bu bulgular, ebeveynlerin çocuklarının yapabileceği sorumlulukları yerine yetişkinlerin üstlenmesini gelişimsel açıdan uygun bulmadıklarını göstermektedir. Özellikle motor beceriler ve özbakım alanlarında çocuğun aktif katılımını destekleyen bir görüş yapısı öne çıkmaktadır.

Tablo 9'da demografik özelliklere göre ebeveynlerin gelişime uygun olan veya gelişime uygun olmayan uygulamalara ilişkin betimsel istatistikler gösterilmiştir.

Tablo 9. Demografik Özelliklere Göre Ebeveynlerin Gelişime Uygun Olan ve Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar		**Gelişime Uygun Olan Uygulamalar**	
	$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS
Çocuğun Cinsiyeti				
Erkek	33.14	7.25	45.41	4.71
Kız	32.04	7.71	44.66	3.78
Çocuğun Kardeş Sayısı				
1 kardeş	33.32	7.60	45.24	4.18
2 kardeş	31.42	7.42	45.17	4.57
3 kardeş	35.71	6.53	44.07	3.38
Çocuk Doğum Sırası				
En Büyük	32.76	8.47	45.63	4.32
En Küçük	32.41	6.15	44.39	4.20
Ortanca	33.00	8.54	44.67	5.13
Anne Eğitim Düzeyi				
İlkokul/ortaokul	34.44	8.17	44.44	3.05
Lise	32.37	7.80	44.17	4.62
Üniversite ve üstü	32.49	7.26	45.60	4.21
Annenin Çalışma Durumu				
Çalışıyor	30.88	6.33	44.40	4.51
Çalışmıyor	33.67	7.93	45.45	4.13
Annenin Günlük Çalışma Saati				
4 saat ve daha az	34.10	8.46	44.59	4.05
5-9 saat arası	31.38	6.49	44.94	5.03
9 saat ve fazla	31.50	6.39	45.93	3.78
Babanın Eğitim Düzeyi				
İlkokul /ortaokul	34.80	7.32	44.00	3.06
Lise	34.22	8.47	45.53	4.16
Üniversite ve üstü	31.55	6.86	45.02	4.35
Babanın Çalışma Durumu				
Çalışıyor	32.57	7.40	45.15	4.22
Çalışmıyor	35.00	14.14	40.00	7.07
Baba Günlük Çalışma Saati				
4 saat ve daha az	31.33	7.00	43.50	5.96
5-9 saat arası	32.26	6.82	44.77	4.05
9 saat ve fazla	33.19	8.30	45.58	4.36

Tablo 9'a bakıldığında ebeveynlerin kız çocuklara göre erkek çocuklardan gelişime uygun olmayan ($\overline{X}$ =33.14) ve gelişime uygun olan uygulamalara ilişkin görüş puanları da yüksek çıkmıştır ($\overline{X}$ =45.41). Kardeş sayısı değişkenine bakıldığında tek çocuklu ebeveynlerin gelişime uygun olan uygulamalara ilişkin görüş puanları daha yüksek ($\overline{X}$ =45.24) iken; 3 çocuğu olan ebeveynlerin ise gelişime uygun olmayan ($\overline{X}$ =35.71) uygulamalara ilişkin görüş puanları, daha az çocuklu ebeveynlere oranla daha yüksektir. Çocuğun doğum sırası değişkeninde ortanca çocuklardan gelişime uygun olmayan ($\overline{X}$ =33.00) uygulamalara ilişkin görüş puanları diğer çocuklara oranla daha yüksektir. Mezuniyet durumu ilkokul ortaokul olan annelerin gelişime uygun olmayan ($\overline{X}$ =34.44) uygulamalara ilişkin görüş puanları, mezuniyet durumu üniversite ve üstü olan annelerin ise gelişime uygun olan ($\overline{X}$ =45.60) uygulamalara ilişkin görüş puanları daha yüksektir. Çalışmayan annelerin bütün alanlardaki beklentileri, çalışan annelere oranla daha yüksek çıkmıştır. Günde 4 saat veya daha az çalışan annelerin gelişime uygun olmayan uygulamalara ilişkin görüş puanları daha yüksektir.

4.2. Ebeveyn Tutumları

Bu bölümde ebeveyn tutumlarına ilişkin genel değerler ve katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre ebeveyn tutumlarına ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 10'da ebeveyn tutumlarının sosyo-demografik özelliklere göre ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tabloya bakıldığında, ebeveynlerin kız çocuklara karşı daha aşırı koruyucu ($\overline{X}$ =24.23) ve daha demokratik ($\overline{X}$ =42.25) tutumlar sergilediği; erkek çocuklara ise daha otoriter ($\overline{X}$ =42.36) yaklaştığı görülmektedir. Kardeş sayısı arttıkça hem otoriter (tek çocukta $\overline{X}$ =41.42, 3 kardeşte $\overline{X}$ =45.36) hem de aşırı koruyucu tutumlar (tek çocukta $\overline{X}$ =23.58, 3 kardeşte $\overline{X}$ =25.21) artmaktadır. Doğum sırasına göre bakıldığında en büyük çocuklara daha demokratik ($\overline{X}$ =42.98), ortanca çocuklara daha aşırı koruyucu ($\overline{X}$ =26.67) ve izin verici ($\overline{X}$ =31.00) tutum sergilendiği dikkat çekmektedir. Annenin eğitim düzeyi yükseldikçe otoriter tutumlar azalmakta (ilkokul: $\overline{X}$ =46.89; üniversite: $\overline{X}$ =40.85), ancak demokratik tutumlar benzer düzeyde kalmaktadır. Annenin çalışıyor olması

daha az demokratik ($\overline{X}$ =41.38) ve daha fazla otoriter ($\overline{X}$ =41.98) tutumla ilişkilendirilirken, çalışmayan annelerde izin verici tutum daha yüksektir ($\overline{X}$ =31.80).

Tablo 10. Demografik Özelliklere Göre Ebeveyn Tutumlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Demokratik		Otoriter		Aşırı Koruyucu		Aşırı İzin Verici	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Çocuğun Cinsiyeti								
Erkek	41.93	5.81	42.36	6.68	22.10	5.73	31.52	5.68
Kız	42.25	6.31	41.75	7.27	24.23	6.71	31.06	6.56
Çocuğun Kardeş Sayısı								
1 kardeş	41.76	6.00	41.42	6.48	23.58	6.40	30.89	5.78
2 kardeş	42.36	6.33	41.71	7.49	22.32	5.93	31.53	6.35
3 ve daha fazla kardeş	41.79	5.06	45.36	5.03	25.21	7.20	31.43	6.21
Çocuk Doğum Sırası								
En Büyük Çocuk	42.98	6.24	42.22	6.08	24.12	6.22	30.76	5.73
En Küçük Çocuk	40.92	5.73	41.71	8.04	21.69	5.73	31.96	6.68
Ortanca / Ortalarda	43.33	4.73	45.00	3.61	26.67	12.66	31.00	1.73
Anne Eğitim Düzeyi								
İlkokul /ortaokul	43.67	4.90	46.89	3.44	23.00	2.74	33.67	3.50
Lise	43.69	6.13	43.17	6.94	24.46	6.46	30.80	6.18
Üniversite ve üstü	41.03	5.95	40.85	6.99	22.43	6.47	31.24	6.31
Annenin Çalışma Durumu								
Çalışıyor	41.38	5.96	41.98	6.20	22.05	5.60	30.48	7.45
Çalışmıyor	42.51	6.07	42.13	7.41	23.77	6.61	31.80	5.10
Annenin Günlük Çalışma Saati								
4 saat ve daha az	42.59	6.09	42.55	7.73	22.88	6.17	31.94	5.68
5-9 saat arası	41.31	5.67	41.50	6.27	21.31	6.01	30.75	7.52
9 saat ve daha fazla	42.07	6.41	41.90	6.43	25.43	6.22	30.83	5.08
Babanın Eğitim Düzeyi								
İlkokul /ortaokul	43.10	4.86	41.80	10.51	23.30	2.63	30.30	5.54
Lise	43.06	6.27	41.94	7.63	23.75	6.05	31.00	5.69
Üniversite ve üstü	41.69	6.06	42.39	5.60	22.96	7.08	32.29	6.10
Babanın Çalışma Durumu								
Çalışıyor	42.00	6.05	42.32	6.46	23.06	6.27	31.36	6.12
Çalışmıyor	46.50	2.12	28.50	20.51	26.00	8.49	28.00	4.24
Baba Günlük Çalışma Saati								
4 saat ve daha az	43.67	3.83	36.33	14.88	23.67	6.86	32.50	5.05
5-9 saat arası	40.33	5.68	42.18	6.81	21.79	6.35	31.25	6.45
9 saat ve daha fazla	43.96	6.11	42.67	5.43	24.63	5.89	31.21	5.87

Baba eğitim düzeyi arttıkça otoriter tutum (ilkokul: $\overline{X}$ =41.80, üniversite: $\overline{X}$ =42.39) ve izin verici tutumlarda artış gözlenmiştir (üniversite: $\overline{X}$ =32.29). Çalışmayan babalar hem daha demokratik (46.50) hem de aşırı koruyucu ($\overline{X}$ =26.00) tutumlar sergilemekte, buna karşılık çalışan babalarda otoriter tutum oranı ($\overline{X}$ =42.32) daha yüksektir. Son olarak, babanın çalışma süresi arttıkça otoriter tutum eğilimi artarken (9+ saat: $\overline{X}$ =42.67), demokratik tutumlar da görece artış göstermektedir ($\overline{X}$ =43.96), ancak en az çalışanlarda izin verici tutum daha baskındır ($\overline{X}$ =32.50).

