



**TC
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SÜRECİNDE EBEVEYNLERİN,
ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN BİRBİRLERİNE
VE ÇOCUKLARA YÖNELİK BEKLENTİLERİ**

DOKTORA TEZİ

Ömer ERGENEKON

DİYARBAKIR-2024

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SÜRECİNDE EBEVEYNLERİN,
ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN BİRBİRLERİNE
VE ÇOCUKLARA YÖNELİK BEKLENTİLERİ**

**HAZIRLAYAN
Ömer ERGENEKON**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ahmet ÇOBAN**

DIYARBAKIR-2024

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Ömer ERGENEKON tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Birbirlerine ve Çocuklara Yönelik Beklentileri” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Unvanı Adı Soyadı

Başkan: Prof. Dr. Cevdet EPÇAÇAN

Üye : Prof. Dr. Ahmet ÇOBAN

Üye : Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM

Üye : Doç. Dr. Ata PESEN

Üye : Doç. Dr. İsmail KİNAY

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 30/04/2024

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../.../2024

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Ömer ERGENEKON

30/04/2024

ÖN SÖZ

Toplumsal ve teknolojik gelişmeler, okul öncesi eğitim sürecine yönelik beklentilerin artmasını ve değişim göstermesini sağlamıştır. Bu durum beklentilerin belirlenmesini önemli kılmaktadır. Çünkü okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentileri çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Okul öncesi dönemde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentilerinin tespit edilmesi uygulanan eğitim sisteminin değerlendirilmesinde de önemli rol oynamaktadır. Ayrıca bu beklentilerin tespit edilmesi okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiği ve niteliği konusunda eğitim politikacılarına ve uygulayıcılarına bilgi sağlayacağı ve yardımcı olacağı öngörülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentilerinin incelenmesi çalışmanın temel amacını oluşturmuştur.

Bu çalışmanın gerçekleşmesi için beni cesaretlendiren, tez sürecinin her aşamasında rehberliğini, bilimsel katkısını ve desteğini esirgemeyen, içtenliği ve samimi tavırlarıyla bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ahmet ÇOBAN'a en derin saygı ve şükranlarımı sunarım. Ayrıca tez izleme komitesinde yer alarak çalışmanın her aşamasında bilgilerinden yararlandığım ve ihtiyaç duyduğum her zamanda desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM ile Doç. Dr. İsmail KİNAY hocalarıma en içten şükranlarımı sunarım. Doktora eğitim sürecimde bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım değerli Prof. Dr. Behçet ORAL, Prof. Dr. Bayram Aşılıoğlu, Doç. Dr. Mustafa İLHAN ve Doç. Dr. Taha YAZAR hocalarıma teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Son olarak bugünlere gelmemde emeği olan annem ve babama, doktora eğitim sürecimde anlayış ve sabırla beni destekleyen sevgili eşim Tuğba ERGENEKON'a ve varlıklarıyla hayatıma derin anlamlar ve değerler katan biricik sevgili kızlarım *Mira* ve *Ada*'ya sevgilerimi sunarım.

Ömer ERGENEKON

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖZET.....	x
ABSTRACT	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
1.5. Varsayımlar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	13
1.1. Okul Öncesi Eğitim	13
1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	14
1.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi	16
1.4. Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi	18
1.4.1. <i>Dünyada Okul Öncesi Eğitim</i>	18
1.4.2. <i>Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim</i>	21
1.5. Günümüzde Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumları.....	25
1.5.1. <i>Kuruluş Amaçlarına Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çeşitleri</i>	27
1.5.2. <i>Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Ailenin Görev ve Sorumlulukları</i>	29
1.5.3. <i>Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları</i>	31
1.5.4. <i>Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Görev Yapan Okul Yöneticisinin Görev ve Sorumlulukları</i>	35

1.6.	Okul Öncesi Eğitimi Etkileyen Faktörler	38
1.6.1.	<i>Aile</i>	38
1.6.2.	<i>Öğretmen</i>	39
1.6.3.	<i>Okul Yöneticisi</i>	40
1.6.4.	<i>Beklentiler</i>	42
1.6.5.	<i>Sosyoekonomik Durum</i>	43
1.7.	İlgili Araştırmalar	44
2.7.1.	<i>Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar</i>	44
2.7.1.1.	Ebeveynlerin Beklentileri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar	44
2.7.1.2.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beklentileri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar	49
2.7.1.3.	Okul Yöneticilerinin Beklentileri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar	52
2.7.2.	<i>Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar</i>	53
2.7.2.1.	Ebeveynlerin Beklentileri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar	53
2.7.2.2.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beklentileri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar	56
2.7.2.3.	Okul Yöneticilerinin Beklentileri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar	59
3.	YÖNTEM	60
3.1.	Araştırma Modeli	60
3.2.	Araştırmanın Çalışma Grubu	61
3.3.	Veri Toplama Araçları	68
3.4.	Verilerin Toplanması	71
3.5.	Verilerin Analizi	72
3.6.	Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	73
4.	BULGULAR	77
4.1.	Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin Beklentilerine İlişkin Bulgular	77
4.1.1.	<i>Ebeveynlerin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular</i>	77
4.1.2.	<i>Ebeveynlerin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular</i>	82
4.1.3.	<i>Ebeveynlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular</i>	91
4.1.4.	<i>Ebeveynlerin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular</i>	97
4.1.5.	<i>Ebeveynlerin Çocuklarından Beklentilerine İlişkin Bulgular</i>	106
4.1.6.	<i>Ebeveynlerin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Çocuklarından Beklentilerine İlişkin Bulgular</i>	113

4.2. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Öğretmenlerinin Beklentilerine İlişkin Bulgular ..	122
4.2.1. Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular	122
4.2.2. Öğretmenlerin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular	128
4.2.3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular	137
4.2.4. Öğretmenlerin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular	144
4.2.5. Öğretmenlerin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Bulgular	154
4.2.6. Öğretmenlerin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Bulgular	160
4.3. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Okul Yöneticilerinin Beklentilerine İlişkin Bulgular....	169
4.3.1. Okul Yöneticilerinin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular	169
4.3.2. Okul Yöneticilerinin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular	173
4.3.3. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular	177
4.3.4. Okul Yöneticilerinin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular	183
4.3.5. Okul Yöneticilerinin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Bulgular	187
4.3.6. Okul Yöneticilerinin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Bulgular	191
4.4. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Çocuklara Yönelik Benzer Beklentilerine İlişkin Bulgular	196
5. TARTIŞMA.....	202
5.1. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin Beklentilerine İlişkin Tartışma	202
5.2. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Tartışma....	213
5.3. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Okul Yöneticilerinin Beklentilerine İlişkin Tartışma....	222
5.4. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Çocuklara Yönelik Benzer Beklentilerine İlişkin Tartışma.....	227
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	233
6.1. Sonuçlar	233
6.1.1. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin Beklentilerine İlişkin Sonuçlar.....	233
6.1.2. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Sonuçlar.....	234

6.1.3. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Okul Yöneticilerinin Beklentilerine İlişkin Sonuçlar	235
6.1.4. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Çocuklara Yönelik Benzer Beklentilerine İlişkin Sonuçlar	237
6. 2. Öneriler	237
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	238
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	239
7. KAYNAKLAR	241
8. EKLER	269
EK-1: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Komisyonu Onay Bildirimi	270
EK-2: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Araştırma İzin Yazısı	271
EK-3: Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn Görüşme Formu	272
EK-4: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	275
EK-5: Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu	278
EK-6: Doküman İncelemesi Kapsamında Veli Toplantı Tutanaklarından Elde Edilen Bulgular	281
EK-7: Doküman İncelemesi Kapsamında Öğretmenler Kurulu Tutanaklarından Elde Edilen Bulgular	282
ÖZ GEÇMİŞ	283

ÖZET

Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Birbirlerine ve Çocuklara Yönelik Beklentileri

ERGENEKON, Ömer

Dicle Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet ÇOBAN

Doktora Tezi, xix + 283 sayfa, Nisan 2024

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentilerini tespit etmek, bu beklentileri okulların sosyoekonomik durumu bakımından incelemektir. Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının II. döneminde, Diyarbakır ili Kayapınar, Bağlar ve Sur merkez ilçelerinde yer alan üç resmî bağımsız anaokulunda çocukları öğrenim gören 42 ebeveyn ile bu kurumlarda görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni ve 6 okul yöneticisi oluşturmuştur. Doküman incelemesi kapsamında ise üç farklı resmî bağımsız anaokulunun, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının I. dönem veli toplantı tutanakları ile sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanakları doküman olarak seçilmiştir. Bu çalışmada örnekleme belirleme sürecinde ölçüt ve maksimum örnekleme yöntemleri birlikte tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile doküman incelenmesi tekniği birlikte kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile doküman verilerinin analizinde, içerik analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ebeveynlerin öğretmenlerden daha çok eğitim-öğretim süreci ile ilgili beklentilerinin olduğu, okul yöneticilerinden daha çok yönetsel becerileri ile ilgili beklentilerinin olduğu, çocuklarından ise daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ebeveynlerden daha çok çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi ile ilgili beklentilerinin olduğu, okul yöneticilerinden daha çok yönetsel becerileri ile ilgili beklentilerinin olduğu, çocuklardan ise daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili beklentilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin ebeveynlerden daha çok çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi ile ilgili

beklentilerinin olduğu, öğretmenlerden daha çok mesleki özellikleri ile ilgili beklentilerinin olduğu, çocuklardan ise daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili benzer beklentilerinin olduğu görülmüştür.

Son olarak ebeveynlerin, öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden beklentileri incelendiğinde okulların sosyoekonomik durumunun ebeveyn beklentilerinde değişiklik gösterdiği, çocuklarından beklentilerinde ise herhangi bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ebeveynlerden beklentileri incelendiğinde okulların sosyoekonomik durumunun öğretmenlerin beklentilerinde değişiklik gösterdiği, okul yöneticilerinden ve çocuklardan beklentilerinde ise herhangi bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin ebeveynlerden, öğretmenlerden ve çocuklardan beklentileri incelendiğinde okulların sosyoekonomik durumunun okul yöneticilerinin beklentilerinde herhangi bir değişiklik göstermediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, ebeveyn, okul öncesi öğretmeni, okul yöneticisi, çocuk, beklenti, sosyoekonomik durum.

ABSTRACT

Expectations of Parents, Teachers and School Administrators towards Each Other and Children During the Preschool Education Process

ERGENEKON, Ömer

Dicle University

Department of Educational Sciences Education

Department of Educational Programs and Teaching Science

Supervisor: Prof. Dr. Ahmet ÇOBAN

Doctoral Thesis, xix + 283 page, April 2024

The aim of this research is to determine the expectations of parents, teachers and school administrators towards each other and children during the preschool education process and to examine these expectations in terms of the socioeconomic status of schools. This research was conducted with the case study design, one of the qualitative research patterns. The study group of the research was organized for the second part of the 2022-2023 academic year. during his term, he formed 42 parents whose children studied at three official independent kindergartens located in Kayapınar, Bağlar and Sur central districts of Diyarbakır province, as well as 30 preschool teachers and 6 school administrators working in these institutions. Within the scope of the document review, three different official independent kindergartens will be the first of the 2022-2023 academic year. the minutes of the parent-teacher meetings of the semester and the minutes of the teachers' board meetings at the beginning of the year were selected as documents. In this research, criteria and maximum sampling methods were preferred together in the sampling process. As a data collection tool, semi-structured interview forms developed by the researcher and the document examination technique were used together. In the study, content analysis technique was used in the analysis of document data with the answers given by the participants to semi-structured interview questions.

As a result of the research, it was found that parents have more expectations about the educational process than teachers, have more expectations about managerial skills than school administrators, and have more expectations about the field of social and emotional development from their children. The result was obtained that teachers have more expectations from parents about supporting the child's development process, have more expectations from school administrators about their managerial skills, and have more

expectations from children about the field of social and emotional development. It was concluded that school administrators have more expectations from parents about supporting the child's development process, have more expectations from teachers about their professional characteristics, and have more expectations from children about the field of social and emotional development. It has been found that parents, teachers and school administrators have similar expectations about more social and emotional development areas for children.

Finally, when the expectations of parents, teachers and school administrators were examined, it was found that the socioeconomic status of schools showed changes in parental expectations, and their expectations from their children did not show any changes. When the expectations of teachers from parents were examined, it was concluded that the socioeconomic status of schools showed changes in the expectations of teachers, and their expectations from school administrators and children did not show any changes. When the expectations of school administrators from parents, teachers and children were examined, it was concluded that the socioeconomic status of schools did not show any change in the expectations of school administrators.

Keywords: Preschool education, parent, preschool teacher, school administrator, child, expectations, socio-economic status.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.	Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının 3-5, 4-5 ve 5 Yaş Gruplarındaki Net Okullaşma Oranlarının Karşılaştırılması	24
Tablo 2.	Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının 2022-2023 Yılındaki Öğrenci, Öğretmen, Derslik ve Kurum Sayıları	26
Tablo 3.	Araştırmaya Dâhil Edilen Okullara İlişkin Toplam Öğrenci Sayısı ile Sosyal Yardımdan Faydalanan Öğrenci Sayısının Dağılımı	63
Tablo 4.	Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Kişisel Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları	64
Tablo 5.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları	66
Tablo 6.	Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Kişisel Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları	67
Tablo 7.	Ebeveynlerin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	77
Tablo 8.	Üst Sosyoekonomik Durumuna Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	82
Tablo 9.	Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	85
Tablo 10.	Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	88
Tablo 11.	Ebeveynlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	91
Tablo 12.	Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	97
Tablo 13.	Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	101
Tablo 14.	Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	104
Tablo 15.	Ebeveynlerin Çocuklarından Beklentilerine İlişkin Dağılımı	107
Tablo 16.	Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Çocuklarından Beklentilerine İlişkin Dağılımı	113

Tablo 17. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Çocuklarından Beklentilerine İlişkin Dağılımı	116
Tablo 18. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Çocuklarından Beklentilerine İlişkin Dağılımı	119
Tablo 19. Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı.....	122
Tablo 20. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	128
Tablo 21. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	131
Tablo 22. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	134
Tablo 23. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı.....	137
Tablo 24. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	144
Tablo 25. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	147
Tablo 26. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	151
Tablo 27. Öğretmenlerin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı	154
Tablo 28. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı.....	160
Tablo 29. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı.....	163
Tablo 30. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı.....	166
Tablo 31. Okul Yöneticilerinin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı.....	169
Tablo 32. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	173
Tablo 33. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	174
Tablo 34. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	176
Tablo 35. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı.....	177

Tablo 36. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	183
Tablo 37. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	184
Tablo 38. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	186
Tablo 39. Okul Yöneticilerinin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı	187
Tablo 40. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı.....	191
Tablo 41. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı.....	193
Tablo 42. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı.....	194
Tablo 43. Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Çocuklara Yönelik Benzer Beklentilerine İlişkin Dağılımı	196
Tablo 44. Doküman İncelemesi Kapsamında Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı.....	281
Tablo 45. Doküman İncelemesi Kapsamında Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı	282

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil No</u>	<u>Sekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1.	Okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri	33
Şekil 2.	Öğretmenlerin genel alan yeterlilikleri	34
Şekil 3.	Durum çalışma süreci.....	60
Şekil 4.	Ebeveynlerin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	82
Şekil 5.	Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	85
Şekil 6.	Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	88
Şekil 7.	Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	90
Şekil 8.	Ebeveynlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	97
Şekil 9.	Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	100
Şekil 10.	Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	103
Şekil 11.	Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	106
Şekil 12.	Ebeveynlerin çocuklarından ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	112
Şekil 13.	Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	115
Şekil 14.	Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	118
Şekil 15.	Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	121
Şekil 16.	Öğretmenlerin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular.....	128
Şekil 17.	Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular.....	131
Şekil 18.	Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular.....	134

Şekil 19. Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular.....	136
Şekil 20. Öğretmenlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	143
Şekil 21. Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	147
Şekil 22. Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular.....	150
Şekil 23. Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular.....	153
Şekil 24. Öğretmenlerin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular.....	159
Şekil 25. Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	162
Şekil 26. Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	165
Şekil 27. Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	168
Şekil 28. Okul yöneticilerinin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular.....	172
Şekil 29. Okul yöneticilerinin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular	182
Şekil 30. Okul yöneticilerinin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular.....	191
Şekil 31. Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklardan benzer ilk dört beklentisine ilişkin bulgular.....	201

KISALTMALAR LİSTESİ

- AÇEV** : Anne Çocuk Eğitim Vakfı
- ASED** : Alt Sosyoekonomik Durum
- DYS** : Doküman Yönetim Sistemi
- ERG** : Eğitim Reformu Girişimi
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- MEGEP** : Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi
- OBADER** : Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi
- OECD** : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
- OMEP** : Dünya Erken Çocukluk Eğitim Örgütü
- OSED** : Orta Sosyoekonomik Durum
- SHÇEK** : Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- TUİK** : Türkiye İstatistik Kurumu
- ÜSED** : Üst Sosyoekonomik Durum
- YÖK** : Yükseköğretim Kurulu
- f* : Frekans
- % : Yüzde Değer

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlar yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

20. yüzyılın ilk yarısında sanayi ve teknoloji alanındaki gelişmeler, hızlı nüfus artışı, kentleşme, artan hayat pahalılığı ve gelir düzeyini yükseltme zorunluluğu gibi etkenler, toplumun yapısında sosyal değişmelere ve ekonomik gelişmelere yol açmıştır. Bu değişimlerden en fazla etkilenen sosyal kurumların başında aile gelmektedir (Yılmaz, 1999: 9). Aile yapısı sosyal gelişmeler sonucunda küçülmeye başlamış ve bu doğrultuda modern aile adı verilen çekirdek aile tipi ortaya çıkmıştır. Bu değişiklikler aynı zamanda kadının ailedeki rolünü de değiştirmiştir (Oktay, 2002: 189). Bu durum kadınların aile içi ilişkilerinde ve toplumsal rollerinde değişikliklere yol açmıştır (Anlıak, 2004: 25). Toplumsal değişimler sonucunda kadının iş hayatında etkin rol alması, çalışan annelerin çocuklarının bakım ve eğitim sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu durum okul öncesi eğitimi önemli ve gerekli hale getirmiştir (Büyükkaragöz, 1993: 66; Metin ve diğ., 1993: 96).

0-6 yaş aralığındaki çocukların eğitimini kapsayan “okul öncesi eğitim” terim olarak literatürde farklı biçimlerde tanımlanmaktadır (Kuru-Turaşlı, 2009: 2). Okul öncesi eğitim, doğum ile başlayan ilkokulun başlangıcına kadar devam eden çocukluk yıllarını kapsayan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin-uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci şeklinde tanımlanabilir (Oğuzkan & Oral, 1996: 2). Ural ve Ramazan (2007: 13)’a göre ise okul öncesi eğitim, 0-6 yaş arası çocukların gelişimlerini sağlamaya yönelik sistemli, organize ve planlı her türlü eğitim etkinlikleri şeklinde açıklanmıştır.

Öğrenme ve eğitim okul öncesi dönemde başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bireyin gelişimine paralel olarak ortaya çıkan kritik dönemler bulunmaktadır. Okul öncesi dönem de bireyin sosyal, zihinsel ve bedensel gelişimi açısından kritik dönem olarak kabul edilebilir (Aslanargun & Tapan, 2011: 220). Çünkü yaşam boyu

sürecek öğrenmenin temeli okul öncesi eğitime dayanmaktadır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 1999: 14). Değişen ülke ve dünya şartlarına uyum sağlayabilecek, kendine güvenen, eleştirel düşünme becerisine sahip, çevresine duyarlı ve yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için okul öncesi eğitimin önemi tartışılmazdır (Zembat & Unutkan, 2001: 7). Okul öncesi dönem, çocuklara zengin deneyim fırsatları sunarak çocukların bireysel gelişimini desteklemekte ve zihinsel fonksiyonlarını arttırmaktadır (Kuru-Turaşlı, 2009: 8). Çocuklara temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı ve değerler eğitiminin verildiği bu dönemde okul öncesi eğitimin önemi büyüktür (Yavuzer, 2000: 151).

Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmı yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, inancını, alışkanlıklarını ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir (Unutkan, 2006: 43). Bilimsel olarak; okul öncesi dönemin çocuğun zekâ, kişilik, yetenek ve sosyal gelişiminde çok önemli bir yeri olduğu ve bu dönemde yapılan ihmalin olumsuz etkilerinin sonraki dönemleri de etkilediği görülmüştür (AÇEV, 1999: 9). Okul öncesi dönem, çocuğun gelişim hızının ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu ve kişiliğin temellerinin atıldığı kritik yıllardır. Bu dönem, çocukları bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden destekleyerek ilkokula hazırlayan bir süreçtir (Unutkan, 2006: 43; Ural & Ramazan, 2007: 15; Yapıcı & Ulu, 2010: 43). Bu nedenle okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, ilkokula başladıkları zaman okula daha kolay uyum sağladıkları, girişken, meraklı, katılımcı ve öğrenmeye daha istekli ve başarılı oldukları tespit edilmiştir (Oğuzkan & Oral, 1996: 106; Unutkan, 2006: 43; Yavuzer, 2000: 154). Okul öncesi eğitimin yetişkinlikteki etkilerini incelemeye yönelik araştırmaların sonuçları incelendiğinde okul öncesi eğitimden yararlanan öğrencilerin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında daha başarılı oldukları görülmüştür (Büyükkaragöz, 1993: 66).

Okul öncesi eğitimin, çocuğun bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir (Ural & Ramazan, 2007: 14). Okul öncesi eğitim; duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, karşılaştığı problemlere çözümler ve alternatifler üretebilen, sahip olduğu potansiyeli üst düzeyde ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Unutkan, 2006: 43). Okul öncesi dönemde, eğitim hedeflerini belirlerken çocuğu tek başına düşünmemiz olanaksızdır. Çünkü çocuk ailesi ile bir bütündür (Üstün, 1993: 87). Çocuklar ilk deneyimlerini ve sosyal becerilerini aile ortamında kazanmaktadır. Çocuklar okul çağına kadar zamanlarının büyük

çoğunluğunu aileleri ile beraber geçirdikleri için aileler, çocuklarının eğitim sürecini önemli ölçüde etkilemektedir (Kaya, 2012: 1). Bu nedenle aileler, okul öncesi eğitim hizmetlerinin niteliğinde önemli bir role sahiptir (Altınkaynak & Yanıklar, 2014: 58; Saçkes, 2013: 1676; Yaman & Saçkes, 2017: 96).

Çocuklara nitelikli eğitimin sağlanması, eğitim ve öğretimde istenilen kazanımlara ulaşılması ve çocukların ihtiyaçlarının doğru belirlenebilmesi için okul-aile iş birliğine ihtiyaç duyulmaktadır (Büyükkaragöz, 1993: 68; Kıncal, 1991: 24; Özen, 2008: 34; Yılmaz, 2006: 3). Bu durum eğitim sisteminin hedeflenen kazanımlara ulaşabilmesi için ebeveynin, öğretmenin ve okul yöneticisinin eğitim sürecinde ortak amaçlar doğrultusunda sürekli iş birliği içerisinde olmasını önemli kılmaktadır (Hacısalihoglu-Karadeniz, Aksu & Topal, 2012: 233). Bu nedenle eğitim kurumlarında ebeveyn, öğretmen ve okul yöneticisi arasında etkili iş birliğinin sağlanması için okul-aile iş birliği sağlanmalıdır. Bu etkili okul-aile iş birliğinin sağlanması ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine yönelik beklentilerini fark etmesine bağlıdır (Çelik, 2005: 4; Kaya, 2012: 2; Loughran, 2008: 36; Şişman, 2013: 187; Yeşilyurt, 2011: 17; Yüzgeç, 2008: 2). Okul öncesi eğitim sürecinde bu beklentilerin değerlendirilmesi okul-aile iş birliğini geliştirebilir (Cui, Valcke & Vanderlinde, 2016: 1). Karşılıklı beklentilere gerekli önemin verilmesi, okul öncesi eğitimde hedeflenen kazanımların gerçekleşmesine ve geliştirilecek eğitim programının bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına uygun olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitim sürecinde ve program geliştirme sürecinde beklentilerin bilinmesini önemli kılmaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentilerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Genel olarak beklenti kavramı, gerçekleşmesi beklenen şey, bireyin belli şart ve durumlarda alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Bir başka deyişle beklenti, önceki deneyimlerden yola çıkarak ileriye yönelik çıkarımlarda bulunmak şeklinde açıklanabilir (Akbulut, 2013: 26; Brophy, 1982, 5; Tatar, 2005: 2). Beklentiler, temelde bireyin deneyimlerini yansıtmaktadır (Demirtaş, 2004: 40). Yeşilyurt (2011: 17)'a göre "beklenti" kişinin belli bir çaba harcadığı ve belli bir davranışa yöneldiği zaman istediği sonucu elde edebileceğine dair inancıdır. Buna göre, beklenti bireyin davranışlarına yön veren ve öğrenmesinde önemli rol oynayan güdüler şeklinde tanımlanabilir (Bayrakçı, 2017: 410; Demirtaş, 2004: 42; Hoorens, 2012: 142). Bu durum okul öncesi eğitim sürecinde

ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik beklentilerinin çocukların tutum ve davranışlarının şekillenmesinde önemli rol oynadığı şeklinde yorumlanabilir.

Aile ve okul, öğrenci için birer eğitim ve öğrenme yeridir (Şişman, 2013: 182). Ancak aile ile okul arasında bazen sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunlardan biri de aile ile okulun farklı beklentilere sahip olmasıdır (Büte & Balcı, 2010: 500). Bu soruna velilerin okula karşı beklentilerinin sürekli değişmesi ve artış göstermesi neden olarak gösterilebilir (Gökçe, 2000: 205; Uzun-Dilek, 2019: 3). Ebeveynlerin çocukların eğitiminde önemli belirleyici olmasının bilinmesine rağmen öğretmenlerin ebeveynlerin beklentileri konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Nitelikli eğitimin sağlanması için öğretmenlerin ebeveynlerin beklentilerini bilmesi ve bu beklentilere göre hareket etmesi gerekmektedir (Dülger, 2015: 4). Toplumsal ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda öğretmen rollerinin değişim göstermesi, ebeveynlerin öğretmenlerden beklentilerinin artmasını sağlamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin bu değişimler doğrultusunda kendilerini sürekli geliştirmesi ve ebeveynlerin beklentileri konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Gökçe, 2000: 205). Çünkü eğitim hedefleri, durağan bir yapıda olmayıp değişen beklenti ve ihtiyaçlara göre yeniden yorumlanmakta ve belirlenmektedir (Çoban, 2017: 154). Bu durum nitelikli eğitimin sağlanması için ebeveyn beklentilerinin iyi analiz edilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde nitelikli eğitimin sağlanmasında ebeveyn beklentileri önemli bir veri kaynağı olarak gösterilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri, ebeveynlerin beklentilerini tespit etmek ve çocuklar hakkında fikir sahibi olmak amacıyla okullar açılmadan önce ailelerle iletişime geçerek ailelerin çocuklarını anlatan bir mektup yazmasını isteyebilir (Loughran, 2008: 36). Okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitim programında yer alan “çocuk ve aile tanıma formu” aracılığıyla da çocuklar hakkında fikir sahibi olabilir ve ebeveynlerin beklentilerini belirleyebilir (MEB, 2024: 24). Öte yandan okul öncesi öğretmenleri okulda düzenlenen veli toplantılarında okul öncesi eğitimin amacı ve önemi konusunda ebeveynlere gerekli bilgilendirmeleri yaparak ebeveynlerin okula yönelik beklentilerini tespit edebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynleri okul öncesi eğitimin amacı ve önemi konusunda bilgilendirmesi, aile katılımı etkinliklerine dâhil etmesi ve okul öncesi eğitim programı hakkında bilgi vermesi ebeveynlerin okula yönelik gerçekçi beklentilere sahip olmasını sağlayabilir (Arabacı & Aksoy, 2005: 25; Erşan, 2019: 165). Ebeveynlerin okula yönelik

gerçekçi olmayan beklentilerinin çocukların gelişim sürecinde olumsuz sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür (Balı & Dönmez, 2023: 215). Çünkü ebeveynlerin gerçekçi beklentilere sahip olması öğretmenlerin tutum ve davranışlarının şekillenmesi ve çocukların sağlıklı gelişim süreci geçirmesi üzerinde etkilidir (MEB, 2024: 159). Bu durum okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin öğretmenlere, okul yöneticilerine ve çocuklarına yönelik gerçekçi beklentilere sahip olmasının çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Ebeveynlerin beklentilerinin gelişerek değişmesi, çocukların başarısı üzerinde ve okulun başarısının değerlendirilmesi sürecinde önemli rol oynamaktadır (Kebeci, 2006: 1). Bir başka deyişle değişen ve gelişen ebeveyn beklentilerinin çocuklarının başarısında, uygulanan eğitim sisteminin değerlendirilmesinde ve eğitim politikalarında önemli rol oynadığı söylenebilir (Benner & Mistry, 2007: 149; Eryılmaz, 2022: 2). Ayrıca ebeveyn beklentilerinin, çocukların bilişsel, sosyal ve bedensel gelişim alanlarını da etkilediği görülmüştür (Lagacé-Séguin & D'Entremont, 2006: 465). Okul öncesi dönemde ebeveyn beklentileri; çocuk gelişimi, sosyal psikoloji ve aile eğitiminin odak noktası olarak kabul edilmektedir (Aibao, Xiaofeng & Hajime, 2007: 140). Çünkü ebeveyn beklentileri çocukların gelişim sürecini önemli ölçüde etkilemektedir (Sevinç, 2006: 219). Yapılan araştırmalar ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin; ebeveynlerin sosyal çevresine, yaşam biçimlerine, eğitim düzeyine, ebeveynlerin gereksinimlerine, kültür düzeyine, gelir düzeyine ve çekirdek aile olup olmama durumuna göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Aktaş-Arnas, 2002a: 34; Altınkaynak & Yanıklar, 2014: 58; Çelik, 2005: 7; Erçetin & Özdemir, 2004: 235-236; Gülender, 1993: 318; Güler, 2009: 297; Saçkes, 2013: 1682; Sevinç, 2006: 219; Ulutaş-Avcu, 2016: 24).

Öğretmenlerin beklentilerini belirlemek, eğitim-öğretim sürecinin niteliğini artırabilir (Yıldız, 2020:11). Çünkü öğretmen beklentileri çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır (Rubie-Davies, C. M. ve diğ., 2014: 184). Bu beklentiler çocukların gelecekteki tutum ve davranışları, akademik başarısı ve okula devam süresi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Muller, Katz & Dance, 1999: 319; Ülgen, 1994: 21). Bu nedenle öğretmenlerin beklentilerinin belirlenmesi çocukların gelişim ve öğrenme süreci bakımından önemlidir. Öğretmenler ebeveynlere yönelik beklentilerini genellikle okullarda düzenlenen veli toplantılarında belirtmektedirler (Demir, 2000: 3). Böyle durumlarda öğretmenler beklentilerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeye özen göstermektedirler

(Carlisle, Stanley & Kemple, 2005: 158; Çelik, 2005: 36). Öğretmenlerin çocuklara yönelik beklentisi çocukların fiziksel görünüşü, sosyoekonomik durumu, cinsiyeti ve konuşma özellikleri gibi kişisel özelliklerinden etkilenmektedir (Öztürk, Şahin & Koç, 2002: 392).

Okul öncesi eğitim hizmetlerinde niteliğin sağlanmasına yönelik temel unsurlardan biri de okul yöneticileridir (Zembat, 1994: 313). Beklentiler, okul yöneticilerinin liderlik etkililiğini ve performansını belirlemede önemli rol oynamaktadır (Rao & Sharma, 2016: 15). Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik beklentilerinin tespit edilmesi okul yöneticilerinin performansı açısından önemlidir (Köyebakan, 2020: 2). Bu nedenle okul yöneticileri, performanslarını geliştirmeleri için öğretmenlerin değişen beklentileri karşısında kendilerini sürekli geliştirmek zorundadır. Okul öncesi öğretmenin eğitim sürecinde başarılı olmasında mutlu olmasının önemi büyüktür. Öğretmenin okulda mutlu olması da beklentilerini karşılayan demokratik bir yönetim tarzına sahip okul yöneticileri ile sağlanabilir (Kuyucak, 2013: 35). Okul yöneticileri örgütsel amaçları gerçekleştirirken öğretmenlerin beklentilerini yerine getirmesi sistemin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Ünal, 2000: 85). Okul yöneticisi örgütsel amaçları ebeveynlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentilerini göz önüne alarak oluşturmalıdır (Can, 2002: 156). Eğitimde niteliği sağlamak için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine yönelik beklentilerini dikkate alarak davranış sergilemeleri ve uyum içerisinde çalışmaları önemlidir.

Okul dinamik bir çevreye sahiptir. Dolayısıyla toplumun okuldan beklentileri sürekli değişim göstermektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucunda eğitim kurumlarından beklentiler artmıştır. Okul yöneticilerinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması kendisinden beklenen rolleri gerçekleştirmesine bağlıdır. Bu nedenle okul yöneticisi, kendi alanındaki yenilikleri takip etmeli ve toplumun eğitim kurumlarından beklentilerini karşılamalıdır (Çelik, 1995: 47-52). Eğitim sisteminin istenilen düzeyde başarıya ulaşması için okul yöneticisinin toplumsal beklentileri dikkate alması gerekmektedir (Şura-Ateş, 2022: 2). Eğitim sonucunda, öğrencide beklenen davranış değişikliğinin gerçekleşmesi okul yöneticisi, öğretmen ve ebeveynlerin beklentilerinin birbirleriyle tutarlı olmasına ve okul ile ailenin öğrencinin eğitiminde iş birliği içinde olmasına bağlıdır. Eğitim sürecinde niteliğin sağlanması için bu iş birliği önem arz etmektedir (Demirel, 2013: 39; Yılmaz, 2006: 30; Tezcan, 1985: 166-167).

Toplumsal beklentilerin karşılanması toplumun refah ve gelişmişlik düzeyinde önemli rol oynamaktadır. Gelişmiş ve refah düzeyi yüksek bir toplum da ancak kaliteli eğitim sonucunda nitelikli bireyler yetiştirmek ile sağlanabilir (Galolar, 2021: 1). Eğitimde kaliteyi gösteren en önemli faktörlerden biri eğitim çıktılarının toplumun ihtiyaçlarına uygun olmasıdır. Bir başka deyişle eğitim alan bireylerin kazanmış oldukları bilgi, beceri, tutum ve davranış özelliklerinin toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine uygun olması eğitimde kaliteyi göstermektedir (Bayrak, 1999: 40). Kaliteli eğitim, toplumsal beklentileri karşılamak için sistemli ve kolektif bir şekilde sürekli iyileştirme sürecini gerekli kılmaktadır (De Jager & Nieuwenhuis, 2005: 252). Çünkü çağdaş eğitim sisteminin paydaşları arasında yer alan ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları durağan bir yapıda değildir. Günümüz koşullarında sürekli değişen bu paydaşlar arasındaki beklentiler eğitimin niteliğinde doğrudan rol oynamaktadır (Kıldan, 2010: 115).

Günümüzde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ve niteliğinin artırılmasına yönelik birtakım çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri de okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin beklentilerinin tespit edilmesine yönelik yapılan bilimsel çalışmalardır (Çakıroğlu, 2013: 2). Bu doğrultuda yapılan bilimsel çalışmalar, okul öncesi eğitim kurumlarının ve eğitim programlarının geliştirilerek yenilenmesine ve ailelerin artan ve değişen ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesine katkı sağlayacaktır (Altınkaynak & Yanıklar, 2014: 58; Büyükkaragöz, 1993: 68; Çakıroğlu, 2013: 2; Dönmez, 2006: 3; Metin ve diğ., 1993: 96; Özen, 2008: 3). Türkiye’de okul öncesi eğitimde 3-5 yaş grubunda okullaşma oranının %51 oranında olduğu, OECD ülkelerinde ise 3-5 yaş grubunda okullaşma oranı ortalamasının %86 olduğu görülmüştür (MEB, 2023: 1; OECD, 2023: 188). Bu durum Türkiye’de okul öncesi eğitimde okullaşma oranının OECD’ye üye ülkelerinin okullaşma oranı ortalamasına göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimde okullaşma oranının istenilen düzeyde olmaması ve okullaşma oranının bölgeler arasında dengeli dağılım göstermemesi, ebeveynlerin okul öncesi eğitimin önemine yönelik beklentilerin sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir (MEB, 2023: 8; Şimşek & İvrendi, 2014: 240). Bu nedenle okul öncesi dönemde okullaşma oranının istenilen düzeye ulaşabilmesi ve okullaşma oranının bölgeler arasında dengeli dağılım göstermesi için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentilerinin tespit edilmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, ebeveynlerin okul öncesi eğitimi ile ilgili beklentilerine ilişkin farklı birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür (Bal, 2019: 6; Çakıroğlu, 2013: 3; Doğrul, 2019: 5; Özen, 2008: 3; Tokuç, 2007: 3; Tulan, 2005: 49; Yeşilyurt, 2011: 19). Ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin, okul yöneticilerine yönelik beklentilerinin ele alındığı çalışmaların ise sınırlı olduğu anlaşılmıştır (Kuyucak, 2013: 5; Yaman, 2016: 2). Ancak okul öncesi eğitim sürecinde yer alan okul yöneticilerinin beklentilerini ele alan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durum, okul öncesi eğitimi ile ilgili beklentilerin daha çok “ebeveyn” boyutunda çalışıldığını ve okul öncesi öğretmenlerinin beklentilerini ele alan çalışmaların da sınırlı olduğunu göstermektedir (Çoban & Ergenekon, 2022: 15). Literatürdeki bu durum, okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentilerini konu alan herhangi bir çalışmaya ulaşılamadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın, mevcut literatürdeki eksikliği gidermesine ve benzer geçmiş araştırmaları derinleştirmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentilerinin tespit edilmesi okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiği ve niteliği konusunda eğitim politikacılarına ve uygulayıcılarına bilgi sağlayacağı ve yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentilerin belirlenmesinin okul öncesi eğitim kurumlarının kendilerini sürekli yenilemelerine ve geliştirmelerine yardımcı olacağı söylenebilir. Gestalt kuramına göre, parçaların bir bütün içinde anlam kazandığı, toplamın parçalarından daha anlamlı ve farklı olduğu ve araştırma konusu çözümünde parçaları ayırıştırmak yerine bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir (Vexliard, 1966: 113). Bu durum okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentilerinin birbirleri ile ilişkili olduğunu ve bu beklentilerin bir bütünlük içinde anlam kazanacağını göstermektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentilerinin birlikte incelenmesi çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada, okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentileri analiz edilmiş ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentilerini tespit etmek, bu beklentileri okulların sosyoekonomik durumu bakımından incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin,
 - a) Öğretmenlerden,
 - b) Okul yöneticilerinden,
 - c) Çocuklarından beklentileri nelerdir?
2. Ebeveynlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre öğretmenlerden, okul yöneticilerinden ve çocuklarından beklentileri değişmekte midir?
3. Okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin,
 - a) Ebeveynlerden,
 - b) Okul yöneticilerinden,
 - c) Çocuklardan beklentileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre ebeveynlerden, okul yöneticilerinden ve çocuklardan beklentileri değişmekte midir?
5. Okul öncesi eğitim sürecinde okul yöneticilerinin,
 - a) Ebeveynlerden,
 - b) Öğretmenlerden,
 - c) Çocuklardan beklentileri nelerdir?
6. Okul yöneticilerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre ebeveynlerden, öğretmenlerden ve çocuklardan beklentileri değişmekte midir?
7. Okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik benzer beklentileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, yaşam boyu sürecek eğitimin temeli olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde verilen eğitim, çocukların ileriki yaşamlarını, kişiliklerini, yeteneklerini ve zekâlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Beyin gelişiminin ve öğrenme kapasitesinin hızlı olduğu okul öncesi dönemde araştıran, sorgulayan, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip çocukların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçların gerçekleşmesi için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş birliği içinde olmaları gerekmektedir.

Güçlü bir iş birliğinin kurulması ise ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentilerinin belirlenmesi ile sağlanabilir.

Okul öncesi eğitimi ile ilgili beklentilere ilişkin literatür incelendiğinde ebeveynlerin beklentilerinin ele alındığı çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak literatürde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentilerini konu alan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitim sürecine yönelik beklentileri günümüzdeki hızlı değişimden etkilenen ve hâlâ önemini koruyan bir araştırma konusu olarak karşımızda durmaktadır. Ayrıca COVID-19 salgını sonucunda toplumsal yaşamda meydana gelen değişimler, okul öncesi eğitim sürecine yönelik beklentilerin belirlenmesini gerekli kılmıştır. Toplumsal yaşamda meydana gelen değişimler sonucunda beklentiler sürekli değişim göstermektedir. Bu durum eğitimin niteliğini etkilemektedir. Bu nedenle günümüzde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentilerinin tespit edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi eğitimi ile ilgili beklentilere ilişkin çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemi ile tasarlandığı tespit edilmiştir. Oysa nitel araştırma sonuçları, nicel verilere derinlik, detay ve anlam kazandırmak amacıyla kullanılabilir. Bu nedenle bu çalışmada, literatürde yer alan okul öncesi eğitimi ile ilgili beklentilere ilişkin yapılan nicel çalışmalara derinlik, ayrıntı ve anlam kazandırmak amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu durumun literatüre farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik benzer beklentilere sahip olması çocukların gelişimi ve başarısı üzerinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarının okul öncesi dönemde çocukların sağlıklı ve başarılı gelişim süreci geçirmesinde önemli bir veri kaynağı olacağı beklenmektedir. Bu çalışmada ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentilerinin belirlenmesinin, okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiği ve kalitesi konusunda eğitim politikalarını belirleyenlere ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı umulmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentilerinin, okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi sürecinde toplumsal temellerin belirlenmesine yardımcı olacağı ve ihtiyaç analizi sürecinde önemli bir doküman niteliği taşıyacağı öngörülmektedir. Bu anlamda araştırma sonuçlarının, aynı zamanda program geliştirme sürecinde hedeflerin belirlenmesine de katkı sağlayabileceği

tahmin edilmektedir. Çünkü eğitim sürecinde ortaya konulan hedefler toplumsal beklentilere ve ihtiyaçlara göre belirlenmektedir. Ayrıca ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentilerinin tespit edilmesi eğitim süreci ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmelerine de önemli katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının II. döneminde Diyarbakır ili Kayapınar, Bağlar ve Sur merkez ilçelerinde yer alan üç resmî bağımsız anaokulunda çocukları öğrenim gören ebeveynler ile bu kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticileri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmanın bulguları, ebeveynlere, okul öncesi öğretmenlerine ve okul yöneticilerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

3. Bu araştırmanın bulguları, doküman incelemesi kapsamında 2022-2023 eğitim-öğretim yılının sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanakları ile I. dönem veli toplantı tutanaklarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan ebeveynler, okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticileri yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruları yanıtlarken beklentilerini objektif ve içtenlikle yansıtmışlardır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim, zorunlu ilkokul çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır (MEB, 1973). Çocukların doğumu ile başlayıp ilkokulun başlangıcına kadar çocukluk yıllarını kapsayan bu dönem, çocukların bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren eğitim süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Poyraz, 2003a: 21).

Ebeveyn: Anne ve baba veya çocuğun bakım ve sorumluluğunu üstlenen kişi/kişiler (Bal, 2019: 8).

Okul Öncesi Öğretmeni: 36-72 aylık arasındaki normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılmasıyla görevli kişilerdir (Özdemir-Topaloğlu, 2009: 6).

Okul Yöneticisi: Bir grup insanı belirli amaçlara ulaştırmak için uyumlu ve takım ruhu içinde çalıştıran insandır (Paşaoğlu, 2013: 10). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görevleri; okulda niteliği artırmak, okulda eğitim programının sağlıklı bir şekilde uygulanmasını sağlamak ve okul-aile iş birliği ilişkilerini güçlendirmektir.

Çocuk: Okul öncesi eğitim programı ile Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği doğrultusunda okul öncesi eğitim sürecinde öğrenci kavramı yerine çocuk kavramının tercih edildiği görülmüştür (MEB, 2024: 2; MEB, 2014). Bu nedenle bu araştırmada da resmi bağımsız anaokullarında öğrenim gören öğrencilerin tanımlanmasında öğrenci kavramı yerine çocuk kavramı tercih edilmiştir.

Beklenti: Herhangi bir konuda gerçekleşmesi istenilen veya umulan her türlü olguyu içeren duygudur (Yeşilyurt, 2011: 21).

e-Okul: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul/kurumlarda öğrenci ve yönetimle ilgili iş ve işlemlerin elektronik ortamda yürütüldüğü ve bilgilerin saklandığı sistemdir (MEB, 2014).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma konusuna ilişkin kuramsal bilgilere ve bu konular ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Okul Öncesi Eğitim

Yaşam boyu sürecek öğrenmenin temeli olarak kabul edilen okul öncesi dönem, gelişim ve öğrenme hızının en yüksek olduğu kritik bir dönemdir (MEB, 2013: 11; Oktay, 2002: 132; Şen, 2009: 82; Unutkan, 2006: 43; Ural & Ramazan, 2007: 14). Kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı bu dönemde, çocuklar yüksek öğrenme potansiyeline sahiptir (Aral, Kandır & Yaşar, 2001; 3; Argun, 2011: 1; Bekman & Gürlesel, 2005: 27; Oğuzkan & Oral, 1996: 5; Yapıcı & Ulu, 2010: 43; Yılmaz, 1999: 9; Zembat & Unutkan, 2001: 7). Okul öncesi eğitim, çocuğun doğuştan getirdiği gelişim ve öğrenme potansiyelini azami ölçüde geliştiren önemli bir eğitim sürecidir (Ülküer, 1993: 24). Bu eğitim süreci, çocukların doğumundan, zorunlu eğitim yaşına kadar bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini dikkate alarak çocukların bilişsel, dil, motor, öz bakım, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını destekleyen ve yaratıcılık becerilerinin ortaya çıkarılmasını sağlayan sistemli bir eğitim süreci şeklinde tanımlanabilir (Aral, Kandır & Yaşar, 2003: 15; Zembat, 1994: 313; Demirel, 2012: 96). Okul öncesi dönemde çocukların gelişim alanları, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda geliştirilmelidir (Haktanır, Dağlıoğlu & Güler, 2010: 7; MEB, 1993: 233; Poyraz, 2003a: 21).