4.3. Ebeveyn Beklentileri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki

Araştırmada ebeveynlerin benimsediği tutumlar arasındaki ilişki; ebeveyn tutumları ve okul öncesi dönemde çocuklarına yönelik kazanım beklentileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 11 Pearson korelasyon sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 11. Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Demokratik	1								
2. Otoriter	.058	1							
3. Aşırı Koruyucu	.296**	.192*	1						
4. Aşırı İzin Verici	.021	.308**	.097	1					
5. Gel. Uygun Olmayan	.059	-.111	-.146	.014	1				
6. Gel. Uygun Olan	.273**	-.219*	.030	-.042	.281**	1			
7. Bilişsel	.299**	-.024	.015	-.080	.268**	.146	1		
8. Sosyal Duygusal	.351**	.015	.164	.055	-.014	.336**	.436**	1	
9. İnce Motor-Özbakım	.384**	-.017	.070	.038	-.026	.326**	.397**	.778**	1

*p<.05 ; **p<.01

Tablo 11'de gösterilen analiz sonuçlarına göre demokratik tutum ile aşırı koruyucu tutum arasında pozitif ve anlamlı fakat zayıf bir ilişki bulunmaktadır (r = .296, p < .01). Otoriter tutum ile aşırı izin verici tutum arasında da anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir (r = .308, p < .01). Demokratik tutum**,** gelişime uygun uygulamalara ilişkin görüş puanları **(**r = .273, p < .01), bilişsel alan kazanım beklentileri (r = .299, p < .01), sosyal-duygusal kazanım beklentileri (r = .351, p < .01) ve ince motor-öz bakım kazanım beklentileriyle (r = .384, p < .01) anlamlı ve pozitif ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Buna karşılık, demokratik tutumun gelişime uygun olmayan uygulamalara ilişkin görüş puanları ile ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir (r = .059).

Otoriter tutum, gelişime uygun uygulamalara ilişkin görüş puanları ile negatif yönlü bir ilişki göstermektedir (r = –.219, p < .05); ancak bilişsel (r = –.024), sosyal-duygusal (r = .015) ve ince motor-özbakım (r = –.017) kazanım beklentileri ve gelişime uygun olmayan uygulamalara ilişkin görüş puanları arasında (r = –.111) anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Aşırı koruyucu tutum ve aşırı izin verici tutum ile hiçbir beklenti türü arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

Gelişime uygun uygulamalara ilişkin görüş puanları ile gelişime uygun olmayan uygulamalara ilişkin görüş puanları pozitif ve anlamlı bir ilişki göstermektedir (r = .281, p < .01). Gelişime uygun uygulamalara ilişkin görüş puanları**,** bilişsel (r = .146), sosyal-duygusal (r = .336, p < .01) ve ince motor-öz bakım (r = .326, p < .01) kazanım beklentileri ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir. Beklentiler arasında en güçlü ilişki, sosyal-duygusal beklentiler ile ince motor-öz bakım beklentileri arasındadır (r = .778, p < .01).

Analizlerin bu aşamasında ebeveyn beklentileri ve ebeveyn beklentileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analizlere ebeveyn tutumlarının yanı sıra sosyo-demografik özellikler de dâhil edilmiştir. ANCOVA modeline dahil edilen sosyo-demografik özellikler şunlardır. Çocuğun cinsiyeti ve yaşı, çocuğun kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası, annenin eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, annenin çalışma saatleri, babanın eğitim durumu, babanın çalışma saatleri. Modelde çocuğun yaşı ve ebeveyn tutumları kovaryans olarak, bu değişken dışındaki diğer değişkenler kategorik olduğu için faktör olarak tanımlanmıştır.

Tablo 12'de gelişime uygun olan uygulamalara ilişkin görüş puanları ile demografik özellikler ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiye yönelik ANCOVA analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 12'de görüldüğü gibi, ebeveynlerin gelişime uygun uygulamalara ilişkin görüş puanlarının, demografik özelliklere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Demokratik ebeveyn tutumları ile gelişime uygun uygulamalara ilişkin görüş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır (F=5.927; p=.017). Demokratik ebeveyn tutum puanları arttıkça, gelişime uygun uygulamalara ilişkin görüş puanlarının arttığı bulunmuştur. Modele dahil edilen bağımsız değişkenler, ebeveynlerin demokratik tutumlarındaki varyansın %1 den daha az bir kısmını açıklamıştır (Düzeltilmiş R^2 =.095).

Tablo 12. Gelişime Uygun Uygulamalara Dair Görüşlerin Demografik Özellikler ve Ebeveyn Tutumlarıyla İlişkisine Yönelik ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Karelerin Toplamı	Sd.	K.O.	F	Sig
Düzeltilmiş Model	453.692	19	23.879	1.528	.099
Sabit Terim	2.354	1	2.354	.151	.699
Çocuğun cinsiyeti	43.078	1	43.078	2.757	.101
Çocuğun Kardeş Sayısı	6.216	2	3.108	.199	.820
Çocuğun Doğum Sırası	10.055	2	5.027	.322	.726
Annenin Eğitim durumu	24.319	2	12.159	.778	.463
Annenin Çalışma Durumu	34.509	1	34.509	2.208	.141
Annenin Çalışma Saatleri	68.378	2	34.189	2.188	.119
Babanın Eğitim Durumu	17.556	2	8.778	.562	.573
Babanın Çalışma Saatleri	8.453	2	4.226	.270	.764
Demokratik	92.625	1	92.625	5.927	.017
Otoriter	54.369	1	54.369	3.479	.066
Aşırı Koruyucu	.047	1	.047	.003	.956
Aşırı İzin Verici	2.681	1	2.681	.172	.680
Yaş	6.617	1	6.617	.423	.517
Hata	1203.277	77	15.627		
Toplam	198983.000	97			
Düzeltilmiş Toplam	1656.969	96			

Tablo 13'de gelişime uygun olmayan uygulamalara ilişkin görüş puanlarının, demografik özellikler ve ebeveyn tutumlarıyla ilişkisine yönelik ANCOVA analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13. Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara Dair Görüşlerin Demografik Özellikler ve Ebeveyn Tutumlarıyla İlişkisine Yönelik ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Karelerin Toplamı	Sd.	K.O.	F	Sig
Düzeltilmiş Model	1195.647	19	62.929	1.116	.353
Sabit Terim	102.337	1	102.337	1.815	.182
Çocuğun cinsiyeti	45.572	1	45.572	.808	.371
Çocuğun Kardeş Sayısı	370.476	2	185.238	3.286	.043
Çocuğun Doğum Sırası	34.366	2	17.183	.305	.738
Annenin Eğitim durumu	16.114	2	8.057	.143	.867
Annenin Çalışma Durumu	167.891	1	167.891	2.978	.088
Annenin Çalışma Saatleri	91.732	2	45.866	.814	.447
Babanın Eğitim Durumu	121.639	2	60.819	1.079	.345
Babanın Çalışma Saatleri	15.453	2	7.726	.137	.872
Demokratik	28.651	1	28.651	.508	.478
Otoriter	16.494	1	16.494	.293	.590
Aşırı Koruyucu	172.454	1	172.454	3.059	.084
Aşırı İzin Verici	38.450	1	38.450	.682	.411
Yaş	119.892	1	119.892	2.127	.149
Hata	4340.868	77	56.375		
Toplam	110379.000	97			
Düzeltilmiş Toplam	5536.515	96			

Tablo 13'de de görüldüğü gibi ebeveynlerin gelişime uygun olmayan uygulamalara ilişkin görüş puanlarının, sadece çocuğun kardeş sayısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur (F=3.286; p=.041). Post Hoc analizlerine göre 2 veya daha fazla kardeşi olan çocukların ebeveynlerinin tek çocuk (M_{fark} =5.64; p=.05) veya iki kardeş (M_{fark} =6.51; p=.01) olan çocukların ebeveynlerinden daha yüksek gelişime uygun olmayan uygulamalara ilişkin görüş puanlarına sahip olduğu bulunmuştur. Diğer demografik özelliklere göre ebeveynlerin gelişime uygun olmayan uygulamalara ilişkin görüş puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde ebeveyn tutumlarının da gelişime uygun olmayan uygulamalar ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Modele dâhil edilen bağımsız değişkenler, ebeveynlerin gelişime uygun olmayan uygulamalara dair varyansın %1 den daha az bir kısmını açıklamıştır (Düzeltilmiş R^2).

Tablo 14'de bilişsel beklentilerin demografik özellikler ve ebeveyn tutumlarıyla ilişkisine yönelik ANCOVA analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. Bilişsel Kazanım Beklentilerinin Demografik Özellikler ve Ebeveyn Tutumlarıyla İlişkisine Yönelik ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Karelerin Toplamı	Sd.	K.O.	F	Sig
Düzeltilmiş Model	581.907	19	30.627	1.385	.160
Sabit Terim	32.037	1	32.037	1.449	.232
Çocuğun cinsiyeti	23.683	1	23.683	1.071	.304
Çocuğun Yaşı	26.309	1	26.309	1.190	.279
Çocuğun Kardeş Sayısı	37.131	2	18.566	.840	.436
Çocuğun Doğum Sırası	25.574	2	12.787	.578	.563
Annenin Eğitim durumu	1.331	2	.665	.030	.970
Annenin Çalışma Durumu	10.459	1	10.459	.473	.494
Annenin Çalışma Saatleri	54.251	2	27.125	1.227	.299
Babanın Eğitim Durumu	14.958	2	7.479	.338	.714
Babanın Çalışma Saatleri	63.817	2	31.908	1.443	.242
Demokratik	90.652	1	90.652	4.101	.046
Otoriter	4.448	1	4.448	.201	.655
Aşırı Koruyucu	25.643	1	25.643	1.160	.285
Aşırı İzin Verici	31.819	1	31.819	1.439	.234
Hata	1702.216	77	22.107		
Toplam	55688.000	97			
Düzeltilmiş Toplam	2284.124	96			

Tablo 14'de görüldüğü gibi, ebeveynlerin bilişsel kazanım puanlarının, demografik özelliklere göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ebeveyn tutumları arasında sadece demokratik ebeveyn tutumları, bilişsel alan beklentileri ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sergilemiştir (F=4.11; p=.046). Demokratik ebeveyn tutum

puanları arttıkça, bilişsel alana dair kazanım beklenti puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Modele dahil edilen bağımsız değişkenler, ebeveynlerin demokratik tutumlarındaki varyansın %1 den daha az bir kısmını açıklamıştır (Düzeltilmiş R^2 =.077)

Tablo 15'de sosyal-duygusal alandaki beklentilerin demografik özellikler ve ebeveyn tutumlarıyla ilişkisine yönelik ANCOVA analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15. Sosyal-Duygusal Kazanım Beklentilerinin Demografik Özellikler ve Ebeveyn Tutumlarıyla İlişkisine Yönelik ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Karelerin Toplamı	Sd.	K.O.	F	Sig
Düzeltilmiş Model	618.459	19	32.550	1.452	.128
Sabit Terim	50.037	1	50.037	2.232	.139
Çocuğun cinsiyeti	6.002	1	6.002	.268	.606
Çocuğun Yaşı	36.923	1	36.923	1.647	.203
Çocuğun Kardeş Sayısı	55.844	2	27.922	1.246	.293
Çocuğun Doğum Sırası	91.856	2	45.928	2.049	.136
Annenin Eğitim durumu	39.679	2	19.839	.885	.417
Annenin Çalışma Durumu	6.606	1	6.606	.295	.589
Annenin Çalışma Saatleri	.359	2	.180	.008	.992
Babanın Eğitim Durumu	61.260	2	30.630	1.366	.261
Babanın Çalışma Saatleri	15.366	2	7.683	.343	.711
Demokratik	129.183	1	129.183	5.763	.019
Otoriter	1.971	1	1.971	.088	.768
Aşırı Koruyucu	10.376	1	10.376	.463	.498
Aşırı İzin Verici	8.188	1	8.188	.365	.547
Hata	1726.057	77	22.416		
Toplam	276091.000	97			
Düzeltilmiş Toplam	2344.515	96			

Tablo 15'de, sosyal-duygusal kazanım beklentilerinin demografik özellikler ve ebeveyn tutumlarıyla ilişkisine dair ANCOVA analizi sonuçları gösterilmektedir. Sonuçlara göre ebeveynlerin sosyal-duygusal kazanım beklenti puanları, demografik özelliklere göre benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan, demokratik ebeveyn tutumu ile sosyal-duygusal kazanım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (F=5.763; p=.019). Demokratik ebeveyn tutum puanları arttıkça, , sosyal-duygusal kazanım beklenti puanlarının arttığı gözlemlenmiştir. Modele dahil edilen bağımsız değişkenler, ebeveynlerin demokratik tutumlarındaki varyansın %1 den daha az bir kısmını açıklamıştır (Düzeltilmiş R^2 =.082).

Tablo 16'da ince motor-özbakım kazanım alanındaki beklentilerin demografik özellikler ve ebeveyn tutumlarıyla ilişkisine yönelik ANCOVA analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. İnce Motor-Özbakım Beklentilerinin Demografik Özellikler ve Ebeveyn Tutumlarıyla İlişkisine Yönelik ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Karelerin Toplamı	Sd.	K.O.	F	Sig
Düzeltilmiş Model	613.928	19	32.312	1.970	.020
Sabit Terim	35.419	1	35.419	2.160	.146
Çocuğun cinsiyeti	11.666	1	11.666	.711	.402
Çocuğun Yaşı	29.976	1	29.976	1.828	.180
Çocuğun Kardeş Sayısı	38.495	2	19.248	1.174	.315
Çocuğun Doğum Sırası	112.317	2	56.159	3.424	.038
Annenin Eğitim durumu	24.375	2	12.187	.743	.479
Annenin Çalışma Durumu	47.066	1	47.066	2.870	.094
Annenin Çalışma Saatleri	3.785	2	1.892	.115	.891
Babanın Eğitim Durumu	60.775	2	30.387	1.853	.164
Babanın Çalışma Saatleri	34.332	2	17.166	1.047	.356
Demokratik	191.337	1	191.337	11.667	.001
Otoriter	10.453	1	10.453	.637	.427
Aşırı Koruyucu	2.288	1	2.288	.140	.710
Aşırı İzin Verici	4.285	1	4.285	.261	.611
Hata	1262.794	77	16.400		
Toplam	85203.000	97			
Düzeltilmiş Toplam	1876.722	96			

İnce motor-özbakım gelişim alanına ait kazanım beklentilerinin demografik özellikler ve ebeveyn tutumlarıyla ilişkisine dair ANCOVA analizi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur. Sonuçlara göre ebeveynlerin ince motor-özbakım kazanım beklenti puanları, çocuğun doğum sırasına göre farklılık göstermektedir. Ortanca çocukların ebeveynlerinin, en büyük (M_{fark} = 5.51, p=.05) veya en küçük çocukların (M_{fark} = 5.52, p=.05) ebeveynlerinden anlamlı olarak daha yüksek ince motor-özbakım kazanım beklentilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin beklentileri diğer demografik özelliklere göre farklılık göstermemektedir. Ebeveyn tutumları ile ince motor-özbakım alanındaki beklentiler arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, demokratik ebeveyn tutumu ile ince motor-özbakım alanındaki kazanım beklentileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (F=11.667; p=.001). Ebeveynlerin çocuklarına karşı demokratik tutum puanları arttıkça, ince motor-özbakım kazanım beklenti puanlarının arttığı bulunmuştur. Modele dahil edilen bağımsız değişkenler, ebeveynlerin demokratik tutumlarındaki varyansın %2 den daha az bir kısmını açıklamıştır (Düzeltilmiş R^2 =.161).

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarına yönelik ebeveyn beklentileri incelenmiş, bilişsel, sosyal-duygusal ve ince motor-öz bakım alanlarına ilişkin önem atıfları frekans ve yüzdelik dağılımlarla ortaya konulmuştur. Ayrıca, ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocuklarının beceri kazanımı sürecine ilişkin gelişime uygun olan ve uygun olmayan uygulamalara ilişkin görüşleri incelenmiş, ayrıca bu beklentilerin ebeveyn ve çocuk demografik özelliklerine göre nasıl farklılaştığı değerlendirilmiştir. Son olarak; ebeveyn tutumları ve ebeveyn beklentileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde sırasıyla bu alanlara dair sonuç ve tartışmalar sunulmuştur. Bölüm, sonuçlar doğrultusunda sunulmuş olan öneriler ile sonlandırılmıştır

5.1. Ebeveynlerin Çocukların Gelişim Alanlarına Dair Kazanım Beklentileri

Araştırmanın odak noktalarından ilki olan ebeveynlerin okul öncesi kurumda çocukların gelişim alanlarına dair kazanım beklentilerine bakıldığında, bulgular, ebeveynlerin tüm gelişim alanlarını önemli bulduklarını göstermektedir. Bu bulgular genel çerçevesiyle daha önce yapılan çalışmalarla uyumludur (Altınkaynak & Yanıklar, 2014; Argon & Akkaya, 2008; Boz, 2019; Çetinkaya vd., 2021; Dönertaş, 2023; Güler & Önder, 2019; Düşek, 2013; Koçyiğit, 2015; Sevinç, 2006). Ebeveynlerin gelişim alanlarına verdikleri önem dereceleri sıralandığında, bu çalışmanın bulguları, önceki araştırmalarla paralel şekilde, ebeveynlerin çocuklarından öncelikle sosyal-duygusal beceriler geliştirmesini beklediklerini ortaya koymaktadır (Akkaynak & Uykan, 2019; Köleoğlu & Yoleri, 2024). Özellikle "duygu ve düşüncelerini ifade edebilme", "oyun kurabilme", "özür dileme" ve "başkalarının sözünü kesmeden dinleyebilme" gibi becerilerin ebeveynler tarafından çok yüksek oranlarda "önemli" ve "çok önemli" olarak değerlendirilmesi, ailelerin çocuğun toplumsal uyum ve kişilerarası ilişkilerinde başarılı olmasına verdiği önemi göstermektedir.

Ebeveynlerin, ince motor-özbakım becerilerine verilen yanıtlar da dikkate değerdir. Sosyal-duygusal gelişim alanıyla çok benzer önem deresine sahip olan bu alanda çocukların "yardımsız yemek yiyebilmesi", "ellerini yıkayabilmesi" ve "tuvalet ihtiyacını karşılayabilmesi" gibi beceriler ebeveynler tarafından büyük oranda "çok önemli" olarak değerlendirilmiştir. Bu da ailelerin çocuğun bağımsızlık kazanımı ve temel günlük yaşam becerileri konusundaki beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Çocuğun doğum sırasının da ebeveynlerin ince motor-özbakım alanındaki beklentileri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin ortanca çocuklardan ince motor-özbakım alanında ilk çocuk ya da son çocuğa göre istatistiksel olarak daha yüksek beklentisinin olduğu bulunmuştur.

Ebeveynlerin büyük bir oranı bilişsel alandaki kazanımları da önemli bulmakla beraber, bu alan diğer gelişim alanlarından sonra gelmektedir. Araştırmanın bulguları, bilişsel/akademik alana yönelik beklentilerin daha düşük düzeyde önemsenmiş olduğunu, özellikle "harfleri yazabilme" ve "20'ye kadar yazabilme" gibi beceriler diğer alanlara kıyasla daha düşük oranlarda "çok önemli" bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgu, okul öncesi dönemde bilişsel kazanımların henüz öncelikli bir hedef olarak görülmediğini; ebeveynlerin, bu dönemi daha çok sosyal ve kişisel becerilerin gelişmesi açısından değerlendirdiklerini düşündürmektedir. Aslan ve Kurt (2020) ile Karabulut ve Şendil'in (2018) çalışmalarında da benzer biçimde, ebeveynlerin çocuklarının öz düzenleme, paylaşma, duyguları anlama gibi sosyal-duygusal becerileri akademik bilgiye kıyasla daha çok önemsedikleri görülmektedir.