Ömeroğlu ve Can-Yaşar (2004: 77) ise eğitim sürecinin ilk formal eğitim kademesi olan okul öncesi eğitimi, çocuğun doğumundan zorunlu eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bilişsel, dil, öz bakım, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerinin büyük oranda desteklendiği ve kişilik gelişiminin şekillendiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Okul öncesi dönem, çocuğun çevreyle etkileşiminin en fazla olduğu eğitim sürecidir (Bekman & Gürlesel, 2005: 27; Ural & Ramazan, 2007: 14; Zembat & Unutkan, 2001: 7). Bu eğitim sürecinde uygun fiziksel ve sosyal çevre koşullarında yetişen çocuklar, daha hızlı ve sağlıklı bir gelişim gösterirler (Haktanır & Aktaş, 1995: 139; Ömeroğlu & Can-Yaşar, 2004: 74). Bu nedenle okul öncesi

eğitim sürecinde, hedeflenen kazanımları gerçekleştirmek ve çocukların gelişim alanlarına katkı sağlamak için çocuklara zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlanmalıdır.

1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin temel amacı; çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği, duyu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci, araştırmacı, öz denetimini sağlayabilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygı duyan, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültürel değerlere sahip, sağlıklı kuşaklar yetiştirmektir (Zembat, Güven, Önder & Fathi, 1995: 111-112). Okul öncesi eğitimin bir diğer temel amacı, çocuklara zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyici zengin uyarıcıların yer aldığı uygun ortamlarda eğitim sunmak ve onları ilkokula hazırlamaktır (Başal, 2007: 17; Mialaret, 1977: 27). Demirel (2000: 22)'e göre ise okul öncesi eğitimin amacı, çocuklara sağlıklı bir yaşam sürdürmek için gerekli olan becerileri kazandırmak, çocuklarda benlik duygusunu geliştirmek ve çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirecek mutlu ve huzurlu bir çocukluk yaşamasını sağlamaktır. Okul öncesi eğitim sadece çocukların gelişim alanlarını değil aynı zamanda başta ebeveynler olmak üzere çocukların tüm çevresini de eğitmeyi amaçlamaktadır (Aydağül, 2007: 2).

1948 yılında kurulan çocukların haklarını savunan bir sivil toplum kuruluşu olan “Dünya Erken Çocukluk Eğitim Örgütü’nün (OMEP) uzun süre başkanlığını yürüten “Gaston Mialaret” okul öncesi eğitimin evrensel sayılabilecek amaçlarını; toplumsal, eğitici ve gelişimsel amaçlar olmak üzere üç temel başlık altında sınıflandırmıştır (Akduman, 2013: 5; Mialaret, 1977: 16-26). Literatürde bu amaçlar şu şekilde ifade edilebilir:

1. Toplumsal Amaçlar: Çalışan annelerin çocuklarına bakmak ve her çocuğun bireysel farklılıklarını dikkate alarak zihinsel, bedensel, cinsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını desteklemektir (Poyraz, 2003a: 21). Bu dönemde çocuklara paylaşma, iş birliği, yardımlaşma, dayanışma gibi sosyal becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır (Aral ve diğ., 2003: 16).
2. Eğitici Amaçlar: Çocukların duygularını eğitmek ve çevreye olan duyarlılığını artırmaktır (Oktay, 2002: 188).
3. Gelişimsel Amaçlar: Çocuğun doğal gelişimi temele alınarak kendi vücudunu kontrol etme, kendi denetimini bağımsız gerçekleştirme, konuşma, öğrenme ve dil becerilerinin gelişimini sağlamaktır (Aral ve diğ., 2003: 21; Oğuzkan & Oral, 50-51; Ural, 1986: 14).

Okul öncesi eğitimin amaçları ülkeden ülkeye, toplumdan topluma hatta aileden aileye farklılık gösterebilir. Bazı ülkelerde okul öncesi eğitimin amaçları açıkça ortaya konulmuşken bazı ülkelerde ise bu amaçlar ailelerin okul öncesi eğitim anlayışına göre şekillenmektedir (Bilgin, 1996: 11). Okul öncesi eğitimin amaçları hangi şekilde belirlenirse belirlensin ülkenin genel eğitim felsefesi doğrultusunda belirlenir. Bu açıdan bakıldığında bazı ülkelerde toplumsal amaçlar ön plana çıkarken bazı ülkelerde bireysel özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir (Oktay, 1990: 152-153; Yılmaz, 1999: 10).

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda belirlenen okul öncesi eğitimin amaçları belirtilmeden önce Türk Millî Eğitiminin amaçlarının verilmesi gerekmektedir. Millî Eğitim Temel Kanununda Türk Millî Eğitiminin amaçları açıkça şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 1973: 5101-5102):

- Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri şu şekilde belirtilmiştir; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, çocukları toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2024: 2). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen amaçlar göz önüne alındığında Türkiye’de okul öncesi eğitimin öncelikli amaçları arasında, çocukların gelişim alanlarını desteklemek ve onları ilkokula hazırlamak olduğu kadar çocuklar arasında derinleşen fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak olduğu da görülmektedir (Kuru-Turaşlı, 2009: 5; Ural, 1986: 13-14). Ayrıca okul öncesi

eğitimin çalışan annelerin çocuklarının bakım ve eğitim ihtiyacını karşılaması, çocukların ana dillerini doğru ve etkili kullanmalarını sağlaması ve ebeveynleri okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirmesi gibi amaçları da bulunmaktadır (Oğuzkan & Oral, 1996: 12).

Okul öncesi eğitimin amacı, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek, sosyalleşmesini sağlamak, bağımsız düşünebilen, problem çözme becerisi kazanan ve öz disipline sahip mutlu ve sağlıklı bireyler yetiştirmektir (Tulan, 2005: 10). Okul öncesi eğitimde belirlenen kazanımları gerçekleştirmek için öncelikle çocukların eğitim ihtiyaçları belirlenmelidir. Bu ihtiyaçları karşılamak için etkili bir eğitim programının hazırlanması gerekmektedir. Daha sonra çocuklar için zengin yaşantılar geçireceği uygun eğitim ortamlarının hazırlanması sağlanabilir (Gürkan, 1979: 16). Literatür okul öncesi eğitimin ulusal ve evrensel amaçları bakımından incelendiğinde okul öncesi dönemde verilecek eğitimin gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır.

1.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitim sürecinde okul-aile iş birliği son derece önemlidir. Bu süreçte öğretmenlerin aileleri çocuklarının gelişimleri hakkında bilgilendirmesi, ailelerin çocuklarının gelişimleri ile ilgili daha bilinçli hareket etmesini sağlayacaktır. Bilinçli yetiştirilen çocuklar hayata ve okula daha hazır başlayarak topluma ekonomik ve sosyal alanlarda daha fazla katkı sağlayacaktır (Kuru-Turaşlı, 2009: 14). Bu durum okul öncesi eğitimin orta ve uzun vadede tüm toplumu sosyal ve ekonomik alanlarında etkilediğini göstermektedir (Aydagül, 2007: 4). Günümüzde bir ülkenin gelişmişlik düzeyi; o ülkenin çocuklara verdiği eğitimin niteliği ile ölçülmektedir (MEB, 1993: 231). Bu nedenle gelişmiş toplumlarda okul öncesi eğitime yapılan yatırım orta ve uzun vadede en kazançlı yatırım olarak gösterilmektedir. Çünkü bu dönemde yapılan yatırım, ileriki kademelerde eğitim-öğretim faaliyetlerinin maliyetini düşürecektir (Kıldan, 2012: 137). Akduman, (2013: 7) okul öncesi eğitim programlarına yapılan yatırımların ülkelerin demokratikleşme çabalarına katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda okul öncesi eğitim, ülkelerin sosyal, ekonomik ve demokratik gelişmeleri üzerinde önemli bir faktör olarak gösterilebilir (Poyraz, 2003a: 17).

Gelişim sürecindeki ilk yıllar, çocuğun zekâ, kişilik ve sosyal davranışların gelişiminde oldukça kritik bir dönemdir (Myers, 1996: 6; Sucuka & Yalkın, 1993: 297). Okul öncesi dönemde çocuğun zihinsel yetenekleri, dil gelişimi, duygu kontrolü, davranış alışkanlıkları ve birçok fiziksel özellikleri tamamlanmış durumdadır. Bu nedenle okul öncesi

eğitim s¼recinde çocuğa verilecek nitelikli eğitim imkânları, çocukların yaratıcı, üretken, başarılı, sosyal ve duygusal bakımdan sağlıklı bireyler olmasına önemli katkılar sağlayabilir (Aydag¼l, 2007: 2). Okul öncesi dönem çocuğun kişiliğinin gelişiminde, temel bilgi beceri ve alışkanlıklarının kazanılması ve geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bloom'a göre zihinsel gelişimin %70'inin kazanıldığı, Freud'a göre kişilik ve duygusal gelişimin temellerinin atıldığı bu dönem, bireyin eğitimi açısından son derece önemli bir dönemdir (Başal, 2007: 12).

Okul öncesi dönemde desteklenen çocukların, okula uyum becerilerinin arttığı, ailelerin çocuklarına karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri ve çocukların yaşam kalitesinin arttığı gör¼lm¼şt¼r (Atay, 2009: 53; Haktanır ve diğ., 2010: 8). Gürkan (1980: 37) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde okul öncesi eğitim alan çocukların bu eğitimi almayan çocuklara göre zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında daha iyi oldukları ve ilkokulda akranlarına göre daha başarılı oldukları tespit edilmişt¼r. Türkiye'de okul öncesi eğitimin bireyler üzerindeki uzun süreli etkisine yönelik "Anne ocuk Eğitim Vakfı" tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin bu eğitimi almayan öğrencilere göre okula devam süresinin, akademik başarısının, mesleki stat¼s¼n¼n, dil becerilerinin, sosyoekonomik durumunun, teknolojik araç ve gereç kullanım becerilerinin daha ileri düzeyde olduğu gör¼lm¼şt¼r (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman & Cemalcılar, 2005: 26).

Okul öncesi eğitimin çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerine yönelik ulusal ve uluslararası alanda yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitim, çocuklara zengin yaşantılar geçirecek uygun eğitim ortamları sunarak çocuklar arasında fırsat eşitliği imkânı sunmaktadır (Myers, 1996: 11; Yavuzer, 2000: 154). Bu durum okul öncesi eğitimin çocuklar arasında zihinsel, sosyal ve cinsiyet eşitsizliklerini azaltmaya yardımcı olduğunu göstermektedir (AÇEV, 1999: 11; Myers, 1996: 11; Oğuzkan & Oral, 1996: 6). Okul öncesi eğitimden faydalanan öğrencilerin bu eğitimden faydalanmayan öğrencilere göre ileriki eğitim kademelerinde, okullaşma oranlarının daha yüksek olduğu gör¼lm¼şt¼r (Ural & Ramazan, 2007: 14). Ayrıca okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların, algılama hızlarında, dikkat sürelerinde ve kas gelişimlerinde olumlu yönde artışlar sağlandığı ve suç oranlarının daha düşük olduğu tespit edilmişt¼r (Haktanır & Aktaş, 1995: 143; Hart, Newell & Olsen, 2003: 777).

Okul öncesi eğitim sürecinde verilen değerler eğitimi, yetişkinlik döneminde bireylerin kültürel benlik oluşturmalarını, ahlaki kuralları içselleştirmesini ve yaşadığı toplumun ahlaki kurallarına uyum sağlayabilen davranışlar sergilemesini sağlamaktadır (Hong, 2004: 190; Myers, 1996: 6). Okul öncesi eğitim alan çocuklarda; iş birliği yapma, grup içinde alınan kararlara katılma, sorumluluk üstlenme, herkese eşit davranma, hoşgöründe bulunma ve paylaşma gibi sosyal becerilerinde olumlu yönde artış gözlemlendiği tespit edilmiştir (Yaşar, 1995: 346-349). Öte yandan, okul öncesi eğitim ile kazandırılan sosyal becerilerin, çocukların ileriki yaşamlarında alkolizm, depresyon, sosyal kaygı, yalnızlık ve şizofren gibi klinik açıdan tedavi gerektiren sorunları önlediği görülmüştür (Sergin & Givertz, 2003: 137). Bu durum okul öncesi eğitimin, yetişkinlik döneminde bireylerin sağlıklı sosyal gelişim süreci geçirmesinde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Okul öncesi eğitimin çocukların zihinsel gelişimi üzerindeki önemine yönelik Bloom tarafından yapılan araştırmalara göre, 17 yaşına kadar zihinsel gelişmelerin %50'si 0-4 yaş aralığında, %30'u 4-8 yaş aralığında, %20'si ise 8-17 yaş aralığında tamamlandığı tespit edilmiştir (Poyraz, 2003a: 17). OECD tarafından 2003 yılında gerçekleştirilen "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" (PISA) sonuçları incelendiğinde ise Türkiye'de okul öncesi eğitimden yararlanan ve yararlanmayan öğrenciler arasında yaklaşık olarak iki okul yılına denk gelen başarı farkı olduğu tespit edilmiştir (Aydagül, 2007: 3). ABD'de de okul öncesi eğitim alan 44 lise öğrencisi üzerinde yapılan boylamsal araştırma sonuçları incelendiğinde de okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ileriki eğitim kademelerinde daha başarılı oldukları görülmüştür (Ellis, 1985: 200). Bu durum okul öncesi eğitimin çocukların zihinsel gelişimini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

1.4. Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi, Dünya'da ve Türkiye'de okul öncesi eğitim olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır.

1.4.1. Dünyada Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim kavramı, çocuk gelişimi alanındaki ilk çalışmalarla birlikte ortaya çıkmıştır. Çocuk gelişimi konusunda ilk çalışmalar, tıp doktorları ile sosyal reformcular tarafından yapılmıştır (Aral ve diğ., 2003: 17; Başal, 2007: 38). Okul öncesi eğitimin temelleri, ilk çağ düşünürlerinin eserlerine dayanmaktadır. İlk Çağ düşünürlerinden Plato "Republic" adlı eserinde, bireyin yetişkinlik dönemindeki mesleki yeterlilikleri ve uyumu

konusunda erken çocukluk yıllarındaki eğitimin önemini belirtmektedir. Ayrıca erken çocukluk döneminde, her çocuğun bireysel farklılıkları ve özellikleri doğrultusunda gizil güçlerinin ortaya çıkarılmasını tartışmaktadır (Oğuzkan & Oral, 1996: 23). Cicero ve Quintilianus gibi ilk çağ düşünürleri de erken çocukluk döneminde oyunun önemini belirtmişlerdir (Doğan, 2009: 26). Antik Roma düşünürlerinden Seneca ise erken çocukluk döneminde eğitime başlanması gerektiğini savunmuş ve bu dönemde zihinsel gelişmelerin önemine dikkat çekmiştir (Poyraz, 2003b: 1).

Okul öncesi eğitimin farklı bir gelişim dönemi olması ile ilgili ilk bilgilerin Antik Yunan döneminde ortaya konulduğu görülmektedir. Ancak okul öncesi döneme yönelik ilgi ve merak 16-17. yüzyıldan itibaren başlamıştır. 20. yüzyılda ise okul öncesi dönem farklı bir gelişim dönemi olarak ele alınmıştır (Oktay, 2002: 63). Orta çağ sonrasında Rönesans ve Reform hareketleri sonucunda Hümanizm düşüncesi ile birlikte Antik Yunan ve Romalı düşünürler tekrar keşfedilmiş ve erken çocukluk eğitime yönelik görüşler Hümanizm düşüncesi ile tekrar şekillenmiştir (Doğan, 2009: 26). Okul öncesi eğitimin temel felsefesi Rousseau, Froebel ve Pestalozzi gibi düşünürlerin görüşlerine dayanmaktadır (Özguven, 1977: 143). 17-18. yüzyıllarda; Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi ve Froebel; 19-20 yüzyıllarda ise John Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget gibi düşünürler günümüz çağdaş okul öncesi eğitime temel olan önemli görüşler ortaya atmışlardır (Doğan, 2009: 26; Oktay, 2002: 45-46). Bu ünlü düşünülerin okul öncesi eğitime temel olan görüşleri şu şekilde açıklanabilir;

John A. Comenius (1592-1670), çocukların yaşam standartlarını yükseltmek, bireysel farklılıklarını göz önüne alarak eğitim ortamları hazırlamak ve duyuların geliştirilmesini sağlamak için erken çocukluk yıllarında eğitimin gerekliliğini savunmuştur (Oğuzkan & Oral, 1996: 24).

John Locke (1712-1778), okul öncesi eğitimin çocuklara oyun aracılığı ile verilmesini önermektedir. Eğitimin akademik boyutu kadar fiziksel ve duygusal boyutunun da önemli olduğunu ifade etmiştir. “Eğitim üzerine düşünceler” makalesinde boş levha teorisini ortaya atmıştır. Bu teoriye göre tüm çocuklar zihni boş bir levha şeklinde dünyaya gelmektedir. Bu doğrultuda çocukların çevre ile etkileşime girmesi sonucunda gelişimi ve öğrenmesi gerçekleşir. Bu nedenle eğitimin temel amacının çocuklara zengin uyarıcıların yer aldığı uygun eğitim ortamlarının oluşturulması görüşünü savunmuştur (Poyraz, 2003b: 2).

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), natüralist görüşün öncülerindendir. İnsan doğasının özünde iyi olduğunu ancak toplumsal yapının bu iyiliği olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Rousseau okul öncesi dönemde, çocukların deneyim yoluyla öğrenmesini ve doğasına uygun potansiyelinin geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur (Doğan, 2009: 26; Oğuzkan & Oral, 1996: 24).

Johann H. Pestalozzi (1742-1827), 1774 yılında kendi çocuğu üzerinde gözlemlerine dayanarak yapmış olduğu araştırma, çocuk gelişimi ile ilgili ilk bilimsel kayıt olarak kabul edilmektedir (Aral ve diğ., 2003: 17). Pestalozzi eğitim uygulamalarını “yaşama hazırlık” ve “yaşam eğitir” anlayışı ile yürütmüştür (Oğuzkan & Oral, 1996: 25). Pestalozzi çocuk eğitiminde, okul-aile ilişkisine, yaratıcılığa ve dini eğitime önem vermiştir (Poyraz, 2003b: 3). Kendi döneminin eğitim sistemini eleştirerek çocukların kapasitelerinin üzerinde beklentide bulunmak yerine var olan gizil güçlerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesini savunmuştur (Doğan, 2009: 27).

Friedrich Froebel (1782-1852), okul öncesi eğitim uygulamalarının başlangıcı olarak kabul edilen “Kindergarten” (Çocuk Bahçesi) adını verdiği ilk anaokulunu 1840 yılında açmıştır (Aral ve diğ., 2003: 17). Froebel, eğitimciler ile bahçıvanlar arasında bir benzetişim yapmış ve anaokulunu çocuk bahçesi olarak nitelendirmiştir (Haktanır ve diğ., 2010: 7). Bu bahçede çocuklar çiçek, eğitimciler ise bahçıvandır. Froebel çocuk eğitiminde oyuna önem vermiştir. Eğitici oyunların, çocukların yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirmesi sürecinde önemli unsur olduğunu belirtmiştir (Oğuzkan & Oral, 1996: 26).

John Dewey (1859-1952), ilerlemecilik eğitim anlayışı doğrultusunda konulardan çok çocukların ilgi ve meraklarını temele alarak çocuk merkezli bir program ve okul fikrini savunmuştur (Oktay, 2002: 51). Dewey’e göre eğitim, çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasına katkı sağlayan bir süreçtir (Doğan, 2009: 28).

Maria Montessori (1870-1952), zihinsel engelli öğrenciler ile ilgilenmiş ve uyguladığı yöntemlerle büyük gelişmeler sağlamıştır. Montessori, aynı yöntemler ile normal çocukların gelişiminde de iyi sonuçlar alınabileceğini savunmuş ve Roma’da 1907 yılında ilk “Çocuk Evi”ni açmıştır (Aral ve diğ., 2003: 17). Çocuk evinde, yapılandırılmış bir çevre çocuklara sunulurken doğalarına uygun çalışma özgürlüğü imkânı verilmiştir (Oğuzkan & Oral, 1996: 27). Montessori’ye göre eğitimin amacı, çocukların yeteneklerinin keşfedilmesi ve doğalarının özgürleştirilmesidir (Oktay, 2002: 51).

Jean Piaget (1896-1980), 1920 yılında çocuğun zihinsel gelişimini takip ettiği araştırmada, özellikle çocuk gelişimini fiziksel olgunlaşmaya olduğu kadar çevreye, deneyimlere ve toplumsal aktarmalara da bağlı bulmuş ve çocuğun kendi yaş grubundaki sosyal etkileşiminin önemi üzerinde durmuştur (Başal, 2007: 41). Piaget'e göre çocukların zihinsel gelişimleri yetişkinlere göre çok farklıdır. Bu nedenle çocuklara yönelik eğitim programları düzenlenirken bu gelişimsel özelliklerin dikkate alınması gerektiğini savunmuştur (Doğan, 2009: 31).

1.4.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi Eski Türkler, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere başlıca üç döneme ayrılarak incelenebilir.

19. yüzyıl başlarına kadar kapalı bir toplum özelliği gösteren Türk toplumu, batı eğitim dünyasındaki ilerleme ve değişimlere uzak kalmıştır. Türk eğitim sisteminin temelini dinsel öğretim oluşturmaktadır. Bu nedenle Türk ve İslam filozoflarının eğitime yönelik düşüncelerinde, dini inanç ve uygulamalar önemli rol oynamaktadır (Oğuzkan & Oral, 1996: 29). Eski Türklerde çocuk sağlığı ve eğitimi alanlarında çeşitli görüşleriyle toplumu etkileyen ve yön gösteren ünlü Türk ve İslam düşünürlerin başında Farabi, İbni Sina ve Gazali gelmektedir (Poyraz, 2003c: 9). Bu ünlü düşünürlerin okul öncesi eğitime yönelik görüşleri aşağıda şu şekilde açıklanabilir:

Farabi (870-950), çocukta aklın deneyimlerin yardımıyla işlenmeye uygun bir yeti olduğunu savunmuş, bilginin kazanılmasında beş duyunun rolünü vurgulamıştır. Eğitimin temeli olarak benlik kavramını ele almıştır (Oğuzkan & Oral, 1996: 29).

İbni Sina (980-1037), Türk ve dünya eğitim tarihinde önemli yeri bulunan bilginlerdendir. İbni Sina çocuk eğitimine yönelik görüşlerini “Kanun ve Şifa” adlı eserinde belirtmiştir. Bu eserde, çocuk eğitimine erken yaşlarda başlanılmasını, çocuklara ilk eğitimin ahlak eğitimi olması gerektiğini ve eğitimde çocuklara çok baskı yapılmamasını vurgulamıştır (Akyüz, 1982: 7).

Gazali (1058-1111), çocuğun kalbini “her nakışı kabule uygun boş, sade bir cevher parçası” olarak tanımlamaktadır. Gazali’nin eğitim görüşü çocuklara eğitim veren kişinin çocuklara her istediği şekli verebileceği yönündedir (Oğuzkan & Oral, 1996: 29). Bu nedenle eğitim veren kişinin niteliklerinin eğitim üzerinde doğrudan etkileri olacağını savunmuştur (Poyraz, 2003c: 9).

Kısacası Eski Türkler’de çocuk eğitimine yönelik görüşler şöyle özetlenebilir: Toplumun eğitim anlayışı yaşama biçimlerinden etkilenmiştir. Çocukların eğitiminde toplumun dini inanç ve töreleri önem rol oynamaktadır. Eski Türkler’de okul öncesi eğitim kurumlarına rastlamasa da çocuk eğitimine erken yaşlarda başlanması gerektiğine önem verildiği görülmektedir (Sakin, 2013: 21).

Türk eğitim tarihinde Osmanlılarda, küçük çocukların eğitimi ile ilgili çalışmalar 15. yüzyıla Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar uzanmaktadır (Aral ve diğ., 2003: 18). Osmanlı İmparatorluğu’nun kuruluşundan II. Meşrutiyet dönemine kadar Osmanlı toplumunda okul öncesi eğitim kurumlarına rastlanılmamıştır (Sakin, 2013: 21). Osmanlılar döneminde vakıflar aracılığıyla ile kurulan, eğitim kurumları arasında bulunan “Sıbyan Mektepleri, İslahhaneler ve Darüleytamlar” okul öncesi eğitim kurumlarının işlevini yerine getirmiştir (Deretarla-Gül, 2009: 164).

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluşu II. Meşrutiyet’in hemen öncesindeki dönemlerde gerçekleşmiştir (Oktay, 2002: 79). Ancak resmi okul öncesi eğitim kurumlarının açılışı 1913-1917 yılları arasında Emrullah Efendi’nin nazırlığında 1913 yılında çıkarılan “Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı” ile yaygınlaşmaya başlamıştır (Aral ve diğ., 2003: 18). Bu kanun ile okul öncesi eğitim kurumları ilkokula bağlı olarak Osmanlı Devleti’nin her bölgesinde açılacağı ve öğrenci yaşı, öğretim yöntem ve teknikleri, ders araçları ve okulların açılışında gözetilecek temel esaslar belirtilmiştir (Nişancı, 1977: 41; Oğuzkan & Oral, 1996: 31). Kanun yürürlüğe girdikten iki yıl sonra, 1915’de “Ana Mektepleri Nizamnamesi” yayımlanmıştır (Poyraz, 2003c: 11). Bu nizamnameye göre okul öncesi eğitim kurumları, 4-7 yaş aralığında bulunan öğrencilere verilmek üzere ilkokullara bağlı veya bağımsız olarak açılacağı belirtilmiştir. Bu nizamname ile Türkiye’de ilk kez okul öncesi eğitim ile ilkokul eğitimi birbirinden ayrılmıştır (Oğuzkan & Oral, 1996: 31-32).

Osmanlı Devleti, okul öncesi eğitimi geliştirmek ve yaygınlaştırmak için çaba göstermesine rağmen ülkenin içinde bulunduğu siyasi, ekonomik ve sosyal problemlerden dolayı okul öncesi eğitimde hedeflenen başarıyı sağlayamamıştır (Oktay, 2002: 83). Türkiye’de Cumhuriyetin ilan edildiği tarihte yaklaşık 80 anaokulu bulunmaktaydı. Cumhuriyet’in kuruluşu sırasında ülkenin içinde bulunduğu şartlar ve halkı okur-yazar hale getirme çabası ilkokul eğitim kademesine ağırlık verilmesini sağlamıştır. Bu nedenle eğitime ayrılan bütçenin büyük bir bölümü ilkokul hizmetlerine aktarılmıştır (Aral ve diğ., 2003: 18). 1927-1928 eğitim-öğretim yılında Ankara’da kısa süre faaliyet gösteren ve öğretim

süreci iki yıl olan “Ana Öğretmen Okulu” açılmıştır. 1930-1931 eğitim-öğretim yılında ise bu okul İstanbul’daki “Kız Öğretmen Okuluna” devredilmiştir. 1933 yılına kadar faaliyet gösteren bu okul faaliyetlerine son vermiştir (Nişancı, 1977: 41-42).

1930 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından illere gönderilen bir genelge ile okul öncesi eğitim kurumlarının açılmayacağı bildirilmiştir. Bu genelge doğrultusunda 1961-1962 eğitim-öğretim yılına kadar resmi anaokulu veya anasınıfı açılmamıştır (Poyraz, 2003c: 12). Türkiye’de okul öncesi eğitim ile ilgili önemli gelişmeler 1960 yılından sonra gözlenmiştir. 5 Ocak 1961 tarih 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle birlikte 16 Haziran 1962 yılında “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” yayımlanmıştır (Oktay, 2002: 86). Bu kanun ile okul öncesi eğitim kurumları ilkokul bünyesinde isteğe bağlı olarak örgün eğitim sistemi kapsamına alınmıştır (Oğuzkan & Oral, 1996: 34). 08.06.1965 tarihli ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ise okul öncesi eğitim kurumlarının özel eğitim kurumları olarak faaliyet göstermesini sağlamıştır (Sakin, 2013: 29).

Okul öncesi eğitimde, öğretmen ihtiyacını karşılamak için 1971 yılında Hacettepe Üniversitesi bünyesinde “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi” bölümü açılmıştır. Bu bölüm lisans düzeyinde okul öncesi eğitim veren ilk kurumdur (Nişancı, 1977: 55-56). 1973 yılında yayımlanan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocukların eğitimi olarak tanımlanmış ve okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri belirtilmiştir (Nişancı, 1977: 49; Ural, 1986: 15). 1981 yılında gerçekleştirilen 10. Millî Eğitim Şûrasında, okul öncesi eğitime geniş yer verilerek okul öncesi eğitimin önemi ve ülke genelinde okul öncesi eğitim veren kurumlara duyulan gereksinim belirtilmiştir (Oktay, 1983: 5). Okul öncesi döneme verilen önem doğrultusunda 1992 yılında yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3797 sayılı Kanun doğrultusunda Merkez Teşkilatında yeni birim olarak Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Poyraz, 2003c: 13).

29 Eylül 1993 tarihinde gerçekleştirilen 14. Millî Eğitim Şûrası, diğer şûralardan farklı olarak iki temel gündem konusundan birini okul öncesi eğitime ayırmıştır (Oktay, 2002: 85-86). Bu Şûra’da okul öncesi eğitimin tanımı, önemi, modelleri, yaygınlaştırılması ve kaynak temini ile ilgili komisyonlar kurularak çalışmalar yapılmış ve kararlar alınmıştır (Yılmaz, 1995: 8-9). Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla Türkiye’de 1997 yılında gerçekleştirilen “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma” çalışması ile öğretmen

yetiştirme tamamen eğitim fakültelerine verilmiş ve bu fakültelerde dört yıllık lisans eğitim veren okul öncesi eğitim öğretmenliği lisans programları açılmıştır. 2005 yılı itibari ile toplam 33 üniversitede “Okul Öncesi Öğretmenliği” lisans programı bulunurken (Sakin, 2013: 33) 2022 yılı verilerine göre ise toplam 86 farklı üniversitede “Okul Öncesi Öğretmenliği” lisans programı bulunmaktadır (YÖK, 2022).

13-17 Kasım 2006 yılında gerçekleştirilen 17. Millî Eğitim Şûrasında, 60-72 ay aralığında yer alan çocukları kapsayan okul öncesi dönemin zorunlu olmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Bu amaç doğrultusunda TÜİK, muhtarlıklar, Sağlık ve Nüfus Müdürlükleri ile Millî Eğitim Müdürlükleri arasında koordineli bir şekilde çalışmasına yönelik kararlar alınmıştır (Deretarla-Gül, 2009: 172). Bu durum Türkiye’de okullaşma oranının artırılmasına yönelik gerekli adımların atıldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda, Türkiye’de 2017-2018 ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılları arasına ait 3-5, 4-5 ve 5 yaş gruplarındaki okullaşma oranlarının karşılaştırılması Tablo 1’de gösterilmiştir (MEB, 2023: 1).

Tablo 1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının 3-5, 4-5 ve 5 Yaş Gruplarındaki Net Okullaşma Oranlarının Karşılaştırılması

Yaş Grupları	2022-2023	2021-2022	2020-2021	2019-2020	2018-2019	2017-2018
5 Yaş Grubu	84,95	81,63	56,89	71,22	68,30	66,88
4-5 Yaş Grubu	63,55	55,87	36,79	52,41	50,79	50,42
3-5 Yaş Grubu	51,38	44,05	28,35	41,78	39,11	38,52

Tablo 1’de görüldüğü gibi okul öncesi eğitimde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından 2022-2023 eğitim-öğretim yılında kadar 3-5, 4-5 ve 5 yaş grubunda, okullaşma oranının sürekli bir artış gösterdiği görülmektedir. Ancak 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitimde tüm yaş gruplarında okullaşma oranının düştüğü görülmüştür. Bu duruma 1 Aralık 2019 yılında dünyada yayılım gösteren COVID-19 salgınının neden olduğu söylenebilir. Öte yandan OECD’ye üye ülkelerin 2021 yılına ait okul öncesi eğitim ile ilgili okullaşma oranı ortalaması incelendiğinde; 3 yaş grubunda okullaşma oranının %74 olduğu, 4 yaş grubunda okullaşma oranının %88 olduğu, 5 yaş grubunda okullaşma oranının %95 olduğu, 3-5 yaş grubunda ise okullaşma oranının %86 olduğu tespit edilmiştir (OECD, 2023: 188). Elde edilen bilgilerden hareketle, Türkiye’de okul öncesi eğitimde okullaşma oranının, OECD’ye üye ülkelerin okullaşma oranı ortalamasına göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bu nedenle Türkiye’de her ne kadar 2017-2023 yılları arasında okullaşma oranında artış

sağlandığı görülse de amaçlanan hedefe ulaşmak için Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ve okullaşma oranının artırılmasına yönelik birtakım çalışmalar yapılmaktadır.

Bu çalışmalar doğrultusunda, 1-3 Aralık 2021 yılında gerçekleştirilen 20. Millî Eğitim Şûrasında ise 5 yaşta okullaşma oranının %100’e ulaştırılması için gerekli fiziki, beşerî ve mali imkanların sağlanmasına ve dezavantajlı bölgelerde okullaşma oranını artırmak için farklı modellerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda “Okul Öncesi Eğitimde 10.000 Okul Projesi” hayata geçirilmiştir (MEB, 2022a: 104-105). Bu proje ile Tablo 1’de görüldüğü üzere 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 5 yaş grubunda okullaşma oranının net %84,95 olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye’de okul öncesi eğitimde okullaşma oranının OECD ortalamasına yakınlaştığı şeklinde yorumlanabilir.

1.5. Günümüzde Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Değişen aile yapısı, kadının toplumdaki rolünün değişmesi ve şehirleşmenin insanların yaşam biçimine getirdiği değişiklikler okul öncesi eğitim kurumlarını gerekli kılan önemli faktörlerdir (Oktay, 2002: 189). Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların zihinsel, dil, motor, öz bakım, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına katkı sağlayan, çocukları sağlıklı ve güvenli bir ortamda, iyi hazırlanmış bir eğitim programı doğrultusunda ilkokula hazırlayan, uzman eğitimci kadrosuna sahip sosyal kuruluşlardır (Aral ve diğ., 2003: 23; Öncü, 2007: 1). Bu kuruluşlar okul öncesi çağında bulunan çocukların bakım ve eğitimlerinden sorumludur (Demirel, 2012: 96). Ayrıca, çocuklara günlük yaşamın gerektirdiği becerileri kazandıran ve çocukları ev hayatından okul hayatına geçmesini kolaylaştıran kurumlardır (Erkunt, 1966: 1; Yavuzer, 2000: 151).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların okul yaşamlarının önemli bir başlangıcıdır. Çocuklar aile ortamında sınırlı bir sosyal çevre içerisinde yaşantılarını sürdürmektedir. Ancak okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara gerek fiziki gerek sosyal çevre bakımından önemli imkânlar sunmaktadır (Özgüven, 1977: 147). Anne ve babaların çocuklarına göstermiş olduğu ilgi çocuklarının temel gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalabilir. Gelişim ve öğrenme hızının yüksek olduğu bu dönemde, okul öncesi eğitim kurumları çocukların yaşlarına uygun ortamlar sağlayarak gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Başal, 2007: 16). Nitelikli bir okul öncesi eğitim kurumu, çocukların bireysel farklılıklarına göre yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi doğrultusunda öğrenmesini sağlayacak ortamlar

sunmalıdır. Bu kurumlar, çocukları ilkokula hazırlayacak gerekli becerileri kazandırılmalıdır. Öte yandan nitelikli okul öncesi eğitimin sağlanması için etkinlikler gözlem ve deneye dayalı olmalı ve sınıf mevcudu fazla kalabalık olmamalıdır (Erkunt, 1966: 2). Türkiye’de 2022-2023 eğitim-öğretim yılına ait okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenci, öğretmen, derslik ve kurum sayıları Tablo 2’de gösterilmiştir (MEB, 2022b: 59).

Tablo 2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının 2022-2023 Yılındaki Öğrenci, Öğretmen, Derslik ve Kurum Sayıları

Okul Türü	Okul/Kurum Sayısı	Derslik Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Erkek Öğretmen Sayısı	Kadın Öğretmen Sayısı
Okul Öncesi Eğitim (Resmî+Özel)	39.826	98.042	2.055.350	1.064.089	991.261	121.786	7.667	114.119
Anaokulları Toplamı (Resmî+Özel)	18.244	59.805	1.330.843	690.055	640.788	87.323	5.068	82.255
Anasınıfları Toplamı (Resmî+Özel)	21.582	38.237	724.507	374.034	350.473	34.463	2.599	31.864
Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına Bağlı Kreş ve Bakımevleri	2.267	8.873	85.541	46.446	39.095	10.519	203	10.316
657 Sayılı Kanun’a Göre Açılan Kurumlar	172	601	8.721	4.421	4.300	780	10	770
Yaz Okulları	-	-	30.848	16.478	14.370	-	-	-

Tablo 2’de görüldüğü gibi 2022-2023 eğitim öğretim yılında resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden toplam öğrenci sayısının 2.055.350 olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin 1.330.843’ü anaokullarında öğrenim görürken 724.507’si anasınıflarında öğrenim görmektedir. Bu kurumlarda görev yapan öğretmen sayısı toplam 121.786 olup; bu öğretmenlerin 87.323’ü anaokullarında, 34.463’ü ise anasınıflarında görev yapmaktadır. Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan toplam derslik sayısı 98.042 olup; bu dersliklerin 59.805’i anaokullarında, 38.237’si ise anasınıflarında bulunmaktadır. Elde edilen bilgilerden hareketle bir öğretmen başına yaklaşık olarak 17 öğrenci düşerken, sınıf başına da yaklaşık olarak 20 öğrencinin düştüğü söylenebilir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına Bağlı açılan toplam kurum sayısının 2.267, derslik sayısının 8.873, toplam öğrenci sayısının da 85.541 olduğu tespit edilmiştir. Yine Tablo 2’ye göre 657 sayılı Kanun’a göre açılan kurum sayısının 172 olduğu, bu kurumlardaki derslik sayısının da 601 olduğu tespit edilmiştir. Bu kurumlarda 780 öğretmenin görev yaptığı ve bu kurumlarda öğrenim gören toplam öğrenci sayısının 8.721 olduğu görülmektedir. Ayrıca

COVID-19 salgınının, okul öncesi eğitime olumsuz etkilerini gidermek amacıyla okul öncesi eğitimden yararlanmayan 5 yaş grubunda bulunan öğrencilere yönelik yaz okulları açılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi bu uygulama sonucunda toplam 30.848 öğrencinin okul öncesi eğitimden yararlandığı görülmektedir.

1.5.1. Kuruluş Amaçlarına Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çeşitleri

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu doğrultusunda Türkiye’de okul öncesi eğitim isteğe bağlı olup örgün eğitim kapsamında yer almaktadır (Başal, 2017: 3; Demirel, 2000: 20; MEB, 1973; Oktay, 2002: 68; Ural & Ramazan, 2007: 27). Türk Millî Eğitimi’nin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak ilgili kanun ve yönetmelikler doğrultusunda il millî eğitim müdürlüğünün okul öncesi eğitim kurumu açma teklifi, valiliklerce incelenir. Teklifin uygun görülmesi halinde teklif bakanlığa sunularak okul öncesi eğitim kurumları bakanlıkça açılır ve aynı usulle kapanır (MEB, 2018).

Okul öncesi eğitim kurumları yapı itibariyle diğer eğitim kurumlarına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar, okul öncesi eğitim kurumlarının gerçekleştirilmesi gereken amaçlardan, öğrencilerin yaş gruplarından ve çalışan personellerin özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Büte & Balcı, 2010: 488). Okul öncesi eğitim hizmetleri farklı yasa ve yönetmeliklerle, resmi ve özel kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Bu kurumlar genellikle Millî Eğitim Bakanlığı’na, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na, bazı kamu kuruluşlarına, özel kuruluşlara, yerel yönetimlere, vakıf ve üniversitelere bağlı olarak faaliyet göstermektedir (Başal & Kahraman, 2017: 11). Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları amaçları ve bağlı oldukları kuruluşlara göre sınıflandırılır. Bu kuruluşlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumları (Aral ve diğ., 2003: 25; MEB, 2014; Oktay, 2002: 89);
 - a) *Özel veya Resmî Bağımsız Anaokulları*: Eylül ayı sonu itibari ile 36-68 ay aralığında yer alan öğrencilere yönelik okul öncesi eğitimin verildiği okullardır. Bu okullar öğrencilerin bakım ve eğitimlerini sağlayan kuruluşlardır (Başal, 2007: 14; MEB, 2014).
 - b) *Özel veya Resmî Anasınıfları*: Eylül ayı sonu itibari ile 57-68 ay aralığında yer alan öğrencilere yönelik okul öncesi eğitimin verildiği sınıflardır. İlkokulların bünyesinde ya da diğer öğretim kurumlarına bağlı olarak düzenlenen bu hizmet

türü genellikle dezavantajlı çevrelerden gelen çocukları ilkokula hazırlayan sınıflardır (MEB, 2014; Oğuzkan & Oral, 1996: 87).

c) *Uygulama Anaokulları ve Anasınıfları*: Eylül ayı sonu itibari ile 36-68 ay aralığında yer alan öğrencilere yönelik Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumları bünyesinde açılan sınıf veya kurumlardır (MEB, 2014).

2. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları (Deretarla-Gül, 2009: 179; Oktay, 2002: 89; SHÇEK, 2015);

a) *Kreş ve Gündüz Bakımevleri*: 0-6 yaş aralığında yer alan çocukların bakımlarını gerçekleştirmek, bedensel ve psikolojik sağlıklarını korumak ve geliştirmek, temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak amacıyla kurulan sosyal hizmet kurumlarıdır (Ural & Ramazan, 2007: 30). Bu kurumlar çocukların eğitim ve gelişiminden daha çok sağlıklı büyüme ve bakımını amaçlayan kurumlardır (Başal, 2007: 14; Oğuzkan & Oral, 1996: 87). Kreşler, 0-24 aylık çocuklara hizmet verirken, gündüz bakımevleri 25-66 aylık çocuklara hizmet vermektedir (SHÇEK, 2015). Bu kurumlar birlikte açılabilirler gibi yalnız kreş veya gündüz bakım evi şeklinde de açılabilirler (Deretarla-Gül, 2009: 179).

b) *Çocuk Yuvaları*: 0-12 yaş aralığında yer alan çocuklara gerektiğinde 12 yaş ve üzeri kız çocuklarına yönelik hizmet vermektedir. Bu kurumlar, korunmaya muhtaç çocukların zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamak ve topluma yararlı bireyler yetiştirmek ile sorumlu kuruluşlardır. Bu kuruluşlar yatılı sosyal hizmet kuruluşudur (Deretarla-Gül, 2009: 179; SHÇEK, 1999).

c) *Çocuk Evleri*: Çocuk Koruma Kanunu kapsamında haklarında korunma ya da tedbir kararı verilen 0-18 yaş aralığında yer alan korunmaya muhtaç çocukları korumak, bir iş veya meslek sahibi yapmak, izlemek veya desteklemekle görevli ve yükümlü kuruluşlardır (SHÇEK, 2008).

3. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre açılan okul öncesi eğitim kurumları: 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu kapsamında 1984 yılında yapılan düzenleme ile birlikte devlet memurları için lüzum ve ihtiyaç görülen yerlerde çocuk bakımevi ve sosyal tesisler kurulabilir. Bu kurumların kuruluş ve işletme esasları Devlet Personel Başkanlığı ile Maliye Bakanlığınca hazırlanacak yönetmelikle belirlenir (Ural & Ramazan, 2007: 30).

4. Üniversitelerin bünyesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumları (Aral ve diğ., 2003: 25; Oktay, 2002: 89).
5. Yerel yönetimlere, vakıflara, derneklere ve özel kuruluşlara bağlı faaliyet gösteren okul öncesi eğitim kurumları (Başal, 2007: 14; Oğuzkan & Oral, 1996: 86).

Bu sınıflandırmada görüldüğü gibi Türkiye’de okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumların yönetim, kuruluş amaçları, görev yapan personel, eğitim programları ve fiziksel donanımları bakımından bazı farklılıklar göstermektedir (Aral ve diğ., 2003: 25; Oktay, 2002: 89). Bu farklılıklara rağmen okul öncesi eğitim veren tüm kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmektedir (Ural, & Ramazan, 2007: 31).

1.5.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Ailenin Görev ve Sorumlulukları

Aile; anne, baba ve çocuklardan oluşan toplumun en küçük birimi ve temel taşlarından biridir. Çocuk, anne ve babasından aldığı kalıtsal özellikler ile dünyaya gelir ve toplum yaşamına uyum sağlamaya yardımcı olacak ilk temel davranış özelliklerini ailede kazanır. Bu açıdan aile, yaşamın ilk yıllarında, çocuğun bakımı ve eğitiminden sorumlu başlıca kurumdur (Oktay, 2002: 147). Çocuğun sağlıklı gelişim ve öğrenme süreci geçirmesinde ailenin çocuğunun gelişimine destek vermesi son derece önemlidir (Güler, 2009: 298). Yani aile her dönemde çocuğun gelişim ve eğitiminden sorumlu olmuş ve bu konuda önemli rol oynamıştır. Ancak bu rol ve sorumluluk geleneksel toplumlarda, sanayi toplumlarına göre daha yoğun ve yaygın bir biçimde görülmektedir. Geleneksel aile modelinde çocuklara hem toplumun norm ve değerleri hem de belli bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılarak çocuklar yaşama hazırlanmaktadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda aile yapılarında birtakım değişimler gerçekleşmiştir. Bu değişimler sonucunda aile sisteminde aile bireylerinin rol ve sorumlulukları değişmiştir. Böylelikle ailelerin, eğitim sorumluluklarının birçoğunu toplumsal kurumlar üstlenmiştir. Çocuğun eğitiminde sorumluluğu bulunan okul kurumunun varlığı giderek artmasına karşılık, bu durum ailenin yeni sorumluluklar üstlenmesini de beraberinde getirmiştir. Bu konuda ortaya çıkan en önemli sorumluluk, çocuğun eğitiminde ailenin okul ile iş birliği gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 1994: 7).

Aile, çocuğun gelişim sürecinden önemli rol oynamaktadır. Çünkü aile çocuğa sağladığı çevre ile hem kültürel değerleri hem de sağlıklı kişilik gelişimi için gerekli olan şefkat ve güven duygusunu vermektedir. Aile aynı zamanda çocuğa zihinsel gelişimine katkı sağlayacak zengin yaşantılar da sunmaktadır (Eryorulmaz, 1993: 90). Çocuğa sunulan

zengin yaşantılar onun gelişiminde ve bakımında önemli rol oynar. Çocuğa sağlanan çevrenin etkin olabilmesi, aile üyelerinin tutum ve davranışlarına bağlıdır (Zembat & Unutkan, 2001: 40). Çocuklar anne ve babalarını rol model olarak cinsel kimliğini kazanmaktadır. Çocuğun toplum içindeki rolleri aile içinde benimsediği bilgi, beceri ve davranışlara bağlı olarak şekillenir. Bir başka deyişle birey olmanın temelleri aile içinde kazanılmaktadır (Bilgin, 2013: 230).

Aile çocuğun gelişimini, toplumsal uyumunu ve başarısını etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Anne ve babalar çocuklarını yetiştirmek için, ciddi zaman, emek ve enerji harcarlar. Özellikle yaşamın ilk yıllarında, çocuğun gelişiminde anne ve baba önemli bir yere sahiptir (MEB, 2013: 12-13). Çünkü çocuklar kişiliklerinin temelini oluşturan bilgi, beceri, tutum ve davranışların büyük bir kısmını aile ortamında kazanmaktadır (Fidan, 1996: 6). Anne ve babanın çocuğuna karşı göstermiş olduğu tutum ve davranış, çocuk üzerinde onu yaşamı boyunca etkileyecek olumlu ve olumsuz izler bırakır. Aile ile çocuk arasındaki bu ilişki, çocuğun diğer bireyler ile kuracağı ilişkilerde ve tüm yaşama ilişkin tutumlarının şekillenmesinde belirleyici rol oynar (Bilgin, 2013: 229). Aile ortamında kazanılan tutum ve davranışlar okul öncesi dönemde pekişmeye devam eder ve belirgin bir biçim alır (Güler, 2009: 298; Oktay, 2002: 176). Bu nedenle kişiliğin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde, ailenin çocuklara karşı göstermiş olduğu tutum ve davranışlar önemlidir.

Ailenin ve okul öncesi eğitim kurumlarının tek başlarına çocukların gelişimi ve eğitiminde istenilen başarıyı sağlamaları pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle aileler, okul öncesi eğitimden istenilen başarıyı sağlamak için okul-aile iş birliğinin sağlanmasına destek vermelidir (Bilgin, 2013: 233). Aksi durumda okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların gelişimlerinde istenilen başarı sağlanamayabilir (Yılmaz, 1994: 7). Okul-aile iş birliğinin sağlanması sürecinde ailenin resmi rolü, evde öğretmen rolü ve okulda eğitim programlarını destekleme rolü olmak üzere toplam üç rolü bulunmaktadır. Resmi rol olarak aileler, okulda düzenlenen toplantılara ve programlara katılma ve okul ile ilgili formları doldurma sorumlulukları bulunmaktadır. Evde öğretmen rolü olarak aileler, çocuklarının evdeki çalışmalarına yardımcı olurlar yani öğrenme sürecine katkı sağlarlar. Son olarak okulda eğitim programlarını destekleme rolü olarak da ders dışı etkinliklerde kendilerine verilen görevleri yerine getirme ve etkinliklere katılım sağlama gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Erdoğan, 2014: 168).

Nitelikli okul öncesi eğitim için aileler, çocukları ile sağlıklı zaman geçirmeli, onlarla paylaşım içinde olmalı ve ilgilenmelidir (Budak & Akbaş, 2007: 87). Ayrıca aileler, okul öncesi eğitim kurumundaki eğitim ile aile içerisindeki eğitimin tutarlı olmasına dikkat etmeli ve çocuğu mutlu ve başarılı bir birey olarak hayata hazırlamalıdır (Arlı & Nazik, 1993: 269; Oktay, 2002: 204). Aileler okul öncesi eğitim sürecinde bilgi, beceri ve özel ilgileri doğrultusunda belirli gün ve haftalarda öğretmen ile iş birliği yaparak etkinlikler düzenleyebilir (Poyraz, 2003d: 101). Okul öncesi eğitim sürecinde ailenin çocuklarına yönelik rol ve sorumlulukları; hayata ilişkin beceriler kazandırma, okulda kazandığı mevcut becerileri destekleme ve pekiştirme, çocuğun kendini denetleme ve kontrol mekanizmasını geliştirme şeklinde sıralanabilir (Yılmaz, 1994: 7). Yavuzer (1998: 138-139) ise ailenin okul öncesi dönemde çocukların gelişimine ve eğitimine olan katkısını şu şekilde açıklamaktadır;

- Sosyal bir grup içerisinde çocuğun dengeli bir birey olması için çocuğa güven duygusunu kazandırmak,
- Çocukların sosyal gruplarda onay görebilmesi için gerekli ortamlar sunmak,
- Çocuğun topluma uyum sağlaması ve sosyalleşmesi için çocuğa uygun davranış modeli oluşturmak,
- Okul öncesi dönemde çocukların karşılaştığı problemlere karşı çözüm üretmelerine katkı sağlamak,
- Çocukların sosyal ve okul yaşamında başarılı olabilmesi için bilgi, beceri ve tutumlarını geliştireceği zengin yaşantılar geçireceği uygun ortamlar sağlamak.

1.5.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları

Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir (Bursalıoğlu, 2013: 42). Okul öncesi eğitim kurumlarının en temel paydaşlarından biri olan okul öncesi öğretmenleri, ilgili kanun ve yönetmelik doğrultusunda okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemli rol oynamaktadır (Poyraz, 2003e: 46). Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşması, öncelikle öğretmenin kişilik yapısına, öğretim teknikleri konusundaki bilgisine ve bu teknikleri uygulama becerisindeki esnek tutumuna bağlıdır (Oğuzkan & Oral, 1996: 90).

Okul öncesi öğretmeni, çocuğun anne ve babasından sonra yaşantısında önemli rol oynayan kişidir (Başal, 2007: 55). Çocuk günün büyük bir bölümünü okul öncesi öğretmeni ile geçirmektedir (Koçyiğit, 2013: 210). Bu nedenle okul öncesi öğretmenin eğitim sürecinde davranışlarında ölçülü olması gerekmektedir (Yılmaz, 1999: 204). Öte yandan

öğretmen fiziksel görünüşüne özen göstermeli, kişiliğine ve davranışlarına dikkat etmelidir (Dağlıoğlu, 2009: 46). Çünkü okul öncesi dönemde öğretmen çocuklar için rol model özelliği taşımaktadır (Aral ve diğ., 2003: 45). Bu durum okul öncesi öğretmenine daha fazla sorumluluk yüklemektedir (Başal, 2007: 56).

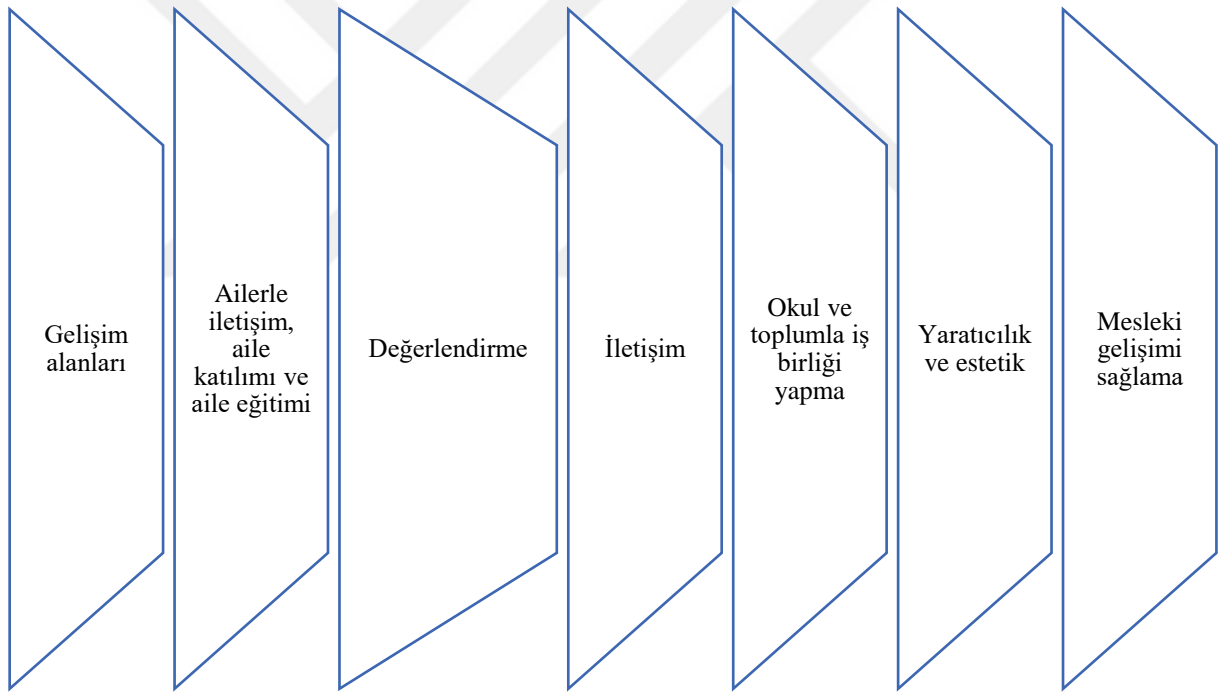
Anaokulunda çocuğun gelişim sürecinde öğretmenin rolü büyüktür (Erkunt, 1966: 15). Başka bir deyişle öğretmen, okuldaki öğrenme-öğretme sürecinin temel paydaşı konumundadır (Şişman, 2013: 148). Öğretmenin temel amacı, çocuğu çevresiyle sağlıklı etkileşime girmesini sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Böylelikle çocuğun topluma uyum sağlamasına katkı sağlar (Demirel, 2000: 22). Bu nedenle öğretmen, insan ilişkilerinde başarılı olmalıdır (Aral ve diğ., 2003: 46). Çocuğun yaşa bağlı gelişim özelliklerini çok iyi bilmeli ve bu doğrultuda çocukların zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal gelişimini izleyerek onların yeteneklerini ve ilgilerini ortaya çıkarmalıdır (Dağlıoğlu, 2009: 45; Yılmaz, 1999: 204). Öğretmen, çocuğun var olan yeteneklerini ortaya çıkarmak, geliştirmek ve yeni beceriler kazanmasını sağlamak için etkinliklerde sonuç odaklı anlayış yerine süreç odaklı anlayışa sahip olmalıdır (MEB, 2013: 13). Sınıf içi etkinliklerde de her çocuğun bireysel farklılıklarını dikkate alarak çocuk merkezli anlayışa sahip olmalıdır (Poyraz, 2003e: 47).

Okul öncesi eğitim kurumlarında duygusal atmosfer çok büyük önem taşımaktadır (Gürkan, 1986: 125). Bu nedenle okul öncesi öğretmeni, çocuklara karşı adil, yumuşak ve anlayışlı bir şekilde davranmalıdır (Yılmaz, 1999: 204). Çocuklara sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma ve başkalarının haklarına saygı duyma gibi değerleri kazandırmalıdır (Oğuzkan & Güler, 1996: 92). Okul öncesi öğretmeni, çocuklara özgür öğrenme ortamı sağlayarak öğrencinin okulda kendini rahat hissetmesini sağlamalı ve çocuklara güven duygusunu kazandırmalıdır (Başal, 2007: 56; Erkunt, 1966: 16; Kandır, 2001; MEGEP, 2013: 48). Çünkü çocuklar değer gördükleri ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda öğrenme fırsatlarını değerlendirirler (MEB, 2013: 13). Böylelikle çocuklar özgüvenli birey olarak yetişir, kendini rahatça ifade etme imkânı bulur ve olumlu benlik kazanırlar (Başal, 2007: 59; Tuğrul, 1993: 294).

Okul öncesi öğretmeni, alanı ile ilgili yeterli bilgiye ve anlayışa sahip olmalıdır (Kandır, 2001). Özellikle çocuk gelişimi ve eğitimi, anne çocuk sağlığı ve çocuk psikolojisi alanlarında yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Çocukların gelişim alanlarına katkı sağlamak amacıyla materyal geliştirme becerisine ve okul öncesi eğitim programı konusunda da yeterli

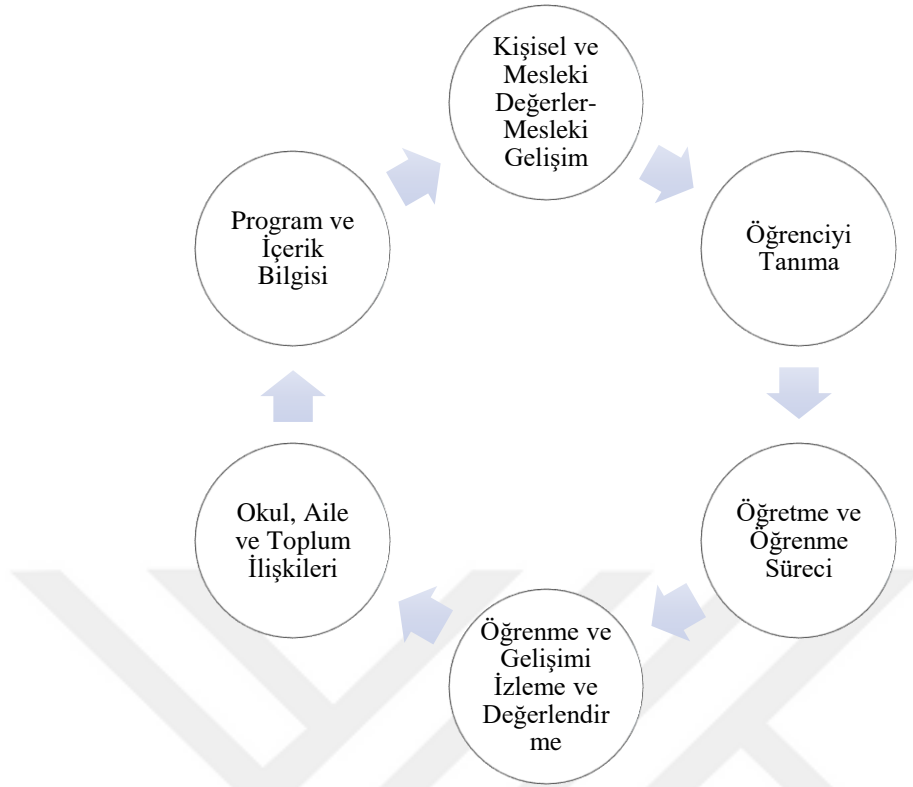
bilgiye sahip olmalıdır (Oktay, 2002: 220). Bu nedenle öğretmen, alanı ile ilgili yenilikleri takip ederek seminer ve kurslara katılım sağlamalıdır (MEGEP, 2013: 48).

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirmesi, öğretmenlerin mesleğinde belirlenen genel ve özel alan yeterliliğine sahip olmasına bağlıdır (Helvacı, 2017: 268). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi için belirlenen genel ve özel yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı 2002-2006 yılları arasında öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerini hazırlarken bir yandan da 2004 yılında özel alan yeterlilikleri üzerinde çalışmaya başlamıştır. Dokuz pilot ilde yapılan çalışmalar sonucunda 25 Temmuz 2008 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerini Şekil 1’de görüldüğü gibi şu şekilde açıklamaktadır (Dağlıoğlu, 2009: 53; MEB, 2008: 108-118):



Şekil 1. Okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlerin genel alan yeterlilikleri ise Şekil 2’de görüldüğü gibi şu şekilde açıklanmaktadır (MEB, 2017: 7);



Şekil 2. Öğretmenlerin genel alan yeterlilikleri

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları yönetmeliğinde şu şekilde açıklanmaktadır (MEB, 2014);

- Eğitim-öğretim faaliyetlerini, eğitim programında belirtilen esaslara göre planlar ve uygular,
- Ders dışı okul etkinliklerine aktif bir şekilde katılır ve bu konularda mevzuata uygun hareket eder,
- Okulda gerçekleştirilen her türlü resmî törenlere ve bayramlara katılım sağlar,
- Öğretmenler kurulu toplantısında, kurul ve komisyonlarda gerektiği zaman görev ve sorumluluk alır,
- Öğrenci dosya bilgilerini e-Okul sistemine eksiksiz bir şekilde zamanında işler,
- Öğrencilerin devam-devamsızlık işlemlerini zamanında e-Okul sistemine işler,
- Öğrencilerin kişisel bilgi formlarını ve gelişim kayıtlarını tutarak her dönemin sonunda gelişim raporları hazırlar,
- Kendi devrelerinde etkinlik saatlerinin dışındaki zamanlarda nöbet görevlerini yerine getirir,
- Beslenme saatlerinde öğrencilerine refakat eder.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmeni, eğitim programı doğrultusunda günlük plan hazırlar ve uygular, çocukların bireysel farklılıklarına göre günlük ve aylık eğitim akış planını düzenler. Ayrıca çocukları gözlemleyerek eğitim sürecinde gelişim gözlem formu hazırlar (Oğuzkan & Güler, 1996: 92). Okul öncesi öğretmeni, ailelere okul öncesi eğitim ile ilgili bilgiler vererek aileler ile sıcak ilişkiler kurarak okul-aile iş birliğini sağlar (Yılmaz, 1999: 205). Türkiye’de nitelikli okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitimde istenilen okullaşma oranına ancak bu niteliklere sahip öğretmenler ile ulaşılabilir.

1.5.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Görev Yapan Okul Yöneticisinin Görev ve Sorumlulukları

Yönetim, kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynak ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır. Yönetici ise ortak bir amaç etrafında bir araya gelen insanları belli koordinasyon ve iş birliği içinde hedefe ulaştırmak için etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda olan kişi olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2014: 7). Bu nedenle çağdaş yönetim anlayışı doğrultusunda yöneticilik, insan mühendisliği olarak nitelendirilmektedir (Sevil, 1977: 131). Bursalıoğlu (2013: 40) ise yöneticiliği sosyal mühendislik olarak ifade etmektedir. Bir eğitim kurumunun yönetiminde rol oynayan öğeler iç ve dış öğeler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İç öğeler okulun yapısında yer alan yöneticiler, öğretmenler, memurlar ve diğer personellerdir. Dış öğeler ise okulun yapısında yer almayan ancak okulu etkileyen ebeveynler, sivil toplum kuruluşları, iş piyasası, merkez ve yerel yönetimler olarak sıralanabilir (Bursalıoğlu, 2013: 39; Poyraz, 2003e: 44).

Okul yöneticileri, iyi planlanmış okul öncesi eğitim kurumunun temel yapı taşlarından biri olarak gösterilebilir (Zembat, 1994: 313). Bu kurumlarda gerçekleştirilen eğitimin niteliğinde okul yöneticisinin üstlendiği rol çok önemlidir (Güler, 2001: 25). Söz konusu rolleri gerçekleştirebilmek için okul yöneticilerinin; insani, teknik ve kavramsal yönlerden bazı beceri ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Şişman, 2013: 132). Katz (2009: 7-18) tarafından bu yeterlilikler şu şekilde açıklanmaktadır:

İnsani yeterlilikler; kişiler arası ilişkileri temele alan yeterliliklerdir. Bu yeterliliğe sahip yöneticiler kişiler arası ilişkilerinde davranışlarının, tutumlarının ve inançlarının farkındadırlar. Ayrıca yönetici iyi bir iletişim becerisine sahiptir. İnsani yeterliliğe sahip yönetici, çalışanlarının moralini yükseltme, onları motive etme, kurumdaki çatışmaları sağlıklı yönetme ve koordinasyonu sağlama gibi davranışlar sergilemektedir.

Teknik yeterlilikler; bu yeterlilik alanı, eğitim sürecinde kullanılacak öğretim, yöntem ve teknikleri, prosedürleri ve teknolojiden yararlanma becerilerini kapsamaktadır. Teknik beceri, uzmanlık alan bilgisi ve bu uzmanlık alanında analitik düşünme becerisini gerekli kılmaktadır. Bu beceriye sahip yönetici, okulda kullanılmak üzere yeterli kaynaklar sağlayarak bu kaynakları etkili kullanmaktadır. Teknik yeterlilik en somut yeterlilik alanı olarak ifade edilebilir.

Kavramsal yeterlilikler; kavramsal yeterlilik yöneticinin örgütü bir bütün olarak görme becerisini içermektedir. Bu yeterlilik, organizasyonun çeşitli işlevlerinin birbirine nasıl bağlı olduğunu ve herhangi bir bölümdeki değişikliklerin diğer bölümleri nasıl etkilediğini tanımayı içermektedir. Kavramsal yeterliliğe sahip yönetici, yöneticisi olduğu eğitim kurumunun toplum içindeki yerini fark eder, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri takip eder ve okulu oluşturan bileşenler arasındaki etkileşimi görebilmektedir.

Lunenburg (1995) tarafından yöneticilerin görev ve sorumlulukları bürokratik ve kültürel görevler olmak üzere iki temel başlık altında sınıflandırılmaktadır. Bürokratik görev; okulun bağlı bulunduğu üst makamlar ile resmi iş ve işlemleri yürütme, okulda bilgi akışını sağlama ve paylaşma, okul etkinliklerini planlama, finansal kaynakları yönetme, öğretmen ve öğrenci iş ve işlemleri yürütme şeklinde sıralanmaktadır. Kültürel görevler olarak ise olumlu örgüt iklimi sağlama, başarıya ilişkin yüksek beklenti oluşturma, okulun amaçlarını belirleme, örgütsel iletişim, öğretim liderliği, aile ve toplum desteğini sağlama gibi görevler sıralanabilir (Akt. Şişman, 2013: 132). Başarılı okul yöneticileri her şeyden önce insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmalıdırlar (İş, 2002: 50). Bu doğrultuda yönetici okulun kültürünü, amaçlarını ve politikalarını desteklemenin yanı sıra öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmelerini de amaçlamalıdır (Koçyiğit, 2013: 205).

Okul yöneticisi gücünü formal yetkilerden almaktadır. Ancak yönetici, okulda bulunan öğretmen, öğrenci ve diğer personeller tarafından benimsenirse liderlik statüsünü de elde edebilir (Bursalıoğlu, 2013: 40). Okul yöneticileri, yönetim becerilerinin yanı sıra liderlik özelliklerine de sahip olması gerekmektedir. Bu durum diğer kademelerde olduğu gibi okul öncesi eğitim kademesinde de eğitimde niteliği belirleyen önemli unsurlar olarak gösterilebilir (Koçyiğit, 2013: 205). Çünkü her başarılı okulun temelinde yöneticinin liderlik özelliği yer almaktadır (Karaevli, 2013: 37). Yapılan araştırmalarda da etkili okul üzerinde rol oynayan önemli faktörlerden birinin de güçlü öğretimsel liderlik olduğu belirlenmiştir (Çelik, 2015: 40).

Okulun belirlemiş olduğu hedefleri gerçekleştirmesi için öncelikle yöneticinin çalışanları ile arasında güçlü bir iletişim kurması gerekmektedir (Oktay, 2002: 217). Okulda güçlü bir iletişimin sağlanması için yönetici ile diğer çalışanlar arasındaki ilişkiler bürokratik kurallar yerine değerlerin paylaşılması üzerine kurulmalıdır. Değer paylaşımı empati, dinleme, saygı, Őeffaflık ve dürüstlük gibi değerleri içermektedir (Koçyiğit, 2013: 206). Bu değerlere sahip okul yöneticilerinin öğretmenlere, öğrencilere ve velilere model olması, okul öncesi eğitim kurumlarının aile ortamı kadar sıcak ve samimi bir ortam olmasını sağlayacaktır (Koçyiğit, 2013: 208).

Okul ncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici, okulun tüm çalışmalarından ve gelişiminden sorumludur (MEGEP, 2013: 45; Oğuzkan & Oral, 1996: 88). Bu okullarda gerçekleştirilen etkinliklerin amaca ulaşması yöneticinin bilgisi, deneyimi ve otoritesi ile doğrudan ilişkilidir (Aral ve diğer., 2003: 43). Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin; okul öncesi eğitim, ocuk gelişimi, ocuk psikolojisi, yönetim bilimleri ve iletişim becerileri alanlarında yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir (Oktay, 2002: 218).

Zembat (1994: 320) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinde bulunması gereken on iki nitelik tespit edilmiştir. Bu nitelikler; sorumluluk, hoşgörü, liderlik, güvenilir olma, sözel iletişim, ikna gücü, karar verme becerisi, zgven, dürüstlük, olgunluk, sosyal değişmelere ve gelişmelere uyum sağlama ve planlama becerisi Şeklinde sıralanabilir. Bu niteliklerin yanı sıra okul yöneticileri alanında gerekli akademik kariyere sahip olmalı, bilgili, kültürlü ve demokrat olmalı ve her konuda dikkatli ve uyanık olmalıdır (Aral ve diğer., 2003: 44-45). Oğuzkan ve Oral, (1996: 89) ise okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını Şu Şekilde sıralamaktadır; okulun fiziksel koşullarını güçlendirmek için gerekli girişimleri yapmak, okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda okul-aile iş birliğini sağlamak, okulda gerçekleştirilen etkinlikleri denetlemek, okul öncesi eğitimde niteliğin sağlanması ve okullaşma oranının artırılması için yerel yönetimler ile iş birliği yapmak gibi görev ve sorumluluklar sıralamıştır.

Okul ncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürünün “Millî Eğitim Bakanlığı Okul ncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği” doğrultusunda görev ve sorumlulukları ise Şu Şekilde belirtilmiştir (MEB, 2014);

- Okulda her türlü eğitim-ğretim işlerini takip eder,
- Öğretmen, ğrenci ve diğer personellerin iş ve işlemlerini yürütür,

- Okulun tahakkuk, taşınır mal ve resmi yazışmalar ile ilgili gerekli iş ve işlemlerini yürütür,
- Okulda eğitici ve sosyal etkinlikleri düzenler ve gerekli denetimi sağlar,
- Okulda sağlıklı eğitim-öğretimin gerçekleşmesi için güvenlik, bakım, temizlik ve düzeni sağlar,
- Okulda çocukların beslenme ile ilgili iş ve işlemlerini yürütür,
- Müdür yardımcısı ile öğretmenlerin nöbet görevlerini takip eder,
- Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından verilen diğer görevleri yerine getirme sorumluluğu bulunmaktadır.

Zembat (1994: 314-315)'a göre okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan okul yöneticilerinin, okulun amaçlarını belirlemesi ve bu doğrultuda çalışan personeller arasında örgütlemeyi sağlaması gerekmektedir. Okul yöneticisi okulun amaçlarını belirlerken toplumsal gelişmeleri dikkate almalıdır. Başka bir deyişle okul yöneticisi, örgüt-içi ve örgüt-dışı unsurlara duyarlı olmalı ve okul öncesi eğitime yönelik güncel araştırmaları takip ederek okulunda faydalı olan model ve çalışmaları kullanmalıdır (Oktay, 2002: 217). Ayrıca okulunda kullanılan materyallerin yenilenmesi, geliştirilmesi veya zenginleştirilmesinde görevli personele rehberlik etmelidir. Öte yandan okul yöneticisi, eğitim-öğretim sürecinin niteliğini artırmak için belli aralıklarla öğretmen ve veliler ile görüşme ve toplantılar gerçekleştirmelidir (Aral ve diğ., 2003: 44).

1.6. Okul Öncesi Eğitimi Etkileyen Faktörler

Okul öncesi eğitim sürecinde çocukların gelişim ve öğrenme sürecini birçok faktör etkilemektedir. Bu faktörlerden başlıcaları; aile, öğretmen, okul yöneticisi, beklentiler ve sosyoekonomik durumdur. Okul öncesi eğitim sürecini etkileyen başlıca faktörleri aşağıdaki şekilde açıklamak mümkündür.

1.6.1. Aile

Aile çocuğa ilk eğitimin verildiği yerdir. Her şeyden önce aile, bir okul öncesi eğitim kurumu olarak kabul edilmektedir. Ailenin bu işlevinin bir kısmını eğitim kurumu üstlenmektedir. Ancak aile, hiçbir zaman çocuğun eğitiminden kendini bütünüyle soyutlamış olamaz. Ailenin çocuğun bedensel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişiminde olduğu kadar okul başarısında da önemli rol oynamaktadır (Çoban, 2017: 170). Temel öğrenme ortamı olarak kabul edilen aile, çocukların en güçlü öğrenme yaşantısını temsil

etmektedir. Çünkü aile çocukların doğuştan getirdikleri meraklarına, araştırma ve öğrenme isteklerine cevap buldukları ilk eğitsel ortamdır. Bu nedenle aile çocuğun yaşamında öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Güler, 2009: 298; Saban, 2014: 103). Aile, çocuğun bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini belirleyen bir zemin oluşturur; değer yargılarını, gelenek, görenek ve ihtiyaçlarını bu zemine yansıtır. Aile çocuğun temel gereksinimlerini karşılar ve onun kişiliğinin dengeli ve sağlıklı gelişmesi için gerekli sevgi ve güven ortamını sağlar (Bergman, 1990: 12). Aile çocuğun psikolojik ihtiyacı olan sevginin yanı sıra bir gruba ait olma, kendini ifade etme, güvenlik, saygı ve değer görme gibi sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında da önemli rol oynamaktadır (Özkan & Kılıç, 2013: 26).

Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme ve gelişim hızı bazı faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler genetik ve çevresel faktörler olmak üzere iki temel başlık altında ele alınabilir. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişim ve öğrenme sürecinde çevresel faktör olarak aile önemli rol oynamaktadır (Kandır & Alpan, 2008: 34). Okul öncesi eğitimin niteliğinin belirlenmesinde ve yaygınlaştırılmasında aile önemli rol oynamaktadır (Oğuzkan & Oral, 1996: 105). Çünkü her çocuk okula başladığı zaman, yetiştiği aile ortamından izler taşımaktadır (Zembat & Unutkan, 2001: 43). Ebeveynler genellikle çocuklarının gelişim sürecinde en iyi tutum içinde olduklarına inanırlar. Çocuklar için en iyi olan eğitimi uygulamak aynı zamanda öğretmenin de amacıdır. Bu nedenle okul öncesi eğitim sürecinde çocuğun sağlıklı gelişim süreci geçirmesi için güçlü okul-aile iş birliği sağlanmalıdır (Oğuzkan & Oral, 1996: 96). Okul-aile iş birliğinin sağlanması çocuk, aile ve öğretmen açısından bazı yararlar sağlamaktadır. Çocuk açısından, mutlu ve başarılı bir öğrenme süreci geçirmesine katkı sağlamaktadır. Aile açısından, çocuklarının eğitim sürecinde kendi sorumluluklarının önemini farkına varmasına, öğretmen açısından ise okul öncesi eğitim programını daha kolay uygulamasına yarar sağlamaktadır (Oktay, 2002: 204-205).

1.6.2. Öğretmen

Çocukların gelişim ve öğrenme süreci öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Barnett, 2003: 2). Çünkü eğitim sisteminin başarısı bu sistemi işletecek öğretmenlerin nitelikleriyle bağlantılıdır (Gözütok, 1991: 405). Okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocukların gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerinden biridir. Bu nedenle okul öncesi öğretmeni, nitelikli okul öncesi eğitim hizmetlerinin önemli göstergelerindedir (Dahari & Ya, 2011: 119). Sheridan (2007: 212) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi

eğitimde pedagojik kalitenin dört boyutundan biri olarak öğretmeni ele almıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri, alanında lisans eğitim düzeyine sahip kişiler arasından seçilmesi önemlidir (Sandstrom, 2012; 134). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki alan bilgisinin yanı sıra kişilik özellikleri de okul öncesi eğitimi etkileyen bir diğer faktör olarak gösterilebilir (Başal, 2007: 55). Okul öncesi öğretmenleri sakin, iyimser, güvenilir, ilgili, saygılı, dürüst ve sabırlı gibi özelliklere sahip olmalıdır. Okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenin kişilik özellikleri çocukların davranışlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Çünkü öğretmenin kişilik özellikleri çocukların davranışlarını sınıf atmosferinde uyguladığı öğretim, yöntem ve tekniklerden daha fazla etkilemektedir (Gürkan, 1986: 125).

Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliğinde eğitim programı ve fiziki şartların yanı sıra öğretmenler de önemli rol oynamaktadır (MEB, 2013: 13; Oktay, 2002: 218). Bir okul öncesi eğitim kurumu, fiziki şartlar bakımından ne kadar iyi derecede olursa olsun ancak öğretmenin kişiliği, alan bilgisi ve yetenekleri oranında başarılı olabilir (Gürkan, 1983: 218). Çünkü okul, öğretmenlerin niteliğiyle orantılı olarak değer taşımaktadır (Aral ve diğ., 2003: 45; Şişman, 2013: 148). Karademir ve Akman (2021: 188) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde de okul öncesi dönemde verilen eğitimin niteliğinde okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle okul öncesi eğitimin niteliğinin geliştirilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Çobanoğlu, Yıldırım & Çapa-Aydın, 2020: 407).

Nitelikli bir okul öncesi öğretmenin en belirgin özelliği sakin, iyimser, sabırlı, anlayışlı ve mutlu bir kişiliğe sahip olmasıdır (Başal, 2007: 56; Koçyiğit, 2013: 210; Oktay, 2002: 219). Okul öncesi öğretmeni, kendini tanıyan, endişeleri az olan ve benlik kavramı gelişmiş bir yetişkin olmalıdır (Başal, 2007: 59; Komisyon, 1977: 113; Oğuzkan & Oral, 1996: 90). Okul öncesi öğretmenleri aynı zamanda enerjik olmalıdır. Çünkü okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel enerji gerektirecek birçok etkinlik yapılmaktadır (Gürkan, 1986: 127). Okul öncesi öğretmeni, teknolojik gelişmelere ve yeniliklere açık olmalı, bu doğrultuda çocukları araştırmacı, yaratıcı ve çalışmayı seven bireyler olarak yetişmesine katkı sağlamalıdır (Kandır, 2001; MEGEP, 2013: 48).

1.6.3. Okul Yöneticisi

Okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan okul yöneticisinin, okul öncesi eğitimi ve yönetim bilimleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmalıdır (Zembat, 1994: 313). Çünkü

okul öncesi eğitim hizmetlerinin niteliğinin belirlenmesinde okul yöneticisinin rolü önemlidir (Belinova, Bicheva, Krasilnikova, Khonova & Hizhnaya, 2020: 427). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri, hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesinde, çocukların mutlu, sağlıklı ve bilinçli bir birey olarak topluma kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır (Özkoşar, 2019: 27). Bu nedenle yöneticiler okulun amaçlarını gerçekleştirmek için insan ve madde kaynaklarını en etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2013: 6). Okul yöneticisi insan ve madde kaynakları kadar zaman etkenini de etkili kullanmalıdır (Erdoğan, 2014: 37). Çocuğun ilk formal eğitim aldığı okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticinin yönetsel uygulamaları eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir (Ada, Küçükali, Akan & Dal, 2014: 35). Bu nedenle okul yöneticilerinin lider özelliklerini taşıması, güçlü bir iletişim becerisine sahip olması ve yönetim süreçlerini etkili uygulaması gibi yönetsel becerileri taşıması gerekmektedir (Zembat, 1994: 320). Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliğinde yöneticinin yönetsel becerisinin önemini göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları yönetim bakımından diğer eğitim kurumlarından çeşitli farklılıklar göstermektedir. Özellikle okul yöneticisinin kişisel özellikleri bu farklılıkların başında gelmektedir (Koçyiğit, 2018: 20). Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri belli kişisel özelliklere de sahip olmalıdır. Okul yöneticilerinin bu kişisel özellikleri; hoşgörülü, güvenilir, özgüvenli, dürüst olması ile sorumluluk bilincine sahip olması şeklinde sıralanabilir (Zembat, 1994: 320). Bu kişisel özelliklere sahip okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimin niteliğinde önemli rolü bulunmaktadır (Ünal, 2000: 3).

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri, çocukların gelişim alanlarının desteklenmesinden sorumludurlar. Yapılan araştırmalar nitelikli okul öncesi eğitimi alan çocukların ileriki eğitim kademelerinde okul başarısının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul yöneticisinin belli kişisel ve yönetsel becerilere sahip olması gerekmektedir (Balaban-Dağal, 2018: 58). Başka bir deyişle okul yöneticilerinin literatürde belirtilen kişisel ve yönetsel becerilere sahip olması okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliğinde doğrudan rol oynadığı ifade edilebilir. Bu mesleki ve kişisel özelliklere sahip olmayan okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici olmaları, kurumun gelişmesini ve niteliğini olumsuz etkilemektedir (Oktay, 2002: 218).

1.6.4. Beklentiler

Okul öncesi eğitim sürecinde beklentiler, çocukların performansını ve topluma uyumunu etkilemektedir (Gullo & Burton, 1992: 178; Harefa, Cahyani, Azrina & Hamidah, 2021: 805). Barry, Davies ve Morris, (2022: 1) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğretmenin başarı beklentisinin eğitim ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmen beklentisinin çocukların öğrenme çıktıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Rosenthal & Jacobs, 1968: 16). Öğretmen beklentisi, literatürde pygmalion etkisi olarak bilinmektedir (Szumski & Karwowski, 2019: 1).

Pygmalion etkisi, yükselen bir beklentinin daha yüksek bir başarıya yol açtığı bir tür kendini gerçekleştiren kehanet şeklinde tanımlanabilir (Rao & Sharmar, 2016: 15). Pygmalion etkisine göre insanlar kendilerinden daha fazlası beklenildiğinde daha iyisini yaparlar (Rosenthal & Jacobs, 1968: 16; Boser, Wilhelm & Hanna, 2014: 1). Pygmalion etkisi, herhangi birinin performansı ve yetenekleri ile ilgili olumlu beklentilerin daha yüksek performans sergileyeceği temeline dayanmaktadır (Tierney & Farmer, 2004: 414). Bu nedenle eğitim sürecinde öğretmenin öğrenciye yönelik beklentisinin öğrencinin başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Friedrich, Flunger, Nagengast, Jonkmann & Trautwein, 2015: 1). Bazen ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların gelişim sürecinde farklı beklentilere sahip olması çocukların gelişimi üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Kandır & Alpan, 2008: 34). Çünkü beklenti farklılıkları, çocuklarda davranış değişikliğini olumsuz etkilemektedir. Bu durum çocukların olumsuz davranış sergilemelerine neden olabilmektedir (Özbey, 2010: 14).

Eğitim sürecine yönelik beklentiler, eğitim programında hedeflerin ve toplumsal temellerin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Akpınar, 2017: 24; Demirel, 2013: 69). Bu nedenle nitelikli okul öncesi eğitimin temel unsurlarından biri de ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentilerinin açığa çıkarılmasıdır (Niikko & Havu-Nuutinen, 2009: 434). Çünkü okul öncesi dönemde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine yönelik beklentileri arasındaki uyum düzeyinin çocukların hedeflenen kazanımları gerçekleştirmesinde önemli rol oynamaktadır (Gullo & Burton, 1992: 176). Sonuç olarak okul öncesi eğitim sürecinde beklentilerin çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde önemli rol oynadığı söylenebilir. Bu nedenle okul öncesi eğitim hizmetleri ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentileri temelinde yapılandırılmalıdır.

1.6.5. Sosyoekonomik Durum

Ebeveynlerin sosyoekonomik durumu, ebeveynlerin beklentilerinin belirlenmesinde ve okul öncesi eğitim kurumlarını tercih etmesinde önemli bir faktördür (Dahari & Ya, 2011: 120; Gülender, 1993: 318; Seok-Hoon, 1994: 1). Ebeveynin sosyoekonomik yapısı çocuğun gelişimini, okula hazır bulunuşluk düzeyini, okula olan ilgisini ve okula devam süresini etkilemektedir (Blanden & Gregg, 2004: 245; Erkan, 2011: 189; Kaymaz & Atmaca, 2022: 1889; Sevinç, 2006: 219; Suna & Özer, 2022: 54; Venetsanou & Kambas, 2010: 324). Ayrıca yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin sosyoekonomik yapılarının, öğrencilerin akademik başarılarında, öğretmenler ile ilişkilerinde ve öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde etkili olduğunu göstermektedir (Aslanargun, Bozkurt & Sarıoğlu, 2016: 230; Atmaca, 2021: 353; Şirin 2005: 438). Suna ve Özer (2022: 54) ise yapmış oldukları araştırmada, okul öncesi dönemde yüksek sosyoekonomik grubunda yer alan öğrencilerin, düşük sosyoekonomik grubunda yer alan öğrencilere göre okullaşma oranının daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu durum okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynin sosyoekonomik yapısının öğrencinin okula devam süresi ile çocuğun gelişim ve öğrenme süreci üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik durumundan etkilenen bir yapıya sahiptir. Ailelerin çocuklarının eğitime verdikleri önem derecesi ve çocuklarının başarıları için tutum ve davranışları ailelerin içinde buldukları sosyal, kültürel ve ekonomik durumun niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Sağlam & Atmaca, 2023: 778). Dezavantajlı öğrencilerin büyük çoğunluğu yeterli sosyal ve kültürel birikime ve yeterli ekonomik gelire sahip olmayan ailelerden gelmektedir. Bu ailelerin içerisinde bulunduğu sosyal, kültürel ve ekonomik sorunlar çocukların gelişim alanlarının olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir (Kaymaz & Atmaca, 2022: 1891). Bu durum ailelerin sosyal, kültürel ve ekonomik durumunun çocuklarının genel olarak eğitim ve okul başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Özer, 2018: 89).

Okul öncesi dönem, çocuğun sağlıklı gelişim süreci geçirmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu dönemde çocuğun zekâsı, algısı, bilişsel ve sosyal becerileri ve kişilik yapısı önemli oranda şekillenir. Beyin gelişiminin büyük bir bölümü bu dönemde tamamlanır. Çocuğun okul öncesi dönemde sağlıklı bir gelişim gerçekleştirememesi bilişsel, dil, bedensel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkarabilir. Bu gelişim alanları çocuğun aile ortamı niteliğine ve almış olduğu okul öncesi eğitimin niteliğine göre

farklılık gösterebilir (AÇEV – ERG, 2016: 7). Bu durum okul öncesi dönemde ebeveynlerin sosyal ve ekonomik durumunun çocukların gelişim alanlarında önemli bir belirleyici olarak gösterilebilir.

1.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde literatür taraması sonucunda bu çalışma ile ilgili “ebeveyn beklentileri” ve “okul öncesi öğretmen beklentileri” ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir. Ancak okul öncesi eğitim sürecinde “okul yöneticisi beklentileri” ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle bu başlık altında okul yöneticilerinin beklentilerine yönelik çalışmalar yer almamıştır.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.7.1.1. Ebeveynlerin Beklentileri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Akın (2023), “Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeylerinin incelenmesi” adlı araştırmasında, okul öncesi dönemde özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin eğitimden beklentilerini ve beklentilerinin karşılanma düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın genel sonuçları incelendiğinde özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine göre “öğretmen, eğitim-aile ve bilgilendirme” alt boyutlarında beklentilerinin anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri incelendiğinde “okul aile iş birliği, okulun fiziki ve konumsal özellikleri, idare ve destek personeli, eğitim beklentileri” olmak üzere dört tema altında toplandığı tespit edilmiştir.