Demografik değişkenler açısından bakıldığında, çocuğun cinsiyetine, kardeş sayısına, doğum sırasına, ebeveynin eğitim düzeyi ve çalışma durumuna göre beklentilerinde anlamlı bir ilişki olmasa da dikkat çekici farklar gözlenmiştir. Özellikle kız çocukları için sosyal-duygusal alana yönelik beklentiler, erkek çocuklara göre biraz daha yüksektir. Çocuğun doğum sırasının beklentileri etkileyen bir değişken olduğu, ortanca çocuklardan beklentilerin her alanda yüksek olma eğilimi gösterdiği bulunmuştur. Kardeş sayısı değişkenine göre tek çocuğu olan ebeveynlerin her gelişim alanında bilişsel ve sosyal-duygusal alanda beklentilerinin daha düşük; üç çocuğu olan ebeveynlerin ise ince motor-özbakım ve sorumluluk alanlarında beklentilerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Çetinkaya, Bayer, Bingöl & Karaağaç, 2021; Taşkaya, Engin & Çınar, 2024). Yeşil Dağlı (2012) tarafından yapılan çalışmada çok çocuklu

ailelerle özbakım ve sorumluluk beklentilerinin daha erken yaşlarda başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların doğum sırasına bağlı sonuçlara bakıldığında; doğum sırası en büyük ve en küçük çocuklara göre ortanca çocuktan bilişsel, sosyal-duygusal ve ince motor-öz bakım alanlarında ebeveyn beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortanca çocuklara yönelik beklenti puanlarının üç gelişim alanda da diğer çocuklardan yüksek olması, ebeveynlerin bu çocuklara yönelik daha yoğun beklentiler geliştirdiği yönünde yorumlanabilir. Bu bulgular diğer çalışmalarla çelişmektedir (Öztürk & Türker, 2021, Sak vd., 2015, Şimşek ve İvrendi, 2014).

Ebeveyn eğitim düzeyinin ve çalışma durumunun beklentileri doğrudan şekillendirmediği, ancak bazı küçük farklar oluşturduğu görülmektedir. Ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe bilişsel/akademik alan beklenti puanlarının nispeten azaldığı, sosyal-duygusal alana verilen önemin ise daha dengeli olduğu görülmektedir. Ayrıca, babası çalışmayan çocukların bilişsel beklenti puanlarının anlamlı biçimde yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu bulgular da literatürdeki çalışmalar ile kısmen uyumludur (Avcu Ulutaş, 2016; Bal, 2019; Bayrak ve Köksal, 2017). İlkokul-ortaokul mezunu annelerin gelişim alanlarına yönelik beklentileri mezuniyet durumu lise, üniversite ve üstü annelere oranla daha yüksektir (Altınkaynak& Yanıklar, 2019). Mezuniyet durumu üniversite ve üstü olan annelerin öz bakım alanına dair beklentilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Erdoğan, Yoleri ve Tetik (2017) ve Bedge ve Özyürek (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Çalışmayan annelerin çocuklarının tüm gelişim alanlarına yönelik beklentilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, annelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmesi ve gözleme dayalı farkındalığının artmasıyla açıklanabilir (Demiriz & Öğretir, 2007; Aydoğdu & Dilekmen, 2016). Alabay (2017) ise çalışmayan annelerin daha koruyucu, çalışan annelerin ise bağımsızlık ve gelişime uygun beklentiler geliştirdiğini belirtmektedir.

5.2. Ebeveynlerin, Çocuklarının Beceri Kazanımı Sürecinde Gelişime Uygun Olan ve Uygun Olmayan Uygulamalara Yönelik Görüşleri

Araştırmanın ikinci önemli sorusu ebeveynlerin çocuklarının gelişim kazanımlarını edinim süreçlerinde yetişkinden/öğretmenden ve kurumdan alacağı destek ve fırsat beklentilerinin gelişime uygun olup olmadığına yöneliktir. Araştırma

bulguları, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun gelişime uygun olan uygulamalara yönelik yüksek düzeyde olumlu görüş belirttiğini göstermektedir. Örneğin, "Okulda çocuğumun fiziksel gelişimini destekleyecek etkinlikler yapılmalı" ifadesine ebeveynlerin %99.1'i "katılıyorum" ya da "kesinlikle katılıyorum" yanıtını vermiştir. Benzer şekilde, "Çocuğum okulda yemek yerken zorlandığında yemeğini kendi kendine yemeli" maddesinde ebeveynlerin %87.4'ü olumlu görüş bildirmiştir. Bu bulgular, ailelerin büyük ölçüde çocuklarının öz bakım, motor gelişim ve sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesini önemsediklerini ortaya koymaktadır.

Buna karşın, gelişime uygun olmayan uygulamalara dair ebeveyn görüşlerine yönelik bulgular daha farklı bir tablo sunmaktadır. Genel olarak bu ifadelere katılım oranı düşüktür. Örneğin, "Okulda kesme, yırtma, kalem tutma gibi etkinliklerde çocuğum zorlandığında öğretmen onun yerine yapmalı" ifadesine ebeveynlerin %91.9'u karşı çıkmış veya kararsız kalmıştır. Bu durum, ebeveynlerin çocuğun yerine yetişkinin yapmasını beklemekten ziyade, çocuğun süreç içinde desteklenerek bağımsızlık kazanmasını arzu ettiklerini göstermektedir. Ancak bazı maddelerde, gelişime uygun olmayan uygulamalara yönelik görüş puanlarının görece yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin, "Yemek saatinde çocuğumun doyup doymadığı kontrol edilmeli" maddesinde %48.6 oranında ebeveyn "katılıyorum" ya da "kesinlikle katılıyorum" yanıtını vermiştir. Bu durum, bazı ebeveynlerin hala çocukların yeterliliklerinden ziyade yetişkin kontrolünü önemsediklerini düşündürebilir. Ebeveynlerin gelişime uygun olmayan uygulamalara yönelik puanları genel olarak değerlendirildiğinde, puan ortalamalarının genel olarak düşük olması, ebeveynlerin gelişim olarak uygun olmayan uygulamalardan ve kolaylaştırma beklentilerinden uzaklaştıklarını göstermektedir.

Ebeveynlerin beklentileri ile bazı demografik değişkenler arasında anlamlı farklar olduğu gözlemlenmiştir. Gelişime uygun uygulamalara yönelik puan ortalamaları, genel olarak kız çocuğu ebeveynlerinde erkek çocuğu ebeveynlerine göre biraz daha düşük olmakla birlikte fark anlamlı görünmemektedir. Ancak çocuğun kardeş sayısı arttıkça gelişime uygun olmayan uygulamalara yönelik puanlarının da arttığı gözlemlenmiştir. Çocuğun kardeş sayısının, gelişime uygun olmayan uygulamalara yönelik görüşler ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Üç çocuğu olan ebeveynlerin ortalaması, tek çocuklu ailelere ve iki çocuklu ailelere göre daha düşüktür. Kardeş sayısının artması, ebeveynlerin gelişime uygun olmayan

uygulamlara yönelik beklentiler geliştirmesinde etkili olabilmektedir. Benzer bulgulara, Pekşen Akça (2012) tarafında yapılan çalışmada çok çocuklu ailelerde ebeveynlerin çocuklarını daha bağımlı ve kırılgan görme eğiliminde olduklarını ve bu nedenle onların potansiyellerini sınırlandıran beklentiler geliştirdiklerini ortaya konmuştur. Taner Derman ve Başal (2013) ile Dalkıran (2023) ise çok çocuklu ailelerde gözlemlenen "otorite merkezli" ya da "görev dağılımına dayalı" ebeveynlik uygulamalarının, çocuğun bireyselliğini gölgede bıraktığını ve bu durumun ebeveynin beklentilerini etkileyebileceğini belirtmiştir. Özyürek ve Tezel Şahin (2005) de çok çocuklu ailelerde ebeveynlerin bireysel gözlem yapma ve doğru değerlendirme olanaklarının kısıtlandığını vurgulamıştır. Karabulut ve Şendil (2007) ile Erdoğan, Yoleri ve Tetik (2017) tarafından yürütülen çalışmalar da benzer şekilde, kardeş sayısının artmasıyla birlikte ebeveynlerin daha genelleştirilmiş, kalıplaşmış beklentilere yöneldiklerini belirtmiştir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarının becerilerini tam olarak fark edememelerine ve potansiyel becerilerini yeterince destekleyememelerine neden olabilmektedir. Ayrıca Sak ve arkadaşlarının (2015) çalışması, kardeş sayısı arttıkça ebeveynlerin çocuklarını daha pasif gördüklerini ve onların gelişimsel sorumluluklarını üstlenmeye hazır olmadıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu da, çocuğun yapabileceği beceriler konusunda ebeveynlerin yanıltıcı bir algıya sahip olabileceğini desteklemektedir. Ayrıca, bu durum, aile kaynaklarının bölünmesiyle ilişkili olabilir.

Anne çalışma durumu**,** gelişime uygun olan ve uygun olmayan uygulamalara yönelik görüşler açısından farklılık gösterme eğiliminde olmuştur. Çalışmayan annelerin, çalışan annelere göre daha yüksek gelişime uygun olan ve gelişime uygun olmayan görüş puanına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, çalışmayan annelerin çocuklarının gelişimsel süreçleriyle daha yakından ilgilenme ve beklenti geliştirme eğiliminde olduklarına işaret edebilir. Babanın eğitim düzeyi**,** gelişime uygun uygulamalara yönelik görüşler açısından farklılık yaratmaktadır. İlkokul/ortaokul mezunu babaların çocuklarına ilişkin gelişime uygun uygulamalara yönelik puanları daha yüksektir.

5.3. Beklentiler Arasındaki İlişki

Gelişim kazanım alanlarının arasındaki ilişki incelendiğinde, beklentiler arasında en güçlü ilişki, sosyal-duygusal beklentiler ile ince motor-öz bakım

beklentileri arasındadır. Bilişsel alan beklentileri ile sosyal-duygusal ve ince motor-özbakım beklentileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki mevcuttur. Bu bulgular, önceki çalışmaların gelişim alanlarındaki beklentilerin birbiriyle ilişkisi olduğunu gösteren bulguları ile uyumludur (Arı ve Yabanıgül, 2021; Koçyiğit, 2015; Temel, Dinçer ve Ceylan, 2016). Diğer taraftan, Bu bulgulara göre, ebeveynlerin tüm alanları beraber düşünse de, sosyal-duygusal beklentiler ile ince motor-öz bakım alanındaki beklentiler arasındaki yüksek korelasyon, ebeveynlerin bu iki alanı birlikte değerlendirme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Gelişime uygun uygulamalara yönelik görüş puanları, gelişime uygun olmayan uygulamalara yönelik görüş puanları ile pozitif, anlamlı fakat zayıf bir ilişki göstermektedir. Bu bulgu, bazı ebeveynlerin hem gelişime uygun hem de uygun olmayan uygulamalara yönelik beklentileri aynı anda taşıyabildiklerini ortaya koymaktadır. Gelişime uygun olmayan uygulamalara yönelik görüş puanları ile bilişsel beklentiler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuşken, diğer gelişim alanlarıyla arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Gelişime uygun uygulamalara yönelik görüş puanları ile bilişsel, sosyal-duygusal ve ince motor-öz bakım alanlarına ait beklentiler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Diğer taraftan, bilişsel gelişim alanı gelişime uygun olmayan beklentiler ile daha güçlü; sosyal-duygusal ve ince motor-öz bakım alanları gelişime uygun uygulamalara yönelik görüş puanları ile daha güçlü bir ilişki göstermiştir.

5.4. Ebeveyn Tutumları İle Beklentiler Arasındaki İlişki

Araştırmanın son odağı; ebeveyn tutumları ve çeşitli demografik değişkenler ile ebeveynlerin gelişim alanlarına dair beklentileri ve gelişime uygun olan ve uygun olmayan uygulamalara yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca ebeveyn tutumları da çeşitli demografik değişkenler açısından betimsel olarak incelenmiştir.

5.4.1. Ebeveyn Tutumları

Araştırma sonuçlarına bakıldığında ebeveyn tutumlarının; çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi, çalışma durumu ve günlük çalışma süresi gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kız çocuklarına karşı daha demokratik ve aşırı koruyucu tutum sergilediği; ancak erkek

çocuklara karşı daha otoriter tutum gösterdiği saptanmıştır. Bu durum yapılmış olan ulusal ve uluslararası çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Alabay, 2017; Arabacıoğlu & Bağçeli Kahraman, 2021; Karademir & Şendil, 2007; Leaper & Anderson, 1998). Kardeş sayısı arttıkça hem otoriter hem de aşırı koruyucu tutumun arttığı görülmüştür. Öztürk Samur (2016) ve Sak vd. (2015) çalışmalarında kalabalık ailelerde otoriter tutumun arttığını saptamışlardır. Aydoğdu &Dilekmen (2016) ve Bedge & Özyürek (2016)' in yaptığı çalışmalarda da kardeş sayısı arttıkça ebeveynlerde otoriter tutumun artma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça otoriter tutumun azaldığı görülmektedir. Bu sonuç daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Baumrin, 1991; Maccoby& Martin, 1983; Aydoğdu &Dilekmen, 2016; Taner Derman & Türen, 2020). Çalışan ebeveynlerin daha otoriter, çalışmayan ebeveynlerin ise daha demokratik ve izin verici tutumlar gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgular**,** Kurt & Aslan (2020) ile Karabulut ve Şendil (2018) çalışmalarında da vurgulanmıştır. Uluslararası araştırmalarda Bornstein (2005) ve Grolnick & Pomerantz (2009)**,** günlük çalışma süreleri fazla olan ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdiği sınırlı zamanın, ebeveyn çocuk ilişkisini olumsuz etkileyebileceği ve ebeveynlerin daha fazla otoriter tutum sergileyebileceğini göstermiştir. Bu bulgular ışığında ebeveyn tutumlarının sosyo-demografik faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

Bu araştırmada ulaşılan bulgular, demokratik ebeveyn tutumlarının gelişime uygun uygulamalarla istatistiksel olarak anlamlı şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, Bjelica ve Milanović Lalović'in (2022) Bosna-Hersek'te yaptığı çalışmayla paralellik göstermektedir. Araştırmalar, demokratik ebeveynliğin çocuklarda sosyal yeterlik, duygusal denge ve gelişimsel beklentilere uyum düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur.

Ayrıca, Babel (2024) çalışmasında yer alan ebeveynlerin akademik başarıya odaklı "hazırbulunuşluk" tanımlamaları, bu araştırmada gelişimsel olarak uygun olmayan beklentilerle ilişkili otoriter ve koruyucu tutum sergileyen ebeveynlerin bakış açılarıyla örtüşmektedir. Bu bulgu, ebeveyn beklentilerinin pedagojik temelli değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Fleckman ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen Erken Ebeveynlik Tutumları Modeli (EPAQ), ebeveyn tutumlarının gelişimsel beklentilerle kurduğu

ilişkiyi çok boyutlu olarak ele almaktadır. Bu durum mevcut çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir.

Begum (2019) tarafından yapılan saha araştırması ise, olumlu ebeveynlik tutumlarının farkında olunmasına rağmen uygulamada bu tutumların sınırlı kalabildiğini, özellikle sosyoekonomik koşulların ebeveyn davranışlarını sınırlandırabildiğini göstermektedir. Bu durum, bu tezde de gözlenen bazı ebeveynlerin gelişimsel uygunluk açısından çelişkili beklentiler sergilemesiyle örtüşmektedir.

Rahimah ve Koto (2022) tarafından Endonezya'da yapılan araştırma ise demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarında paylaşım, arkadaşlık ve iş birliği gibi sosyal tutumların daha sık görüldüğünü ortaya koyarken; otoriter ve ilgisiz ebeveynlerin çocuklarında sosyal ilişkilerden kaçınma, öfke ve içe kapanma gibi davranışların yaygınlaştığını göstermiştir.

Ebeveyn tutumları arasındaki korelasyona bakıldığında demokratik tutum ile aşırı koruyucu tutum arasında pozitif ve anlamlı ama zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, bazı ebeveynlerin hem destekleyici hem de koruyucu davranışlar sergileyebildiğini göstermektedir. Otoriter tutum ile aşırı izin verici tutum arasında da anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu bulgu, çelişkili gibi görünse de bazı ebeveynlerin duruma bağlı olarak hem baskıcı hem de sınır koymaktan kaçınan davranışlar gösterebildiğini düşündürebilir. Demokratik tutum ile otoriter ve aşırı izin verici tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu durum, farklı ebeveynlik stillerinin birbirinden bağımsız eğilimler olduğunu desteklemektedir.

5.4.2. Ebeveyn Tutumları İle Ebeveyn Beklentileri Arasındaki İlişki

Araştırmanın bulgularında, demokratik tutumun, hem gelişime uygun uygulamalara yönelik görüş puanları hem de bilişsel, sosyal-duygusal ve ince motor-öz bakım kazanım beklentileriyle anlamlı ve pozitif ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Buna karşılık, demokratik tutumun gelişime uygun olmayan uygulamalara yönelik beklentiler ile ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu da demokratik ebeveynlerin, çocuklarından gelişim düzeyine uygun olmayan beklentiler geliştirme eğiliminde olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin, çocuklarının gelişim düzeyine uygun ve gerçekçi beklentiler

geliştirdiklerini göstermektedir. Otoriter tutum, gelişime uygun uygulamalara yönelik görüş puanları ile negatif yönlü bir ilişki göstermektedir; ancak bilişsel, sosyal-duygusal ve ince motor-özbakım alt boyutlarda anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Otoriter tutum ile gelişime uygun olmayan uygulamalara yönelik görüş puanları arasında da anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Aşırı koruyucu tutum**,** gelişime uygun olan ve uygun olmayan uygulamalarla ve gelişim alanlarına dair beklentilerle anlamlı ilişki göstermemektedir. Ancak korelasyon analizleri aşırı koruyucu tutum ile sosyal-duygusal beklenti arasında pozitif ama zayıf bir ilişki dikkat çekmektedir, bu durum ebeveynlerin çocuğun sosyal becerilerini destekleme arzusuyla aşırı koruyucu davranışlar sergileyebileceğini düşündürmektedir. Aşırı izin verici tutum ile hiçbir beklenti türü arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

Bulgular; demokratik ebeveyn tutumu ile gelişime uygun olan uygulamalara yönelik puanlar ve bilişsel, sosyal-duygusal ve ince motor-öz bakım alanındaki kazanım beklentilerinin anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Diğer ebeveyn tutumlarının ebeveyn beklentileri ile bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular, ebeveynlerin bilişsel kazanım beklentilerinin demokratik ebeveynlik tutumuyla pozitif yönde anlamlı bir ilişki sergilediğini göstermektedir. Demokratik ebeveynlik puanları arttıkça, ebeveynlerin çocuklarından beklentileri de bilişsel ve akademik açıdan daha yüksek hale gelmektedir. Bu durum, demokratik tutumun çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eden, destekleyici ve uyarıcı bir çevre oluşturduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman (2021), Aydoğdu ve Dilekmen (2016), Akyol (2021), Özyürek ve Yurt (2023) gibi araştırmalarla örtüşmektedir. Bu çalışmalar, demokratik ebeveynlerin çocuklarının akademik gelişimlerine daha fazla yatırım yaptıklarını, bilişsel gelişimi destekleyen ev ortamları sunduklarını ve çocukların dikkat, iletişim, problem çözme gibi becerilerinde olumlu etkiler sağladıklarını göstermektedir. Ayrıca, Erdoğan, Yoleri ve Tetik (2017), çocukların olumlu mizaç özellikleri ile demokratik tutum arasında bağlantı kurmuş ve bu özelliklerin bilişsel gelişimi desteklediğini belirtmiştir.

Sosyal-duygusal kazanım beklentilerinin demokratik ebeveynlik tutumuyla pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu saptanmıştır. Demokratik tutum puanları arttıkça, ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerine ve duygusal gelişimlerine yönelik beklentileri de artmaktadır. Literatürde bu bulguyu destekleyen birçok çalışma

mevcuttur. Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman (2021), Bedge ve Özyürek (2016), Dalkıran (2023), Özyürek ve Yurt (2023), Karabulut ve Şendil (2007) gibi araştırmalar, demokratik ebeveynlerin çocuklarının duygu düzenleme, arkadaşlık kurma, sosyal değerleri içselleştirme ve etkili iletişim becerilerinde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, Akyol (2021) ve Özyürek & Tezel Şahin (2005), demokratik tutumların çocukların sosyal gelişim alanındaki ihtiyaçlarını fark etme ve buna uygun beklentiler oluşturma açısından önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

İnce motor -özbakım kazanım beklentileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise yalnızca demokratik tutumun anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Demokratik ebeveynlik, çocuğun bağımsız hareket etmesini teşvik eden bir ortam sunduğu için özbakım becerileri açısından da yüksek beklentilere zemin hazırlamaktadır. Erdoğan, Yoleri ve Tetik (2017), Özyürek ve Tezel Şahin (2005), Karabulut ve Şendil (2018) gibi çalışmalar, bu tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının kendi başına yemek yeme, temizlik, giyinme gibi becerilerde daha yeterli olduklarını vurgulamaktadır. Ayrıca, Darling ve Steinberg (1993) ile Baumrind'in (1991) kuramsal açıklamaları, demokratik tutumun çocukların öz düzenleme, kişisel sorumluluk ve bağımsızlık geliştirme süreçlerinde en etkili tutum biçimi olduğunu ortaya koymuştur.