Buldu ve Güner-Pekacar (2023), “İdeal bir okul öncesi eğitim ortamı: Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri” adlı çalışmasında, çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki özellikleri ile ilgili güvenli olmasına, oyun alanlarının yeterli olmasına ve çocuklarının sosyalleşebileceği şekilde planlanmasına yönelik beklentilere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin öğretmenlerden en fazla çocuklarına iyi bir eğitim sunmasına, sabırlı olmasına ve her çocuğa yaklaşımının aynı olmasına yönelik

beklentilerinin olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarından ise en fazla öz bakım becerileri ve sosyal gelişim alanlarına yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yıldırımoglu (2022), “Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanması” isimli araştırmasında, ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerini tespit etmeyi ve bu beklentilerin karşılanma düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; ebeveynlerin çocuklarının gelişim alanlarına, okul aile iş birliğine ve okulun fiziki şartlarına yönelik beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin öğretmenlerin kişisel özelliklerine yönelik sevgi dolu olması, sabırlı olması ve şefkatli olması gibi beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin öğretmenlerin mesleki özelliklerine yönelik ise deneyimli olması, güçlü iletişim becerisine sahip olması, özel eğitim ile ilgili bilgi sahibi olması ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip olması gibi beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin okul öncesi eğitim sürecinde sosyal etkinliklere ve aile katılımı etkinliklerine yönelik beklentilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yoleri (2021), “Velilerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri nelerdir? Neden tercih ediyorlar? Ne bekliyorlar?” adlı çalışmasında, çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna kayıtlı ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın genel sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin öğretmenlerden, çocuklarının yapmış oldukları etkinlikler ile ilgili düzenli olarak bilgilendirilmesine ve okul öncesi eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmaların paylaşılmasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveynler çocuklarının farklı aile özelliklerine sahip çocuklar ile birlikte eğitim almasına yönelik beklentilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bu bulgu, gelir düzeyi düşük ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin orta ve yüksek gelirli ebeveynlerin beklentilerine göre daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Özcan-Koçak (2020), “Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerinin ve bu beklentilerinin karşılanma durumunun incelenmesi” (Aksaray ili örneği) adlı çalışmasında, ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan belirgin şu sonuçlar elde edilmiştir; ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Çocuğun cinsiyet değişkenine göre ebeveynlerin beklentileri incelendiğinde kız çocuğu olan

ebeveynlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Annenin çalışma durumu değişkenine göre ebeveynlerin beklentileri incelendiğinde çalışmayan annelerin çalışan annelere göre çocuğunun öğretmeninin üniversite mezunu olmasını daha fazla önemsedikleri sonucu elde edilmiştir. Ebeveynlerin öğrenim durumuna göre beklentileri incelendiğinde ise ön lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip ebeveynlerin, okul dışı etkinlikler düzenlenmesi ve çocuğa bağımsızlık kazandırma ile ilgili maddelere yönelik beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özkan-Yıldız ve Yılmaz (2020), “Türkiye’de okul öncesi eğitiminde değerlendirme sürecinde öğretmen-veli iletişimi ve veli beklentileri” isimli çalışmasında, ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerine yönelik beklentilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin, çocuklarının değerlendirme sürecinde öğretmenlerden bilişsel, öz bakım, sosyal ve duygusal gelişim alanları ile ilgili bilgi almak istediklerini belirttikleri görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarının değerlendirme süreci ile ilgili öğretmenlerinden; gezi, tiyatro, piknik, sergi, ev etkinlikleri, portfolyo ve sanat günleri gibi sosyal etkinlikleri yapmasına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Bal (2019), “Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri: Seçme nedenleri ve kurumdan beklentileri” isimli çalışmasında, ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından çocuklarının eğitime ve gelişimine yönelik beklentilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin beklentilerinde ilk sırayı “çocuğun paylaşma ve yardımlaşma gibi sosyal davranışları öğrenmesi” almıştır. Bu beklentiye sırasıyla “çocuğun ahlaki gelişiminin desteklenmesi”, “çocuğa akranlarıyla oynayabileceği bir ortam sunulması” ve “çocuğun mutlu olması” gibi beklentiler izlemiştir. Çocuğun yaş değişkeni bakımından ebeveynlerin beklentileri incelendiğinde çocuğu 3-4 yaş grubunda yer alan ebeveynlerin beklentilerinin, çocuğu 5-6 yaş grubunda yer alan ebeveynlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çocuğun kayıtlı olduğu anaokulu türü değişkenine göre ebeveynlerin beklentileri incelendiğinde ise çocuğu özel anaokulunda giden ebeveynlerin çocuğu devlet anaokuluna giden ebeveynlere göre çocuğunun bakımının gerçekleştirilmesine yönelik beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Doğrul (2019), “Okul öncesi eğitime yönelik ebeveynlerin görüş, beklenti ve metaforik algılarının incelenmesi” (Mersin ili örneği) isimli çalışmasında, ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin beklentilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın genel sonuçları

incelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi dönemde; çocuklarının sosyal becerilerinin geliştirilmesine, genel gelişimlerinin desteklenmesine ve ilkokula hazırlanmasına yönelik beklentilere öncelik verdikleri görülmüştür. Ayrıca ebeveynler okul öncesi eğitim sürecinde çocuklarının ritmik sayma, basit toplama ve çıkarma işlemi gerçekleştirme ve aritmetik becerileri kazanmasına yönelik beklentilerinin olduğu da tespit edilmiştir.

Uyar (2019), “Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları ve ebeveynlerin bu kurumlara ilişkin beklentileri” adlı çalışmasında, ebeveynlerin okul öncesi eğitiminden beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan belirgin şu sonuçlar elde edilmiştir; ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarının temiz, güvenli, sınıflarının geniş ve ferah olmasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerine yönelik ise çocukların gelişim dönemi özelliklerini iyi bilmesine, güler yüzlü olmasına, okul öncesi öğretmenliği lisans eğitim düzeyine sahip olmasına, çocuklara karşı anlayışlı olmasına ve onlara değer vermesine yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim süreci sonunda çocuklarından, duygu, düşünce ve isteklerini rahatlıkla ifade etmesini, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını, kendine güven duymasını ve sorumluluk almasını bekledikleri sonucu elde edilmiştir.

Bayrak (2017), “Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi” (Elâzığ ili örneği) adlı çalışmasında, anne ve babaların okul öncesi eğitimine yönelik beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; ebeveynlerin genel olarak okul öncesi eğitiminden beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynin cinsiyet değişkenine göre beklentileri incelendiğinde annelerin babalara göre okul öncesi eğitiminden beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin eğitim durumu değişkenine göre beklentileri ele alındığında, lisansüstü eğitim alan ebeveynlerin diğer eğitim durumuna sahip ebeveynlere göre okul öncesi eğitiminden beklentilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocuk sayısı değişkenine göre ebeveynlerin beklentileri incelendiğinde ise bir çocuğa sahip ebeveynlerin birden fazla çocuğa sahip ebeveynlere göre okul öncesi eğitiminden beklentilerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yaman (2016), “Çocuğu okul öncesi eğitim hizmeti alan anne-babaların okul yönetiminden beklentileri ve yöneticilerin anne-baba beklentilerine yönelik algılarının belirlenmesi” adlı çalışmasında, çocuğu okul öncesi eğitim hizmeti alan anne-babaların okul yönetimine yönelik beklentilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre,

annelerin babalara göre yöneticilerden beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlar ailelerin sosyoekonomik durumuna göre incelendiğinde üst ve orta sosyoekonomik düzey grubunda yer alan ebeveynlerin alt sosyoekonomik düzey grubunda yer alan ebeveynlere göre yöneticilerden beklentilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocuğun cinsiyeti değişkenine göre ebeveynlerin beklentileri incelendiğinde ise erkek çocuğu olan ebeveynlerin kız çocuğu olan ebeveynlere göre yöneticilerden beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çakıroğlu (2013), “Ebeveynlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri ve bu eğitimden beklentileri” (Devrek ilçesi örneği) isimli çalışmasında, ebeveynlerin okul öncesi eğitimine yönelik beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin öğretmenlerden çocuğun gelişim özelliklerini iyi bilmesine, çocuklara değer vermesine, aile katılımı etkinlikleri düzenlemesine ve çocuklara karşı anlayışlı, saygılı ve güler yüzlü olmasına yönelik yüksek beklenti içinde oldukları görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarından ise duygu, düşünce ve isteklerini rahat bir şekilde ifade etmesine, yardımlaşma, paylaşma ve iş birliği kazanımlarını elde etmesine, motor becerileri kazanmasına ve sosyal beceriler kazanmasına yönelik yüksek beklentilere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve donanımsal özelliklerine ve eğitim programına yönelik de yüksek beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Yeşilyurt (2011), “Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumları” adlı çalışmasında, ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ve ebeveynlerin yaşadıkları coğrafi bölgelere göre beklentilerinin değışkenlik gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan belirgin şu sonuçlar elde edilmiştir; ilkokul mezunu ebeveynlerin lise ve yükseköğretim mezunu ebeveynlere göre okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin gelir durumuna göre beklentileri incelendiğinde, düşük gelire sahip ebeveynlerin yüksek gelire sahip ebeveynlere göre beklentilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin yaşadıkları coğrafi bölgelere göre beklentileri incelendiğinde ise Akdeniz (Antalya) bölgesinde yaşayan ebeveynlerin Güneydoğu (Şanlıurfa) ve Karadeniz (Samsun) bölgelerinde yaşayan ebeveynlere göre okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özen (2008), “Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri” (Kars ili örneği) adlı çalışmasında, ebeveynlerin beklenti düzeyini belirlemek, anne ve babanın okul öncesi eğitime yönelik beklentileri arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; anne ve babaların çocukların gelişim alanlarına yönelik yüksek beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Annenin çalışma durumu değişkenine göre beklentileri incelendiğinde, çalışan annelerin çalışmayan annelere göre okul öncesi öğretmenin özelliklerine ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin okul öncesi eğitimden; çocuklarının sosyalleşme, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme, paylaşma, yardımlaşma ve iş birliği gibi davranış ve değerlerin kazanımına yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tokuç (2007), “Anne babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi” isimli çalışmasında, anne ve babaların okul öncesi eğitime yönelik beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitim düzeyine sahip olmalarına, Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarına ve deneyimli olmalarına yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında psikolog ve hemşire bulundurulmasına, yemek menüsünü beslenme uzmanlarının hazırlamasına ve çocukların rutin sağlık kontrollerinin yapılmasına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda yer verilen ebeveyn beklentileri ile ilgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde ebeveynin daha çok okul öncesi eğitiminden ve okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Ebeveynlerin okul yöneticilerine ve çocuklarına yönelik beklentilerinin incelendiği çalışmaların ise sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum literatürde ebeveyn beklentilerinin farklı boyutlarda çalışıldığını göstermektedir. Ancak, ebeveynlerin çocuklarından, öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden beklentilerini birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin öğretmenlerden, okul yöneticilerinden ve çocuklarından beklentileri birlikte ele alınmış ve incelenmiştir.

2.7.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beklentileri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Yazıcı ve Akman (2020), “Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için anaokuluna geçiş: Türk anne baba ve öğretmenlerin beklentileri” isimli araştırmasında, okul öncesi eğitime geçiş sürecinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik velilerin ve öğretmenlerin beklentilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular

sonucunda; öğretmenlerin ebeveynlerden, gelişimsel beklentiler, çocuğu olduğu gibi kabul etme, çocukların özel ihtiyaçlarını karşılama, tutum ve davranış olmak üzere dört temel beklentisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler eğitim sürecinde ebeveynlerden çocuklarının sosyal becerilerine katkı sağlamasına yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Köyebakan (2020), “Öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri: Denizli ili Kale ilçesi örneği” adlı çalışmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yöneticilerden eğitim sürecinde yeni öğretim teknik ve yöntemleri desteklemesine, alınan eğitim kararlarında tüm paydaşları dâhil etmesine, okulun güvenliği ve temizliği açısından daha özverili olmasına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yöneticilerin liderlik özelliklerine ilişkin beklentileri incelendiğinde ise emin, güvenilir, tutarlı, adaletli ve şeffaf olmasına yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinden, çevredeki kurumlar ile iş birliğine dayalı çalışmasına ve okulu çevreye tanıtmak için çalışmalar düzenlemesine yönelik beklentilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir.

Manolova-Yalçın, Durmuşoğlu-Saltalı ve Ateş (2020), “Okul öncesi eğitimde aranan veli profili” isimli araştırmasında, okul öncesi öğretmenleri tarafından aranan veli profilinin betimlenmesini amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlere yönelik beklentileri üç temel kategoride sınıflandırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden sırasıyla, “çocuklarının gelişim sürecine katkı sağlamasına”, “eğitim-öğretim sürecinde sorumlulukları yerine getirmesine başka bir deyişle, aile katılımı etkinliklerine katılmalarına ve okul aile iş birliğine önem vermelerine” ve son olarak “saygı ve güvene dayalı iletişim sürecinin kurulmasına” yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Bahçıvan, Kalay ve Bay (2018), “Okul öncesinde okul-aile iş birliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin beklentileri” isimli araştırmasında, öğretmenlerin okul-aile iş birliği sürecine yönelik ailelerden ve yöneticilerden beklentilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin ailelerden aile katılımı etkinliklerine aktif katılmalarını, okul tarafından düzenlenen seminer ve programlara katılım sağlamaları yönünde beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin okul yöneticilerinden ise aile katılımı etkinliklerini desteklemesi ve gerektiği durumlarda toplantılar gerçekleştirmesine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Tutkun ve Dinçer (2015), “Okul öncesi dönem çocukların başarısı için çok önemli görülen sosyal becerilere ilişkin beklentilerin incelenmesi” adlı araştırmasında, öğretmen ve annelerin 5 yaş grubunda yer alan çocukların sosyal becerilerine yönelik beklentilerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmenler çocuklardan sosyal beceriler ile ilgili “akranları ile anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol etmesi, oyun esnasında kurallara uyması ve sırasını beklemesi, kendini doğru bir şekilde ifade etmesi, kolay bir şekilde arkadaş edinmesi” gibi beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak çocukların öz denetim, kendini ifade etme ve iş birliği gibi alanlarda beklentilerinin olduğu görülmüştür.

Göl-Güven (2014), “Temel bilgilere dönüş: Ebeveyn ve öğretmen ne yapar? Ebeveynlerin ve öğretmenlerin erken çocukluk eğitiminden beklentileri nelerdir?” isimli araştırmasında, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına, öğretmenin niteliklerine ve okul öncesi eğitim ortamına yönelik beklentilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın belirgin sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesi eğitim programından en önemli üç beklentisi; çocukların kendi kendine bir şeyler öğrenmesine imkân sağlaması, her bir çocuğun öğrenme ihtiyacını karşılaması ve çocukları merak etmeye ve soru sormaya teşvik etmesi şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenler, okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitim düzeyine sahip olması, çocuklara karşı sabırlı ve şefkatli olması ve çocukların bireysel farklılıklarına saygı göstermesi gibi beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarının temiz, sağlıklı ve güvenli bir ortama sahip olmasına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Kuyucak (2013), “Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden beklentileri ve karşılanma düzeyleri” adlı çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden beklentilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; okul öncesi öğretmenleri okul yöneticilerinden en fazla “kişilik ve yönetim tarzı” ile ilgili beklentilere sahip iken en düşük “mesleki gelişim” ile ilgili beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca bağımsız anaokulu ve uygulama anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, anasınıfında görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinden fiziksel beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yıldızlar ve Kargı (2010), “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde okul öncesi öğretmenlerinin hizmet-içi öğretmenlik eğitiminin etkilerine ilişkin beklenti ve

değerlendirmeleri” isimli araştırmasında, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerine yönelik beklentilerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin hizmet-içi eğitimlerine yönelik en yüksek beklentisinin meslekleri ve sınıf içi uygulamaları ile ilgili yeni ve farklı bilimsel bilgiler edinmek olduğu görülmüştür. Bu beklentilerin yanı sıra öğretmenler; sınıfta öğrenciler arasında çatışma çözümü, sınıf yönetimi ve çocukta davranış problemlerinin yönetimi ile ilgili beklentilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu konular ile ilgili seminerleri, eğitim-öğretim yılı boyunca düzenli bir şekilde almak istedikleri tespit edilmiştir.

Özbeç ve Alisinanoğlu (2008), “Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin genel fikir, tutum ve beklentilerin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik fikir, tutum ve beklentilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan belirgin şu sonuçlar elde edilmiştir; öğretmenler fen etkinliklerinin teorik düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler fen etkinliklerinin daha çok etkinlik, planlama ve uygulama boyuna ağırlık verilmesini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri ile ilgili kapsamlı seminerler verilmesine, fen etkinlikleri için gerekli materyalin sağlanmasına ve fen eğitiminin daha somut, görsel ve çeşitli örnekleri içerecek şekilde tasarlanmasına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda yer verilen okul öncesi öğretmenlerinin beklentileri ile ilgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin; çocukların sosyal becerilerine, okul-aile iş birliği sürecine, velilere, okul yöneticilerine, fen etkinliklerine ve okul öncesi eğitim programına yönelik beklentileri ile ilgili çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların sosyal becerilerine yönelik beklentilerini ele alındığı çalışmalar görülmektedir. Ancak çocukların diğer gelişim alanlarını kapsayacak genel beklentilerinin ele alındığı herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara yönelik beklentilerini ele alan çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara yönelik beklentileri bütüncül bir şekilde ele alınmış ve incelenmiştir. Bu durumun mevcut araştırmalara detay, derinlik ve farklı anlamlar kazandıracığı düşünülmektedir.

2.7.1.3. Okul Yöneticilerinin Beklentileri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Literatür “okul öncesi eğitim sürecinde okul yöneticilerinin beklentileri” anahtar kelimesi ile incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul

yöneticilerinin ebeveynlere, okul öncesi öğretmenlerine ve çocuklara yönelik beklentilerinin incelenmesi ile ilgili herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu durum, özellikle okul öncesi dönemde okul yöneticilerinin beklentileri ile ilgili çalışmalara literatürde bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu araştırmada, okul yöneticilerinin ebeveynlere, okul öncesi öğretmenlerine ve çocuklara yönelik beklentileri birlikte ele alınmış ve incelenmiştir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.7.2.1. Ebeveynlerin Beklentileri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Foun, Vengat ve Young (2022), “Çin’deki anaokullarında ebeveyn beklentileri ve ebeveynlerin anaokulu seçiminde etkili faktörler” adlı çalışmasında, ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocuklarına yönelik beklentilerini belirlemek ve ebeveynlerin anaokulu seçiminde kararlarını etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın belirgin sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocuklarının mutlu ve huzurlu olmasına, bireysel farklılıklarına göre eğitim almasına ve etkinlik seçiminde özgür bırakılmasına yönelik genel beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ebeveynler anaokulu seçiminde ise öğrenim ücreti, okulun eve uzaklığı, beslenme durumu, okulun fiziki durumu ve güvenlik gibi faktörleri önemsedikleri görülmüştür.

Einarsdóttir (2010), “İzlandalı ebeveynlerin erken çocukluk eğitime ilişkin ulusal politika hakkında görüşleri” isimli araştırmasında, İzlandalı ebeveynlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerini belirlemeyi ve bu görüşlerin ülkenin okul öncesi politikasıyla nasıl uyumlu olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin, okul öncesi eğitimden çocuklarının sosyal gelişimine katkı sağlamasına, kendilerine ve başkalarına saygı göstermesine, kendilerine güven duymasına ve çocuklarının empati kurmasına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn beklentileri ile İzlanda okul öncesi eğitim politikalarının uyumlu olduğu görülmüştür.

Weinberg (2009), “Ebeveynlerin küçük çocuklarına yönelik eğitim beklentileri” adlı çalışmasında, ebeveynlerin okul öncesi eğitim sürecinde çocuklarına yönelik beklentilerini ırk/köken ve sosyoekonomik düzey değişkenleri bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, ebeveynlerin sosyoekonomik durumu ile çocuklarına yönelik beklentileri arasında güçlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Düşük sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerin, yüksek sosyoekonomik düzeyde yer alan

ebeveynlere göre çocuklarının eğitimine yönelik beklentilerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca düşük sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerin yüksek sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlere göre okul öncesi dönemde çocuklarının akademik başarılarına yönelik beklentilerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin beklentileri ırk/köken bakımından incelendiğinde ise azınlık gruplarının beklentilerinin beyazlara göre daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir.

Niikko ve Havu-Nuutinen (2009), “Finlandiya okul öncesi eğitiminde kalite arayışı” adlı araştırmasında, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve çocukların görüşleri doğrultusunda okul öncesi eğitiminde kalite standartlarını ortaya koymayı ve ebeveynlerin okul öncesi eğitiminden beklentilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin okul öncesi eğitiminden en önemli beklentileri sırasıyla; çocukların sosyal ve problem çözme becerisi kazanması, oyun yoluyla etkinliklerini gerçekleştirilmesi, öz bakım ve akademik beceriler kazanması şeklinde sıralandığı görülmüştür.

Hsieh (2008), “Tayvan’da ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu seçimi” isimli araştırmasında, Tayvan’da ebeveynlerin okul öncesi eğitim seçimini ve bu eğitime yönelik beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın belirgin sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi eğitimden, çocukların bakımına, akademik becerilerine ve sosyal becerilerine yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Aibao, Xiaofeng ve Hajime (2007), “Ebeveynlerin erken çocukluk eğitiminden beklentileri: Çin, Japonya ve Kore arasında karşılaştırma” isimli çalışmasında, araştırmacılar tarafından farklı kültürel değerlere sahip Çin, Japonya ve Kore’de bulunan ebeveynlerin erken çocukluk eğitiminden beklentilerini tespit etmek amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek ile üç ülkede yaşayan ebeveynlerin beklentileri tespit edilmiştir. Araştırmanın genel sonuçları incelendiğinde her üç ülkede de ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerine yönelik olumlu bir tavır sergiledikleri tespit edilmiştir.

Achhpal, Goldman ve Rohner (2007), “Avrupa kökenli Amerikalı ve Porto Rikolu ebeveynlerin, okul öncesi çocuklarının sosyalleşmesi ve eğitimi ile ilgili hedef ve beklentilerinin karşılaştırılması” adlı çalışmasında, Amerikalı ve Porto Rikolu ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocuklarının sosyal becerileri ve okul öncesi eğitimi ile ilgili beklentilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, Amerikalı ve Porto Rikolu ebeveynlerin, okul öncesi eğitim sürecinde çocuklarının sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine ve değerler eğitimine daha fazla

önem verdikleri, fiziksel ve yaratıcı becerilere ise daha az önem verdikleri tespit edilmiştir.

Petrie ve Holloway (2006), “Çocukların gelişiminin desteklenmesinde ebeveynlerin ve okul öncesi eğitimin rolüne ilişkin annelerin görüşleri” adlı çalışmada, annelerin okul öncesi eğitim kurumlarından çocuklarının gelişimine yönelik beklentilerini araştırmışlardır. Araştırmadan belirgin şu sonuçlar elde edilmiştir; annelerin okul öncesi eğitim kurumlarından, çocuklarının uygun davranışlar kazanmasına, sosyal ve akademik becerilerinin gelişimine yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Ancak annelerin, okul öncesi eğitim sürecinde çocukların sosyal becerilerin kazanımını, akademik becerilerin kazanımına göre daha fazla önemsedikleri tespit edilmiştir.

Foot, Howe, Cheyne, Terras ve Rattray (2000), “Okul öncesi eğitim: Ailelerin tercihleri, bilgileri ve beklentileri” isimli çalışmada, ailelerin okul öncesi eğitime yönelik tercihlerinin ve beklentilerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın genel sonuçları incelendiğinde ailelerin, okul öncesi dönemde bakım ve güvenlik, eğitim, eğitim ortamı ve aile ihtiyaçları olmak üzere dört temel faktörü önemsedikleri görülmüştür. Bu faktörler aileler tarafından önem sırasına göre ele alındığında ilk sırada bakım ve güvenlik yer alırken daha sonra sırasıyla eğitim, eğitim ortamı ve aile ihtiyaçlarının yer aldığı tespit edilmiştir.

Laloumi-Vidali (1998), “Ebeveynlerin okul öncesi eğitim hizmetlerinden beklentileri: Yunanistan’da politika değişikliği durumu” adlı çalışmada, ailelerin okul öncesi eğitiminden beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın belirgin sonuçları incelendiğinde ailelerin okul öncesi eğitim sürecinde çocuklarının mutlu olmasına, gelişim alanlarının desteklenmesine ve okul öncesi öğretmenleri ile iş birliği içinde olmalarına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu beklentilerin yanı sıra ailelerin, okul öncesi eğitim kurumlarından çocuklarına en iyi koşulların sağlanmasına ve çocukların bu ortamlarda eğlenceli vakit geçirmesine yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür.

Seok-Hoon (1994), “Singapur’da anaokulu eğitiminin kalitesi: Ebeveyn görüşleri ve beklentileri” isimli araştırmasında, ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, ebeveynlerin okul öncesi eğitiminden çocuklarının sosyal ve bilişsel becerileri kazanmasına, ilkokula hazırlanmasına, problem çözme becerilerini kazanmasına ve çocuk merkezli eğitim programının uygulanmasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Yüksek sosyoekonomik düzey grubunda yer alan ebeveynlerin, alt sosyoekonomik düzey grubunda

yer alan ebeveynlere göre daha belirgin beklentilere sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Yüksek sosyoekonomik düzey grubunda yer alan ebeveynlerin bilişsel ve sosyal gelişim alanlarına ve disiplin eğitimine daha fazla önem verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin sosyoekonomik durumunun ebeveynlerin beklentilerini etkilediği görülmüştür.

Yukarıda yer verilen ebeveyn beklentileri ile ilgili yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar genel olarak incelendiğinde ebeveynlerin daha çok okul öncesi eğitime ve çocuklara yönelik beklentilerinin incelendiği çalışmalar tespit edilmiştir. Uluslararası literatürde, ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerine ve okul yöneticilerine yönelik beklentilerini ele alan herhangi bir çalışmaya ulaşılamaması, literatürde böyle bir araştırma konusu ile ilgili ihtiyaç olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlere, okul yöneticilerine ve çocuklara yönelik beklentileri birlikte ele alınmış ve incelenmiştir. Böylelikle bu çalışmanın uluslararası literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.7.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beklentileri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Žveglič Mihelič, Stančić Nosonjin, Gojkov Rajić ve Valenčić Zuljan (2022), “Kariyer seçme motivasyonları ve Sırp ve Sloven okul öncesi öğretmenlerinin kendi kariyer gelişimlerine ilişkin beklentileri” isimli araştırmasında, Sırp ve Sloven okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini seçme motivasyonlarını ve mesleki kariyerlerine yönelik beklentilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, katılımcıların okul öncesi öğretmenliğini seçme nedenleri arasında “çocuklarla çalışmayı sevme, yaratıcılık ve özgünlük fırsatı sunması ve sosyal açıdan yararlı çalışma fırsatı sunması” gibi faktörlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında Sırbistan ve Slovenya ülkelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kariyerlerine yönelik en önemli beklentileri sırasıyla incelendiğinde “yüksek maaş, yüksek meslek unvanlarına terfi etme imkânı, mesleki literatürün düzenli okunması ve mesleki becerileri geliştirecek hizmet içi eğitim kursların düzenlenmesi” gibi beklentilerin olduğu görülmüştür. Buna karşılık okul öncesi öğretmenlerinin en az önem verdikleri beklentileri ise “kişinin kendi anaokulunu kurması, görev yaptıkları okullarda liderlik rollerini üstlenmesi ve anaokulu müdürü olması” gibi beklentilerin olduğu sonucu elde edilmiştir.

Betawi (2013), “Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitimine devam eden öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerine ilişkin beklentileri” adlı çalışmasında, öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim sürecinde çocukların sosyal ve duygusal gelişim

alanlarına yönelik beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın belirgin sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin, çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik beklentilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul öncesi dönemde, çocuklara yönelik beklentileri en yüksekte en düşüğe doğru sıralandığında; “sosyal beceriler, sosyal farkındalık, öz kontrol, iletişim becerisi ve öz farkındalık” olduğu tespit edilmiştir.

Chan (2011), “Anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde öğretmenler, veliler ve çocuklar arasında beklentiler” isimli araştırmasında, Hong Kong’da öğretmenlerin, velilerin ve çocukların anaokulundan ilkokula geçiş sürecine yönelik beklentilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın belirgin sonuçları incelendiğinde katılımcıların çoğunun anaokulu, ilkokul ve aileler arasında güçlü bir iletişiminin, anaokulundan ilkokula daha yumuşak bir geçiş sürecini sağlayacağı konusunda fikir birliği içinde oldukları tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenleri ile anaokulu öğrencilerinin velilerinin, çocukların akademik becerilerine yönelik beklentilerinin yüksek olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin ise çocukların akademik becerilerine yönelik beklentilerinin daha az olduğu görülmüştür.

Lane, Stanton-Chapman, Jamison ve Philips (2007), “Okul öncesi çocukların davranışlarına ilişkin öğretmen ve veli beklentileri: Başarı için gerekli sosyal beceriler” isimli araştırmasında, öğretmen ve velilerin okul öncesi çağındaki öğrencilerin davranışlarına ilişkin benzer ve farklı beklentilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen ve velilerin eğitim sürecinde, öğretmen-veli iş birliğine yönelik benzer beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen ve veliler çocukların öz denetim becerilerine yönelik ise farklı beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kernan ve Hayes (2006), “İrlanda’da ebeveyn ve öğretmenlerin 4 yaşındaki çocuklara yönelik beklentileri” isimli araştırmasında, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara yönelik belirlenen sekiz gelişim alanına yönelik beklentilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın genel sonuçlarına göre, ebeveynler ile öğretmenlerin çocuklara yönelik beklentileri arasında orta ve düşük düzeyde fikir birliğinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin dört farklı ortamda çocukların gelişimine yönelik beklentileri incelendiğinde ilk sırada çocukların akranları ile sosyalleşmesinin yer aldığı ardından dil becerilerinin gelişimi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çocukların gelişimine yönelik en az önem verdikleri beklentiler ise çocukların yetişkinlerle sosyal ilişkileri ve motor becerileri olduğu görülmüştür.

Dockett ve Perry (2004), “Okula başlama: Avustralya'daki çocukların, ebeveynlerin ve eğitimcilerin bakış açıları” isimli araştırmasında, ilkökula hazırlık döneminde çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin beklentilerini, görüşlerini ve sorunlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin en fazla çocukların okula uyum sağlamalarına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Bu beklentinin yanı sıra sırasıyla öğretmenlerin, çocukların okula ilişkin eğilimlerine, becerilerine ve eğitim ortamına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Welch ve White (1999), “Anaokuluna hazırlık için öğretmen ve ebeveyn beklentileri” adlı çalışmada, öğretmenlerin çocukların okula hazırlık becerilerine ve devlet okuluna giriş için gerekli temel becerilerine yönelik beklentilerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin çocuklardan fiziksel olarak sağlıklı ve iyi beslenmiş olmasına, düşüncelerini, duygularını ve isteklerini rahat bir şekilde ifade edebilmesine, etkinliklere istekli katılmasına ve meraklı olmasına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmüştür.

Hains, Fowler, Schwarts, Kottwitz ve Rosenkoetter (1989), “Okul öncesi ve anaokulu karşılaştırması. Okula hazırlık için öğretmenlerin beklentileri” isimli araştırmasında, okul öncesi ve anaokulu öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik beklentilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde okul öncesi ve anaokulu öğretmenlerinin okul öncesi eğitim sürecinde çocuklarından; “kırmızı, mavi, sarı ve yeşil renkleri tanıması, göz, burun, eller, baş ve bacaklar gibi vücut bölgelerini tanıması, tuvalet alışkanlığı kazanması ve tuvalet ihtiyacı halinde kendini ifade etmesi, ismine ve uyarı sözcüklerine yanıt vermesi” gibi becerilere yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi ve anaokulu öğretmenlerinin çocuklarının gelişim süreci ile ilgili “sosyal gelişim, iletişim becerileri, davranış değişikliği, öz bakım becerileri, takip ve yönerge” olmak üzere toplam beş kategoriye yönelik beklenti içerisinde oldukları sonucu elde edilmiştir.

Winetsky (1978), “Okul öncesi çocukların davranışlarına yönelik ebeveyn ve öğretmen beklentilerinin karşılaştırılması” isimli araştırmasında, çocuğun gelişiminde önemli rol oynayan ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara yönelik beklentilerinde farklılıklara neden olan faktörleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklara yönelik beklentilerinde sosyal sınıf ve etnik kökenin önemli farklılıklara neden olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda yer verilen okul öncesi öğretmenlerinin beklentileri ile ilgili yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak çocuklara yönelik beklentilerini ele alan çalışmaların yer aldığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin, ebeveynlerden ve okul yöneticilerinden beklentilerini ele alan herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, öğretmenlerin ebeveynlerden, okul yöneticilerinden ve çocuklardan beklentileri birlikte ele alınmış ve incelenmiştir.

2.7.2.3. Okul Yöneticilerinin Beklentileri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Yurt dışında ulaşılabilen kaynaklar kapsamında literatür “okul öncesi eğitim sürecinde okul yöneticilerinin beklentileri” anahtar kelimesi ile incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin ebeveynlere, okul öncesi öğretmenlerine ve çocuklara yönelik beklentilerinin incelenmesi ile ilgili herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu durum, Türkiye’de olduğu gibi yurt dışında da okul öncesi eğitim sürecinde okul yöneticilerinin beklentileri ile ilgili çalışmalara literatürde bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmada, okul yöneticilerinin ebeveynlere, okul öncesi öğretmenlerine ve çocuklara yönelik beklentileri birlikte ele alınmış ve incelenmiştir.

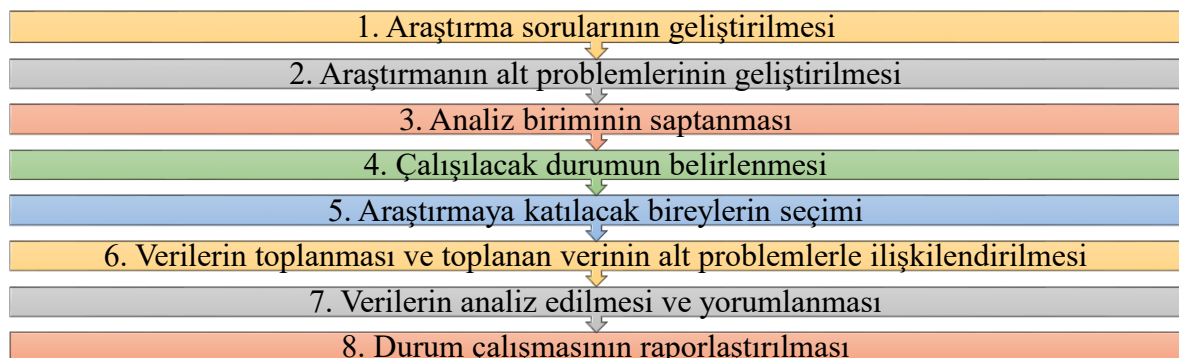
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecinin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018: 41). Doğal ortamlarda ortaya çıkan durumun, araştırmacı tarafından değiştirilmeden ve kontrol edilmeden ortaya çıkarılması önemlidir (Patton, 2018: 40). Durum çalışması; sosyoloji, psikoloji ve eğitim bilimleri gibi uygulamalı alanlarda en çok tercih edilen nitel araştırma desendir (Merriam, 2018: 50; Parker, 2021: 124).

Durum çalışması, sınırlı bir sistemin yoğun bir şekilde çalışılması, derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Glesne, 2020: 30; Merriam, 2018: 40). Yin (2017: 4-6) ise durum çalışmasını, doğal ortamda bir durumu veya az sayıdaki durumu yakından veya derinlemesine anlama ve ortaya çıkarma süreci şeklinde açıklamaktadır. Bir “durum” genellikle sınırları olan oluşumdur. Bu oluşum bir kişi, kuruluş, davranışsal koşullar, olay ya da diğer sosyal olgular olabilir. Bu araştırmada ise durum olarak üç farklı resmî bağımsız anaokulu ele alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018: 292) tarafından durum çalışma süreci Şekil 3’te şu şekilde ifade edilmiştir;



Şekil 3. Durum çalışma süreci

Yin (2017: 8) genel karakteristik özelliklerine göre durum çalışmasını, dört farklı desende sınıflandırmıştır. Bunlar; bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni şeklinde sıralanabilir. Bir araştırmacının durum çalışma desenini seçmesinin nedeni, araştırma probleminin doğası ve cevap aranan sorulardır (Merriam, 2018: 50). Bu araştırmanın amacı doğrultusunda durum çalışması desenlerinden, iç içe geçmiş çoklu durum deseni tercih edilmiştir. İç içe geçmiş çoklu durum deseninde birden fazla durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılabilir. Bu desende her bir durum için standart veri toplama yöntemleri kullanılarak durumlar arasında karşılaştırma yapılabilir (Paker, 2021: 128; Yıldırım & Şimşek, 2018: 302). Bu çalışmada da durum olarak ele alınan üç farklı resmî bağımsız anaokulu kendi içinde çocukları okul öncesi eğitime devam eden ebeveynler ile bu okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticileri olmak üzere alt birimlere ayrılarak incelenmiştir. Daha sonra durum olarak ele alınan her okulda aynı veri toplama araçları kullanılarak ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre beklentileri karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentileri ile çocuklara yönelik benzer beklentileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının II. döneminde Diyarbakır ili Kayapınar, Bağlar ve Sur merkez ilçelerinde yer alan üç resmî bağımsız anaokulunda çocukları öğrenim gören 42 ebeveyn ile bu kurumlarda görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni ve 6 okul yöneticisi oluşturmuştur. Nitel çalışmada örneklem büyüklüğü için kural yoktur. Örneklem büyüklüğü; problem durumuna, araştırmanın amacına, yöntemine ve mevcut zamana göre değişebilir (Merriam, 2018: 79; Patton, 2018: 244). Durum çalışmasında, öncelikle araştırmanın yapılacağı durumlar seçilmelidir daha sonra da durum kapsamında örneklem seçilmelidir (Merriam, 2018: 79). Bir durum çalışmasında, farklı durumların ele alındığı çoklu durum çalışmaları tercih edilebilir. Ancak bu sayının dört veya beş durumdan fazla olmaması önerilmektedir (Creswell, 2021: 158-159). Bu nedenle bu çalışmada, üç resmî bağımsız anaokulu araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Bu anaokullarından biri üst sosyoekonomik durum (ÜSED), biri orta sosyoekonomik durum (OSED), diğeri de alt sosyoekonomik durum (ASED) olarak kodlanmıştır. Üst ve orta sosyoekonomik duruma sahip okullarda araştırmanın katılımcılarını 14'er ebeveyn ile bu

kurumlarda görev yapan 12’şer okul öncesi öğretmeni ve 2’şer okul yöneticisi oluşturmuştur. Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda ise araştırmanın katılımcılarını 14 ebeveyn ile bu kurumda görev yapan 6 okul öncesi öğretmeni ve 2 okul yöneticisi oluşturmuştur.

Bu araştırmada örnekleme belirme sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum örnekleme yöntemleri birlikte tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemindeki temel yaklaşım bilgi bakımından zengin durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 118). Nitel araştırmalarda aynı anda birden fazla örnekleme yöntemi kullanılabilir (Patton, 2018: 247). Bu nedenle bu araştırmada, durumların seçiminde ölçüt örnekleme, katılımcıların seçiminde ise maksimum örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen bir dizi kriteri karşılayan durumların örnekleme dâhil edilmesidir. Bu örnekleme yönteminin temel anlayışı seçilecek durumların bilgi açısından zengin olmasıdır (Patton, 2018: 238). Birden fazla durum ya da karşılaştırmalı durum çalışmalarında, durumların sınıflandırılmasında belli ölçütler kullanılabilir (Merriam, 2018: 80). Bu araştırmada da durum olarak ele alınan okullar; üst, orta ve alt sosyoekonomik durum olarak sınıflandırılmıştır.

Durum olarak ele alınan okulların bulunduğu ilçelerin sosyoekonomik bakımından sınıflandırmasında 2015 yılında Şeker, Saldanlı ve Bektaş tarafından yapılan “Yaşam Kalitesi Araştırması Diyarbakır-Şanlıurfa” adlı çalışma ölçüt alınmıştır (Şeker, Saldanlı & Bektaş, 2015: 116). Bu araştırma kapsamında sosyoekonomik bakımından sırasıyla Diyarbakır’da yer alan merkez ilçeler “Kayapınar, Yenişehir, Bağlar ve Sur” şeklinde sıralanmıştır. Bu nedenle bu araştırmada, üst sosyoekonomik ilçe olarak Kayapınar, orta sosyoekonomik ilçe olarak Bağlar, alt sosyoekonomik ilçe olarak da Sur merkez ilçelerinde yer alan resmî bağımsız anaokulları çalışmaya dâhil edilmiştir. Okulların sosyoekonomik bakımından sınıflandırılmasında ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılının II. döneminde Millî Eğitim Bakanlığının veri tabanı olan e-okul sisteminde, sosyal yardımdan faydalanan ve kesin kaydı yapılan toplam öğrenci sayısının, kesin kayıt listesinde yer alan toplam öğrenci sayısına oranı ölçüt olarak ele alınmıştır.

Tablo 3’te araştırmaya dâhil edilen okullara ilişkin toplam öğrenci sayısı ile sosyal yardımdan faydalanan öğrenci sayısının dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Dâhil Edilen Okullara İlişkin Toplam Öğrenci Sayısı ile Sosyal Yardımdan Faydalanan Öğrenci Sayısının Dağılımı

Okul	İlçe	Toplam Öğrenci Sayısı	Sosyal Yardımdan Faydalanan Öğrenci Sayısı	Sosyal Yardımdan Faydalanan Öğrenci Sayısının Toplam Öğrenci Sayısına Oranı (%)
ÜSED	Kayapınar	350	18	5
OSED	Bağlar	307	164	54
ASED	Sur	173	153	89

Tablo 3'te görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda, sosyal yardımdan faydalanan toplam öğrenci sayısının, kesin kayıt listesinde yer alan toplam öğrenci sayısına oranının %5, orta sosyoekonomik duruma sahip okulda bu oranın %54, alt sosyoekonomik duruma sahip okulda ise bu oranın %89 olduğu görülmektedir. TUIK tarafından yapılan “gelir ve yaşam koşulları” araştırmasında, sıralı %20'lik gruplar itibariyle ilk %20'yi üst sosyoekonomik, %20 ile %80 arasını orta sosyoekonomik, %80 ve üzeri dilimi de alt sosyoekonomik durum olarak sınıflandırmıştır (TUIK, 2021; Yavuz & Güllüpnar, 2019: 395).

Bu araştırmada, katılımcıların farklı durumlarını yansıtmak amacıyla çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 119). Maksimum çeşitlilik örnekleme ile farklı durumların temsil edilmesi sağlanabilir ve çoklu bakış açısıyla durumların bütünüyle betimlenmesi gerçekleştirilebilir (Creswell, 2021: 158).