Bu sonuçlar, demokratik tutumun çocukların gelişim özelliklerini dikkate alan beklentilerin oluşmasında temel bir rol oynadığını göstermektedir. Demokratik ebeveynlerin çocuklarının akademik, sosyal-duygusal, ve ince motor-özbakım alanındaki gelişimlerine önem verdiği, ancak bu beklentilerin çocuğun gelişim düzeyiyle uyumlu olduğunu ve çocuğun becerilerinin gelişimine yönelik gerçekçi ve destekleyici beklentilerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

5.5. Öneriler

Araştırma bulguları, demokratik ebeveynlik tutumlarının hem bilişsel, hem sosyal-duygusal hem de ince motor-özbakım gelişim beklentileriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle:

- Ebeveyn eğitim programlarında demokratik ebeveynlik modeli temel bir bileşen olarak yer almalı; açık iletişim, destekleyici disiplin, çocuğun görüşlerini dikkate alma gibi davranışlar uygulamalı örneklerle ebeveynlere kazandırılabilir.
- Rehberlik servisleri ve okul öncesi eğitim kurumları, velilere yönelik atölye çalışmaları ve seminerlerle demokratik tutumu teşvik edecek etkinlikler düzenlenebilir. Hazırlanan içeriklere ebeveyn tutumları konusunda rehberlik edecek güncel bilimsel bilgiler eklenebilir.
- Ebeveyn rehberlik kitapçıkları ve çevrim içi platformlar aracılığıyla demokratik tutum, gelişim alanlarına dair beklentiler ve çocuklara sağlanan çevresel uyarımlar konusunda bilimsel temelli bilgilendirmeler yapılabilir.

Ebeveynlerin çocuklarından bilişsel, sosyal-duygusal veya özbakım alanlarında gelişime uygun olmayan beklentiler taşıma riski, tutumları ve bilgi düzeyleriyle ilişkilidir. Buradan yola çıkılarak;

- Öğretmenler, çocukların gelişim düzeyine uygun beklentiler oluşturulması için ailelerle düzenli olarak bilgi paylaşabilir, gözlem raporları sunabilir ve bireysel görüşmeler yapabilir.
- "Aile Katılımı Haftası", "Veli Akademileri", "Bireysel Görüşme" gibi etkinliklerle ebeveynlerin çocuk gelişimini daha doğru okuyabilmesi sağlanabilir. Seminerler, her yaş grubu için gelişim alanlarına yönelik gerçekçi beklentilerin ne olduğuna dair içerikler içermelidir.
- Erken çocukluk eğitimi programları, aile katılımını sadece etkinlik düzeyinde değil, gelişim alanlarına dair bilgilendirme düzeyinde de sistematik hale getirebilir.
- Kardeş dinamikleri ile ilgili olarak gelişim psikolojisi temelli içerikler ebeveyn eğitimlerine dâhil edilmelidir.

Öğretmenlerin, çocuğun bireysel gelişim düzeyini gözlemleyerek ailelerle paylaşmaları, ebeveyn beklentilerinin gerçekçi düzeyde oluşmasına katkı sunabilir. Bu amaçla;

- Öğretmen-ebeveyn işbirliği çerçevesinde gelişimsel hedefler belirlenerek, bu hedefler velilere açıklamaya yönelik aile içi destek süreçleri planlanabilir. Ayrıca; gelişim raporları**,** sadece çocuğun mevcut düzeyini değil, yaş grubu ortalamalarına göre gelişim alanlarına dair beklentilerin ne olduğunu da içermelidir. Kurumlar,

velilerin gelişim alanlarına dair beklenti düzeylerini belirleyici kısa anketler uygulayarak, hedef odaklı rehberlik çalışmaları yapabilir.

- Elde edilen bulgular, demokratik ebeveyn tutumunun gelişim alanlarına dair beklentilerle ilişkisini daha net ortaya koymak amacıyla nitel yöntemlerle desteklenmiş karma araştırmalar yapılabilir; ebeveyn görüşleri, gözlem verileri ve çocuk gelişim verileri birlikte analiz edilebilir. Ayrıca, araştırma farklı sosyo-kültürel özelliklere (kırsal/kentsel, farklı etnik gruplar) sahip ebeveynlerle yapılarak literatüre katkı sağlanabilir.

Bu araştırmanın bulguları, ebeveynlerin büyük ölçüde çocuklarının bağımsızlık kazanmasına, kendi yaşantılarından öğrenmesine ve öğretmen desteğiyle sürece katılmasına yönelik gelişime uygun beklentilere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ancak bazı alanlarda hâlâ yetişkin kontrolünün ya da çocuğun yerine geçilmesinin beklendiği durumlar mevcuttur. Bu noktada, ebeveynlerin çocuk gelişimi, özbakım, motor beceri ve sosyal-duygusal yeterlilik konularında bilinçlendirilmesi önem kazanmaktadır.

KAYNAKÇA

Aktaş Arnas, Y. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(10), 24–36.

Akyol, M. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların iletişim becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).Alabay, 2017;

Arabacıoğlu, B., & Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *25*(1), 175–192.

Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Argon, T., & Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16*(2), 413-430.

Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 569–585.

Babel, A. (2024). Parental perceptions of school readiness in the U.S., 2010–2022. *Journal of Early Childhood Research*, 22(1), 45–62.

Bai, Y., Sukumaran, P., Han, Z., & Zhou, L. (2023). Parental expectations and approaches to learning in early childhood: Evidence from Shanxi, China. *Early Childhood Education Journal*, 51(1), 1–17.

Bal, E. (2019). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri: Seçme nedenleri ve kurumdan beklentileri* (Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Barbarin, O. A., Downer, J., Odom, E., & Head, D. (2010). Home–school differences in beliefs, support, and control during public pre-kindergarten and their link to children's kindergarten readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(3), 358-372.

Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296–3319.

Başal, H. A., & Bağçeli Kahraman, P. (2018). Köyde ve kentte yaşayan annelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *47*, 38–56.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, *37*(4), 887–907.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monograph, 4, 101–103. 10.1037/h0030372.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56–95.

Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 45(4), 405–414. 10.2307/585170

Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and practice*, *10*(3), 157-201.

Bay-Dönertaş, A. (2023). *Okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderlik*. Özgür Yayınları.

Bayrak, S., & Köksal, O. (2017). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(45), 547–557.

Begde, Z., & Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 204–232.

Begum, R. (2019). Parenting practices in urban slums: Knowledge, attitudes and limitations. *South Asian Journal of Child Development*, 5(1), 32–47.

Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi* (N. Aral, Çev. Ed.) (14. bs.). Nobel Yayıncılık.

Bjelica, T., & Milanović Lalović, M. (2022). Parenting styles and child development: An assessment using CRPBI and USA-r scales. *Journal of Child Psychology*, 14(3), 245–262.

Bornstein, M. H. (2015). Culture, Parenting, and Zero-to-Threes. *Zero Three*, 35(4), 2–9.

Bornstein, M. H. (Ed.). (2005). *Handbook of parenting: Volume I – Children and parenting* (2. baskı). Psychology Press.

Brooks, J. (2006). The Process of Parenting. (7. Baskı). McGraw-Hill

Brown, C. P., & Lan, Y. C. (2013). The influence of developmentally appropriate practice on children's cognitive development: A qualitative metasynthesis. *Teachers College Record*, *115*(12), 1-36.

Bruce, T. (2005). *Early childhood education* (3rd ed.). Hodder Education.

Buldu, M., & Güner Pekacar, R. (2023). İdeal bir okul öncesi eğitim ortamı: Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 625–643.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (17. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi kurumu hakkındaki görüşleri: tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, *18*(70).

Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, *65*(4), 1111–1119.

Charlesworth, R. (2016). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education* (6. baskı). Cengage Learning.

Chen, Y., & Lan, M. (2024). Parental preferences in early childhood education institutions post-pandemic. *Asian Education Review*, 34(2), 101–118.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3. Baskı). NAEYC.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluatin quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education.

Çemrek, F., & Özaydın, Ö. (2019). Okul öncesi eğitimde ailelerin kreş tercihleri ve kreşlerden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(Özel Sayı), 559–575.

Çetinkaya, F., Bayer, M., Bingöl, A. A., & Karaağaç, Y. (2021). Ebeveynlerin okul öncesi kurumlarından beklentileri ve okul öncesi kurumlarının bu beklentileri karşılama durumları. *Cihanşümul Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(3), 81–89.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487–496.

Demiriz, S., & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(1), 105–122.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early education and development*, *17*(1), 57-89.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, *40*, 137-143.

Dönmez, G., Koral, Ü., & Akbulut, A. (2021). Covid-19 salgını döneminde okul öncesi eğitime yönelik veli beklentileri. *Uluslararası Türk KültürCoğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 148–164.

Düşek, G. (2012). 4-5 yaşlarında çocuğu olan annelerin okul öncesi eğitimden beklentileri. *V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 8 Haziran 2012, Çanakkale, Türkiye.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child development*, *76*(5), 1055-1071.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *3*(3), 399-431.

Erdoğan, S., & Demir, M. K. (2019). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitimin gelişimi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *11*(19), 1150–1172.

Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *HacettepeÜniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38,* 94–106.

Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(2), 161–178.

Estlein, R. (2016). Parenting styles. *Encyclopedia of family studies*, 1-3.

Fenech, M. (2011). An analysis of the conceptualisation of 'quality' in early childhood education and care empirical research: Promoting 'blind spots' as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood, 12*(2), 102–117.

Fleckman, J. M., Taylor, C. A., Theall, K. P., & Davis, L. (2019). Early Parenting Attitudes Questionnaire (EPAQ): A multidimensional tool for assessing early parenting. *Infant Mental Health Journal*, 40(3), 414–430.