Nitel araştırma, genel olarak amaçlı bir şekilde seçilmiş nispeten küçük örneklere, hatta tek duruma derinlemesine odaklanır (Patton, 2018: 230). Nitel araştırmalarda amaç, en zengin bilgiye sahip kişilere ve durumlara ulaşmak olduğundan ve genelleme kaygısı bulunmadığından olasılık temelli örnekleme yerine daha çok amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır (Yazar & Keskin, 2020: 232). Amaçlı örnekleme doğrultusunda, araştırmanın katılımcıları mümkün olduğunca araştırmanın problemine ve amacına taraf olacak şekilde seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarını ebeveynler, okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticileri oluşturmuştur. Araştırmaya dâhil edilen ebeveynlerin kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Kişisel Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Gruplar	ÜSED	OSED	ASED	f	%	
Cinsiyet	Kadın	7	8	8	23	54,8	
	Erkek	7	6	6	19	45,2	
Öğrenciye Yakınlık	Anne	7	8	8	23	54,8	
	Baba	7	6	6	19	45,2	
Öğrenim Durumu	Okur-Yazar		3	8	11	26,2	
	Değil						
	İlköğretim		3	4	7	16,7	
	Ortaöğretim		4	2	6	14,3	
	Lisans	9	3		12	28,6	
Çalışma Durumu	Lisansüstü	5	1		6	14,3	
	Çalışıyor	14	9	3	26	61,9	
Meslek	Çalışmıyor		5	11	16	38,1	
	İşçi		3	2	5	19,2	
	Öğretmen	3	1		4	15,4	
	Esnaf		2	1	3	11,5	
	Bürokrat	2			2	7,7	
	Muhabir	1			1	3,8	
	Tıp Doktoru	1			1	3,8	
	Eczacı	1			1	3,8	
	Psikolog	1			1	3,8	
	Avukat	1			1	3,8	
	Bankacı	1			1	3,8	
	İş İnsanı	1			1	3,8	
	Mühendis	1			1	3,8	
	Akademisyen	1			1	3,8	
	Gazeteci			1	1	3,8	
	Sağlık Personeli			1	1	3,8	
	Yaşam Koçu			1	1	3,8	
	Aylık Gelir Durumu	8.500 ve altı		8	14	22	52,4
		8-500-31.000	9	6		15	35,7
		31.000 ve üzeri	5			5	11,9
Çocuğun Kardeş Sayısı	Kardeş yok	3	3	1	7	16,7	
	Bir	9	6	2	17	40,5	
	İki	1	3	7	11	26,2	
	Üç	1	1	4	6	14,3	
	Altı		1		1	2,4	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	7	6	10	23	54,8	
	Erkek	7	8	4	19	45,2	
Çocuğun Doğum Tarihi	2017	11	9	7	28	66,7	
	2018	3	4	7	14	33,3	
Çocuğun Okul Öncesi Eğitime Devam Yılı	Sıfır	9	12	13	34	81	
	Bir	5	2	1	8	19	
Çocuğun Doğum Sırası	Bir	5	11	3	19	45,2	
	İki	7	1	7	15	35,7	

	Üç	2	1	3	7,1
	Dört		1	3	4 9,5
	Yedi		1		1 2,4
Toplam		14	14	14	42 100

Araştırmaya katılan ebeveynlerin kişisel bilgilerinin verildiği Tablo 4'te görüldüğü gibi ebeveynler her üç okuldan 14'er olmak üzere toplam 42 kişiden oluşmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre kadın ebeveynler grubun %54,8'ini ($f=23$) oluştururken, erkek ebeveynler grubun %45,2'sini ($f=19$) oluşturmaktadır. Öğrenciye yakınlık değişkenine göre anne ebeveynler grubun %54,8'ini ($f=23$) oluştururken, baba ebeveynler grubun %45,2'sini ($f=19$) oluşturmaktadır. Öğrenim durumu değişkenine göre okur-yazar olmayan ebeveynler grubun %26,2'sini ($f=11$), ilköğretim mezunu olan ebeveynler %16,7'sini ($f=7$), ortaöğretim mezunu ebeveynler %14,3'ünü ($f=6$), lisans mezunu ebeveynler %28,6'sını ($f=12$), lisansüstü mezunu ebeveynler ise grubun %14,3'ünü ($f=6$) oluşturmuştur. Ebeveynlerin çalışma durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde ebeveynlerin %61,9'unun ($f=26$) çalıştığı, %38,1'inin ($f=16$) ise çalışmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %19,2'sinin ($f=5$) işçi, %15,4'ünün ($f=4$) öğretmen, %11,5'inin ($f=3$) esnaf, %7,7'sinin ($f=2$) bürokrat olduğu, %3,8'nin ise ($f=1$) muhabir, tıp doktoru, eczacı, psikolog, avukat, bankacı, iş insanı, mühendis, akademisyen, gazeteci, sağlık personeli ve yaşam koçu gibi mesleklere sahip oldukları görülmüştür. Ebeveynlerin aylık gelir durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, ebeveynlerin %52,4'ünün ($f=22$) 8.500 TL ve altı, %35,7'sinin ($f=15$) 8.500-31.000 TL arası, %11,9'unun ($f=5$) ise 31.000 TL ve üzeri gelire sahip oldukları görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan çocuğun kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde kardeşi olmayan çocuklar grubun %16,7'sini ($f=7$), bir kardeşi olan çocuklar %40,5'ini ($f=17$), iki kardeşi olan çocuklar %26,2'sini ($f=11$), üç kardeşi olan çocuklar %14,3'ünü ($f=6$), altı kardeşi olan çocuklar ise grubun %2,4'ünü ($f=1$) oluşturmaktadır. Ebeveynlerin okul öncesi eğitime devam eden çocuğunun cinsiyeti değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %54,8'inin ($f=23$) kız çocuğu, %45,2'sinin ($f=19$) erkek çocuğu olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitime devam eden çocuğunun yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %66,7'sinin ($f=28$) 5 yaş grubunda öğrenim gördüğü, %33,3'ünün ise ($f=14$) 4 yaş grubunda öğrenim gördüğü tespit edilmiştir. Çocuğun okul öncesi eğitime devam yılı değişkenine göre incelendiğinde çocukların %81'inin ($f=34$) daha önce hiç okul öncesi eğitim almadığı, %19'unun ($f=8$) ise daha önce 1 yıl okul öncesi eğitim aldığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan çocuğun ailede doğum sırası değişkenine göre incelendiğinde %45,2'sinin ($f=19$) ilk çocuk olduğu, %35,7'sinin ($f=15$) ikinci çocuk,

%7,1'inin ($f=3$) üçüncü, %9,5'inin ($f=4$) dördüncü, %2,4'ünün ($f=1$) ise yedinci çocuk olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Gruplar	ÜSED	OSED	ASED	f	%
Cinsiyet	Kadın	12	12	4	28	93,3
	Erkek			2	2	6,7
Medeni Durum	Bekâr	2	2	4	8	26,7
	Evli	10	10	2	22	73,3
Yaş	22-30	4	4	2	10	33,3
	31-39	6	4	1	11	36,7
	40 yaş ve üzeri	2	4	3	9	30
Öğrenim Durumu	Lisans	12	12	4	28	93,3
	Yüksek Lisans			2	2	6,7
Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi	3 yıl ve daha az	5	8	6	19	63,3
	4-6 yıl	3	1		4	13,3
	7 yıl ve üzeri	4	3		7	23,3
Mesleki Kıdem	10 yıl ve daha az	4	6	6	16	53,3
	11-20 yıl arası	6	6		12	40
	21 yıl ve üzeri	2			2	6,7
Sınıfın Yaş Grubu	4 yaş grubu	1	3	2	6	20
	5 yaş grubu	11	9	4	24	80
Sınıf Mevcudu	11-15 arası		2	6	8	26,7
	16-20 arası		3		3	10
	21 ve üzeri	12	7		19	63,3
Toplam		12	12	6	30	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin verildiği Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenler üst ve orta sosyoekonomik duruma sahip okulda 12'ser, alt sosyoekonomik duruma sahip okulda ise 6 olmak üzere toplam 30 kişiden oluşmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenler grubun %93,3'ünü ($f=28$) oluştururken, erkek öğretmenler grubun %6,7'sini ($f=2$) oluşturmaktadır. Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin %26,7'si ($f=8$) bekâr iken, %73,3'ünün ($f=22$) evli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde öğretmenlerin %33,3'ü ($f=10$) 22-30 yaş, %36,7'si ($f=11$) 31-39 yaş, %30'u ($f=9$) ise 40 yaş ve üzeri grubunda yer almaktadır. Öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin %93,3'ünün ($f=28$) lisans mezunu olduğu, %6,7'sinin ($f=2$) ise yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, %63,3'ü ($f=19$) 3 yıl

ve daha az, %13,3'ü ($f=4$) 4-6 yıl arası, %23,3'ü ($f=7$) ise 7 yıl ve üzeri çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %53,3'ü ($f=16$) 10 yıl ve daha az, %40'ı ($f=12$) 11-20 yıl arası, %6,7'si ($f=2$) ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin sınıfının yaş grubu değişkenine göre dağılımına bakıldığında, %20'sinin ($f=6$) 4 yaş grubunda %80'inin ($f=24$) de 5 yaş grubunda eğitim verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki sınıf mevcudu sayısı değişkenine göre, %26,7'sinin ($f=8$) 11-15 arası, %10'unun ($f=3$) 16-20 arası, %63,3'ünün ($f=19$) ise 21 ve üzeri sınıf mevcudu sayısının olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul yöneticilerinin kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Kişisel Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Gruplar	ÜSED	OSEED	ASEED	f	%
Cinsiyet	Kadın			1	1	16,7
	Erkek	2	2	1	5	83,3
Medeni Durum	Bekâr	1		1	2	33,3
	Evli	1	2	1	4	66,7
Yaş	22-30	1			1	16,7
	31-39		1	1	2	33,3
	40 yaş ve üzeri	1	1	1	3	50
Öğrenim Durumu	Lisans	1	1	1	3	50
	Yüksek Lisans	1	1	1	3	50
Bulunduğu Okuldaki Yöneticilik Hizmet Süresi	3 yıl ve daha az		1	2	3	50
	4-6 yıl	2	1		3	50
Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi	10 yıl ve daha az	1	2	1	4	66,7
	11-20 yıl arası	1		1	2	33,3
Mesleki Kıdem	10 yıl ve daha az	1		1	2	33,3
	11-20 yıl arası	1	2	1	4	66,7
Okuldaki Öğretmen Sayısı		12	12	6		
Okuldaki Öğrenci Sayısı		381	351	172		
Toplam		2	2	2	6	100

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kişisel bilgilerinin verildiği Tablo 6'da görüldüğü gibi okul yöneticileri her okuldan 2'ser olmak üzere toplam 6 kişiden

oluşmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre, kadın yöneticiler grubun %16,7'sini ($f=1$) oluştururken erkek yöneticiler grubun %83,3'ünü ($f=5$) oluşturmaktadır. Medeni durum değişkenine göre, bekâr yöneticiler grubun %33,3'ünü ($f=2$) oluştururken evli yöneticiler grubun %66,7'sini ($f=4$) oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde yöneticilerin %16,7'si ($f=1$) 22-30 yaş, %33,3'ü ($f=2$) 31-39 yaş, %50'si ($f=3$) ise 40 yaş ve üzeri grubunda yer almaktadır. Öğrenim durumu değişkenine göre yöneticilerin %50'sinin ($f=3$) lisans mezunu olduğu diğer %50'sinin ($f=3$) ise yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir. Yöneticilerin buldukları okuldaki yöneticilik hizmet süresi değişkenine göre incelendiğinde %50'sinin ($f=3$) buldukları okulda 3 yıl ve daha az çalıştıkları, %50'sinin ($f=3$) de 4-6 yıl arası çalıştıkları tespit edilmiştir. Yöneticilerin okul yöneticiliğindeki toplam hizmet süresi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %66,7'sinin ($f=4$) 10 yıl ve daha az çalıştığı, %33,3'ünün ($f=1$) ise 11-20 yıl arası çalıştığı görülmektedir. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımına bakıldığında, yöneticilerin %33,3'ü ($f=2$) 10 yıl ve daha az, %66,7'si ($f=4$) ise 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Üst ve orta sosyoekonomik duruma sahip okulda 12'şer öğretmen görev yaparken, alt sosyoekonomik duruma sahip okulda ise 6 öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiştir. Öte yandan üst sosyoekonomik duruma sahip okulda 381 öğrenci bulunurken, orta sosyoekonomik duruma sahip okulda 351 öğrenci, alt sosyoekonomik duruma sahip okulda ise 172 öğrenci bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Resmî bağımsız anaokullarında çocukları öğrenim gören ebeveynler ile bu kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda en fazla tercih edilen nitel veri toplama yöntemidir. Görüşme insanların inançlarını, beklentilerini ve görüşlerini keşfetmek amacıyla kullanılmaktadır (Briggs, 1986: 1). Görüşme, araştırmacının temel amacı doğrultusunda önceden hazırlanmış soruların sorulmasına ve cevaplanmasına dayalı iki kişi arasındaki etkileşimsel süreç şeklinde tanımlanmaktadır (Stewart & Cash, 2018: 2). Öte yandan görüşme, ele alınan durumları tasvir etmek ve keşfetmek için önemli bir veri toplama aracıdır (Stake, 1995: 64). Patton (2018: 341) ise görüşmenin temel amacını, diğer insanların bakış açılarına ulaşmak ve bu bakış açıların anlamlı bir şekilde ortaya çıkarılmasını sağlamak şeklinde açıklamaktadır. Nitel

araştırmalarda kullanılan görüşmelerin en güçlü özelliği göremediklerimiz hakkında bilgi elde etmektir (Glesne, 2020: 143; Merriam & Tisdell, 2015: 108). Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi dönemde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sahip oldukları beklentileri gözlemlenerek belirlenemeyeceği düşünüldüğünden yarı yapılandırılmış görüşme formlarının veri toplama aracı olarak kullanılması uygun görülmüştür.

Görüşmeler yapısına göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Brinkmann, 2013: 19; Merriam, 2018: 87). Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme arasında bir noktada yer almaktadır (Merriam & Tisdell, 2015: 110). Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımında bazı standart sorular bulunur. Ancak araştırmacı esnek bir veri toplama yaklaşımı ile soruların yerini değiştirebilir. Ayrıca araştırmacı daha zengin veriler elde etmek için yardımcı sorular da kullanabilir (Gratton & Jones, 2010: 156). Bu nedenle nitel araştırmalarda, yarı yapılandırılmış görüşme sıklıkla tercih edilir (Brinkmann, 2013: 21). Bu araştırmada da ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentilerini özgürce ifade etmeleri için geliştirilen görüşme formlarında açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme sorularına yer verilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda üç yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Birinci yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-3) ebeveynlerin öğretmenlerden, okul yöneticilerinden ve çocuklarından beklentilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. İkinci yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-4) öğretmenlerin ebeveynlerden, okul yöneticilerinden ve çocuklardan beklentilerini tespit etmek; üçüncü yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-5) ise okul yöneticilerinin ebeveynlerden, öğretmenlerden ve çocuklardan beklentilerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen her bir yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların kişisel bilgilerinin yer aldığı bölüm ile katılımcıların beklentilerinin tespit edildiği bölüm olmak üzere iki bölüm şeklinde düzenlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları oluşturulurken ilgili literatür detaylı bir şekilde incelenmiş ve literatür doğrultusunda çeşitli sorular oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular yazılırken açık, anlaşılır ve belirsiz ifadelerden kaçınılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları yazıldıktan sonra okul öncesi eğitimi alanından 2 profesör ile 4 doçent, eğitim programları ve öğretim alanından 1 profesör ile 1 doçent, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanından 1 doçent, Türkçe eğitimi

alanından 1 doçent olmak üzere toplam 10 alan uzmanından yarı yapılandırılmış görüşme sorularının açıklığı, anlaşılabilirliği ve araştırmanın amacına uygunluğu ile ilgili görüşler alınmıştır. Uzmanlarla e-mail yoluyla ve yüz yüze iletişim kurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda soruların sıralanışı değiştirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme soruları ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Hazırlanmış olan görüşme sorularının araştırmanın amacına uygunluğunu, anlaşılabilirliğini ve yeterliliğini değerlendirmek için sosyoekonomik bakımından sınıflandırılan farklı üç resmî bağımsız anaokulunda çocukları öğrenim gören toplam 16 ebeveyn ile bu okullarda görev yapan 15 okul öncesi öğretmeni ve 4 okul yöneticisi ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada yer alan katılımcılar, araştırmanın esas çalışma grubunda yer almamıştır. Ön uygulama sürecinde katılımcıların isteği üzerine ses kaydı alınmamıştır. Ön uygulama sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorular 4'ten 3'e indirilmiş ve nihai görüşme formları belirlenmiştir.

Durum çalışmaları tek veri kaynağı ile sınırlı değildir. İyi tasarlanmış durum çalışmaları, çoklu kanıt kaynaklardan yararlanmaktadır (Yin, 2017: 10). Bu çalışmada da veri toplama sürecinde tek veri kaynağı yerine ebeveynlerden, öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden veriler elde edilerek çoklu veri kaynağı tercih edilmiştir. Durum çalışmalarında, veri toplama süreci genellikle kapsamlıdır (Creswell, 2021: 102). Bu nedenle bu çalışmada, görüşme veri toplama aracının yanı sıra doküman incelemesi tekniği de kullanılmıştır. Doküman incelemesi mevcut kayıt veya belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesi şeklinde ifade edilebilir (Karasar, 2014: 183). Nitel çalışmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018: 189). Araştırmalarda yaygın olarak kullanılan dokümanlar; resmî kayıtlar, mektuplar, gazeteler, şiirler, şarkılar, ortak kayıtlar, bildirimler, hükümet dokümanları, tarihsel dokümanlar gibi belgeler şeklinde sıralanabilir (Bogdan & Biklen, 2007: 64; Creswell & Creswell, 2021: 188; Glesne, 2020: 118; Merriam, 2018: 132). Bu çalışmada da durum olarak seçilen üç farklı resmî bağımsız anaokulunun, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının I. dönem veli toplantı tutanakları ile sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanakları doküman olarak seçilmiştir. Veli toplantı tutanakları, öğretmenlerin beklentilerinin yer aldığı dokümanlar olarak gösterilebilir. Öğretmenler kurulu toplantı tutanakları ise okul yöneticilerinin beklentilerinin yer aldığı dokümanlar olarak düşünülebilir. Bu nedenle veli toplantı tutanakları ile öğretmenler kurulu toplantı tutanakları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı her

bir durum için aynı araçlarla veri toplamalı ve birbirleriyle karşılaştırılabilir veriler elde etmelidir (Paker, 2021: 128). Bu nedenle araştırma kapsamına dâhil edilen her üç okulda da veri toplama aracı olarak görüşme ve doküman incelenmesi tekniği birlikte kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçlarının uygulanabilmesi için öncelikle Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından etik kurul onayı (EK-1) alınmıştır. Daha sonra etik kurul onayı ile birlikte geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanabilmesi için Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne resmî izin yazısı (EK-2) gönderilmiştir. İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alındıktan sonra araştırmaya dâhil edilen üç farklı resmî bağımsız anaokulunda, araştırmacı tarafından 01.03.2023 ile 31.03.2023 tarihleri arasında araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin belirledikleri zaman diliminde yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırma hakkında ön bilgi verilmiş ve isimlerinin gizli tutulacağı ve cevapların araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacağı belirtilmiştir.

Araştırmacı görüşmelerde, katılımcıların isteği doğrultusunda katılımcıların kendini daha rahat ifade etmesi ve samimi cevaplar verebilmesi için ses kayıt cihazı kullanmamıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara daha açıklık ve derinlik kazandırmak ve katılımcıların beklentilerini daha rahat ve detaylı bir şekilde ifade edebilmesi için farklı sonda soruları sorulmuştur. Katılımcıların görüşme formunda yer alan soruları yanıtlama süresi yaklaşık 30-60 dakika aralığında sürmüştür. Görüşme sonucunda, araştırmacı tarafından katılımcılara sözlü olarak ifade ettikleri beklentilerini bire bir kendi el yazıları ile yazıya aktarmaları belirtilmiştir. Okur-yazar olmayan ebeveynler ile görüşmeler gerçekleştirilirken de araştırmacı tarafından katılımcıların beklentileri bire bir yazıya aktarılmış ve yazıya aktarılan beklentiler, katılımcı teyidi alındıktan sonra görüşmeye son verilmiştir. Veri toplama sürecinde herhangi bir veri kaybı yaşanmaması için araştırmacı, görüşme esnasında katılımcının beklentilerini not almış gerektiği zaman katılımcıya beklentilerini yazıya aktarırken destek olmuştur. Görüşme verilerini desteklemek için araştırma kapsamına dahil edilen üç farklı resmî bağımsız anaokulunda araştırmacı tarafından okul yöneticilerinden 2022-2023 eğitim-öğretim yılının I. dönem veli toplantı tutanakları ile sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanakları doküman olarak toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırma kapsamında 42 ebeveyn, 30 okul öncesi öğretmeni ve 6 okul yöneticisinden yarı yapılandırılmış görüşme formları ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Görüşme verilerini desteklemek amacıyla ise doküman incelemesi kapsamında I. dönem veli toplantı tutanakları ile sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanakları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında veli toplantı tutanaklarından (EK-5) ve sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarından (EK-6) elde edilen bulgulara ekte yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin kişisel özelliklerinin betimlenmesinde; yüzde (%) ve frekans dağılımı (*f*) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Durum çalışmasında elde edilen veriler genelde betimsel veya içerik analizi yoluyla analiz edilebilir (Paker, 2021: 130). İçerik analizi genellikle gözleme dayalı alan çalışmalarından ziyade görüşme dökümleri ve doküman analizlerinde sıklıkla tercih edilir (Patton, 2018: 453). Bu nedenle bu çalışmada verilerin analizinde, içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 242). İçerik analiz süreci sırasıyla; metin verilerinin sistematik bir şekilde kodlanması, temaların tespit edilmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde sıralanabilir (Hsieh & Shannon, 2005: 1278; Yıldırım & Şimşek, 2018: 243). Bu çalışmada da katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile doküman verilerinin analizinde bu aşamalar izlenmiştir.

Bogdan ve Biklen (2007: 185) araştırmacıların olası kod ve tema geliştirmeleri için verileri düzenledikten sonra verileri en az iki kez dikkatli bir şekilde okumalarının önemli olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan araştırmacılar verileri okurken kâğıt ve kalem kullanarak veriler arasındaki ilişkileri gösteren diyagram listeleri oluşturulabilir. Bu çalışmada da görüşme ve doküman verileri en az iki kez okunmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar öncelikle sistematik bir şekilde kodlanmış daha sonra elde edilen verilerden hareketle kodların benzerliklerine ve farklılıklarına göre belli temalar halinde düzenlenmiştir. Düzenlenen her bir temada

ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin frekansı en yüksek beklentileri ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılarda katılımcıların gerçek isimlerinin yerine araştırmacı tarafından verilen kod isimleri tercih edilmiştir. Katılımcılar; ebeveyn beklentileri, (E1, E2, E3, ...) öğretmen beklentileri, (Ö1, Ö2, Ö3, ...) okul yöneticisi beklentileri (Y1, Y2, Y3, ...) şeklinde kodlanmıştır. Doküman incelemesi kapsamında yer alan veli toplantı tutanakları, (VT1, VT2, VT3, ...) öğretmenler kurulu toplantı tutanakları ise (ÖKT1, ÖKT2, ÖKT3) şeklinde kodlanmıştır. Bu durum, verilerin daha anlaşılır olmasını sağlamıştır. Her bir kodun hangi sıklıkla tekrar edildiği (frekans) bulunarak nitel veriler nicelleştirilmiştir. Nitel verilerin sayısallaştırılmasındaki temel amaç güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve temalar arasında karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 256). Nitel çalışmada veri analizi için en çok tercih edilen yol veri analizini veri toplamayla eş zamanlı olarak yapmaktır (Merriam, 2018: 163). Bu nedenle bu çalışmada, verilerin analizi ile verilerin toplanması eş zamanlı yapılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlilik bilimsel araştırma sonuçlarının inandırıcılığının sağlanmasında yaygın olarak kullanılan iki önemli ölçüttür. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik konusu nitel araştırmanın temel varsayımlarından ve sosyal olayların araştırılmasında dikkat edilmesi gereken unsurlarından dolayı nicel araştırmalardan farklıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 269). Bu bakımdan nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenirliliğin sağlanmasına yönelik alınan önlemlerin nicel araştırmadaki önlemlerden önemli ölçüde farklı olduğu söylenebilir (Creswell & Creswell, 2021: 199). Bu farklılık nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik kavramlarının isimlendirmesini de etkilemektedir. Bu nedenle nitel araştırmalarda yaygın olarak iç geçerlik için inandırıcılık, dış geçerlik için aktarılabirlik, güvenilirlik için ise doğrulanabilirlik terimleri kullanılmaktadır (Merriam, 2018: 201; Seale, 2007: 377). Nitel bulguların geçerliğini ve güvenirliliğini artırmak için araştırmacıların birtakım önlemler alması gerekmektedir (LeCompte & Goetz 1982: 43; Yıldırım & Şimşek, 2018: 269). Bu çalışmada da geçerliğin ve güvenirliliğin sağlanmasına yönelik alınan önlemler iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik) ve güvenirlilik (doğrulanabilirlik) kavramları üzerinden açıklanmıştır.

Bu çalışmada iç geçerliliği bir başka deyişle inandırıcılığı sağlamak için araştırmacı, veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim içinde olmuş, çalışmada çoklu veri toplama tekniği ile çoklu veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Glesne (2020: 63) nitel

araştırmalarda çoklu veri toplama tekniğini ve çoklu veri kaynağını çeşitleme olarak tanımlamaktadır. Çeşitlemenin olmadığı durumlarda nitel araştırmalar, geçerlik ve güvenilirlik bakımından zayıf kalabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018: 279). Bu nedenle bu araştırmada iç geçerliliği sağlamak için tek veri kaynağı ve tek veri toplama aracı yerine çoklu veri kaynağı ve çoklu fazla veri toplama aracı tercih edilmiştir. Bu doğrultuda ebeveyn, öğretmen ve okul yöneticilerinden görüşme ve doküman incelemesi yoluyla veriler elde edilmiştir. Veri üretiminde kullanılacak çoklu araçlar araştırmanın inandırıcılığına, gerçeğe yakınlığına ve özgünlüğüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlamak için görüşme esnasında katılımcı tarafından ifade edilen beklentilerin doğruluğunu sağlamak için katılımcı teyidi yapılmıştır. Böylece katılımcılar görüşme sonucunda belirtmiş oldukları beklentilerinin doğruluğunu onaylamışlardır. Ayrıca elde edilen verilerin yorumlanmasının doğruluğunu kontrol etmek için akran sorgulaması yapılmıştır. Akran sorgulaması için eğitim bilimleri alanında nitel araştırma yöntemine dayalı çalışmaları bulunan Doçent ünvanlı uzman görüşüne başvurulmuştur. Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda ise iç geçerliliğin sağlanması ele alınan belgelerin doğru yorumlanmasına bağlıdır (Kaptan, 1998: 124). Bu nedenle araştırma kapsamında ele alınan veli toplantı tutanakları ile öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarının doğru yorumlanması için farklı bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu araştırmada özellikle araştırma modeli, araştırmanın çalışma grupları, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması süreçlerinde uzman kişilerin görüşlerine başvurulması inandırıcılık konusunda alınmış önlemlerden bir diğeridir.

Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini yani dış geçerliliğini artırmak için araştırmanın yapılacağı ortamların yani durumların seçiminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Görüşme yapılacak bireylerin seçiminde ise maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Birden fazla örnekleme çeşitliliğinin kullanılması dış geçerliliğin sağlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada çalışma grubunun çeşitliliğinin sağlanması için farklı sosyoekonomik duruma sahip okullar araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu durum çalışma grubunun çeşitliliğini sağlayarak araştırmanın dış geçerliliğini artırmıştır. Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda dış geçerliliğin sağlanması ele alınan belgelerin eksiksiz ve orijinal olmasına bağlıdır (Kaptan, 1998: 125). Bu nedenle araştırmanın dış geçerliliğinin sağlanması için veri toplama sürecinde okul müdürlerinden veli toplantı tutanakları ile öğretmenler kurulu toplantı tutanakları teslim alınarak incelenmiş

ve incelenen tüm belgelerin orijinal ve eksiksiz oldukları görülmüştür. Araştırmanın dış geçerliliğinin sağlanması için araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak için de veri toplama aracının geliştirilme sürecinde nitel araştırma alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuş, ön uygulama yapılmış, elde edilen verilerin toplanması ve analizi detaylı bir şekilde açıklanmış ve farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında güvenilir veri elde etmek için görüşmeler bir saat uzunluğunda olmalıdır (Glesne, 2020: 155; Patton, 2018: 567). Bu nedenle bu araştırmada da güvenilir veri elde etmek için görüşmeler yaklaşık bir saat sürmüştür. Durum çalışmalarında araştırmanın güvenilirliğini artırmak için dokümanlar diğer nitel veri toplama araçları ile birlikte kullanılabilir (Paker, 2021: 133; Yin, 2017: 10). Bu nedenle bu araştırmada görüşme yoluyla elde edilen verilerin desteklenmesinde doküman kapsamında yer alan veli toplantı tutanaklarından ve öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarından yararlanılmıştır. Bu durum araştırma bulgularının güvenilirliğini artırmıştır. Yin (2017: 9) çalışılacak durumların fazla olmasının bulguların güvenilirliğini artıracaklarını az sayıda durumların ise güvenilirliği düşüreceğini ifade etmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, birden fazla durumun ele alınması araştırmada güvenilirliği artıran bir diğer faktör olarak kabul edilebilir. Araştırmanın güvenilirliğine ilişkin son olarak görüşme sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında, katılımcılara ait beklentiler betimsel bir yaklaşımla doğrudan alıntılarla verilmiş ve böylece zengin veri seti sunularak araştırma bulguları desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının verilmesi sürecinde katılımcıların isimleri kullanılmamış, kodlanarak verilmiştir. Böylelikle araştırmayı subjektif yargılardan uzak tutacak önlemler alınmaya çalışılmıştır.

İçerik analizi sürecinde tema ve kodların objektif bir şekilde belirlenmesinde güvenilirlik kritik öneme sahiptir (Neuendorf, 2002: 141). Bu nedenle bu araştırmada da tema ve kodların nesnel bir şekilde ortaya konulmasını sağlamak için kodlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdiği cevaplar ile doküman incelemesi kapsamında yer alan kaynaklar araştırmayı yürüten araştırmacı ile nitel araştırma yöntemine dayalı çalışmaları bulunan eğitim bilimleri alanında bir uzman tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Her iki araştırmacının aynı görüşme ve doküman verileri üzerinde yapmış olduğu kodlamalar

karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda her iki araştırmacının yapmış olduğu kodlamalardaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Her iki araştırmacının aynı kodu kullandığı ifadeler “görüş birliği” farklı kodların kullandığı ifadeler ise “görüş ayrılığı” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda nitel verilerin analizinin güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülünden [Güvenilirlik = (Görüş Birliği Sayısı / Görüş Birliği Sayısı + Görüş Ayrılığı Sayısı) x 100] yararlanılmıştır. Bu formül doğrultusunda yapılan güvenilirlik hesaplaması sonucunda iki farklı kodlayıcı arası görüş birliğinin ebeveyn beklentileri için %95,45, öğretmen beklentileri için %92,85, okul yöneticileri beklentileri için %96,96, veli toplantı tutanakları için %94,11, öğretmenler kurulu toplantı tutanakları için ise %92,85 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman, (1994: 64)’a göre, yapılan araştırmanın güvenilir kabul edilmesi için kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 oranında olması gerekmektedir. Bu durum mevcut araştırmanın yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan ebeveynlerden, öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden yarı yapılandırılmış görüşme formları ve doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerin araştırma problemi ve amacı çerçevesinde yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda önce beklentilere ilişkin bulgulara yer verilmiş daha sonra okulların sosyoekonomik durumuna göre beklentiler analiz edilmiştir. Son olarak ise ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik benzer beklentileri belirlenmiştir. Konunun daha iyi anlaşılması amacıyla gerekli durumlarda bulgular tablolaştırılarak ve pasta grafik halinde verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin Beklentilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çocukları okul öncesi eğitime devam eden ebeveynlerin öğretmenlerden, okul yöneticilerinden ve çocuklarından beklentilerine ve ebeveynlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre öğretmenlerden, okul yöneticilerinden ve çocuklarından beklentilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Ebeveynlerin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ebeveynlerin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Şefkatli olmak (E1, E2, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E22, E23, E24, E25, E26, E27, E29, E32, E33, E35, E36, E37, E38, E40, E42)	28
	Sabırlı olmak (E1, E8, E11, E12, E15, E16, E17, E22, E24, E25, E26, E27, E29, E30, E32, E35, E36, E39, E42)	19
	İlgili olmak (E1, E2, E6, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E17, E18, E26, E32, E35, E37, E38, E42)	18
	Güler yüzlü olmak (E5, E6, E7, E10, E11, E19, E20, E25, E27, E30, E37, E38)	12
	Yeniliğe açık olmak (E1, E3, E5, E8, E9, E11, E13, E18, E19)	9

	Hoşgörülü olmak (E3, E8, E16, E17, E26, E39, E40)	7
	Sevgi dolu olmak (E1, E2, E11, E14, E18, E20)	6
	Girişken olmak (E3)	1
	Özgüvenli olmak (E3)	1
	Toplam	101
Öğretmenin Mesleki Özellikleri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E12, E14, E17, E18, E19, E20, E23, E24, E30, E32, E33, E37)	20
	Çocukların gelişimi ile ilgili bilgi vermek (E2, E7, E8, E9, E11, E12, E14, E20, E25, E27, E30, E32, E37, E38, E42)	15
	Aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmek (E2, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E17, E18, E20, E26, E32)	13
	Çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmek (E1, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E19, E32, E33)	13
	Lisans mezunu olmak (E3, E4, E5, E6, E7, E9, E12, E14, E23)	9
	Çocuklara rol model olmak (E7, E9, E17, E19, E22, E27, E32, E33)	8
	Mesleki gelişimini sağlamak (E1, E3, E8, E13, E14, E18, E19, E23)	8
	Eleştirel olmak (E1, E3, E5, E8, E19)	5
	Çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmamak (E1, E6, E14, E16)	4
	Sınıf yönetiminde başarılı olmak (E3, E4, E19, E33)	4
	Yaratıcılık becerilerine sahip olmak (E3, E11)	2
	Dijital okuryazarlık becerisine sahip olmak (E1, E19)	2
	Toplam	103
	Eğitim-Öğretim Süreci	Değerler eğitimi vermek (E1, E2, E3, E6, E7, E8, E9, E12, E13, E15, E19, E21, E22, E23, E32, E33, E36, E37, E38, E39, E40, E41, E42)
Sosyal beceriler kazandırmak (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E17, E19, E20, E21, E28, E33, E36, E42)		20
İlkokula hazırlamak (E1, E2, E4, E5, E6, E9, E11, E16, E23, E25, E26, E28, E32, E36, E39)		15
Sayıları öğretmek (E15, E16, E21, E23, E27, E28, E29, E33, E36, E37, E38, E40, E41, E42)		14
Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını kazandırmak (E15, E16, E20, E25, E26, E27, E31, E33, E34, E37, E39, E40, E41, E42)		14
Renkleri öğretmek (E15, E16, E21, E23, E27, E29, E33, E36, E37, E38, E40, E41, E42)		13
Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını sağlamak (E24, E28, E30,		13

E31, E33, E34, E35, E37, E38, E39, E40, E41, E42)	
Okuma-yazma öğretmek (E21, E24, E30, E29, E31, E34, E35, E36, E38, E39, E41, E42)	12
Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmak (E8, E12, E15, E17, E21, E25, E26, E30, E33, E36, E42)	11
Doğa sevgisi kazandırmak (E2, E4, E6, E9, E10, E12, E32, E33, E34)	9
Motor becerilerini geliştirmek (E1, E2, E4, E15, E22, E23, E28, E30, E32)	9
Teknoloji bağımlılığı konusunda çocuklarda bilinç oluşturmak (E2, E9, E12, E23, E30, E33, E37, E39)	8
Hayvan sevgisi kazandırmak (E2, E6, E9, E10, E12, E33, E34)	7
Nezaket kurallarını kazandırmak (E17, E20, E29, E36, E38)	5
Geometrik şekilleri öğretmek (E15, E21, E27, E36, E41)	5
Ders dışı etkinliklerine ağırlık vermek (E2, E30, E32, E36)	4
Merak duygusu uyandırmak (E7, E9, E11, E28)	4
Hikâye okumak (E9, E16, E18, E37)	4
Çocukların tehlikelere karşı kendilerini korumasını sağlamak (E3, E29, E18)	3
Çocuk şarkıları öğretmek (E16, E37)	2
Cinsel kimlik rollerini kazandırmak (E3, E28)	2
Herhangi bir enstrüman öğretmek (E16)	1
Toplam	198

Tablo 7’de görüldüğü gibi ebeveynlerin öğretmenlerden beklentileri, “öğretmenin kişisel özellikleri”, “eğitim-öğretim süreci” ve “öğretmenin mesleki özellikleri” olmak üzere toplam üç tema altında toplanmaktadır.

Ebeveynlerin öğretmenlerden sırasıyla “eğitim-öğretim süreci” ($f=198$), “öğretmenin mesleki özellikleri” ($f=103$) ve “öğretmenin kişisel özellikleri” ($f=101$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin “eğitim-öğretim süreci” teması altında öğretmenlerden sırasıyla değerler eğitimi vermesine ($f=23$), sosyal beceriler kazandırmasına ($f=20$), ilkokula hazırlanmasına ($f=15$), sayıları öğretmesine ($f=14$), bedeniyle ilgili temizlik kurallarını kazandırmasına ($f=14$), renkleri öğretmesine ($f=13$), çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını sağlamasına ($f=13$), okuma-yazma öğretmesine ($f=12$), sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmasına ($f=11$), doğa sevgisi kazandırmasına ($f=9$), motor becerilerini geliştirmesine ($f=9$), teknoloji bağımlılığı konusunda çocuklarda bilinç oluşturmaya ($f=8$),

hayvan sevgisi kazandırmasına ($f=7$), nezaket kurallarını kazandırmasına ($f=5$), geometrik şekilleri öğretmesine ($f=5$), ders dışı etkinliklerine ağırlık vermesine ($f=4$), merak duygusu uyandırmasına ($f=4$), hikâye okumasına ($f=4$), çocukların tehlikelere karşı kendilerini korumasını sağlamasına ($f=3$), çocuk şarkıları öğretmesine ($f=2$), cinsel kimlik rolleri kazandırmasına ($f=2$) ve herhangi bir enstrüman öğretmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

“Eğitim-öğretim süreci” teması altında öğretmenlerden daha çok “değerler eğitimi vermek” beklentisini dile getiren ebeveynler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Çocuklara değerler eğitimi kapsamında düzenli eğitimler verilmelidir.” (E7) “Değerler eğitimi uygulamalı olarak öğretmesini beklerim.” (E22) “Sevgi, saygı, yardımlaşma ve paylaşma gibi değerleri kazandırmasını beklerim.” (E2) “Sorumluluk bilincini öğretmesini istiyorum. Yalan konuşmamayı öğretmelidir...” (E38) “Kültürel farklılıkları ve değerlerimizi kazandırmasını isterim.” (E1) “Ülkemizin kültürel değerlerini öğretmesi gerekir.” (E3)

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim sürecinde, öğretmenlerden daha çok değerler eğitimi kapsamında yer alan sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, dürüstlük, sevgi ve saygı gibi tutum ve davranışları çocuklarına kazandırılması yönünde beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Öte yandan ebeveynler, öğretmenlerden çocuklarına ülkemizin kültürel değerlerini ve kültürel farklılıkları kazandırmalarını istedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum ebeveynlerin değerler eğitimine önem verdiklerini, kültürel değerleri önemsediklerini ve çocuklarının bu değerlere sahip olmasını istediklerini göstermektedir.

Ebeveynler “öğretmenin mesleki özellikleri” teması altında öğretmenlerden sırasıyla öğretmenin güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=20$), çocuklarının gelişimi ile ilgili bilgi vermesine ($f=15$), aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmesine ($f=13$), çocuklarının ilgi ve yeteneklerini keşfetmesine ($f=13$), lisans mezunu olmasına ($f=9$), çocuklara rol model olmasına ($f=8$), mesleki gelişimini sağlamasına ($f=8$), eleştirel olmasına ($f=5$), çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmasına ($f=4$), sınıf yönetiminde başarılı olmasına ($f=3$), yaratıcılık becerilerine sahip olmasına ($f=2$) ve dijital okuryazarlık becerisine sahip olmasına ($f=2$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

“Öğretmenin mesleki özellikleri” teması altında öğretmenlerden daha çok “güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak” beklentisini dile getiren ebeveynler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Öğretmen beden dilini etkin kullanabilmeli ve iletişime istekli olmalıdır.” (E7) “Öğretmenin güçlü bir iletişime sahip olmasını ve eğitim sürecine ebeveyni dâhil etmesini beklerim.” (E18) “Öğretmen, aile ile güçlü bir iletişim içerisinde olmalı, eğitim sürecine aileyi de ortak ederek iş

birliği içerisinde hareket etmelidir.” (E9) “Hem çocukla hem veli ile kuvvetli bir iletişim becerisine sahip olmalıdır.” (E19) “Çocuğumla iletişiminin iyi olmasını beklerim.” (E5)

Ebeveynlerin öğretmenlerin mesleki özelliklerine yönelik daha çok eğitim sürecinde güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalarına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu beklenti kapsamında ebeveynlerin, öğretmenlerden hem aileyle hem de çocuklarla sağlıklı bir iletişim kurmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum ebeveynlerin öğretmenler ile sağlıklı iletişim gerçekleştirmek istediklerini, sınıfta yapılan etkinlikler hakkında bilgi almak istediklerini ve eğitim sürecinde çocukların gelişimi ile ilgili dönütler almak istediklerini göstermektedir.

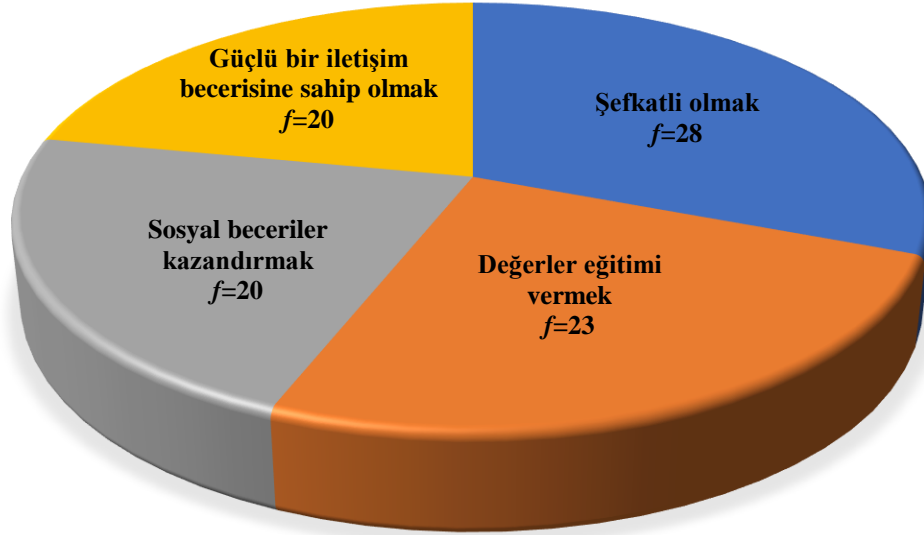
Ebeveynler “öğretmenin kişisel özellikleri” teması altında ise öğretmenlerden sırasıyla şefkatli olmasını ($f=28$), sabırlı olmasını ($f=19$), ilgili olmasını ($f=18$), güler yüzlü olmasını ($f=12$), yeniliğe açık olmasını ($f=9$), hoşgörölü olmasını ($f=7$), sevgi dolu olmasını ($f=6$), girişken olmasını ($f=1$) ve özgüvenli olmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

“Öğretmenin kişisel özellikleri” teması altında ise öğretmenlerden “şefkatli olmak” beklentisini dile getiren ebeveynler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşğıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Eğitimin temeli şefkate dayanmaktadır. Bu nedenle öğretmen şefkatli olmalıdır.” (E23) “Çocuk sınıfına girdiğinde öğretmeninden şefkat duygusunu hissettiği zaman sınıfına daha kolay uyum sağlayabilir.” (E24) “Kişilik olarak öğretmen şefkatli olmalıdır...Anne gibi davranmalıdır.” (E36) “Öğretmenin çocuklara karşı şefkatli olmasını isterim.” (E2) “Öğretmen çocuklara karşı sıcakkanlı davranmalıdır.” (E6)

Ebeveynlerin çocuklarının öğretmenlerinin kişisel özelliklerine yönelik daha çok şefkatli olmalarına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin, öğretmenlerden çocuklarına karşı anne gibi ve sıcakkanlı davranmasını istediklerini göstermektedir. Öte yandan öğretmenin şefkatli bir kişiliğe sahip olmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Ebeveynler öğretmenlerden şefkatli olmalarının yanı sıra sırasıyla öğretmenlerin sabırlı olmasını, ilgili olmasını, güler yüzlü olmasını, hoşgörölü olmasını ve sevgi dolu olmasını belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynler bu kişisel özellikleriyle birlikte öğretmenin kendisini sürekli geliştirmesini de istedikleri görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin öğretmenlerin kişisel özelliklerini önemsediklerini ve kendilerini sürekli geliştirmek istediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Ebeveynlerin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 4’te görüldüğü gibi ebeveynlerin öğretmenlerden sırasıyla ilk dört beklentisi; “şefkatli olması” ($f=28$), “değerler eğitimi vermesi” ($f=23$) “sosyal beceriler kazandırması” ($f=20$) ve “güçlü bir iletişim becerisine sahip olması” ($f=20$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

4.1.2. Ebeveynlerin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Üst sosyoekonomik durumuna sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Üst Sosyoekonomik Durumuna Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Şefkatli olmak (E1, E2, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14)	10
	İlgili olmak (E1, E2, E6, E9, E10, E11, E12, E13, E14)	9
	Yeniliğe açık olmak (E1, E3, E5, E8, E9, E11, E13)	7
	Güler yüzlü olmak (E5, E6, E7, E10, E11)	5
	Sabırlı olmak (E1, E8, E11, E12)	4
	Sevgi dolu olmak (E1, E2, E11, E14)	4

	Hoşgörülü olmak (E3, E8)	2
	Girişken olmak (E3)	1
	Özgüvenli olmak (E3)	1
	Toplam	43
Öğretmenin Mesleki Özellikleri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E12, E14)	10
	Çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmek (E1, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12)	10
	Lisans mezunu olmak (E3, E4, E5, E6, E7, E9, E12, E14)	8
	Aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmek (E2, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E12)	8
	Çocukların gelişimi ile ilgili bilgi vermek (E2, E7, E8, E9, E11, E12, E14)	7
	Mesleki gelişimini sağlamak (E1, E3, E8, E13, E14)	5
	Eleştirel olmak (E1, E3, E5, E8)	4
	Çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak (E1, E6, E14)	3
	Çocuklara rol model olmak (E7, E9)	2
	Sınıf yönetiminde başarılı olmak (E3, E4)	2
	Yaratıcılık becerilerine sahip olmak (E3, E11)	2
	Dijital okuryazarlık becerisine sahip olmak (E1)	1
	Toplam	62
	Eğitim-Öğretim Süreci	Sosyal beceriler kazandırmak (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13)
Değerler eğitimi vermek (E1, E2, E3, E6, E7, E8, E9, E12, E13)		9
İlkokula hazırlamak (E1, E2, E4, E5, E6, E9, E11)		7
Doğa sevgisi kazandırmak (E2, E4, E6, E9, E10, E12)		6
Hayvan sevgisi kazandırmak (E2, E6, E9, E10, E12)		5
Merak duygusu uyandırmak (E7, E9, E11)		3
Motor becerilerini geliştirmek (E1, E2, E4)		3
Teknoloji bağımlılığı konusunda çocuklarda bilinç oluşturmak (E2, E9, E12)		3
Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmak (E8, E12)		2
Hikâye okumak (E9)		1
Ders dışı etkinliklerine ağırlık vermek (E2)		1
Tehlikelere karşı kendilerini korumasını sağlamak (E3)		1
Cinsel kimlik rollerini kazandırmak (E3)		1
Toplam		54

Tablo 8’de görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden sırasıyla “öğretmenin mesleki özellikleri” ($f=62$), “eğitim-öğretim süreci” ($f=54$) ve “öğretmenin kişisel özellikleri” ($f=43$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

Ebeveynlerin “öğretmenin mesleki özellikleri” teması altında öğretmenlerden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olması ($f=10$), çocuklarının ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi ($f=10$), lisans mezunu olması ($f=8$), aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmesi ($f=8$), çocukların gelişimi ile ilgili bilgi vermesi ($f=7$), mesleki gelişimini sağlaması ($f=5$), eleştirel olması ($f=4$), çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması ($f=3$), çocuklara rol model olması ($f=2$), sınıf yönetiminde başarılı olması ($f=2$), yaratıcılık becerilerine sahip olması ($f=2$) ve dijital okuryazarlık becerisine sahip olması ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin “eğitim-öğretim süreci” teması altında öğretmenlerden sırasıyla sosyal beceriler kazandırmasına ($f=12$), değerler eğitimi vermesine ($f=9$), ilkokula hazırlamasına ($f=7$), doğa sevgisi kazandırmasına ($f=6$), hayvan sevgisi kazandırmasına ($f=5$), merak duygusu uyandırmasına ($f=3$), motor becerileri geliştirmesine ($f=3$), teknoloji bağımlılığı konusunda çocuklarda bilinç oluşturmaya ($f=3$), sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmasına ($f=2$), hikâye okumasına ($f=1$), ders dışı etkinliklerine ağırlık vermesine ($f=1$), tehlikelere karşı kendilerini korumasını sağlamasına ($f=1$) ve cinsel kimlik rollerini kazandırmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Ebeveynler “öğretmenin kişisel özellikleri” teması altında ise öğretmenlerden sırasıyla şefkatli olmasını ($f=10$), ilgili olmasını ($f=9$), yeniliğe açık olmasını ($f=7$), güler yüzlü olmasını ($f=5$), sabırlı olmasını ($f=4$), sevgi dolu olmasını ($f=4$), hoşgörülü olmasını ($f=2$), girişken olmasını ($f=1$) ve özgüvenli olmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 5’te görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden sırasıyla ilk dört beklentisi; “sosyal beceriler kazandırması” ($f=12$) “şefkatli olması” ($f=10$), “çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi” ($f=10$) ve “güçlü bir iletişim becerisine sahip olması” ($f=10$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Şefkatli olmak (E15, E16, E17, E22, E23, E24, E25, E26, E27)	9
	Sabırlı olmak (E15, E16, E17, E22, E24, E25, E26, E27)	8
	İlgili olmak (E15, E17, E18, E26)	4
	Güler yüzlü olmak (E19, E20, E25, E27)	4
	Hoşgörülü olmak (E16, E17, E26)	3
	Sevgi dolu olmak (E18, E20)	2
	Yeniliğe açık olmak (E18, E19)	2
	Toplam	32

Öğretmenin Mesleki Özellikleri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (E17, E18, E19, E20, E23, E24)	6
	Aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmek (E17, E18, E20, E26)	4
	Çocuklara rol model olmak (E17, E19, E22, E27)	4
	Mesleki gelişimini sağlamak (E18, E19, E23)	3
	Çocukların gelişimi ile ilgili bilgi vermek (E25, E20, E27)	3
	Çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmek (E19)	1
	Lisans mezunu olmak (E23)	1
	Eleştirel olmak (E19)	1
	Çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak (E16)	1
	Sınıf yönetiminde başarılı olmak (E19)	1
	Dijital okuryazarlık becerisine sahip olmak (E19)	1
	Toplam	26
Eğitim-Öğretim Süreci	Sayıları öğretmek (E15, E16, E21, E23, E24, E27, E28)	7
	Renkleri öğretmek (E15, E16, E21, E23, E24, E27, E28)	7
	Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını kazandırmak (E15, E16, E20, E25, E26, E27)	6
	İlkokula hazırlamak (E16, E23, E25, E26, E28)	5
	Değerler eğitimi vermek (E15, E19, E21, E22, E23)	5
	Sosyal beceriler kazandırmak (E17, E19, E20, E21, E28)	5
	Motor becerilerini geliştirmek (E15, E22, E23, E28)	4
	Geometrik şekilleri öğretmek (E15, E21, E27)	3
	Okuma-yazma öğretmek (E21, E24)	2
	Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını sağlamak (E24, E28)	2
	Hikâye okumak (E16, E18)	2
	Çocuk şarkıları öğretmek (E16)	1
	Çocukların tehlikelere karşı kendilerini korumasını sağlamak (E18)	1
	Cinsel kimlik rollerini kazandırmak (E28)	1
	Teknoloji bağımlılığı konusunda çocuklarda bilinç oluşturmak (E23)	1
	Nezaket kurallarını kazandırmak (E17)	1
	Herhangi bir enstrüman öğretmek (E16)	1
	Toplam	54

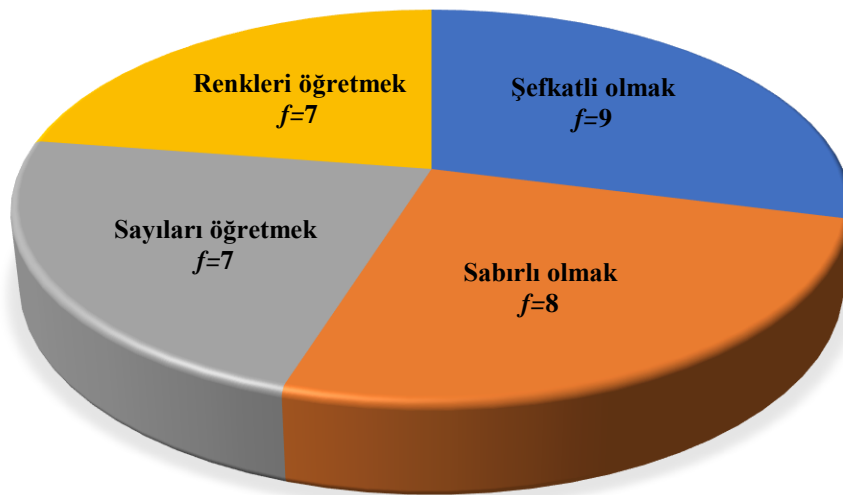
Tablo 9’da görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden sırasıyla “eğitim-öğretim süreci” ($f=54$), “öğretmenin kişisel özellikleri” ($f=32$) ve “öğretmenin mesleki özellikleri” ($f=26$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin “eğitim-öğretim süreci” teması altında öğretmenlerden sırasıyla sayıları öğretmesine ($f=7$), renkleri öğretmesine ($f=7$), bedeniyle ilgili temizlik kurallarını kazandırmasına ($f=6$), ilkokula hazırlamasına ($f=5$), değerler eğitimi vermesine ($f=5$), sosyal becerileri kazandırmasına ($f=5$), motor becerilerini geliştirmesine ($f=4$), geometrik şekilleri öğretmesine ($f=3$), okuma-yazma öğretmesine ($f=2$), çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını sağlamasına ($f=2$), hikâye okumasına ($f=2$), çocuk şarkıları öğretmesine ($f=1$), çocukların tehlikelere karşı kendilerini korumasını sağlamasına ($f=1$), cinsel kimlik rollerini kazandırmasına ($f=1$), teknoloji bağımlılığı konusunda çocuklarda bilinç oluşturmasına ($f=1$), nezaket kurallarını kazandırmasına ($f=1$) ve herhangi bir enstrüman öğretmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görölmektedir.

Ebeveynler “öğretmenin kişisel özellikleri” teması altında ise öğretmenlerden sırasıyla; şefkatli olmasını ($f=9$), sabırlı olmasını ($f=8$), ilgili olmasını ($f=4$), güler yüzlü olmasını ($f=4$), hoşgörölü olmasını ($f=3$), sevgi dolu olmasını ($f=2$) ve yeniliğe açık olmasını ($f=2$) belirtmektedirler.

Ebeveynlerin “öğretmenin mesleki özellikleri” teması altında öğretmenlerden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olması ($f=6$), aile katılımı etkinlikleri gerçekteştirmesi ($f=4$), çocuklara rol model olması ($f=4$), mesleki gelişimini sağlaması ($f=3$), çocukların gelişimi ile ilgili bilgi vermesi ($f=3$), çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi ($f=1$), lisans mezunu olması ($f=1$), eleştirel olması ($f=1$), çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması ($f=1$), sınıf yönetiminde başarılı olması ($f=1$) ve dijital okuryazarlık becerisine sahip olması ($f=1$) gibi beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 6’da görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden sırasıyla ilk dört beklentisi; “şefkatli olması” ($f=9$), “sabırlı olması” ($f=8$), “sayıları öğretmesi” ($f=7$) ve “renkleri öğretmesi” ($f=7$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Şefkatli olmak (E29, E32, E33, E35, E36, E37, E38, E40, E42)	9
	Sabırlı olmak (E29, E30, E32, E35, E36, E39, E42)	7
	İlgili olmak (E32, E35, E37, E38, E42)	5
	Güler yüzlü olmak (E30, E37, E38)	3
	Hoşgörülü olmak (E39, E40)	2
	Toplam	26
Öğretmenin Mesleki Özellikleri	Çocukların gelişimi ile ilgili bilgi vermek (E30, E32, E37, E38, E42)	5
	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (E30, E32, E33, E37)	4
	Çocuklara rol model olmak (E32, E33)	2
	Çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmek (E32, E33)	2
	Aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmek (E32)	1
	Sınıf yönetiminde başarılı olmak (E33)	1
	Toplam	15

Eğitim-Öğretim Süreci	Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını sağlamak (E30, E31, E33, E34, E35, E37, E38, E39, E40, E41, E42)	11
	Okuma-yazma öğretmek (E29, E30, E31, E34, E35, E36, E38, E39, E41, E42)	10
	Değerler eğitimi vermek (E32, E33, E36, E37, E38, E39, E40, E41, E42)	9
	Sayıları öğretmek (E29, E33, E36, E37, E38, E40, E41, E42)	8
	Renkleri öğretmek (E29, E33, E36, E37, E38, E40, E41, E42)	8
	Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını kazandırmak (E31, E33, E34, E37, E39, E40, E41, E42)	8
	Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmak (E30, E33, E36, E42)	4
	Teknoloji bağımlılığı konusunda çocuklarda bilinç oluşturmak (E30, E33, E37, E39)	4
	Sosyal beceriler kazandırmak (E33, E36, E42)	3
	İlkokula hazırlamak (E32, E36, E39)	3
	Doğa sevgisi kazandırmak (E32, E33, E34)	3
	Ders dışı etkinliklerine ağırlık vermek (E30, E32, E36)	3
	Nezaket kurallarını kazandırmak (E29, E36, E38)	3
	Hayvan sevgisi kazandırmak (E33, E34)	2
	Geometrik şekiller öğretmek (E36, E41)	2
	Hikâye okumak (E37)	1
	Çocuk şarkıları öğretmek (E37)	1
	Çocukların tehlikelere karşı kendilerini korumasını sağlamak (E29)	1
Toplam	84	

Tablo 10'da görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden sırasıyla “eğitim-öğretim süreci” ($f=84$), “öğretmenin kişisel özellikleri” ($f=26$) ve “öğretmenin mesleki özellikleri” ($f=15$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

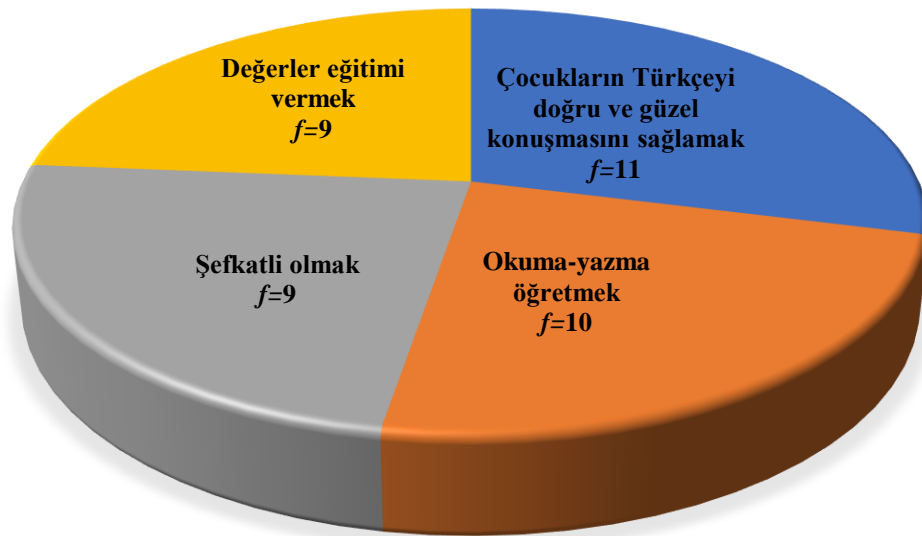
Ebeveynler “eğitim-öğretim süreci” teması altında öğretmenlerden sırasıyla çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını sağlamasına ($f=11$), okuma-yazma öğretmesine ($f=10$), değerler eğitimi vermesine ($f=9$), sayıları öğretmesine ($f=8$), renkleri öğretmesine ($f=8$), bedeniyle ilgili temizlik kurallarını kazandırmasına ($f=8$), sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmasına ($f=4$), teknoloji bağımlılığı konusunda çocuklarda bilinç oluşturmaya ($f=4$), sosyal beceriler kazandırmasına ($f=3$), ilkokula hazırlamasına ($f=3$), doğa sevgisi kazandırmasına ($f=3$), ders dışı etkinliklerine ağırlık vermesine ($f=3$),

nezaket kurallarını kazandırmasına ($f=3$), hayvan sevgisi kazandırmasına ($f=2$), geometrik şekilleri öğretmesine ($f=2$), hikâye okumasına ($f=1$), çocuk şarkıları öğretmesine ($f=1$) ve çocukların tehlikelere karşı kendilerini korumasını sağlamasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Ebeveynler “öğretmenin kişisel özellikleri” teması altında ise öğretmenlerin şefkatli olmasını ($f=9$), sabırlı olmasını ($f=7$), ilgili olmasını ($f=5$), güler yüzlü olmasını ($f=3$) ve hoşgörülü olmasını ($f=2$) belirtmektedir.

Ebeveynler “öğretmenin mesleki özellikleri” teması altında öğretmenlerden sırasıyla; çocukların gelişimi ile ilgili bilgi vermesi ($f=5$), öğretmenin güçlü bir iletişim becerisine sahip olması ($f=4$), çocuklara rol model olması ($f=2$), çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi ($f=2$), aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmesi ($f=1$) ve sınıf yönetiminde başarılı olması ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğunu ifade etmektedir.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 7’de verilmiştir



Şekil 7. Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 7’de görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden sırasıyla ilk dört beklentisi; “çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını sağlaması” ($f=11$), “okuma-yazma öğretmesi” ($f=10$), “şefkatli olması” ($f=9$) ve “değerler eğitimi vermesi” ($f=9$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Ebeveynlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre öğretmenlerden beklentileri incelendiğinde üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden daha çok mesleki özelliklerine yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin ise daha çok eğitim-öğretim sürecine yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum okulların sosyoekonomik durumunun ebeveyn beklentilerinde değişiklik gösterdiği sonucunu ortaya koymaktadır.

4.1.3. Ebeveynlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ebeveynlerin okul yöneticilerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Ebeveynlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticisinin Kişisel Özellikleri	Güler yüzlü olmak (E1, E5, E8, E9, E12, E15, E20, E23, E26, E27, E32, E33, E36, E37, E38, E39, E42)	17
	Adil olmak (E3, E13, E17, E19, E20, E21, E23, E25, E26, E32, E33, E42)	12
	Sabırlı olmak (E1, E12, E16, E20, E21, E26, E29, E37, E39)	9
	Tarafsız olmak (E3, E8, E13, E14, E20, E23, E25, E32, E42)	9
	Anlayışlı olmak (E1, E6, E17, E19, E20, E27, E36, E42)	8
	Hoşgörülü olmak (E3, E12, E13, E16, E17, E21, E26)	7
	Şefkatli olmak (E6, E29, E30, E33, E37)	5
	Değişime açık olmak (E3, E8, E11, E13)	4
	Eleştirel olmak (E3, E4, E8, E11)	4
	Toplam	75
Okul Yöneticisinin Yönetimsel Becerileri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (E1, E2, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E18, E19, E21, E22, E23, E26, E32, E33, E36, E37, E38, E42)	25
	Disiplinli olmak (E2, E7, E8, E14, E15, E17, E23, E24, E25, E27, E32, E36, E37, E38, E40, E42)	16
	Öğretmeni motive etmek (E1, E2, E3, E4, E7, E10, E11, E12, E13, E14, E20, E24, E27, E30, E32, E42)	16
	Yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamak (E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E14, E16)	11
	Okulda koordinasyonu sağlamak (E1, E4, E6, E8, E9, E12, E20, E22, E33, E34)	10

	Öğretmenleri denetlemek (E16, E21, E23, E25, E27, E31, E34, E37, E40)	9
	Otoriter olmak (E16, E25, E29, E33, E35, E38)	6
	Öğretmenler arasında iş birliğini sağlamak (E1, E8, E9, E13, E20, E28)	6
	Şeffaf yönetim anlayışı ortaya koymak (E1, E2, E13, E14)	4
	Öğretmenlere rehberlik etmek (E8, E10, E11, E13)	4
	Olumlu örgüt iklimi sağlamak (E1, E8, E12)	3
	Lider özelliklere sahip olmak (E7, E11, E26)	3
	Öğretmenlere rol model olmak (E23)	1
	Toplam	114
Eğitim-Öğretim Süreci	Okulda çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemek (E1, E2, E4, E7, E8, E9, E10, E13, E14, E15, E17, E22, E24, E28, E32)	15
	Rehberlik hizmetlerini aktif kullanmak (E2, E3, E11, E12, E16, E28, E33, E36, E37, E42)	10
	Okul beslenme listesini sağlıklı ve dengeli hazırlamak (E3, E4, E6, E10, E12, E18, E19, E22, E23, E25)	10
	Okulu eğitim-öğretime hazır hale getirmek (E1, E2, E3, E5, E7, E11, E19, E41)	8
	Sınıf mevcudu sayısını azaltmak (E1, E2, E3, E5, E14, E19)	6
	Okulda hazır gıdalar kullanılmaması (E24, E26)	2
	Öğretmenleri projelere yönlendirmek (E4)	1
	Toplam	52
Okulun Fiziksel Ortamı	Okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermek (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12, E17, E18, E20, E21, E22, E26, E27, E28, E29, E30, E31, E32, E33, E34, E36, E37, E38, E39, E40, E42)	30
	Okulun temizliği konusunda hassas davranmak (E1, E8, E9, E16, E17, E18, E19, E23, E24, E25, E27, E29, E30, E32, E33, E35, E36, E37, E38, E40, E41)	21
	Okulun güvenliği konusunda hassas davranmak (E1, E8, E9, E17, E19, E25, E27, E29, E30, E32, E33, E35, E36, E37, E38, E40, E41, E42)	18
	Okulda yeterli personel bulundurmak (E6, E9, E15, E29, E30, E32, E35, E36, E37, E38, E39, E40, E42)	13
	Okul bahçesinde oyun parkı ihtiyacını gidermek (E29, E30, E32, E33, E36, E37, E39, E40, E42)	9
	Okul bahçesinde spor salonu ihtiyacını gidermek (E5, E8, E9, E16, E28, E32)	6
	Okulda çocukların ilgilerine yönelik atölyeler açmak (E13, E18, E22, E28)	4
	Okul bahçesinde uygulama bahçesi bulundurmak (E2, E4, E5)	3
	Personel alımında hassas davranmak (E5)	1

	Toplam	105
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Düzenli aralıklar ile velilere yönelik toplantı yapmak (E2, E6, E9, E15, E17, E23, E25, E26, E30, E33, E36, E37, E39, E42)	14
	Eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapmak (E1, E2, E4, E6, E8, E9, E13, E14, E15, E17, E22, E26, E33)	13
	Velileri sosyal etkinliklere ve seminerlere davet etmek (E1, E17)	2
	Öğretmenler ile birlikte ev ziyaretleri gerçekleştirmek (E28)	1
	Toplam	30

Tablo 11’de görüldüğü gibi ebeveynlerin okul yöneticilerinden beklentileri, “okul yöneticisinin kişisel özellikleri”, “okul yöneticisinin yönetsel becerileri”, “eğitim-öğretim süreci”, “okulun fiziksel ortamı” ve “okul-aile iş birliği süreci” olmak üzere toplam beş tema altında toplanmaktadır.

Ebeveynlerin okul yöneticilerinden sırasıyla “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” ($f=114$), “okulun fiziksel ortamı” ($f=105$), “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” ($f=75$), “eğitim-öğretim süreci” ($f=52$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=30$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=25$), disiplinli olmasına ($f=16$), öğretmeni motive etmesine ($f=16$), yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamasına ($f=11$), okulda koordinasyonu sağlamasına ($f=10$), öğretmenleri denetlemesine ($f=9$), otoriter olmasına ($f=6$), öğretmenler arasında iş birliğini sağlamasına ($f=6$), şeffaf yönetim anlayışı ortaya koymasına ($f=4$), öğretmenlere rehberlik etmesine ($f=4$), olumlu örgüt iklimi sağlamasına ($f=3$), lider özelliklere sahip olmasına ($f=3$) ve öğretmenlere rol model olmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticisinin yönetsel becerileri” teması altında okul yöneticilerinden daha çok “güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak” beklentisini dile getiren ebeveynler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Okul yöneticisi güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalıdır.” (E5) “Okul yöneticisi jest ve mimiklerine dikkat etmelidir.” (E9) “Nitelikli eğitimin sağlanması için okul yöneticisi okul içinde ve okul dışında sürekli bilgi alışverişinde bulunmalıdır.” (E11) “Okul ile ilgili alınan kararlarda öğretmen ve velilere danışmalıdır.” (E14) “Veliler istedikleri zaman okul yöneticisi ile görüşebilmeli ve sağlıklı iletişim sağlayabilmelidir.” (E19) “Okul yöneticisi okulda güçlü bir iletişim ağı kurmalıdır.” (E22)

Ebeveynlerin okul yöneticisinin yönetsel becerilerine yönelik okul yöneticilerinden daha çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin, okul yöneticisinin güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasını, veliler ve öğretmenlerle sağlıklı iletişim gerçekleştirmesini, okulda güçlü bir iletişim ağı kurmasını ve okul ile ilgili alınan kararlarda öğretmen ve velilere danışmasını istediklerini göstermektedir.

Ebeveynler “okulun fiziksel ortamı” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesini ($f=30$), okulun temizliği konusunda hassas davranmasını ($f=21$), okulun güvenliği konusunda hassas davranmasını ($f=18$), okulda yeterli personel bulundurmasını ($f=13$), okul bahçesinde oyun parkı ihtiyacını gidermesini ($f=9$), okul bahçesinde spor salonu ihtiyacını gidermesini ($f=6$), okulda çocukların ilgilerine yönelik atölyeler açmasını ($f=4$), okul bahçesinde uygulama bahçesi bulundurmasını ($f=3$) ve personel alımında hassas davranmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

“Okulun fiziksel ortamı” teması altında okul yöneticilerinden daha çok “okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermek” beklentisini dile getiren ebeveynler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Okul yöneticisi okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını zamanında gidermelidir.” (E17) “Okulun maddi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmalı, sınıf içi ve dışı materyalleri karşılayabilmelidir.” (E9) “Okulun fiziki ortamını iyileştirmeli ve gerekli etkinlik materyallerini sağlamalıdır.” (E12) “Okul bahçesinde, çocukların ilgilerini çekebilecek tasarımlar ve materyaller bırakmalıdır.” (E10) “Öğrencilerin oyuncak ihtiyacını gidermeli bu doğrultuda akıl-zekâ ve robotik kodlama konusunda oyuncaklar almalıdır.” (E18) “Okulda müzik eğitimi ile ilgili gerekli materyalleri sağlamalıdır.” (E28) “Sınıf içi her türlü kırtasiye temizlik vb. ihtiyaçlarını gidermelidir.” (E34)

Ebeveynlerin okulun fiziksel ortamına yönelik okul yöneticilerinden daha çok okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyaçlarını gidermesine yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin, okul yöneticisinin okulun fiziksel ortamını güçlendirmesine, öğretmenlerin eğitsel materyal ve donanım ihtiyacını zamanında karşılamasına, okul bahçesini çocukların ilgilerine ve yeteneklerine göre düzenlemesine önem verdikleri görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin okul yöneticilerinden, çocuklarının gelişim alanlarının desteklenmesine yönelik gerekli etkinlik materyalleriyle sınıfları zenginleştirmesini istediklerini göstermektedir.

Ebeveynlerin “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla güler yüzlü olmasına ($f=17$), adil olmasına ($f=12$), sabırlı olmasına

($f=9$), tarafsız olmasına ($f=9$), anlayışlı olmasına ($f=8$), hoşgörülü olmasına ($f=7$), şefkatli olmasına ($f=5$), değişime açık olmasına ($f=4$) ve eleştirel olmasına ($f=4$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

“Okul yöneticisinin kişisel özellikleri” teması altında okul yöneticilerinden daha çok “güler yüzlü olmak” beklentisini dile getiren ebeveynler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Okul yöneticisinin güler yüzlü olmasını beklerim...” (E8) “Okul yöneticisi çocuklar ile sıcak ilişkiler kurmalıdır...” (E9) “Okul yöneticisi çocuklara, velilere ve öğretmenlere karşı güler yüzlü olmalıdır.” (E1) “Personele karşı güler yüzlü olmalıdır...” (E36) “Okul yöneticisinin odasına gittiğimizde bizi güler yüzle karşılamasını isterim.” (E25) “Çocuklara karşı iyimser olmalıdır...” (E32)

Ebeveynlerin okul yöneticisinin kişisel özelliklerine yönelik daha çok güler yüzlü olmasına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin okul yöneticisinin çocuklara, velilere, yardımcı personellere ve öğretmenlere karşı sıcakkanlı ve güler yüzlü olmasına, çocuklara karşı iyimser olmasına ve çocuklar ile sıcak ilişkiler kurmasına önem verdikleri görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin, sadece öğretmenlerin değil aynı zamanda okul yöneticilerinin de kişisel özelliklerine önem verdiğini ve okul yöneticilerinin çocuklara karşı sıcakkanlı ve güler yüzlü davranmalarını istediklerini göstermektedir.

Ebeveynler “eğitim-öğretim süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla okulda çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemesine ($f=15$), rehberlik hizmetlerini aktif kullanmasına ($f=10$), okul beslenme listesini sağlıklı ve dengeli hazırlamasına ($f=10$), okulu eğitim-öğretime hazır hale getirmesine ($f=8$), sınıf mevcudu sayısını azaltmasına ($f=6$), okulda hazır gıdalar kullanılmamasına ($f=2$) ve öğretmenleri projelere yönlendirmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

“Eğitim-öğretim süreci” teması altında okul yöneticilerinden daha çok “okulda çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemek” beklentisini dile getiren ebeveynler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Okulda düzenli aralıklarla sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.” (E1) “Okul yöneticisi sosyal etkinlikleri desteklemelidir...” (E4) “Yöneticilerin okulda öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler gerçekleştirmesini isterim.” (E7) “Okulda çocukların sosyalleşmesi için sosyal etkinlikler düzenlenmesini isterim.” (E8) “Okul yöneticisinin çocuklara yönelik okulda düzenli aralıklarla tiyatro etkinliği yapmasını istiyorum.” (E24) “Okul yöneticisi yıl sonu etkinlikleri, tiyatro ve sosyal etkinlikler düzenlemelidir. Çocukların okul bahçesinde farklı sosyal etkinlikler yapmasına olanak sağlamalıdır.” (E9)

Ebeveynlerin eğitim-öğretim sürecinde okul yöneticilerinden daha çok çocuklara yönelik okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri desteklemesine yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin, okul yöneticisinin okulda düzenli zaman aralıklarıyla sosyal etkinlikler gerçekleştirmesine, çocukların sosyal gelişimine katkı sağlamak amacıyla tiyatro, yıl sonu gösterisi, belirli gün ve haftalar ile ilgili etkinliklere önem verdikleri görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim alanını önemsediklerini ve bu konuda okul yöneticilerinden sosyal etkinlikleri desteklemesini istediklerini göstermektedir.

Ebeveynlerin “okul-aile iş birliği süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla; düzenli aralıklar ile velilere yönelik toplantı yapması ($f=14$), eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapması ($f=13$), velileri sosyal etkinliklere ve seminerlere davet etmesi ($f=2$) ve öğretmenlerle birlikte ev ziyaretleri gerçekleştirmesi ($f=1$) gibi beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

“Okul-aile iş birliği süreci” teması altında okul yöneticilerinden daha çok “düzenli aralıklar ile velilere yönelik toplantı yapmak” beklentisini dile getiren ebeveynler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Düzenli aralıklarla veli toplantıları gerçekleştirmelidir.” (E9) “Çocukların gelişimi ile ilgili düzenli aralıklarla veli toplantıları yapılmasını isterim.” (E25) “Rehber öğretmeni ile beraber okul öncesi eğitiminin önemi ile ilgili velilere yönelik toplantılar düzenlenmesini isterim...” (E33) “Okul yöneticisi okul-aile iş birliği noktasında öğretmen ile veli arasında köprü görevi üstlenmelidir (E6). Okul-aile iş birliğini sağlamaya yönelik toplantılar yapılmalıdır.” (E33)

Ebeveynlerin okul-aile iş birliği sürecine yönelik okul yöneticilerinden daha çok düzenli aralıkla velilere yönelik toplantılar gerçekleştirmesine yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin, okul yöneticisinin çocukların gelişimi ile ilgili veli toplantıları gerçekleştirmesine, okul öncesi eğitimin önemine yönelik seminer ve programlar yapmasına ve öğretmen ile veli arasında köprü görevi üstlenmesine önem verdikleri görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin okul-aile iş birliği konusunda istekli olduklarını ve bu konuda okul yöneticilerinden okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesinde yardımcı olmalarını istediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Ebeveynlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 8’de görüldüğü gibi ebeveynlerin okul yöneticilerinden sırasıyla ilk dört beklentisi; “okulda materyal donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesi” ($f=30$), “güçlü bir iletişim becerisine sahip olması” ($f=25$), “okulun temizliği konusunda hassas davranması” ($f=21$) ve “okulun güvenliği konusunda hassas davranması” ($f=18$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

4.1.4. Ebeveynlerin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticisinin Kişisel Özellikleri	Güler yüzlü olmak (E1, E5, E8, E9, E12)	5
	Değişime açık olmak (E3, E8, E11, E13)	4
	Eleştirel olmak (E3, E4, E8, E11)	4
	Tarafsız olmak (E3, E8, E13, E14)	4
	Hoşgörülü olmak (E3, E12, E13)	3
	Adil olmak (E3, E13)	2
	Sabırlı olmak (E1, E12)	2

	Anlayışlı olmak (E1, E6)	2
	Şefkatli olmak (E6)	1
	Toplam	27
Okul Yöneticisinin Yönetimsel Becerileri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (E1, E2, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14)	12
	Öğretmeni motive etmek (E1, E2, E3, E4, E7, E10, E11, E12, E13, E14)	10
	Yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamak (E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E14)	10
	Okulda koordinasyonu sağlamak (E1, E4, E6, E8, E9, E12)	6
	Öğretmenler arasında iş birliğini sağlamak (E1, E8, E9, E13)	4
	Şeffaf yönetim anlayışı ortaya koymak (E1, E2, E13, E14)	4
	Disiplinli olmak (E2, E7, E8, E14)	4
	Öğretmenlere rehberlik etmek (E8, E10, E11, E13)	4
	Olumlu örgüt iklimi sağlamak (E1, E8, E12)	3
	Lider özelliklere sahip olmak (E7, E11)	2
	Toplam	59
Eğitim-Öğretim Süreci	Okulda çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemek (E1, E2, E4, E7, E8, E9, E10, E13, E14)	9
	Okulu eğitim-öğretime hazır hale getirmek (E1, E2, E3, E5, E7, E11)	6
	Okul beslenme listesini sağlıklı ve dengeli hazırlamak (E3, E4, E6, E10, E12)	5
	Sınıf mevcudu sayısını azaltmak (E1, E2, E3, E5, E14)	5
	Rehberlik hizmetlerini aktif kullanmak (E2, E3, E11, E12)	4
	Öğretmenleri projelere yönlendirmek (E4)	1
Toplam	30	
Okulun Fiziksel Ortamı	Okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermek (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12)	10
	Okul bahçesinde spor salonu ihtiyacını gidermek (E5, E8, E9)	3
	Okul bahçesinde uygulama bahçesi bulundurmak (E2, E4, E5)	3
	Okulun temizliği konusunda hassas davranmak (E1, E8, E9)	3
	Okulun güvenliği konusunda hassas davranmak (E1, E8, E9)	3
	Okulda yeterli personel bulundurmak (E6, E9)	2
	Okulda çocukların ilgilerine yönelik atölyeler açmak (E13)	1
	Personel alımında hassas davranmak (E5)	1
Toplam	26	

Okul-Aile İş Birliği Süreci	Eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapmak (E1, E2, E4, E6, E8, E9, E13, E14)	8
	Düzenli aralıklar ile velilere yönelik toplantı yapmak (E2, E6, E9)	3
	Velileri sosyal etkinliklere ve seminerlere davet etmek (E1)	1
	Toplam	12

Tablo 12’de görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden sırasıyla “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” ($f=59$), “eğitim-öğretim süreci” ($f=30$), “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” ($f=27$), “okulun fiziksel ortamı” ($f=26$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=12$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

Ebeveynlerin “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=12$), öğretmeni motive etmesine ($f=10$), yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamasına ($f=10$), okulda koordinasyonu sağlamasına ($f=6$), öğretmenler arasında iş birliğini sağlamasına ($f=4$), şeffaf yönetim anlayışı ortaya koymasına ($f=4$), disiplinli olmasına ($f=4$), öğretmenlere rehberlik etmesine ($f=4$), olumlu örgüt iklimi sağlamasına ($f=3$) ve lider özelliklere sahip olmasına ($f=2$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Ebeveynler “eğitim-öğretim süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla okulda çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemesine ($f=9$), okulu eğitim-öğretime hazır hale getirmesine ($f=6$), okul beslenme listesini sağlıklı ve dengeli hazırlamasına ($f=5$), sınıf mevcudu sayısını azaltmasına ($f=5$), rehberlik hizmetlerini aktif kullanmasına ($f=4$) ve öğretmenleri projelere yönlendirmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

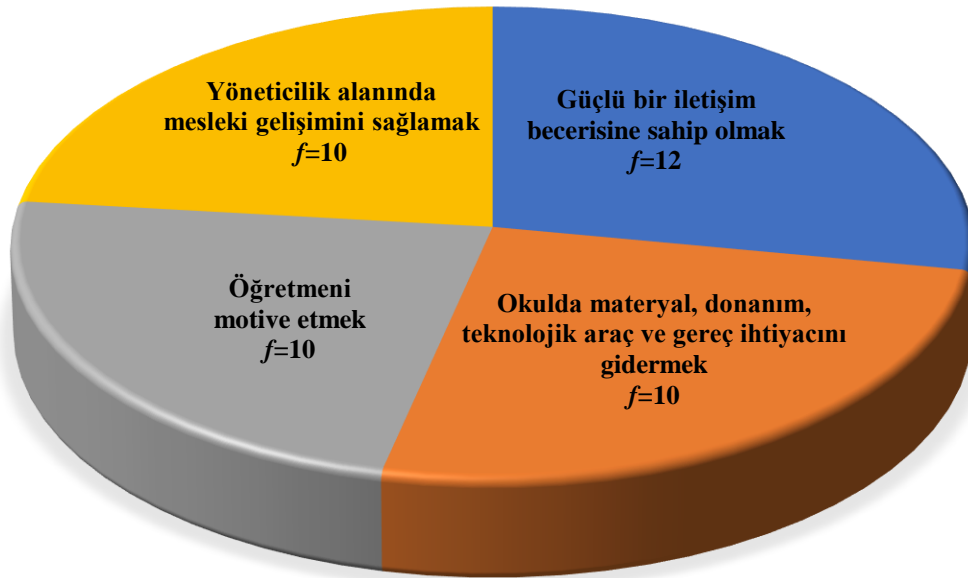
Ebeveynlerin “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla güler yüzlü olmasına ($f=5$), değişime açık olmasına ($f=4$), eleştirel olmasına ($f=4$), tarafsız olmasına ($f=4$), hoşgörülü olmasına ($f=3$), adil olmasına ($f=2$), sabırlı olmasına ($f=2$), anlayışlı olmasına ($f=2$) ve şefkatli olmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Ebeveynler “okulun fiziksel ortamı” teması altında ise okul yöneticilerinden sırasıyla okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesini ($f=10$), okul bahçesinde spor salonu ihtiyacını gidermesini ($f=3$), okul bahçesinde uygulama bahçesi bulundurmasını ($f=3$), okulun temizliği konusunda hassas davranmasını ($f=3$), okulun

güvenliği konusunda hassas davranmasını ($f=3$), okulda yeterli personel bulundurmasını ($f=2$), okulda çocukların ilgilerine yönelik atölyeler açmasını ($f=1$) ve personel alımında hassas davranmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

Ebeveynlerin “okul-aile iş birliği süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapması ($f=8$), düzenli aralıklar ile velilere yönelik toplantı yapması ($f=3$) ve velileri sosyal etkinliklere ve seminerlere davet etmesi ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 9’da görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden sırasıyla ilk dört beklentisi; “güçlü iletişim becerisine sahip olması” ($f=12$), “okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesi” ($f=10$), “öğretmeni motive etmesi” ($f=10$) ve “yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlaması” ($f=10$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticisinin Kişisel Özellikleri	Adil olmak (E17, E19, E20, E21, E23, E25, E26)	7
	Güler yüzlü olmak (E15, E20, E23, E26, E27)	5
	Hoşgörülü olmak (E16, E17, E21, E26)	4
	Sabırlı olmak (E16, E20, E21, E26)	4
	Anlayışlı olmak (E17, E19, E20, E27)	4
	Tarafsız olmak (E20, E23, E25)	3
	Toplam	27
Okul Yöneticisinin Yönelimsel Becerileri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (E15, E18, E19, E21, E22, E23, E26)	7
	Disiplinli olmak (E15, E17, E23, E24, E25, E27)	6
	Öğretmenleri denetlemek (E16, E21, E23, E25, E27)	5
	Öğretmeni motive etmek (E20, E24, E27)	3
	Okulda koordinasyonu sağlamak (E22, E20)	2
	Otoriter olmak (E16, E25)	2
	Öğretmenler arasında iş birliğini sağlamak (E20, E28)	2
	Lider özelliklere sahip olmak (E26)	1
	Yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamak (E16)	1
	Öğretmenlere rol model olmak (E23)	1
Toplam	30	
Eğitim-Öğretim Süreci	Okulda çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemek (E15, E17, E22, E24, E28)	5
	Okul beslenme listesini sağlıklı ve dengeli hazırlamak (E18, E19, E22, E23, E25)	5
	Rehberlik hizmetlerini aktif kullanmak (E16, E28)	2
	Okulda hazır gıdalar kullanılmaması (E24, E26)	2
	Okulu eğitim-öğretime hazır hale getirmek (E19)	1
	Sınıf mevcudu sayısını azaltmak (E19)	1
	Toplam	16
Okulun Fiziksel Ortamı	Okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermek (E17, E18, E20, E21, E22, E26, E27, E28)	8
	Okulun temizliği konusunda hassas davranmak (E16, E17, E18, E19, E23, E24, E25, E27)	8
	Okulun güvenliği konusunda hassas davranmak (E17, E19, E25, E27)	4

	Okulda çocukların ilgilerine yönelik atölyeler açmak (E18, E22, E28)	3
	Okul bahçesinde spor salonu ihtiyacını gidermek (E16, E28)	2
	Okulda yeterli personel bulundurmak (E15)	1
	Toplam	26
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Düzenli aralıklar ile velilere yönelik toplantı yapmak (E15, E17, E23, E25, E26)	5
	Eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapmak (E15, E17, E22, E26)	4
	Velileri sosyal etkinliklere ve seminerlere davet etmek (E17)	1
	Öğretmenler ile birlikte ev ziyaretleri gerçekleştirmek (E28)	1
	Toplam	11

Tablo 13'te görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden sırasıyla “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” ($f=30$), “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” ($f=27$), “okulun fiziksel ortamı” ($f=26$), “eğitim-öğretim süreci” ($f=16$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=11$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=7$), disiplinli olmasına ($f=6$), öğretmenleri denetlemesine ($f=5$), öğretmeni motive etmesine ($f=3$), okulda koordinasyonu sağlamasına ($f=2$), otoriter olmasına ($f=2$), öğretmenler arasında iş birliğini sağlamasına ($f=2$), lider özelliklere sahip olmasına ($f=1$), yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamasına ($f=1$) ve öğretmenlere rol model olmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

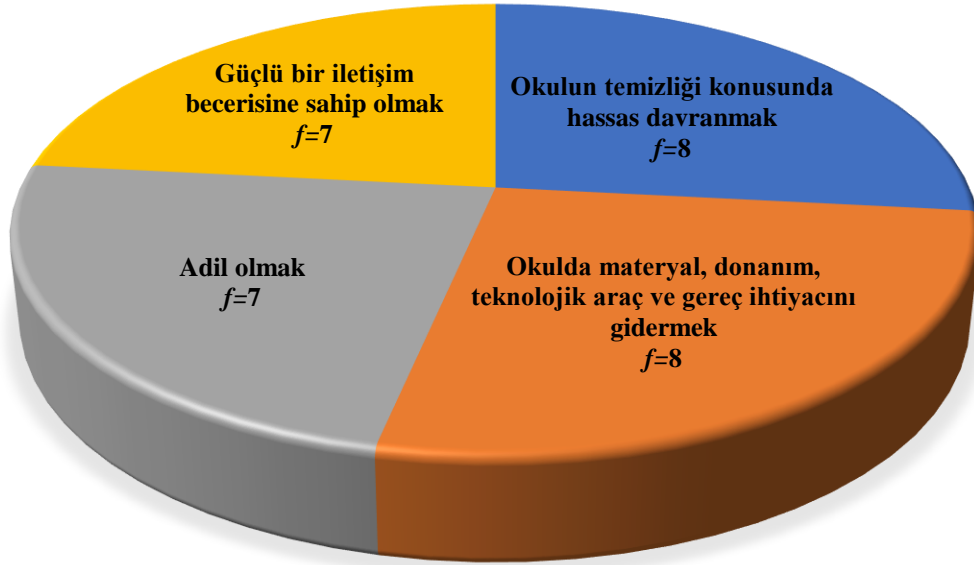
Ebeveynlerin “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla adil olmasına ($f=7$), güler yüzlü olmasına ($f=5$), hoşgörülü olmasına ($f=4$), sabırlı olmasına ($f=4$), anlayışlı olmasına ($f=4$) ve tarafsız olmasına ($f=3$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Ebeveynler “okulun fiziksel ortamı” teması altında ise okul yöneticilerinden sırasıyla okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesini ($f=8$), okulun temizliği konusunda hassas davranmasını ($f=8$), okulun güvenliği konusunda hassas davranmasını ($f=4$), okulda çocukların ilgilerine yönelik atölyeler açmasını ($f=3$), okul bahçesinde spor salonu ihtiyacını gidermesini ($f=2$) ve okulda yeterli personel bulundurmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

Ebeveynler “eğitim-öğretim süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla okulda çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemesine ($f=5$), okul beslenme listesini sağlıklı ve dengeli hazırlamasına ($f=5$), rehberlik hizmetlerini aktif kullanmasına ($f=2$), okulda hazır gıdalar kullandırmamasına ($f=2$), okulu eğitim-öğretime hazır hale getirmesine ($f=1$) ve sınıf mevcudu sayısını azaltmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Ebeveynlerin “okul-aile iş birliği süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla düzenli aralıklar ile velilere yönelik toplantı yapması ($f=5$), eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapması ($f=4$), velileri sosyal etkinliklere ve seminerlere davet etmesi ($f=1$) ve öğretmenler ile birlikte ev ziyaretleri gerçekleştirmesi ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 10’da görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden sırasıyla ilk dört beklentisi; “okulun temizliği konusunda hassas davranması” ($f=8$), “okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesi” ($f=8$), “adil olması” ($f=7$) ve “güçlü bir iletişim becerisine sahip olması” ($f=7$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticisinin Kişisel Özellikleri	Güler yüzlü olmak (E32, E33, E36, E37, E38, E39, E42)	7
	Şefkatli olmak (E29, E30, E33, E37)	4
	Sabırlı olmak (E29, E37, E39)	3
	Adil olmak (E32, E33, E42)	3
	Tarafsız olmak (E32, E42)	2
	Anlayışlı olmak (E36, E42)	2
	Toplam	21
Okul Yöneticisinin Yönetimsel Becerileri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (E32, E33, E36, E37, E38, E42)	6
	Disiplinli olmak (E32, E36, E37, E38, E40, E42)	6
	Öğretmenleri denetlemek (E31, E34, E37, E40)	4
	Otoriter olmak (E29, E33, E35, E38)	4
	Öğretmeni motive etmek (E30, E32, E42)	3
	Okulda koordinasyonu sağlamak (E33, E34)	2
	Okulda öğretmenler arasında iş birliğini sağlamak (E41)	1
Toplam	26	
Eğitim-Öğretim Süreci	Rehberlik hizmetlerini aktif kullanmak (E33, E36, E37, E42)	4
	Okulda çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemek (E32)	1
	Okulu eğitim-öğretimi hazır hale getirmek (E41)	1
	Toplam	6
Okulun Fiziksel Ortamı	Okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermek (E29, E30, E31, E32, E33, E34, E36, E37, E38, E39, E40, E42)	12
	Okulun temizliği konusunda hassas davranmak (E29, E30, E32, E33, E34, E35, E36, E37, E38, E39, E40, E41)	12
	Okulun güvenliği konusunda hassas davranmak (E29, E30, E32, E33, E35, E36, E37, E38, E40, E41, E42)	11
	Okulda yeterli personel bulundurmak (E29, E30, E32, E35, E36, E37, E38, E39, E40, E42)	10
	Okul bahçesinde oyun parkı ihtiyacını gidermek (E29, E30, E32, E33, E36, E37, E39, E40, E42)	9
	Okul bahçesinde spor salonu ihtiyacını gidermek (E32)	1

	Toplam	55
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Düzenli aralıklar ile velilere yönelik toplantı yapmak (E30, E36, E37, E39, E42)	5
	Eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapmak (E33)	1
	Toplam	6

Tablo 14’te görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden sırasıyla “okulun fiziksel ortamı” ($f=55$), “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” ($f=26$), “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” ($f=21$), “eğitim-öğretim süreci” ($f=6$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=6$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

Ebeveynler “okulun fiziksel ortamı” teması altında ise okul yöneticilerinden sırasıyla okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesini ($f=12$), okulun temizliği konusunda hassas davranmasını ($f=12$), okulun güvenliği konusunda hassas davranmasını ($f=11$), okulda yeterli personel bulundurmasını ($f=10$), okul bahçesinde oyun parkı ihtiyacını gidermesini ($f=9$) ve okul bahçesinde spor salonu ihtiyacını gidermesini ($f=1$) belirtmektedirler.