Gambaro, L., Stewart, K., & Waldfogel, J. (2014). Equal access to early childhood education and care? The case of the UK. In *An Equal Start?* (pp. 29-52). Policy Press.

Ghosh, S., & Steinberg, L. (2022). Parenting and developmental opportunity in Eastern India: A survey of early childhood conditions. *International Journal of Child Development*, 18(2), 75–90.

Gonzalez-Mena, J., & Gonzalez-Mena, J. (2008). *Diversity in early care and education: Honoring differences*. New York: McGraw-Hill.

Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*(3), 165–170.

Gülay, H., & Önder, A. (2011). Annelerin tutumlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 89–105.

Günsoy, G. (2009). Beşeri sermaye ve insani gelişme için erken çocukluk eğitiminin önemi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, *4*(2), 23–43.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169–202.

Hayes, N., O'Toole, L. and Halpenny, A. (2017). Introducing Bronfenbrenner: A guide for students and practitioners in early years education. London: Routledge.

Heckman, J. J. (2006). *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. Science, 312(5782), 1900–1902.

Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator, 35*(1), 31.

Holden, G. W. (2010). Childrearing and developmental trajectories: Positive pathways, off-ramps, and dynamic processes. *Child Development Perspectives, 4*(3), 197-204.

Holloway, S. D. (2000). Contested childhood: Diversity and change in Japanese preschools. *Routledge.*

Hoskins, D. H. (2014). Consequences of parenting on adolescent outcomes. Societies, 4(3), 506-531.

Hustedt, J. T., & Barnett, W. S. (2011). Preschool education: State and federal policy. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (3rd ed., pp. 267–281). New York: Routledge.

Ishak, Z., Low, S. F., & Lau, P. L. (2012). Parenting style as a moderator for students' academic achievement. Journal of Science Education & Technology, 21, 487 493. doi:10.1007/s10956-011-9340-1

Işıkoğlu Erdoğan, N., Yoleri, S., & Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*, 226–239.

İkiz, S., & Öztürk Samur, A. (2016)**.** Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(35), 159–175.

Jabeen F, Anis-ul-Haque M, & Riaz M.N. (2013). Parenting styles as predictors of emotion regulation among adolescents. Pakistan Journal of Psychological Research, 28(1), 85–105.

Jaradat, A. K. M. (2012). Socio-demographic factors predicting perceived Parenting styles: implications for counselors. *The Arab Journal of Psychiatry*, *23*(2), 169 174.

Jose, P., González, L., Wu, C., & Nelson, J. (2021). School readiness perceptions across cultures: An ethnographic study. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 41(4), 375–392.

Kaba, S. (2023). Anaokullarının tercih edilme sebeplerinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, *52*(240), 3161–3194.

Kaçan, S., & Türkoğlu, B. (2023). 0-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri: Siirt ili örneği. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(3), 1017–1042.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Yeni insan ve insanlar: Kültürel psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınları.

Karabay, A., & Güler Yıldız, T. (2019). Okul öncesi eğitime yönelik veli beklentileri: Nitel bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 145–163.

Karabulut Demir, E., & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları, 11*(21), 15–25.

Karabulut, H., & Şendil, G. (2018). Okul öncesi dönemdeki baba katılımının ebeveyn tutumlarına göre incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, *2*(3), 143-154.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. baskı). Nobel Yayıncılık.

Kartal, H. (2019). Okul öncesi eğitimde ailelerin kreş tercihleri ve kreşlerden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(Özel Sayı), 559–575.

Kashahu, L., Dibra, G., Osmanaga, F., & Bushati, J. (2014). The relationship between parental demographics, parenting styles and student academic achievement. *European scientific journal*, *10*(13).

Kıldan, A. Oğuzhan. 2012. Okul Öncesi Eğitimin Amacına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi. c.20 s. 1: 135-150.

Kim, H. H., An, J. I., & Park, Y. R. (2021). A prediction model for detecting developmental disabilities in preschool-age children through digital biomarker driven deep learning in serious games: Development study. *JMIR Serious Games*, *9*(2)

Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, *34*, 291-296.

Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi eğitime ilişkin ebeveyn görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 223–236.

Koçyiğit, S. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı uygulamaları. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 239–252.

Koçyiğit, S., & Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 1–26.

Konca, A. S. (2020). Velilerin okul öncesi eğitim hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(3), 892–902.

Korkmaz, H. İ. (2019). Investigating sharings of parents: In the context of preschool attendance. *International Journal of Field Education, 5*(1), 42–56.

Kremers, S. P., Brug, J., De Vries, H., & Engels, R. C. (2003). Parenting style and adolescent fruit consumption. Appetite, 41(1), 43-50.

Kurt, Ş. H., & Aslan, D. (2020). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin öz-yeterlik, psikolojik sağlamlık ve ebeveyn tutumlarının incelenmesi. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 211–240.Küçüker, 2006

Kuzgun, Y. (2003). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Küçükturan, A. G., & Akbaba Altun, S. (2017). Motivations and barriers in promoting preschool education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *17*(4), 1433–1450.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*(5), 1049–1065.

Leaper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 34*(1), 3–27.

Luyckx, K., Tildesley, E. A., Soenens, B., Andrews, J. A., Hampson, S. E., Peterson, M., & Duriez, B. (2011). Parenting and trajectories of children's maladaptive behaviors: A 12-year prospective community study. Journal of Clinical Child &Adolescent Psychology, 40, 468-478. doi:10.1080/15374416.2011.563470.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). Wiley.

Maccoby, E.E. and Martin, J.A. (1983) Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Hetherington, E.M., Ed., Handbook of Child Psychology: (Vol. 4.) Socialization, Personality, and Social Development, 4th Edition, Routledge, New York, 1-101.

Maheswari, K., Sivagami, A., Unnamalai, T., & Rajeswari, S. (2024). Understanding Child Neglect And Its Consequences On Well Being Of Children. *Library of Progress-Library Science, Information Technology & Computer*, *44*(3).

McKinney, C., Milone, M. C., & Renk, K. (2011). Parenting and late adolescent emotional adjustment: Mediating effects of discipline and gender. Child Psychiatry and Human Development, 42, 463-481. doi: 10.1007/s10578-011-0229-2.

MEB (2013): Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2018): Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Okul öncesi özel eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2019): Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2023): Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2024): Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Miller, A. L., Lambert, A. D., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Parenting style perfectionism, and creativity in high-ability and high-achieving young adults. *Journal for the Education of the Gifted*, *35*(4), 344-365.

Mustard, J. F. (2006). *Early child development and experience-based brain development: The scientific underpinnings of the importance of early child development in a globalized world*. Brookings Institution.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Parenting matters: Supporting parents of children ages 0–8*. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/21868

National Association for the Education of Young Children. (2020). Developmentally appropriate practice. *Position statement*.https://www.naeyc.org/resources/dap

Neumeister, K. L. S., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted child quarterly*, *50*(3), 238-251.

OECD. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264276253-en

OECD. (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3990407f-en

Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Oktay, Ayla. (1990). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. s.2: 151-160.

Özen Altınkaynak, Ş., & Yanıklar, C. (2014). Anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 56–72.

Öztürk, N., & Türker, P. F. (2021). Okul öncesi dönemde çocuklardaki farklı yeme davranışları ve ebeveyn faktörlerinin bu davranışlara etkisi [Different eating behaviors of preschool children and parental factors effecting these behaviors]. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 1–14.

Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 19–34.

Pekşen Akça, R. (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Akademik Bakış Dergisi*, *(29)*, 1–13.

Powell, D. R. (2002). Parenting. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Early Childhood Education* (Vol. 5, pp. 1702–1706). Macmillan Reference USA.

Rahimah, N., & Koto, M. (2022). Parenting styles and social attitudes among preschool children in Indonesia. *International Journal of Behavioral Development*, 46(4), 356–372.

Sahithya, B. R., Manohari, S. M., & Vijaya, R. (2019). Parenting styles and its impact on children–a cross cultural review with a focus on India. *Mental Health, Religion & Culture*, *22*(4), 357-383.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atlı, S., & Şahin, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları [Preschool period: Parenting attitudes]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 972–991.

Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, 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*(3), 548-557

Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., & Montgomery, N. (2013). Parent and child traits associated with overparenting. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *32*(6), 569-595..

Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*, 218–225.

Shahid, S., Ali, N., & Hussain, M. (2024). Early childhood education and female labor force participation in Pakistan. *Gender and Society*, 38(1), 63–81.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. National Academy Press. Social Sciences Studies Journal, 2023)

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational psychology review*, *17*, 125-146.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, *11*(1), 1-19.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parentin

Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International journal of behavioral development*, *9*(4), 545-569.

Sümer, N. (2006). Ebeveynlik stilleri: Araştırma modelleri, ölçme yöntemleri ve kültürel karşılaştırmalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 9*(17), 21–40.

Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, *13*(25), 42-59.

Sünbül, Z. A., & Arslan, R. (2018). The psychometric properties of Mindfulness in Parenting Questionnaire (MIPQ) in Turkish sample. *European Journal of Education Studies, 5*(5), 175–188. *Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri* (SKH 4.2)

Sylva, K. (2010). Quality in early childhood settings. In *Early Childhood Matters* (pp. 86-107). Routledge.

Şendil, G., & Şimşek, Ö. F. (2012). Ebeveyn tutumlarının çocukların psikolojik uyumu üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 45-60.

Şenol, F. B., & Karaca, N. H. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının benlik kavramı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between parental attitudes and perception of self-concept in pre school children]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *(54)*, 1–19.

Şimşek, Z. C., & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(2), 240–254.

Taner Derman, M., & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 115–144.

Taner Derman, M., Türen, Ş., & Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 336–368.

Taşkaya, S., Engin, C., & Çınar, H. (2024). Okul öncesi yöneticilerinin veli beklentilerini karşılamada yaşadığı sorunların incelenmesi [Investigation of the problems that pre-school administrators experience in meeting the expectations of parents]. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 11*(104), 563–569.

Thomasgard, M., & Metz, W. P. (1996). Parental overprotection revisited. *Child Psychiatry and Human Development*, 26(2), 113–126.