Ebeveynlerin “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=6$), disiplinli olmasına ($f=6$), öğretmenleri denetlemesine ($f=4$), otoriter olmasına ($f=4$), öğretmeni motive etmesine ($f=3$), okulda koordinasyonu sağlamasına ($f=2$) ve okulda öğretmenler arasında iş birliğini sağlamasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla güler yüzlü olmasına ($f=7$), şefkatli olmasına ($f=4$), sabırlı olmasına ($f=3$), adil olmasına ($f=3$), tarafsız olmasına ($f=2$) ve anlayışlı olmasına ($f=2$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Ebeveynler “eğitim-öğretim süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla rehberlik hizmetlerini aktif kullanmasına ($f=4$), okulda çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemesine ($f=1$) ve okulu eğitim-öğretime hazır hale getirmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Ebeveynlerin “okul-aile iş birliği süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla düzenli aralıklar ile velilere yönelik toplantı yapması ($f=5$) ve eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapması ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 11’de görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden sırasıyla ilk dört beklentisi; okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesi” ($f=12$), “okulun temizliği konusunda hassas davranması” ($f=12$), “okulun güvenliği konusunda hassas davranması” ($f=11$) ve “okulda yeterli personel bulundurması” ($f=10$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Ebeveynlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre okul yöneticilerinden beklentileri incelendiğinde üst ve orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin daha çok okul yöneticilerinin yönetsel becerilerine yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin ise daha çok okulun fiziksel ortamına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum okulların sosyoekonomik durumunun ebeveyn beklentilerinde değişiklik gösterdiğini göstermektedir.

4.1.5. Ebeveynlerin Çocuklarından Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarından beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Ebeveynlerin Çocuklarından Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Bilişsel Gelişim Alanı	Sayıları ve renkleri öğrenmek (E15, E16, E21, E23, E24, E25, E26, E27, E29, E30, E31, E33, E34, E36, E37, E38, E39, E40, E42)	19
	Geometrik şekiller öğrenmek (E15, E21, E23, E24, E25, E26, E27, E29, E30, E31, E34, E37, E40, E42)	14
	Meraklı birey olmak (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E12, E14, E28, E33)	12
	Okuma-yazma öğrenmek (E21, E25, E27, E29, E31, E34, E36, E38, E39, E40, E41, E42)	12
	Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak (E1, E3, E4, E14)	4
	Harf seslerini öğrenmek (E16, E23, E36)	3
	Yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmak (E1)	1
	Bilgiyi analiz etme ve yorumlama becerisine sahip olmak (E4)	1
	Öğrenmeye açık olmak (E9)	1
	Somut ve soyut kavramları öğrenmek (E33)	1
	Toplam	68
Dil Gelişim Alanı	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (E1, E3, E4, E6, E7, E9, E11, E13, E14, E16, E19, E20, E28, E32, E41)	15
	Kendini doğru cümleler ile ifade etmek (E5, E7, E8, E11, E16, E19, E20, E22, E24, E32)	10
	Türkçeyi doğru ve güzel konuşmak (E33, E34, E35, E37, E38, E39, E40, E41, E42)	9
	Nezaket sözcükleri kullanmak (E9, E11, E20, E31, E32, E38)	6
	Şarkı söylemek (E32, E37, E38, E42)	4
	Sözcük dağarcığını geliştirmek (E7, E11, E14)	3
	Masal ve hikâye dinleme becerisini geliştirmek (E10, E18)	2
	Tekerlemeler söylemek (E32, E38)	2
Sesleri ayırt etmek (E17)	1	
Toplam	52	
Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	Değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmak (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27, E29, E30, E32, E33, E35, E36, E37, E38, E39, E42)	34
	Sosyal ilişkiler kurmak (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E21, E22, E23, E24, E26, E29, E32, E33, E36, E37, E38, E39, E42)	28

	Okula mutlu gelmek (E2, E3, E4, E6, E8, E9, E10, E12, E17, E18, E22, E23, E28, E32, E33, E36, E37)	17
	Sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamak (E1, E2, E3, E4, E5, E7, E9, E10, E11, E13, E14, E19, E22, E28)	14
	Sınıf kurallarına uymak (E1, E3, E8, E12, E13, E16, E17, E23, E26, E27, E30, E32, E33)	13
	Arkadaşlarına küfür ve şiddet içeren davranışlarda bulunmamak (E20, E21, E23, E24, E26, E27, E36, E38, E40, E41, E42)	11
	Doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı davranmak (E1, E2, E3, E6, E8, E10, E12, E17, E28, E40)	10
	Nezaket kurallarına uygun davranmak (E3, E6, E7, E15, E17, E19, E20, E23, E28)	9
	Özgüvenli davranmak (E4, E6, E9, E10, E18, E19, E32, E33)	8
	Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek (E1, E4, E9, E10, E16, E19, E33)	7
	Teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmak (E2, E7, E12, E20, E28, E33, E37)	7
	Toplumsal kurallara uygun davranmak (E4, E9, E10, E15, E17, E37, E42)	7
	Kültürel değerleri içselleştirmek (E6, E10, E12, E13, E32)	5
	Hayal dünyalarını özgürce ifade etmek (E2, E3, E7, E8, E18)	5
	Duygularına uygun tepki vermek (E4, E6, E9)	3
	Etkinliklerden keyif almak (E8, E10, E12)	3
	Okula düzenli devam etmek (E12, E25, E36)	3
	Öğretmenini sevmek (E1, E2)	2
	Sosyal ilişkilerinde problem çözme becerisi kazanmak (E18)	1
	Kendine ait özellikleri bilmek (E19)	1
	Toplam	188
Motor Gelişim Alanı	İnce ve kaba motor becerilerini geliştirmek (E1, E2, E3, E7, E8, E15, E22, E23, E24, E28, E32, E41)	12
	Kalemi doğru tutmak (E17, E20)	2
	Toplam	14
Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı	Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmak (E12, E15, E16, E17, E18, E21, E22, E23, E24, E26, E27, E28, E30, E36, E42)	15
	Kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemek (E15, E16, E20, E26, E31, E33, E39, E41, E42)	9
	Giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmak (E20, E24, E31, E37, E38, E41)	6

Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanmak (E1, E2, E4, E13)	4
Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak (E8, E28)	2
Toplam	36

Tablo 15’te görüldüğü gibi ebeveynlerin çocuklarından beklentileri, “bilişsel gelişim alanı”, “dil gelişim alanı”, “sosyal ve duygusal gelişim alanı”, “motor gelişim alanı” ve “öz bakım becerileri gelişim alanı” olmak üzere toplam beş tema altında toplanmaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarından sırasıyla “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ($f=188$), “bilişsel gelişim alanı” ($f=68$), “dil gelişim alanı” ($f=52$), “öz bakım becerileri gelişim alanı” ($f=36$) ve “motor gelişim alanı” ($f=14$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin “sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmasına ($f=34$), sosyal ilişkiler kurmasına ($f=28$), okula mutlu gelmesine ($f=17$), sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=14$), sınıf kurallarına uymasına ($f=13$), arkadaşlarına küfür ve şiddet içeren davranışlarda bulunmamasına ($f=11$), doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı davranmasına ($f=10$), nezaket kurallarına uygun davranmasına ($f=9$), özgüvenli davranmasına ($f=8$), duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesine ($f=7$), teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmasına ($f=7$), toplumsal kurallara uygun davranmasına ($f=7$), kültürel değerleri içselleştirmesine ($f=5$), hayal dünyalarını özgürce ifade etmesine ($f=5$), duygularına uygun tepki vermesine ($f=3$), etkinliklerden keyif almasına ($f=3$), okula düzenli devam etmesine ($f=3$), öğretmenini sevmesine ($f=2$), sosyal ilişkilerinde problem çözme becerisi kazanmasına ($f=1$) ve kendine ait özellikleri bilmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

“Sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklarından daha çok “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmak” beklentisini dile getiren ebeveynler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Çocuğumun sorumluluk duygusu, yardımlaşma, hoşgörü, sevgi ve paylaşma gibi değerlere sahip olmasını beklerim. (E1) Çocuğumun empati kurabilmesini isterim...” (E3) “Ahlaklı olmasını isterim.” (E40) “Okul öncesi eğitim sürecinde akrabalık bağlarını, yaşadığımız kültürü ve bu kültüre ait değerleri oyun vb. etkinlikler aracılığıyla öğrenmesini beklerim.” (E13) “Çocuğumun arkadaşlarına karşı anlayışlı, kibar, paylaşımcı ve yardımsever olmasını beklerim.” (E8) “Okulda kazandırılan değerleri günlük hayatta uygulayabilmeli ve şefkatli bir birey olmalıdır.” (E19)

Ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili daha çok değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmasına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin, çocuklarının sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, hoşgörü, dürüstlük, sevgi ve saygı gibi değerleri kazanmalarını ve bu davranışları sergilemelerini önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu değerlerin yanı sıra ebeveynlerin çocuklarının kültürel değerlere bağlı kalmalarını ve kültürel farklılıklara duyarlı ve saygılı olmalarını istedikleri görülmektedir.

Ebeveynler “bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla sayıları ve renkleri öğrenmesine ($f=19$), geometrik şekilleri öğrenmesine ($f=14$), meraklı birey olmasına ($f=12$), okuma-yazma öğrenmesine ($f=12$), eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasına ($f=4$), harf seslerini öğrenmesine ($f=3$), yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmasına ($f=1$), bilgiyi analiz etme ve yorumlama becerisine sahip olmasına ($f=1$), öğrenmeye açık olmasına ($f=1$) ve somut ve soyut kavramları öğrenmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

“Bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklarından daha çok “sayıları ve renkleri öğrenmek” beklentisini dile getiren ebeveynler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Sayıları ve renkleri öğrenmesini isterim...” (E15) “Tüm renkleri öğrenmesini, sayıları 1-20’ye kadar saymasını isterim... Tüm rakamları tanımalıdır.” (E42). “Belirtilen sayı kadar nesne belirtmesini ve renkleri ayırt etmesini beklerim.” (E23) “İkişer ikişer sayı saymasını ve temel renkleri öğrenmesini isterim.” (E24)

Ebeveynlerin çocuklarının bilişsel gelişim alanı ile ilgili daha çok sayıları ve renkleri öğrenmelerine yönelik beklentilerinin oldukları görülmektedir. Bu kazanımların yanı sıra ebeveynlerin çocuklarının geometrik şekilleri, harf seslerini, somut ve soyut kavramları öğrenmelerini önemsedikleri de söylenebilir. Ebeveynler ayrıca çocuklarının öğrenme sürecinde meraklı olmasına, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmasını istedikleri ifade edilebilir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarını önemsedikleri şeklinde açıklanabilir.

Ebeveynler “dil gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasını ($f=15$), kendini doğru cümleler ile ifade etmesini ($f=10$), Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını ($f=9$), nezaket sözcükleri kullanmasını ($f=6$), şarkı söylemesini ($f=4$), sözcük dağarcığını geliştirmesini ($f=3$), masal ve hikâyeye dinleme becerisini geliştirmesini ($f=2$), tekerlemeler söylemesini ($f=2$) ve sesleri ayırt etmesini ($f=1$) belirtmektedirler.

“Dil gelişim alanı” teması altında çocuklarından daha çok “güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak” beklentisini dile getiren ebeveynler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasını beklerim.” (E7) “Duygu ve düşüncelerini güçlü bir şekilde ifade etmesini beklerim...” (E1) “İsteklerini rahatlıkla ifade edebilmelidir. İstemediği şeylere hayır diyebilmelidir. Çevresiyle güzel bir şekilde iletişim kurmalı.” (E19) “Riskli zamanlarda kendini ifade edebilmeli ve yardım isteyebilmesini isterim.” (E16) “Ailesi ile iletişimi güçlü olmalıdır...” (E4) “Kendini doğru cümleler ile ifade edebilecek güçlü bir iletişime sahip olmasını beklerim.” (E20)

Ebeveynlerin çocuklarının dil gelişim alanı ile ilgili daha çok güçlü iletişim becerisine sahip olmasına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Bu beklenti kapsamında ebeveynler çocuklarından duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecek dil becerilerine sahip olmasını, arkadaşları, aileleri ve öğretmenleri ile etkili iletişim kurmasını ve kendilerini doğru cümleler ile ifade edebilecek dil becerilerini kazanmasını istedikleri görülmektedir. Öte yandan ebeveynlerin çocuklarının tehlikeli zamanlarda kendilerini ifade edebilecek dil becerisine sahip olmasını önemsedikleri söylenebilir.

Ebeveynlerin “öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ($f=15$), kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesine ($f=9$), giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmasına ($f=6$), günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanmasına ($f=4$) ve kendilerini tehlikelerden ve kazalardan korumasına ($f=2$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

“Öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklarından daha çok “sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmak” beklentisini dile getiren ebeveynler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamışlardır;

“Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasını ve yemek ayırt etmemesini beklerim.” (E12) “Çocuğumun düzenli yemek yeme alışkanlığı kazanmasını istiyorum.” (E21) “Beslenme saatinde yemeğini düzenli yemesini istiyorum.” (E23) “Beslenme saatinde yemeklerini bitirmesini istiyorum.” (E27) “Okulda ve evde yemek yeme kurallarını öğrenmesini isterim.” (E30)

Ebeveynlerin çocuklarının öz bakım becerileri gelişim alanı ile ilgili daha çok sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmalarına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Bu beklenti kapsamında ebeveynler çocuklarından düzenli yemek yemelerini, yemek ayırt etmemelerini ve yemek kurallarına uygun davranış sergilemelerini istedikleri görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi dönemde sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmalarını önemsedikleri şeklinde açıklanabilir.

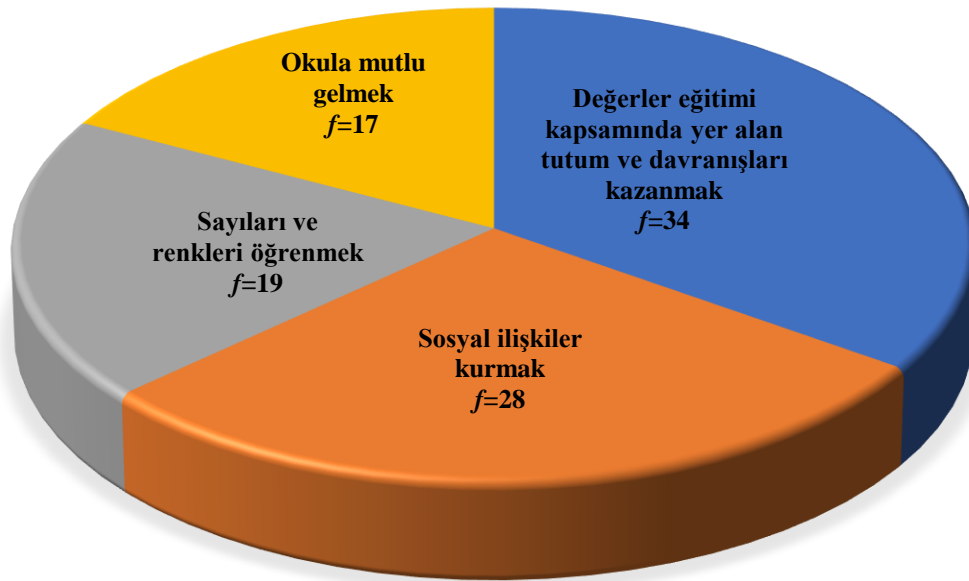
Ebeveynlerin “motor gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla ince ve kaba motor becerilerini geliştirmesi ($f=12$) ve kalemi doğru tutması ($f=2$) gibi beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

“Motor gelişim alanı” teması altında çocuklarından daha çok “ince ve kaba motor becerilerini geliştirmek” beklentisini dile getiren ebeveynler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Okul öncesi dönemde çocuğumun bağımsız hareket etme becerilerini kazanmasını beklerim.” (E7) “Çocuğumun ince ve kaba motor becerilerini geliştirilmesini isterim.” (E2) “El becerilerine sahip olmasını isterim.” (E3) “Makas tutma, yapıştırma işlemlerini başarılı bir şekilde yapmasını isterim.” (E41)

Ebeveynlerin çocuklarının motor gelişim alanı ile ilgili daha çok ince ve kaba motor becerilerini geliştirmelerine yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Bu beklenti kapsamında ebeveynler çocuklarından bağımsız hareket etme becerisine sahip olmalarını, etkinlik esnasında makas tutma ve yapıştırma işlemlerini başarılı bir şekilde yapmalarını istedikleri görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi dönemde motor becerileri kapsamında ince ve kaba motor becerilerini geliştirmelerini önemsediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarından ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Ebeveynlerin çocuklarından ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 12’de görüldüğü gibi ebeveynlerin çocuklarından sırasıyla ilk dört beklentisi; “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanması” ($f=34$), “sosyal ilişkiler kurması” ($f=28$), “sayıları ve renkleri öğrenmesi” ($f=19$) ve “okula mutlu gelmesi” ($f=17$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

4.1.6. Ebeveynlerin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Çocuklarından Beklentilerine İlişkin Bulgular

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Çocuklarından Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Bilişsel Gelişim Alanı	Meraklı birey olmak (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E12, E14)	10
	Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak (E1, E3, E4, E14)	4
	Yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmak (E1)	1
	Bilgiyi analiz etme ve yorumlama becerisine sahip olmak (E4)	1
	Öğrenmeye açık olmak (E9)	1
	Toplam	17
Dil Gelişim Alanı	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (E1, E3, E4, E6, E7, E9, E11, E13, E14)	9
	Kendini doğru cümleler ile ifade etmek (E5, E7, E8, E11)	4
	Sözcük dağarcığını geliştirmek (E7, E11, E12)	3
	Nezaket sözcükleri kullanmak (E9, E11)	2
	Masal ve hikâye dinleme becerisini geliştirmek (E10)	1
	Toplam	19
Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	Değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmak (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14)	12
	Sosyal ilişkiler kurmak (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14)	12
	Sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamak (E1, E2, E3, E4, E5, E7, E9, E10, E11, E13, E14)	11
	Okula mutlu gelmek (E2, E3, E4, E6, E8, E9, E10, E12)	8
	Doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı davranmak (E1, E2, E3, E6, E8, E10, E12)	7
	Sınıf kurallarına uymak (E1, E3, E8, E12, E13)	5
	Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek (E1, E4, E9, E10)	4
	Kültürel değerleri içselleştirmek (E6, E10, E12, E13)	4
	Hayal dünyalarını özgürce ifade etmek (E2, E3, E7, E8)	4

	Özgüvenli davranmak (E4, E6, E9, E10)	4
	Duygularına uygun tepki vermek (E4, E6, E9)	3
	Nezaket kurallarına uygun davranmak (E3, E6, E7)	3
	Etkinliklerden keyif almak (E8, E10, E12)	3
	Teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmak (E2, E7, E12)	3
	Toplumsal kurallara uygun davranmak (E4, E9, E10)	3
	Lider özelliklerine sahip olmak (E6, E8)	2
	Öğretmenini sevmek (E1, E2)	2
	Okula düzenli devam etmek (E12)	1
	Toplam	91
Motor Gelişim Alanı	İnce ve kaba motor becerilerini geliştirmek (E1, E2, E3, E7, E8)	5
	Toplam	5
Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı	Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanmak (E1, E2, E4, E13)	4
	Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak (E8)	1
	Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmak (E12)	1
	Toplam	6

Tablo 16’da görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından sırasıyla “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ($f=91$), “dil gelişim alanı” ($f=19$), “bilişsel gelişim alanı” ($f=17$), “öz bakım becerileri gelişim alanı” ($f=6$) ve “motor gelişim alanı” ($f=5$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

Ebeveynlerin “sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmasına ($f=12$), sosyal ilişkiler kurmasına ($f=12$), sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=11$), okula mutlu gelmesine ($f=8$), doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı davranmasına ($f=7$), sınıf kurallarına uymasına ($f=5$), duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesine ($f=4$), kültürel değerleri içselleştirmesine ($f=4$), hayal dünyalarını özgürce ifade etmesine ($f=4$), özgüvenli davranmasına ($f=4$), duygularına uygun tepki vermesine ($f=3$), nezaket kurallarına uygun davranmasına ($f=3$), etkinliklerden keyif almasına ($f=3$), teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmasına ($f=3$), toplumsal kurallara uygun davranmasına ($f=3$), lider özelliklere sahip

olmasına ($f=2$), öğretmenini sevmesine ($f=2$) ve okula düzenli devam etmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Ebeveynler “dil gelişimi alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=9$), kendini doğru cümleler ile ifade etmesine ($f=4$), sözcük dağarcığını geliştirmesine ($f=3$), nezaket sözcükleri kullanmasına ($f=2$) ve masal ve hikâye dinleme becerisini geliştirmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Ebeveynler “bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla meraklı birey olmasını ($f=10$), eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasını ($f=4$), yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmasını ($f=1$), bilgiyi analiz etme ve yorumlama becerisine sahip olmasını ($f=1$) ve öğrenmeye açık olmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

Ebeveynlerin “öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanmasına ($f=4$), kendini tehlikelerden ve kazalardan korumasına ($f=1$) ve sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Ebeveynler “motor gelişim alanı” teması altında çocuklarından sadece ince ve kaba motor becerilerini geliştirmesine ($f=5$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 13’te verilmiştir.



Şekil 13. Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 13'te görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından sırasıyla ilk dört beklentisi; “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanması” ($f=12$), “sosyal ilişkiler kurması” ($f=12$), “sosyal etkinliklere aktif katılım sağlaması” ($f=11$) ve “meraklı birey olması” ($f=10$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklardan beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Çocuklarından Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Bilişsel Gelişim Alanı	Sayıları ve renkleri öğrenmek (E15, E16, E21, E23, E24, E25, E26, E27)	8
	Geometrik şekiller öğrenmek (E15, E21, E23, E24, E25, E26, E27)	7
	Okuma-yazma öğrenmek (E21, E25, E27)	3
	Harf seslerini öğrenmek (E16, E23)	2
	Meraklı birey olmak (E28)	1
	Toplam	21
Dil Gelişim Alanı	Kendini doğru cümleler ile ifade etmek (E16, E19, E20, E22, E24)	5
	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (E16, E19, E20, E28)	4
	Nezaket sözcükleri kullanmak (E20)	1
	Masal ve hikâye dinleme becerisini geliştirmek (E18)	1
	Sesleri ayırt etmek (E17)	1
	Toplam	12
Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	Değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmak (E15, E16, E17, E18, E19, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27)	12
	Sosyal ilişkiler kurmak (E15, E16, E17, E21, E22, E23, E24, E26, E29)	9
	Nezaket kurallarına uygun davranmak (E15, E17, E19, E20, E23, E28)	6
	Arkadaşlarına küfür ve şiddet içeren davranışlarda bulunmamak (E20, E21, E23, E24, E26, E27)	6
	Okula mutlu gelmek (E17, E18, E22, E23, E28)	5
	Sınıf kurallarına uymak (E16, E17, E23, E26, E27)	5
	Sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamak (E19, E22, E28)	3
	Teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmak (E20, E28)	2
	Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek (E16, E19)	2
	Doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı davranmak (E17, E28)	2

	Özgüvenli davranmak (E18, E19)	2
	Toplumsal kurallara uygun davranmak (E15, E17)	2
	Sosyal ilişkilerinde problem çözme becerisi kazanmak (E18)	1
	Hayal dünyalarını özgürce ifade etmek (E18)	1
	Okula düzenli devam etmek (E25)	1
	Kendine ait özellikleri bilmek (E19)	1
	Toplam	60
Motor Gelişim Alanı	İnce ve kaba motor becerilerini geliştirmek (E15, E22, E23, E24, E28)	5
	Kalemi doğru tutmak (E17, E20)	2
	Toplam	7
Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı	Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmak (E15, E16, E17, E18, E21, E22, E23, E24, E26, E27, E28)	11
	Kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemek (E15, E16, E20, E26)	4
	Giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmak (E20, E24)	2
	Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak (E28)	1
	Toplam	18

Tablo 17’de görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından sırasıyla “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ($f=60$), “bilişsel gelişim alanı” ($f=21$), “öz bakım becerileri gelişim alanı” ($f=18$), “dil gelişim alanı” ($f=12$) ve “motor gelişim alanı” ($f=7$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin “sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmasına ($f=12$), sosyal ilişkiler kurmasına ($f=9$), nezaket kurallarına uygun davranmasına ($f=6$), arkadaşlarına küfür ve şiddet içeren davranışlarda bulunmamasına ($f=6$), okula mutlu gelmesine ($f=5$), sınıf kurallarına uymasına ($f=5$), sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=3$), teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmasına ($f=2$), duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesine ($f=2$), doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı davranmasına ($f=2$), özgüvenli davranmasına ($f=2$), toplumsal kurallara uygun davranmasına ($f=2$), sosyal ilişkilerinde problem çözme becerisini kazanmasına ($f=1$), hayal dünyalarını özgürce ifade etmesine ($f=1$), okula düzenli devam etmesine ($f=1$) ve kendine ait özellikleri bilmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

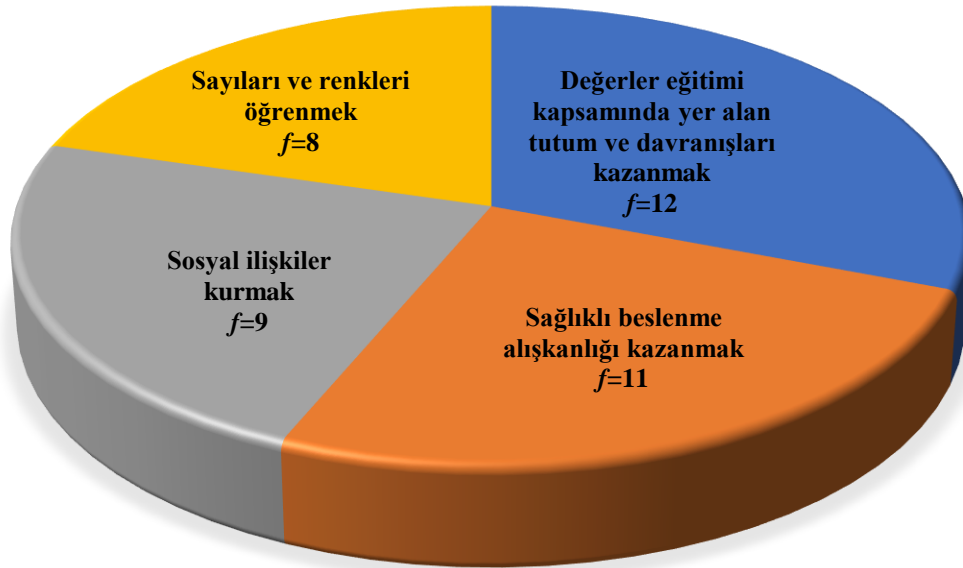
Ebeveynlerin “bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla sayıları ve renkleri öğrenmesine ($f=8$), geometrik şekilleri öğrenmesine ($f=7$), okuma-yazma öğrenmesine ($f=3$), harf seslerini öğrenmesine ($f=2$) ve meraklı birey olmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Ebeveynler “öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ($f=11$), kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesine ($f=4$), giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmasına ($f=2$) ve kendini tehlikelerden ve kazalardan korumasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Ebeveynler “dil gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla kendini doğru cümleler ile ifade etmesi ($f=5$), güçlü bir iletişim becerisine sahip olması ($f=4$), nezaket sözcükleri kullanması ($f=1$), masal ve hikâye dinleme becerisini geliştirmesi ($f=1$) ve sesleri ayırt etmesi ($f=1$) gibi beklentilerini belirtmektedirler.

Ebeveynlerin “motor gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla ince ve kaba motor becerilerini geliştirmesi ($f=5$) ve kalemi doğru tutması ($f=2$) gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 14’te verilmiştir.



Şekil 14. Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 14’te görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından sırasıyla ilk dört beklentisi; “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanması” ($f=12$), “sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanması” ($f=11$), “sosyal ilişkiler kurması” ($f=9$) ve “sayıları ve renkleri öğrenmesi” ($f=8$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklardan beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Çocukları Öğrenim Gören Ebeveynlerin Çocuklarından Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Bilişsel Gelişim Alanı	Sayıları ve renkleri öğrenmek (E29, E30, E31, E33, E34, E36, E37, E38, E39, E40, E42)	11
	Okuma-yazma öğrenmek (E29, E31, E34, E36, E38, E39, E40, E41, E42)	9
	Geometrik şekiller öğrenmek (E29, E30, E31, E34, E37, E40, E42)	7
	Meraklı birey olmak (E33)	1
	Harf seslerini öğrenmek (E36)	1
	Somut ve soyut kavramları öğrenmek (E33)	1
	Toplam	30
Dil Gelişim Alanı	Türkçeyi doğru ve güzel konuşmak (E33, E34, E35, E37, E38, E39, E40, E41, E42)	9
	Şarkı söylemek (E32, E37, E38, E42)	4
	Nezaket sözcükleri kullanmak (E31, E32, E38)	3
	Tekerlemeler söylemek (E32, E38)	2
	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (E32, E41)	2
	Kendini doğru cümleler ile ifade etmek (E32)	1
	Toplam	21
Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	Değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmak (E29, E30, E32, E33, E35, E36, E37, E38, E39, E42)	10
	Sosyal ilişkiler kurmak (E29, E32, E33, E36, E37, E38, E39, E42)	8
	Arkadaşlarına küfür ve şiddet içeren davranışlarda bulunmamak (E36, E38, E40, E41, E42)	5
	Okula mutlu gelmek (E32, E33, E36, E37)	4
	Sınıf kurallarına uymak (E30, E32, E33)	3
	Teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmak (E33, E37)	2
	Toplumsal kurallara uygun davranmak (E37, E42)	2

	Özgüvenli davranmak (E32, E33)	2
	Doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı davranmak (E40)	1
	Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek (E33)	1
	Kültürel değerleri içselleştirmek (E32)	1
	Okula düzenli devam etmek (E36)	1
	Toplam	40
Motor Gelişim Alanı	İnce ve kaba motor becerilerini geliştirmek (E32, E41)	2
	Toplam	2
Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı	Kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemek (E31, E33, E39, E41, E42)	5
	Giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmak (E31, E37, E38, E41)	4
	Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmak (E30, E36, E42)	3
	Toplam	12

Tablo 18’de görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından sırasıyla “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ($f=40$), “bilişsel gelişim alanı” ($f=30$), “dil gelişim alanı” ($f=21$), “öz bakım becerileri gelişim alanı” ($f=12$) ve “motor gelişim alanı” ($f=2$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin “sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmasına ($f=10$), sosyal ilişkiler kurmasına ($f=8$), arkadaşlarına küfür ve şiddet içeren davranışlarda bulunmamasına ($f=5$), okula mutlu gelmesine ($f=4$), sınıf kurallarına uymasına ($f=3$), teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmasına ($f=2$), toplumsal kurallara uygun davranmasına ($f=2$), özgüvenli davranmasına ($f=2$), doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı davranmasına ($f=1$), duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesine ($f=1$), kültürel değerleri içselleştirmesine ($f=1$) ve okula düzenli devam etmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin “bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla sayıları ve renkleri öğrenmesine ($f=11$), okuma-yazma öğrenmesine ($f=9$), geometrik şekilleri öğrenmesine ($f=7$), meraklı birey olmasına ($f=1$), harf seslerini öğrenmesine ($f=1$) ve somut ve soyut kavramları öğrenmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

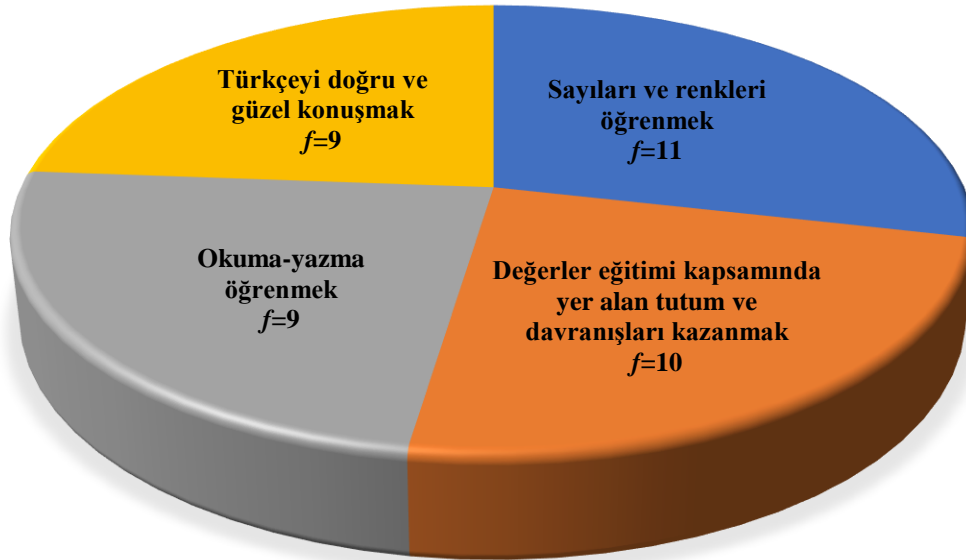
Ebeveynler “dil gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla Türkçeyi doğru ve güzel konuşması ($f=9$), şarkı söylemesi ($f=4$), nezaket sözcükleri kullanması ($f=3$),

tekerlemeler söylemesi ($f=2$), güçlü bir iletişim becerisine sahip olması ($f=2$) ve kendini doğru cümleler ile ifade etmesi ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğunu belirtmektedirler.

Ebeveynler “öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklarından sırasıyla kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesine ($f=5$), giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmasına ($f=4$) ve sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ($f=3$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Ebeveynlerin “motor gelişim alanı” teması altında çocuklarından sadece ince ve kaba motor becerilerini geliştirmesi ($f=2$) gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 15’te verilmiştir.



Şekil 15. Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 15’te görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından sırasıyla ilk dört beklentisi; “sayıları ve renkleri öğrenmesi” ($f=11$), “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanması” ($f=10$), “okuma-yazma öğrenmesi” ($f=9$) ve “Türkçeyi doğru ve güzel konuşması” ($f=9$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Ebeveynlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre çocuklarından beklentileri incelendiğinde üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum okulların sosyoekonomik durumunun ebeveyn beklentilerinde değişiklik göstermediğini ve ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim alanına önem verdiklerini göstermektedir.

4.2. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Öğretmenlerinin Beklentilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin ebeveynlerden, okul yöneticilerinden ve çocuklardan beklentilerine ve öğretmenlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre ebeveynlerden, okul yöneticilerinden ve çocuklardan beklentilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Ebeveynin Kişisel Özellikleri	Okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmak (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28, Ö29, Ö30)	20
	Saygılı olmak (Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö27, Ö29)	17
	Çocuklarına karşı ilgili olmak (Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29)	17
	Anlayışlı olmak (Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö27)	16
	Çocuklarına karşı şefkatli davranmak (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27, Ö30)	16
	Sorumluluk bilincine sahip olmak (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29)	15
	Çocuklarına şiddet uygulamamak (Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	15
	Empati becerisine sahip olmak (Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22)	9
	Hoşgörülü olmak (Ö1, Ö10, Ö12, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö26)	8

	Gerçekçi beklentilere sahip olmak (Ö2, Ö8, Ö13, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22)	7
	Çocuklarına sevgi göstermek (Ö11, Ö16, Ö24, Ö26, Ö29)	5
	Özel hayata saygı göstermek (Ö1, Ö10, Ö25, Ö26)	4
	Çocuklarına karşı sabırlı olmak (Ö7, Ö16, Ö20, Ö23)	4
	Öğretmene değer vermek (Ö5, Ö28)	2
	Çocuklarına karşı dürüst olmak (Ö8, Ö9)	2
	Çocuklarına karşı disiplinli olmak (Ö6)	1
	Resmi olmak (Ö1)	1
	Çocuklarına karşı argo kelimeler kullanmamak (Ö25)	1
	Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara duyarlı olmak (Ö20)	1
	Toplam	161
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Aile katılımı etkinliklerine katılmak (Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	20
	Eğitim sürecinde iş birliği içinde olmak (Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28, Ö30)	18
	Okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö17, Ö18, Ö23, Ö25, Ö30)	11
	Sosyal etkinliklere katılım sağlamak (Ö2, Ö7, Ö10, Ö12, Ö17, Ö25)	6
	Toplam	55
Çocuğun Gelişim Sürecinin Desteklemesi	Çocukları ile nitelikli zaman geçirmek (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	19
	Okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlamak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	17
	Çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlamak (Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30)	17
	Temel öz bakım becerilerini kazandırmak (Ö4, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö39)	17
	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö24, Ö29)	15
	Çocuklarına başarılı olacakları görev ve sorumluluklar vermek (Ö1, Ö4, Ö11, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö27, Ö29, Ö30)	12
	Çocuklarına hikâye okumak (Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö21, Ö23, Ö28, Ö29)	10
	Çocuklarına rol model olmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö26, Ö29)	9

Çocuklarına yardımlaşma ve paylaşma değerlerini kazandırmak (Ö5, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21)	8
Çocuklarını okul dışında sosyal etkinliklere yönlendirmek (Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö17)	6
Okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri desteklemek (Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö22, Ö30)	6
Okul ve sınıf içi kurallarına uymak (Ö6, Ö8, Ö10, Ö26, Ö28, Ö29)	6
Çocuklarının problemleri ile yakından ilgilenmek (Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12)	5
Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmamak (Ö11, Ö16, Ö20, Ö26)	4
Çocuklarına sevgi ve saygı değerlerini kazandırmak (Ö14, Ö17, Ö19)	3
Çocuklarına insan ve doğa sevgisi kazandırmak (Ö8, Ö22)	2
Çocuklarına sosyalleşebilecekleri ortam sağlamak (Ö7, Ö9)	2
Çocuklarına nezaket kurallarını kazandırmak (Ö5, Ö15)	2
Çocuklarına toplumsal kuralları kazandırmak (Ö1, Ö22)	2
Toplam	162

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin ebeveynlerden beklentileri, “ebeveynin kişisel özellikleri”, “okul-aile iş birliği süreci” ve “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” olmak üzere toplam üç tema altında toplanmaktadır.

Öğretmenlerin ebeveynlerden sırasıyla “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” ($f=162$), “ebeveynin kişisel özellikleri” ($f=161$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=55$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” teması altında ebeveynlerden sırasıyla çocukları ile nitelikli zaman geçirmesine ($f=19$), okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlamasına ($f=17$), çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlamasına ($f=17$), temel öz bakım becerilerini kazandırmasına ($f=17$), güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=15$), çocuklarına başarılı olacakları görev ve sorumluluklar vermesine ($f=12$), çocuklarına hikâye okumasına ($f=10$), çocuklarına rol model olmasına ($f=9$), çocuklarına yardımlaşma ve paylaşma değerlerini kazandırmasına ($f=8$), çocuklarını okul dışında sosyal etkinliklere yönlendirmesine ($f=6$), okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri desteklemesine ($f=6$), okul ve sınıf içi kurallarına uymasına ($f=6$), çocuklarının problemleri ile yakından ilgilenmesine ($f=5$), bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmasına ($f=4$), çocuklarına sevgi ve saygı değerlerini kazandırmasına ($f=3$), çocuklarına insan ve doğa sevgisi kazandırmasına ($f=2$),

çocuklarına sosyalleşebilecekleri ortam sağlamasına ($f=2$), çocuklarına nezaket kurallarını kazandırmasına ($f=2$) ve çocuklarına toplumsal kuralları kazandırmasına ($f=2$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

“Çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” teması altında ebeveynlerden daha çok “çocukları ile nitelikli zaman geçirmek” beklentisini dile getiren öğretmenler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamışlardır;

“Okul dışında velilerin çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmesini isterim.” (Ö1) “Ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli zaman geçirebilecekleri ortamlar hazırlamalarını beklerim.” (Ö3) “Ebeveynler çocuklarıyla iyi zaman geçirmelidirler.” (Ö17) “Evde çocuklarıyla etkili vakit geçirmelidirler.” (Ö21) “Çocuğu ile kaliteli zaman geçirmesini isterim...” (Ö23) “Çocukla mutlaka günde en az 1 saat nitelikli zaman geçirmeleri gerektiğini düşünüyorum.” (Ö26) “Çocuklarını parka götürmesi onlara hikâye okuması ve güzel vakit geçirmesini isterim.” (Ö30)

Öğretmenler çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesine yönelik ebeveynlerden daha çok çocukları ile nitelikli zaman geçirmeleri yönünde beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ebeveynlerden çocukları ile oyun oynamasını, çocukları ile beraber sosyal etkinliklere katılmasını, onlara hikâye okumasını, çocuklarını parka götürmesini ve onlarla mutlu zaman geçirmesini istediklerini göstermektedir. Öte yandan öğretmenlerin çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi ile ilgili ebeveynlerden okul ve sınıf içi kurallarına uymasını, güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasını, okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlaması, temel öz bakım becerilerini kazandırması, çocuklarına başarılı olacakları görev ve sorumluluklar vermesi ve çocuğunun problemleri ile yakından ilgilenmesi gibi beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

Doküman incelemesi kapsamında veli toplantı tutanaklarından elde edilen veriler incelendiğinde de okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesine yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler ebeveynlerden çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesine yönelik sırasıyla okul ve sınıf içi kurallarına uymasını, güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasını, okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlamasını, okulda gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerini desteklemesini, temel öz bakım becerilerini kazandırmasını, çocukların okula düzenli devam etmesini sağlamasını, çocuklarına başarılı olacakları görev ve sorumluluklar vermesini ve çocuklarının problemleri ile yakından ilgilenmesine yönelik beklentilere sahip olduklarını ifade etmektedirler (EK-6). Bu durum veli toplantı tutanaklarından elde edilen verilerin yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme formundan elde edilen verileri desteklediğini göstermektedir.

Öğretmenler “ebeveynin kişisel özellikleri” teması altında ebeveynlerden sırasıyla okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasını ($f=20$), saygılı olmasını ($f=17$), çocuklarına karşı ilgili olmasını ($f=17$), anlayışlı olmasını ($f=16$), çocuklarına karşı şefkatli davranmasını ($f=16$), sorumluluk bilincine sahip olmasını ($f=15$), çocuklarına şiddet uygulamamasını ($f=15$), empati becerisine sahip olmasını ($f=9$), hoşgörülü olmasını ($f=8$), gerçekçi beklentilere sahip olmasını ($f=7$), çocuklarına sevgi göstermesini ($f=5$), özel hayata saygı göstermesini ($f=4$), çocuklarına karşı sabırlı olmasını ($f=4$), öğretmene değer vermesini ($f=2$), çocuklarına karşı dürüst olmasını ($f=2$), çocuklarına karşı disiplinli olmasını ($f=1$), resmi olmasını ($f=1$), çocuklarına karşı argo kelimeler kullanmamasını ($f=1$) ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara duyarlı olmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

“Ebeveynin kişisel özellikleri” teması altında ebeveynlerden daha çok “okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmak” beklentisini dile getiren öğretmenler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamışlardır;

“Okul öncesi eğitiminin uzmanlık gerektiren bir süreç olduğunu, çocuğun kişilik ve gelişim alanları üzerinde önemli etkilerinin olduğu bilincine sahip olmalarını isterim.” (Ö8) “Okul öncesi eğitiminin önemsemelerini ve eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu bilmelerini isterim.” (Ö4) “Okul öncesi eğitimin amaçları, ilkeleri ve önemi konusunda bilgi sahibi olmalarını beklerim (Ö6). Okul öncesi eğitim ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalarını beklerim.” (Ö10) “Okul öncesi eğitiminin amaçlarını bilerek göndermelerini beklerim.” (Ö23) “Çocukların gelişim özelliklerini araştırıp kendi çocuklarına uygulamalarını ve okul öncesi eğitiminin profesyonel bir süreç olduğunu bilmelerini isterim...” (Ö3) “Bizlerin bakıcı değil öğretmen olduklarını unutmamalarını isterim (Ö28). Okul öncesi eğitime karşı bilinçli olmalarını beklerim.” (Ö7)

Öğretmenler, ebeveynlerin kişisel özelliklerine yönelik daha çok okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ebeveynlerin okul öncesi eğitimin önemi, ilkeleri ve amaçları hakkında bilgi sahibi olmasını ve bu doğrultuda beklentilere sahip olmasını istediklerini göstermektedir. Öte yandan okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerin okul öncesi eğitimin önemsemesini, etkinlik saatleri hakkında fikir sahibi olmasını ve okul öncesi öğretmenlerini bakıcı olarak değil de bir öğretmen olarak algılamasını istedikleri anlaşılmaktadır.

Doküman incelemesi kapsamında veli toplantı tutanaklarından elde edilen veriler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden daha çok kişisel özelliklerine yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler ebeveynlerin kişisel özelliklerine yönelik sırasıyla okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasını, sorumluluk bilincine sahip olmasını, hasta olan çocuklarını iyileştikten sonra okula göndermesini, saygılı olmasını, anlayışlı olmasını ve özel hayata saygı göstermesini belirtmektedirler (EK-

6). Yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme formu ile veli toplantı tutanaklarından elde edilen veriler birlikte incelendiğinde öğretmenlerin ebeveynlerin kişisel özelliklerine yönelik daha çok okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular birlikte incelendiğinde veli toplantı tutanaklarından elde edilen verilerin yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme formundan elde edilen verileri desteklediği görülmektedir.