Topaç, N.,Yaman Y., Ogurlu Ü., İlgar L., (2013). Okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken göz önünde bulundurdukları ölçütlerin incelenmesi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 1 (2), 206-218.

Torquati, J. C., Raikes, H., & Huddleston-Casas, C. A. (2007). Teacher education, motivation, compensation, workplace support, and links to quality of center based child care and teachers' intention to stay in the early childhood profession. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(2), 261-275.

Trinkner, R., Cohn, E. S., Rebellon, C. J., & Van Gundy, K. (2012). Don't trust anyone over 30: Parental legitimacy as a mediator between parenting style and changes in delinquent behavior over time. *Journal of adolescence, 35*(1), 119-132.

Turner, L. A., & Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 495.

Tutkun, C., & Dinçer, Ç. (2015). An examination on expectations regarding the social skills considered critical for preschoolers' success. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 48*(1), 65–85.

Ulutaş Avcu, A. (2016). Annelerin beş yaş çocuklarının gelişimine ilişkin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 5*(2), 23–32.

Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: Helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, 37(3), 258–271.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2006

Uygun, M., & Kozikoğlu, İ. (2020). Ebeveyn tutumları ile demografik değişkenler arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1–19.

Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, *6*(3), 1620–1644.

Yalçınkaya, M. (2010). Okul öncesi eğitime yönelik ebeveyn beklentileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 443–460.

Yap, M. B. H., & Jorm, A. F. (2015). Parental factors associated with childhood anxiety, depression, and internalizing problems: A systematic review and meta analysis. *Journal of Affective Disorders*, *175*, 424–440.

Yavuzer, H. (2010). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, Z., & Uslu, M. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı ve öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 41*(185), 157–171.

Yesil-Dagli, U. (2011). Predicting ELL students' beginning first grade English oral reading fluency from initial kindergarten vocabulary, letter naming, and phonological awareness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(1), 15-29.

Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin önem verdikleri kurum özellikleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 266-286.

Yıldızbaş, C. E., & Şahin Sak, İ. T. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile ebeveynlerinin anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 60-88.

Yılmaz, A. (2011). Anne baba tutumlarının çocukların kişilik gelişimi üzerindeki etkileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(36), 45–59.

Yılmaz, B., & Erkan, S. (2008). Anne baba tutumları ve okul öncesi eğitime ilişkin beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 301-312.

Yoleri, S. (2021). What are the expectations of parents from preschool education institutions? Why do they choose? What are they waiting for? *Research in Pedagogy*, *11*(1), 108–123.

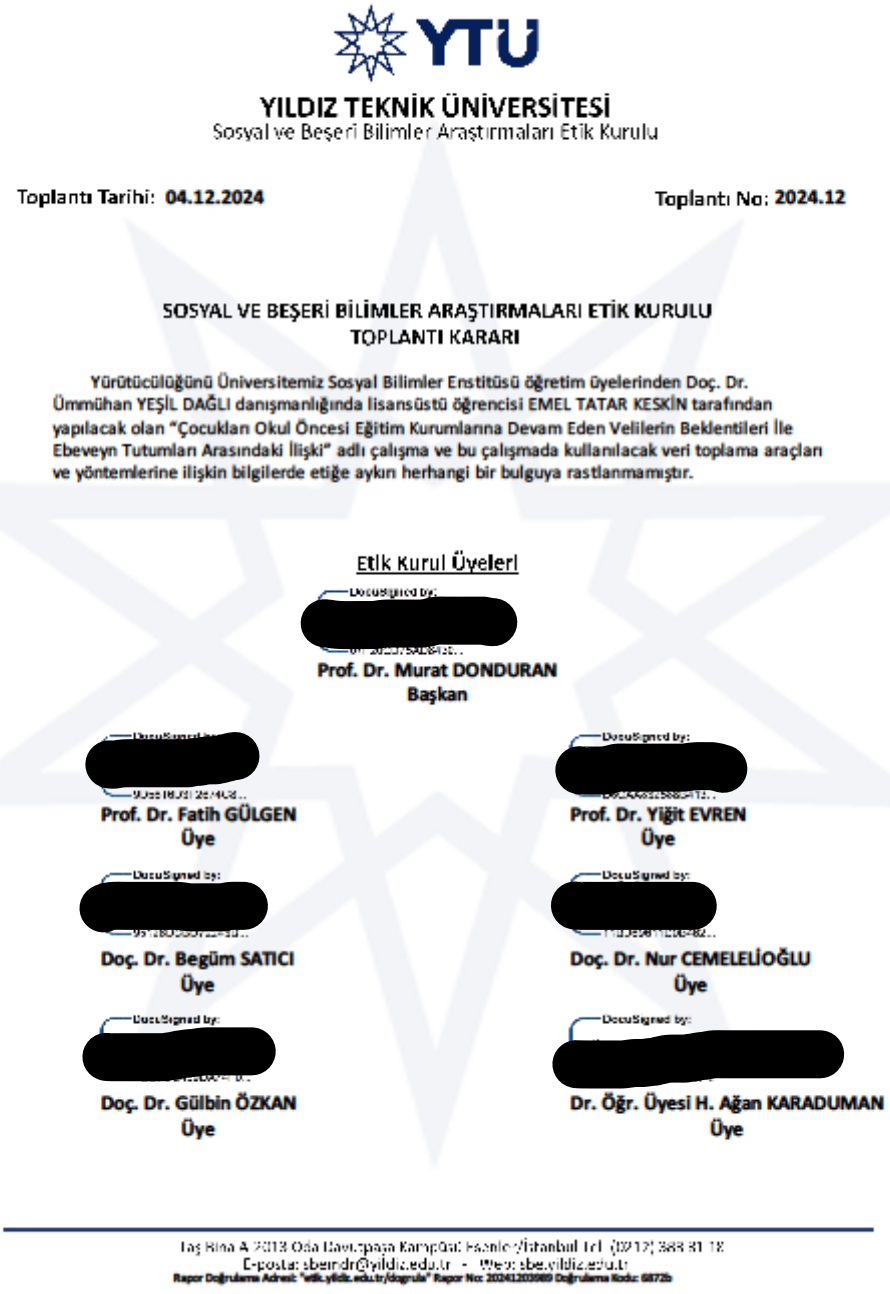
Yoleri, S., & Köleoğlu, İ. (2024). Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ve baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 8*(2), 206–221.

Yurt, N. & Özyürek, A. (2023). Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Çocukların Sosyal Değer Kazanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Değerler Eğitimi Dergisi,21 (45), 129-150.

Zellman, G. L., & Perlman, M. (2006). Parent involvement in child care settings: Conceptual and measurement issues. *Early child development and care*, *176*(5), 521-538.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 04.12.2024 Toplantı No: 2024.12

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Ümmühan YEŞİL DAĞLI danışmanlığında lisansüstü öğrencisi EMEL TATAR KESKİN tarafından yapılacak olan "Çocukları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Velilerin Beklentileri İle Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykın herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

[redacted]
Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

[redacted]
Prof. Dr. Fatih GÜLGEN
Üye

[redacted]
Prof. Dr. Yiğit EVREN
Üye

[redacted]
Doç. Dr. Begüm SATICI
Üye

[redacted]
Doç. Dr. Nur CEMELELİOĞLU
Üye

[redacted]
Doç. Dr. Gülbin ÖZKAN
Üye

[redacted]
Dr. Öğr. Üyesi H. Ağan KARADUMAN
Üye

Taş Bina A 2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 81 18
E-posta: sbeindr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20241203989 Doğrulama Kodu: 6872b

Ek 2. Katılımcı Bilgilendirme Yazısı

Bu araştırma çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin kurumdan beklentileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmanın bulguları, kurumların verdiği hizmetleri ve amaçlarını değerlendirmeleri açısından çok önemlidir. Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisans yapmakta olan Emel TATAR KESKİN tarafından; Doç. Dr. Ümmühan YEŞİL DAĞLI danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına bağlıdır. Araştırmada isim, soyisim, telefon numarası, adres gibi kimlik bilgileri istenmemektedir. Dolayısıyla cevaplarınız gizli ve özel kalacaktır ve sadece yukarıda ifade edilen araştırma amacıyla kullanılacaktır. Sizin cevaplarınızın değerlendirmeye alınabilmesi için lütfen soruların tamamını cevaplayınız. Herhangi bir sorunuz olursa [redacted]@gmail.com adresi ile iletişime geçiniz.

Zamanınız ve katılımınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Emel TATAR KESKİN

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Çocukla İlgili Bilgiler
Çocuğun Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl):
Çocuğun Cinsiyeti: [ ] Kız [ ] Erkek Çocuk Kaç Kardeş?
Çocuk Kaçıncı Çocuk? En Büyük, Ortanca /Ortalarda, En Küçük
Anketi Dolduranın Çocuğa Yakınlık Derecesi:

Anne-Baba veya Bakımını Üstlenen Kişi ile İlgili Bilgiler:
Annenin En Son Mezun Olduğu Okul:
[ ] İlkokul
[ ] Ortaokul [ ] Lise
[ ] Üniversite [ ] Lisansüstü

Annenin Çalışma Durumu:
[ ] Çalışıyor
[ ] Çalışmıyor

Anne Çalışıyorsa Günde Kaç Saat?
[ ] 4 saat ve daha az [ ] 6-9 saat
[ ] 9 saatten fazla

Babanın En Son Mezun Olduğu Okul:
[ ] İlkokul
[ ] Ortaokul [ ] Lise
[ ] Üniversite [ ] Lisansüstü

Babanın Çalışma Durumu:
[ ] Çalışıyor
[ ] Çalışmıyor

Çalışıyorsa Günde Kaç Saat?
[ ] 4 saat ve daha az [ ] 6-9 saat
[ ] 9 saatten fazla

Bakımını Üstlenen Kişinin En Son Mezun Olduğu Okul:
[ ] İlkokul
[ ] Ortaokul [ ] Lise
[ ] Üniversite [ ] Lisansüstü

Bakımını Üstlenen Kişinin Çalışma Durumu:
[ ] Çalışıyor
[ ] Çalışmıyor

Çalışıyorsa Günde Kaç Saat?
[ ] 4 saat ve daha az [ ] 6-9 saat
[ ] 9 saatten fazla