Öğretmenler “okul-aile iş birliği süreci” teması altında ebeveynlerden sırasıyla aile katılımı etkinliklerine katılmasına ($f=20$), eğitim sürecinde iş birliği içinde olmasına ($f=18$), okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamasına ($f=11$) ve sosyal etkinliklere katılım sağlamasına ($f=6$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

“Okul-aile iş birliği süreci” teması altında ebeveynlerden daha çok “aile katılımı etkinliklerine katılmak” beklentisini dile getiren öğretmenler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamışlardır;

“Aile katılımı etkinliklerinde aktif rol oynamalarını beklerim...” (Ö8) “Aile katılımı etkinliklerine düzenli katılım sağlamlarını beklerim...” (Ö4) “Aile katılımı etkinliklerine aktif katılım sağlamları ve bu süreçte anne ve baba eşit sorumluluk almalıdır.” (Ö20) “Aile katılımı etkinliklerine ve okul dışı faaliyetlerine daha çok katılım sağlamalıdır.” (Ö25) “Aile katılımı etkinliklerine aktif olarak katılmalarını, okula karşı sorumlu olmalarını beklerim...” (Ö29) “Aile katılımı etkinliklerine düzenli katılım sağlamlarını, çocuklarına meslekleri tanıtmalarını, fen-doğa etkinlikleri yapmalarını ve oyunlar oynamalarını beklerim.” (Ö6)

Öğretmenlerin ebeveynlerden okul-aile iş birliğinin sağlanması ile ilgili daha çok aile katılımı etkinliklerine katılmasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerinde aktif rol oynamasını ve aile katılımı etkinliklerine düzenli katılım sağlamasını istediklerini göstermektedir. Öte yandan okul öncesi öğretmenleri ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerinde meslekleri tanıtmalarını, fen-doğa etkinlikleri gerçekleştirmesini, hikâye okumasını ve oyunlar oynamasını istedikleri görülmektedir.

Doküman incelemesi kapsamında veli toplantı tutanaklarından elde edilen veriler incelendiğinde de okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden okul-aile iş birliği sürecine yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler ebeveynlerden okul-aile iş birliği sürecine yönelik sırasıyla aile katılımı etkinliklerine katılmasını, eğitim sürecinde iş birliği içinde olmasını ve sosyal etkinliklere katılım sağlamasını belirtmektedirler (EK-6). Yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme formu ile veli toplantı tutanaklarından elde edilen veriler birlikte incelendiğinde öğretmenlerin ebeveynlerden okul-aile iş birliği sürecinin güçlendirilmesi ile ilgili daha çok aile katılımı etkinliklerine katılım sağlamasına yönelik

beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum veli toplantı tutanaklarından elde edilen verilerin yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme formundan elde edilen verileri desteklediğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 16’da verilmiştir.



Şekil 16. Öğretmenlerin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 16’da görüldüğü gibi öğretmenlerin ebeveynlerden sırasıyla ilk dört beklentisi; “okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olması” ($f=20$), “aile katılımı etkinliklerine katılması” ($f=20$), “çocukları ile nitelikli zaman geçirmesi” ($f=19$) ve “eğitim sürecinde iş birliği içinde olması” ($f=18$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Ebeveynin Kişisel Özellikleri	Çocuklarına karşı ilgili olmak (Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	8
	Anlayışlı olmak (Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	7
	Okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmak (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11)	7
	Saygılı olmak (Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)	6

	Çocuklarına karşı şefkatli davranmak (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11)	5
	Empati becerisine sahip olmak (Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11)	5
	Sorumluluk bilincine sahip olmak (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7)	4
	Hoşgörülü olmak (Ö1, Ö10, Ö12)	3
	Gerçekçi beklentilere sahip olmak (Ö2, Ö8)	2
	Çocuklarına karşı dürüst olmak (Ö8, Ö9)	2
	Özel hayata saygı göstermek (Ö1, Ö10)	2
	Çocuklarına sevgi göstermek (Ö11)	1
	Çocuklarına karşı sabırlı olmak (Ö7)	1
	Öğretmene değer vermek (Ö5)	1
	Çocuklarına karşı disiplinli olmak (Ö6)	1
	Resmi olmak (Ö1)	1
	Toplam	56
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12)	6
	Aile katılımı etkinliklerine katılmak (Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12)	6
	Eğitim sürecinde iş birliği içinde olmak (Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12)	5
	Sosyal etkinliklere katılım sağlamak (Ö2, Ö7, Ö10, Ö12)	4
	Toplam	21
Çocuğun Gelişim Sürecinin Desteklemesi	Çocukları ile nitelikli zaman geçirmek (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)	9
	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)	9
	Okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlamak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12)	8
	Çocuklarına rol model olmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12)	7
	Çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlamak (Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12)	6
	Çocuklarını okul dışında sosyal etkinliklere yönlendirmek (Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12)	5
	Çocuklarının problemleri ile yakından ilgilenmek (Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12)	5
	Okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri desteklemek (Ö1, Ö2, Ö7, Ö8)	4
	Çocuklarına hikâye okumak (Ö5, Ö9, Ö11, Ö12)	4
	Temel öz bakım becerilerini kazandırmak (Ö4, Ö10, Ö11)	3
	Çocuklarına başarılı olacakları görev ve sorumluluklar vermek (Ö1, Ö4, Ö11)	3
	Çocuklarına yardımlaşma ve paylaşma değerlerini kazandırmak (Ö5, Ö11, Ö12)	3
	Okul ve sınıf içi kurallarına uymak (Ö6, Ö8, Ö10)	3
Çocuklarına sosyalleşebilecekleri ortam sağlamak (Ö7, Ö9)	2	

Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmamak (Ö11)	1
Çocuklarına insan ve doğa sevgisi kazandırmak (Ö8)	1
Çocuklarına nezaket kurallarını kazandırmak (Ö5)	1
Çocuklarına toplumsal kuralları kazandırmak (Ö1)	1
Toplam	75

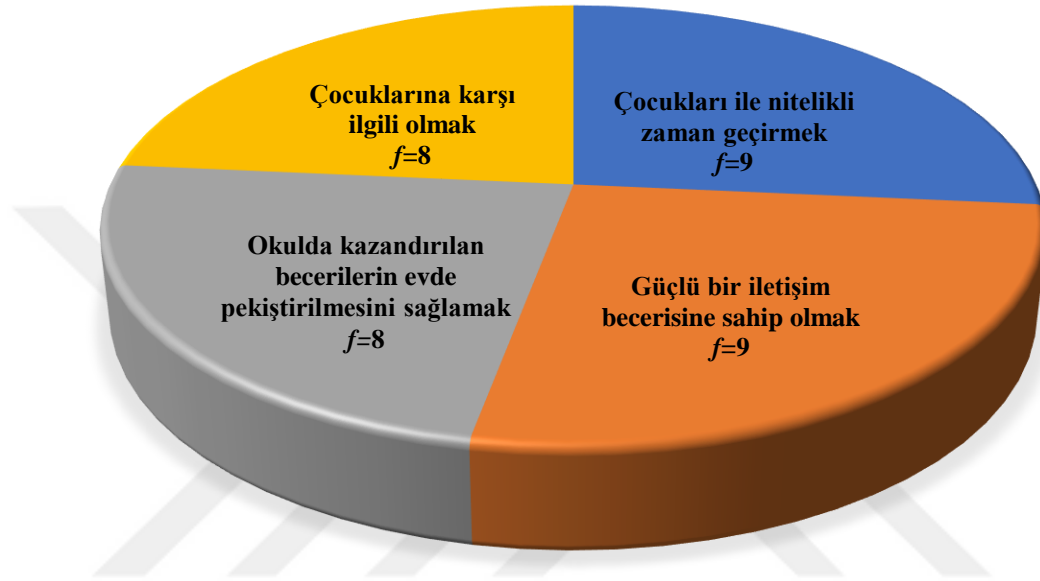
Tablo 20’de görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden sırasıyla “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” ($f=75$), “ebeveynin kişisel özellikleri” ($f=56$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=21$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” teması altında ebeveynlerden sırasıyla çocukları ile nitelikli zaman geçirmesi ($f=9$), güçlü bir iletişim becerisine sahip olması ($f=9$), okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlaması ($f=8$), çocuklarına rol model olması ($f=7$), çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlaması ($f=6$), çocuklarını okul dışında sosyal etkinliklere yönlendirmesi ($f=5$), çocuklarının problemleri yakından ilgilenmesi ($f=5$), okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri desteklemesi ($f=4$), çocuklarına hikâye okuması ($f=4$), temel öz bakım becerilerini kazandırması ($f=3$), çocuklarına başarılı olacakları görev ve sorumluluklar vermesi ($f=3$), çocuklarına yardımlaşma ve paylaşma değerlerini kazandırması ($f=3$), okul ve sınıf içi kurallarına uyması ($f=3$), çocuklarına sosyalleşebilecekleri ortam sağlaması ($f=2$), bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması ($f=1$), çocuklarına insan ve doğa sevgisi kazandırması ($f=1$), çocuklarına nezaket kurallarını kazandırması ($f=1$) ve çocuklarına toplumsal kuralları kazandırması ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “ebeveynin kişisel özellikleri” teması altında ebeveynlerden sırasıyla çocuklarına karşı ilgili olmasına ($f=8$), anlayışlı olmasına ($f=7$), okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına ($f=7$), saygılı olmasına ($f=6$), çocuklarına karşı şefkatli davranmasına ($f=5$), empati becerisine sahip olmasına ($f=5$), sorumluluk bilincine sahip olmasına ($f=4$), hoşgörülü olmasına ($f=3$), gerçekçi beklentilere sahip olmasına ($f=2$), çocuklarına karşı dürüst olmasına ($f=2$), özel hayata saygı göstermesine ($f=2$), çocuklarına sevgi göstermesine ($f=1$) çocuklarına karşı sabırlı olmasına ($f=1$), öğretmene değer vermesine ($f=1$), çocuklarına karşı disiplinli olmasına ($f=1$) ve resmi olmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenler “okul-aile iş birliği süreci” teması altında ise ebeveynlerden sırasıyla okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamasını ($f=6$), aile katılımı etkinliklerine katılmasını ($f=6$), eğitim sürecinde iş birliği içinde olmasını ($f=5$) ve sosyal etkinliklere katılım sağlamasını ($f=4$) belirtmektedirler.

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 17’de verilmiştir.



Şekil 17. Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 17’de görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden sırasıyla ilk dört beklentisi; “çocukları ile nitelikli zaman geçirmesi” ($f=9$), “güçlü bir iletişim becerisine sahip olması” ($f=9$), “çocuklarına karşı ilgili olması” ($f=8$) ve “okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlaması” ($f=8$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Ebeveynin Kişisel Özellikleri	Çocuklarına şiddet uygulamamak (Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22)	9
	Okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmak (Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24)	9

	Çocuklarına karşı şefkatli davranmak (Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24)	9
	Saygılı olmak (Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23)	8
	Anlayışlı olmak (Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23)	7
	Sorumluluk bilincine sahip olmak (Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23)	7
	Çocuklarına karşı ilgili olmak (Ö13, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24)	5
	Gerçekçi beklentilere sahip olmak (Ö13, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22)	5
	Empati becerisine sahip olmak (Ö18, Ö20, Ö21, Ö22)	4
	Hoşgörülü olmak (Ö18, Ö19, Ö20, Ö22)	4
	Çocuklarına karşı sabırlı olmak (Ö16, Ö20, Ö23)	3
	Çocuklarına sevgi göstermek (Ö16, Ö24)	2
	Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara duyarlı olmak (Ö20)	1
	Toplam	73
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Eğitim sürecinde iş birliği içinde olmak (Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24)	10
	Aile katılımı etkinliklerine katılmak (Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22)	8
	Okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamak (Ö17, Ö18, Ö23)	3
	Sosyal etkinliklere katılım sağlamak (Ö17)	1
	Toplam	22
Çocuğun Gelişim Sürecinin Desteklemesi	Temel öz bakım becerilerini kazandırmak (Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24)	8
	Çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlamak (Ö13, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö24)	6
	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö24)	5
	Çocuklarına başarılı olacakları görev ve sorumluluklar vermek (Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö23)	5
	Çocuklarına yardımlaşma ve paylaşma değerlerini kazandırmak (Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21)	5
	Çocukları ile nitelikli zaman geçirmek (Ö15, Ö17, Ö21, Ö23)	4
	Okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlamak (Ö13, Ö20, Ö23, Ö24)	4
	Çocuklarına hikâye okumak (Ö15, Ö17, Ö21, Ö23)	4
	Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak (Ö16, Ö20)	2
	Çocuklarını okul dışında sosyal etkinliklere yönlendirmek (Ö17)	1
	Okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri desteklemek (Ö22)	1

Çocuklarına insan ve doğa sevgisi kazandırmak (Ö22)	1
Çocuklarına nezaket kurallarını kazandırmak (Ö15)	1
Çocuklarına toplumsal kuralları kazandırmak (Ö22)	1
Toplam	48

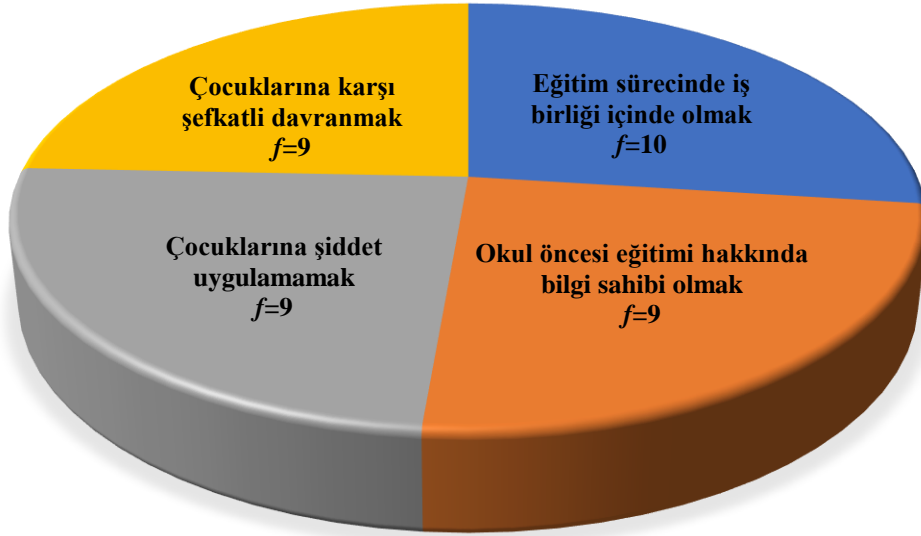
Tablo 21’de görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden sırasıyla “ebeveynin kişisel özellikleri” ($f=73$), “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” ($f=48$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=22$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “ebeveynin kişisel özellikleri” teması altında ebeveynlerden sırasıyla çocuklarına şiddet uygulamaması ($f=9$), okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olması ($f=9$), çocuklarına karşı şefkatli davranması ($f=9$), saygılı olması ($f=8$), anlayışlı olması ($f=7$), sorumluluk bilincine sahip olması ($f=7$), çocuklarına karşı ilgili olması ($f=5$), gerçekçi beklentilere sahip olması ($f=5$), empati becerisine sahip olması ($f=4$), hoşgörülü olması ($f=4$), çocuklarına karşı sabırlı olması ($f=3$), çocuklarına sevgi göstermesi ($f=2$) ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara duyarlı olması ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenler “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” teması altında ebeveynlerden sırasıyla temel öz bakım becerilerini kazandırmasına ($f=8$), çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlamasına ($f=6$), güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=5$), çocuklarına başarılı olacakları görev ve sorumluluklar vermesine ($f=5$), çocuklarına yardımlaşma ve paylaşma değerlerini kazandırmasına ($f=5$), çocukları ile nitelikli zaman geçirmesine ($f=4$), okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlamasına ($f=4$), çocuklarına hikâye okumasına ($f=4$), bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmasına ($f=2$), çocuklarını okul dışında sosyal etkinliklere yönlendirmesine ($f=1$), okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri desteklemesine ($f=1$), çocuklarına insan ve doğa sevgisi kazandırmasına ($f=2$), çocuklarına nezaket kurallarını kazandırmasına ($f=1$) ve çocuklarına toplumsal kuralları kazandırmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenler “okul-aile iş birliği süreci” teması altında ise ebeveynlerden sırasıyla eğitim sürecinde iş birliği içinde olmasını ($f=10$), aile katılımı etkinliklerine katılmasını ($f=8$), okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamasını ($f=3$) ve sosyal etkinliklere katılım sağlamasını ($f=1$) belirtmektedirler.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 18’de verilmiştir.



Şekil 18. Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 18’de görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden sırasıyla ilk dört beklentisi; “eğitim sürecinde iş birliği içinde olması” ($f=10$), “okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olması” ($f=9$), “çocuklarına şiddet uygulamaması” ($f=9$) ve “çocuklarına karşı şefkatli davranması” ($f=9$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Ebeveynin Kişisel Özellikleri	Çocuklarına şiddet uygulamamak (Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	6
	Çocuklarına karşı ilgili olmak (Ö25, Ö26, Ö27, Ö29)	4
	Sorumluluk bilincine sahip olmak (Ö25, Ö26, Ö28, Ö29)	4
	Okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmak (Ö25, Ö29, Ö28, Ö30)	4
	Saygılı olmak (Ö26, Ö27, Ö29)	3
	Anlayışlı olmak (Ö26, Ö27)	2
	Çocuklarına karşı şefkatli davranmak (Ö27, Ö30)	2
	Çocuklarına sevgi göstermek (Ö26, Ö29)	2

	Özel hayata saygı göstermek (Ö25, Ö26)	2
	Hoşgörülü olmak (Ö26)	1
	Öğretmene değer vermek (Ö28)	1
	Çocuklarına karşı argo kelimeler kullanmamak (Ö25)	1
	Toplam	32
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Aile katılımı etkinliklerine katılmak (Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	6
	Eğitim sürecinde iş birliği içinde olmak (Ö25, Ö28, Ö30)	3
	Okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamak (Ö25, Ö30)	2
	Sosyal etkinliklere katılım sağlamak (Ö25)	1
	Toplam	12
Çocuğun Gelişim Sürecinin Desteklenmesi	Temel öz bakım becerilerini kazandırmak (Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö39)	6
	Çocukları ile nitelikli zaman geçirmek (Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	6
	Okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlamak (Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	5
	Çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlamak (Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30)	5
	Çocuklarına başarılı olacakları görev ve sorumluluklar vermek (Ö25, Ö27, Ö29, Ö30)	4
	Okul ve sınıf içi kurallarına uymak (Ö26, Ö28, Ö29)	3
	Çocuklarına hikâye okumak (Ö28, Ö29)	2
	Çocuklarına rol model olmak (Ö26, Ö29)	2
	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Ö29)	1
	Okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri desteklemek (Ö30)	1
	Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmamak (Ö26)	1
Toplam	36	

Tablo 22’de görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden sırasıyla “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” ($f=36$), “ebeveynin kişisel özellikleri” ($f=32$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=12$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” teması altında ebeveynlerden sırasıyla temel öz bakım becerilerini kazandırmasına ($f=6$), çocukları ile nitelikli zaman geçirmesine ($f=6$), okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlamasına ($f=5$), çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlamasına ($f=5$), çocuklarına başarılı olacakları görev ve sorumluluklar vermesine ($f=4$),

okul ve sınıf içi kurallarına uymasına ($f=3$), çocuklarına hikâye okumasına ($f=2$), çocuklarına rol model olmasına ($f=2$), güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=1$), okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri desteklemesine ($f=1$) ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “ebeveynin kişisel özellikleri” teması altında ebeveynlerden sırasıyla çocuklarına şiddet uygulamaması ($f=6$), çocuklarına karşı ilgili olması ($f=4$), sorumluluk bilincine sahip olması ($f=4$), okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olması ($f=4$), saygılı olması ($f=3$), anlayışlı olması ($f=2$), çocuklarına karşı şefkatli davranması ($f=2$), çocuklarına sevgi göstermesi ($f=2$), özel hayata saygı göstermesi ($f=2$), hoşgörülü olması ($f=1$), öğretmene değer vermesi ($f=1$) ve çocuklarına karşı argo kelimeler kullanmaması ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler “okul-aile iş birliği süreci” teması altında ise ebeveynlerden sırasıyla aile katılımı etkinliklerine katılmasını ($f=6$), eğitim sürecinde iş birliği içinde olmasını ($f=3$), okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamasını ($f=2$) ve sosyal etkinliklere katılım sağlamasını ($f=1$) belirtmektedirler.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 19’da verilmiştir.



Şekil 19. Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 19’da görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden sırasıyla ilk dört beklentisi; “çocukları ile nitelikli zaman

geçirmesi” ($f=6$), “temel öz bakım becerilerini kazandırması” ($f=6$), “aile katılımı etkinliklerine katılması” ($f=6$) ve “çocuklarına şiddet uygulamaması” ($f=6$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre ebeveynlerden beklentileri incelendiğinde üst ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ebeveynlerden daha çok çocukların gelişim sürecinin desteklemesine yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise daha çok ebeveynlerin kişisel özelliklerine yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum okulların sosyoekonomik durumunun öğretmen beklentilerinde değişiklik gösterdiğini göstermektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Okul Yöneticisinin Kişisel Özellikleri	Demokratik olmak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30)	27
	Adil olmak (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	26
	Tarafsız olmak (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27, Ö30)	21
	Yeniliğe açık olmak (Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30)	16
	Hoşgörülü olmak (Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29)	12
	Anlayışlı olmak (Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24)	9
	Eleştirel olmak (Ö5, Ö14, Ö16, Ö19, Ö21, Ö22, Ö28, Ö30)	8
	Güler yüzlü olmak (Ö1, Ö2, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö29)	7
	Empati becerisine sahip olmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö18)	7
	Saygılı olmak (Ö1, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö26)	6
	Sabırlı olmak (Ö12, Ö18, Ö25, Ö26, Ö29)	5
	Nezaket kurallarına uygun davranmak (Ö1, Ö25)	2

	Toplam	146
Okul Yöneticisinin Yöneltilen Becerileri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29)	23
	Öğretmeni motive etmek (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27)	20
	Öğretmenlere mesleki olarak rehberlik etmek (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30)	20
	Okulda koordinasyonu sağlamak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö29)	19
	Okulda iş birliğini sağlamak (Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30)	18
	Okul öncesi eğitimi alanında yetkin olmak (Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö18, Ö19, Ö21, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29)	13
	Olumlu örgüt iklimi sağlamak (Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö21, Ö25, Ö26, Ö29)	13
	Lider özelliklere sahip olmak (Ö1, Ö2, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29)	11
	Vizyon sahibi olmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö20, Ö26, Ö28)	10
	Yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamak (Ö1, Ö2, Ö8, Ö17, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö29)	9
	Fiilen öğretmenlik yapmış olmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö18, Ö19, Ö21)	8
	Disiplinli olmak (Ö1, Ö10, Ö14, Ö18, Ö26, Ö29)	6
	Öğretmenlere rol model olmak (Ö20, Ö21, Ö22)	3
	Öğretmenleri denetlemek (Ö24)	1
	Toplam	174
Eğitim-Öğretim Süreci	Sınıf mevcudu sayısını azaltmak (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23)	20
	Öğretmenlere yönelik sosyal etkinlikler gerçekleştirmek (Ö1, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö30)	11
	Sınıfları ziyaret etmek (Ö1, Ö2, Ö8, Ö13, Ö14, Ö24, Ö27, Ö30)	8
	Ders dışı etkinliklerini desteklemek (Ö2, Ö12, Ö20, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29)	8
	Çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemek (Ö3, Ö12, Ö18, Ö23, Ö27, Ö30)	6
	Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak (Ö8, Ö11, Ö21, Ö28, Ö30)	5

	Öğretmenler ile düzenli aralıklarla toplantılar yapmak (Ö8, Ö9, Ö12, Ö29)	4
	Rehberlik hizmetlerini aktif kullanmak (Ö12, Ö15, Ö16)	3
	Angarya iş ve işlemler vermemek (Ö22, Ö26, Ö28)	3
	Okulu eğitim-öğretime hazır hale getirmek (Ö26)	1
	Öğretmenleri projelere yönlendirmek (Ö20)	1
	Toplam	70
Okulun Fiziksel Ortamı	Okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermek (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	22
	Okulun temizliği konusunda hassas davranmak (Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö15, Ö18, Ö19, Ö22, Ö26, Ö29, Ö30)	11
	Okulun güvenliği konusunda hassas davranmak (Ö4, Ö9, Ö10, Ö15, Ö19, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	11
	Çocukların ilgilerine yönelik atölyeler açmak (Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö19)	6
	Okulda personel sayısını artırmak (Ö10, Ö25, Ö26, Ö29)	4
	Okul bahçesinde oyun parkı ihtiyacını gidermek (Ö25, Ö26, Ö28, Ö29)	4
	Okul bahçesinde yeşil alan ihtiyacını gidermek (Ö25, Ö26, Ö29)	3
	Okul bahçesinde hayvan bulundurmak (Ö5, Ö10)	2
	Okul bahçesinde meyve ağaçlarının dikilmesini sağlamak (Ö24)	1
	Toplam	64
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapmak (Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö25, Ö29)	9
	Velileri sosyal etkinliklere ve seminerlere davet etmek (Ö16, Ö29)	2
	Veli toplantılarına katılım sağlamak (Ö2)	1
	Aile katılımı etkinliklerini desteklemek (Ö12)	1
	Toplam	13

Tablo 23'te görüldüğü gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri, “okul yöneticisinin kişisel özellikleri”, “okul yöneticisinin yönetsel becerileri”, “eğitim-öğretim süreci”, “okulun fiziksel ortamı” ve “okul-aile iş birliği süreci” olmak üzere toplam beş tema altında toplanmaktadır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinden sırasıyla “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” ($f=174$), “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” ($f=146$), “eğitim-öğretim süreci” ($f=70$), “okulun fiziksel ortamı” ($f=64$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=13$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=23$), öğretmeni motive etmesine ($f=20$), öğretmenlere mesleki olarak rehberlik etmesine ($f=20$), okulda koordinasyonu sağlamasına ($f=19$), okulda iş birliğini sağlamasına ($f=18$), okul öncesi eğitimi alanında yetkin olmasına ($f=13$), olumlu örgüt iklimi sağlamasına ($f=13$), lider özelliklere sahip olmasına ($f=11$), vizyon sahibi olmasına ($f=10$), yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamasına ($f=9$), fiilen öğretmenlik yapmış olmasına ($f=8$), disiplinli olmasına ($f=6$), öğretmenlere rol model olmasına ($f=3$) ve öğretmenleri denetlemesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

“Okul yöneticisinin yönetsel becerileri” teması altında okul yöneticilerinden daha çok “güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak” beklentisini dile getiren öğretmenler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamışlardır;

“Yönetici öğretmenleriyle güçlü bir iletişim kurabilmelidir... Okul yöneticilerinin sınıf içerisindeki öğrencilerle sıcak ilişkiler kurmasını, oyunlar oynamasını ve sohbet edebilmesini isterim.” (Ö2) “Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalıdır.” (Ö15) “Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalı ve öğretmenler arasındaki ilişkileri güçlendirmek için sosyal etkinlikler düzenlemelidir.” (Ö17) “İdarecilerin velilerle iyi bir iletişim içinde olmasını düşünüyorum. Çocuklarla da etkili iletişim kurması gerektiğini düşünüyorum...” (Ö26) İletişim becerileri güçlü olmalı.” (Ö28)

Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetsel becerilerine yönelik daha çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olması yönünde beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinden veliler ile sıcak ilişkiler kurmasını istediklerini, çocuklarla sınıf içinde etkinliklere dâhil olarak güçlü bir iletişim kurmalarını beklediklerini göstermektedir. Öte yandan okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticilerinin okul içinde ve okul dışında sosyal etkinlikler düzenlemesini ve bu etkinlikler doğrultusunda öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştirmesini istedikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenler “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” teması altında ise okul yöneticilerinden sırasıyla demokratik olmasını ($f=27$), adil olmasını ($f=26$), tarafsız olmasını ($f=21$), yeniliğe açık olmasını ($f=16$), hoşgörülü olmasını ($f=12$), anlayışlı olmasını ($f=9$), eleştirel olmasını ($f=8$), güler yüzlü olmasını ($f=7$), empati becerisine sahip olmasını ($f=7$), saygılı olmasını ($f=6$), sabırlı olmasını ($f=5$) ve nezaket kurallarına uygun davranmasını ($f=2$) belirtmektedirler.

“Okul yöneticisinin kişisel özellikleri” teması altında okul yöneticilerinden daha çok “demokratik olmak” beklentisini dile getiren öğretmenler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamışlardır;

“Okul yöneticileri tarafından fikirlerimizin alınmasını beklerim.” (Ö1) “Öğretmenlerin görüşlerine saygı göstermeli ve demokratik olmalıdır.” (Ö5) “Okul yöneticisinin demokratik olmasını öğretmenin bütün şartlarda fikirlerini rahatça savunması sağlamalıdır.” (Ö7) “Öğretmenlerin görüşlerini dikkate almalı ve demokratik bir yönetim tarzına sahip olmalıdır.” (Ö11) “Okulda alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerine başvurmasını isterim.” (Ö13) “Okul yöneticisi okul ile ilgili kararlarda öğretmenlerin görüşüne başvurmalı demokratik olmalıdır.” (Ö22) “Okulda demokratik bir ortam sağlamasını, öğretmenlerin kendilerini rahat ifade etmelerini sağlamasını beklerim...” (Ö29)

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kişisel özellikleri ile ilgili daha çok demokratik olmasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul ile ilgili alınan kararlarda görüşlerine başvurulmasını, fikirlerini her ortamda rahatça ifade edebilmesini ve fikirlerine saygı gösterilmesini istediklerini göstermektedir. Öte yandan okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden okulda demokratik bir ortam sağlamasını istedikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenler “eğitim-öğretim süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla sınıf mevcudu sayısını azaltmasına ($f=20$), öğretmenlere yönelik sosyal etkinlikler gerçekleştirmesine ($f=11$), sınıfları ziyaret etmesine ($f=8$), ders dışı etkinliklerini desteklemesine ($f=8$), çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemesine ($f=6$), öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamasına ($f=5$), öğretmenler ile düzenli aralıklarla toplantılar yapmasına ($f=4$), rehberlik hizmetlerini aktif kullanmasına ($f=3$), angarya iş ve işlemler vermemesine ($f=3$), okulu eğitim-öğretime hazır hale getirmesine ($f=1$) ve öğretmenleri projelere yönlendirmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

“Eğitim-öğretim süreci” teması altında okul yöneticilerinden daha çok “sınıf mevcudu sayısını azaltmak” beklentisini dile getiren öğretmenler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamışlardır;

“Sınıf mevcutlarının eşit dengeli ve 20 kişiyi geçmemesini beklerim.” (Ö1) “Okul yönetiminin sınıf mevcutlarını 15-20 arasında tutmasını şiddetle istiyoruz.” (Ö2) “Sınıf mevcutları 25 öğrenciyi aşmayacak şekilde düzenlenmelidir.” (Ö7) “Sınıf mevcutlarının eşit, dengeli ve çalışılabilir sayıda olmasını beklerim (20).” (Ö10) “Sınıf mevcutlarının dengeli ve 20’yi geçmemesini isterim.” (Ö13) “Okulda sınıflar arasındaki öğrenci sayısını dengeli dağıtmalı ve bu sayı 25’i geçmemelidir.” (Ö16) “Sınıf mevcutları sınıfın büyüklüğüne göre en fazla 25 öğrenci olacak şekilde planlanmalıdır.” (Ö18) “Sınıf mevcutları artıkça eğitimin kalitesi düşer. Bu nedenle okul yöneticisi sınıf mevcutlarını en fazla 25’de tutmalıdır.” (Ö22)

Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde okul yöneticilerinden daha çok sınıf mevcudu sayısını azaltmasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinden sınıf büyüklüğüne göre sınıf mevcudu sayısını planlamasını ve okulda sınıflar arasında sınıf mevcudu sayısının eşit ve dengeli dağılım göstermesini istediklerini göstermektedir. Öte yandan okul öncesi öğretmenlerinin okul

yöneticilerinden sınıf mevcudu sayısının 20-25 aralığında olmasını istedikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “okulun fiziksel ortamı” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla okulda materyal, donanım ve teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesine ($f=22$), okulun temizliği konusunda hassas davranmasına ($f=11$), okulun güvenliği konusunda hassas davranmasına ($f=11$), çocukların ilgilerine yönelik atölyeler açmasına ($f=6$), okulda personel sayısını artırmaya ($f=4$), okul bahçesinde oyun parkı ihtiyacını gidermesine ($f=4$), okul bahçesinde yeşil alan ihtiyacını gidermesine ($f=3$), okul bahçesinde hayvan bulundurmaya ($f=2$) ve okul bahçesinde meyve ağaçlarının dikilmesini sağlamasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

“Okulun fiziksel ortamı” teması altında okul yöneticilerinden daha çok “okulda materyal, donanım ve teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermek” beklentisini dile getiren öğretmenler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamışlardır;

“Sınıftaki materyal eksiliğinin giderilmesini okul yöneticisinden beklerim.” (Ö1) “Sınıf içi ve sınıf dışı materyal ihtiyacını karşılamalıdır.” (Ö9) “Okulun bahçesine atölyeler ve hayvan barınakları yapılmasını beklerim.” (Ö10) “Okulun fiziksel ve donanımsal ihtiyaçlarını gidermeli ve çözüm odaklı hareket etmelidir.” (Ö11) “Okulun ve sınıfın teknolojik araç ve gereç ihtiyacını karşılamasını isterim.” (Ö12) “Teknolojik alt yapıyı güçlendirmeli ve sınıf materyallerini temin etmelidir.” (Ö21) “Okulun oyuncak ihtiyacını karşılamalıdır...” (Ö22) “Okulun fiziksel ve donanımsal eksikliklerini tespit edip tamamlamalıdır.” (Ö25) “Okulun fiziksel ihtiyaçlarının (kırtasiye malzemelerinin temini, ısınma, sınıf materyalleri, teknolojik aletler, oyuncaklar vb.) karşılanmasını bekliyorum.” (Ö29)

Öğretmenlerin okul yöneticilerinden okulun fiziksel ortamı ile ilgili daha çok okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesine yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinden okulun oyuncak, kırtasiye, etkinlik materyali, teknolojik araç ve gereç ihtiyaçlarını gidermelerini istediklerini göstermektedir. Öte yandan okul öncesi öğretmenleri okul yöneticilerinin okul bahçesinde hayvan barınakları, yeşil alan, uygulama bahçesi, etkinlik atölyeleri vb. ihtiyaçlarının giderilmesini de istedikleri anlaşılmaktadır.

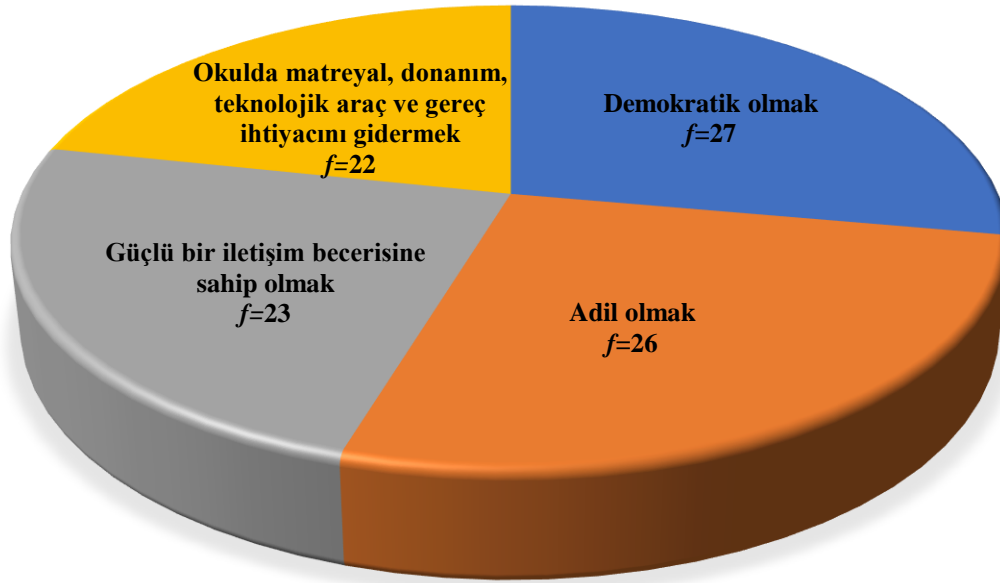
Öğretmenlerin “okul-aile iş birliği süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapması ($f=9$), velileri sosyal etkinliklere ve seminerlere davet etmesi ($f=2$), veli toplantılarına katılım sağlaması ($f=1$) ve aile katılımı etkinliklerini desteklemesi ($f=1$) gibi beklentilere sahip olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticilerinin, okul-aile iş birliğini sağlamaya yönelik çocuğun gelişimine katkı sağlamak amacıyla ailelerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sürekli iş birliği içinde olmalarını sağlamalarını isterim.” (Ö6) “Okul-aile iş birliğini sağlamada köprü görevi üstlenmelidir.” (Ö8) “Okul-aile iş birliğini artıracak toplantıların düzenli bir şekilde yapılmasını

isterim.” (Ö10) “Okul aile iş birliğini artıracak toplantılar düzenlemeli, aile katılımı ve ders dışı etkinlikleri desteklemelidir.” (Ö12) “Okul aile iş birliğini sağlamasını isterim...” (Ö29)

Öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-aile iş birliğini sağlamaya yönelik daha çok eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapmasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinden çocuğun gelişim sürecine katkı sağlamak amacıyla aileler ile öğretmenlerin iş birliğini sağlamaya yönelik etkinlikler düzenlemesi istediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-aile iş birliğini sağlama sürecinde köprü görevi üstlenmesini bekledikleri söylenebilir. Öte yandan öğretmenlerin okul yöneticilerinin okul-aile iş birliğini artıracak sosyal etkinlikler, toplantılar ve ders dışı etkinlikleri gibi faaliyetleri desteklemelerini istedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 20’de verilmiştir.



Şekil 20. Öğretmenlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 20’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinden sırasıyla ilk dört beklentisi; “demokratik olması” ($f=27$), “adil olması” ($f=26$), “güçlü bir iletişim becerisine sahip olması” ($f=23$) ve “okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesi” ($f=22$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticisinin Kişisel Özellikleri	Demokratik olmak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	11
	Adil olmak (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	10
	Tarafsız olmak (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)	9
	Yeniliğe açık olmak (Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	7
	Güler yüzlü olmak (Ö1, Ö2, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	6
	Empati becerisine sahip olmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12)	6
	Saygılı olmak (Ö1, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12)	5
	Hoşgörülü olmak (Ö9, Ö10)	2
	Anlayışlı olmak (Ö12)	1
	Eleştirel olmak (Ö5)	1
	Sabırlı olmak (Ö12)	1
	Nezaket kurallarına uygun davranmak (Ö1)	1
	Toplam	60
Okul Yöneticisinin Yönetimsel Becerileri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	9
	Öğretmeni motive etmek (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	9
	Öğretmenlere mesleki olarak rehberlik etmek (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	9
	Okulda koordinasyonu sağlamak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)	9
	Olumlu örgüt iklimi sağlamak (Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	7
	Vizyon sahibi olmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	7
	Okul öncesi eğitimi alanında yetkin olmak (Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11)	6
	Okulda iş birliğini sağlamak (Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11)	5
	Filen öğretmenlik yapmış olmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö10)	5
	Lider özelliklere sahip olmak (Ö1, Ö2, Ö12)	3
	Yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamak (Ö1, Ö2, Ö8)	3
	Disiplinli olmak (Ö1, Ö10)	2
	Toplam	74

Eğitim-Öğretim Süreci	Sınıf mevcudu sayısını azaltmak (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	11
	Öğretmenlere yönelik sosyal etkinlikler gerçekleştirmek (Ö1, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12)	6
	Sınıfları ziyaret etmek (Ö1, Ö2, Ö8)	3
	Öğretmenler ile düzenli aralıklarla toplantılar yapmak (Ö8, Ö9, Ö12)	3
	Ders dışı etkinliklerini desteklemek (Ö2, Ö12)	2
	Çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemek (Ö3, Ö12)	2
	Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak (Ö8, Ö11)	2
	Rehberlik hizmetlerini aktif kullanmak (Ö12)	1
Toplam	30	
Okulun Fiziksel Ortamı	Okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermek (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	11
	Çocukların ilgilerine yönelik atölyeler açmak (Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12)	5
	Okulun temizliği konusunda hassas davranmak (Ö3, Ö4, Ö9, Ö10)	4
	Okulun güvenliği konusunda hassas davranmak (Ö4, Ö9, Ö10)	3
	Okul bahçesinde hayvan bulundurmak (Ö5, Ö10)	2
	Okulda personel sayısını artırmak (Ö10)	1
Toplam	26	
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapmak (Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	6
	Veli toplantılarına katılım sağlamak (Ö2)	1
	Aile katılımı etkinliklerini desteklemek (Ö12)	1
	Toplam	8

Tablo 24’te görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden sırasıyla “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” ($f=74$), “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” ($f=60$), “eğitim-öğretim süreci” ($f=30$), “okulun fiziksel ortamı” ($f=26$), ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=8$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=9$), öğretmeni motive etmesine ($f=9$), öğretmenlere mesleki olarak rehberlik etmesine ($f=9$), okulda koordinasyonu sağlamasına ($f=9$), olumlu örgüt iklimi sağlamasına ($f=7$), vizyon sahibi olmasına ($f=7$), okul öncesi eğitimi alanında yetkin olmasına ($f=6$), okulda iş birliğini

sağlamasına ($f=5$), fiilen öğretmenlik yapmış olmasına ($f=5$), lider özelliklere sahip olmasına ($f=3$), yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamasına ($f=3$) ve disiplinli olmasına ($f=2$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

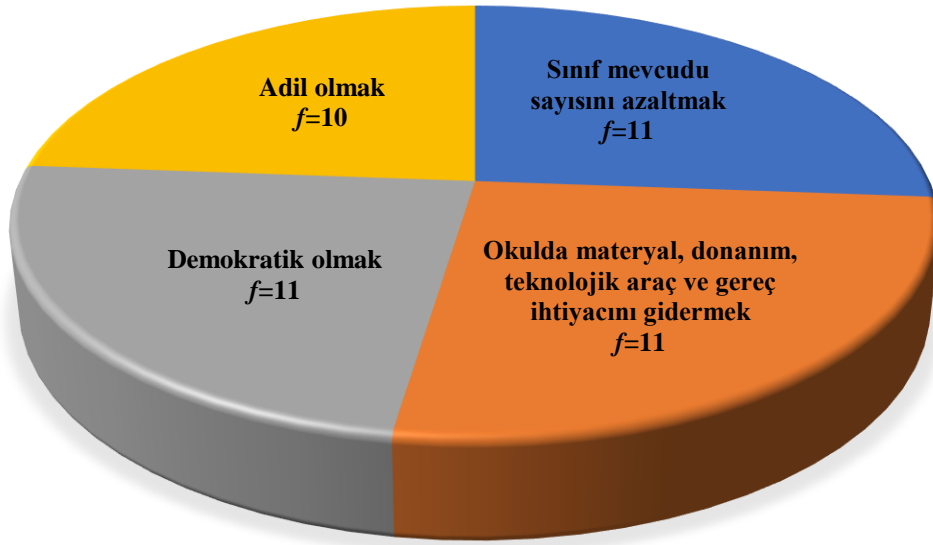
Öğretmenlerin “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla demokratik olmasına ($f=11$), adil olmasına ($f=10$), tarafsız olmasına ($f=9$), yeniliğe açık olmasına ($f=7$), güler yüzlü olmasına ($f=6$), empati becerisine sahip olmasına ($f=6$), saygılı olmasına ($f=5$), hoşgörülü olmasına ($f=2$), anlayışlı olmasına ($f=1$), eleştirel olmasına ($f=1$), sabırlı olmasına ($f=1$) ve nezaket kurallarına uygun davranmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenler “eğitim-öğretim süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla sınıf mevcudu sayısını azaltmasına ($f=11$), öğretmenlere yönelik sosyal etkinlikler gerçekleştirmesine ($f=6$), sınıfları ziyaret etmesine ($f=3$), öğretmenler ile düzenli aralıklarla toplantılar yapmasına ($f=3$), ders dışı etkinliklerini desteklemesine ($f=2$), çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemesine ($f=2$), öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamasına ($f=2$) ve rehberlik hizmetlerini aktif kullanmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenler “okulun fiziksel ortamı” teması altında ise okul yöneticilerinden sırasıyla okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesini ($f=11$), çocukların ilgilerine yönelik atölyeler açmasını ($f=5$), okulun temizliği konusunda hassas davranmasını ($f=4$), okulun güvenliği konusunda hassas davranmasını ($f=3$), okul bahçesinde hayvan bulundurmasını ($f=2$) ve okulda personel sayısını artırmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

Öğretmenlerin “okul-aile iş birliği süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapması ($f=6$), veli toplantılarına katılım sağlaması ($f=1$) ve aile katılımı etkinliklerini desteklemesi ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 21’de verilmiştir.



Şekil 21. Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 21’de görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden sırasıyla ilk dört beklentisi; “sınıf mevcudu sayısını azaltması” ($f=11$), “okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesi” ($f=11$), “demokratik olması” ($f=11$) ve “adil olması” ($f=10$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticisinin Kişisel Özellikleri	Demokratik olmak (Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23)	11
	Adil olmak (Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24)	10
	Tarafsız olmak (Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24)	10
	Anlayışlı olmak (Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24)	8
	Hoşgörülü olmak (Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö22, Ö24)	6
	Yeniliğe açık olmak (Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22)	5
	Eleştirel olmak (Ö14, Ö16, Ö19, Ö21, Ö22)	5
	Empati becerisine sahip olmak (Ö18)	1
	Sabırlı olmak (Ö18)	1
	Toplam	

Okul Yöneticisinin Yönetmel Becerileri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24)	10
	Okulda iş birliğini sağlamak (Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24)	9
	Öğretmeni motive etmek (Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24)	8
	Okulda koordinasyonu sağlamak (Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22)	8
	Öğretmenlere mesleki olarak rehberlik etmek (Ö13, Ö14, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24)	7
	Lider özelliklere sahip olmak (Ö17, Ö18, Ö19, Ö22)	4
	Yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamak (Ö17, Ö21, Ö22, Ö24)	4
	Okul öncesi eğitimi alanında yetkin olmak (Ö18, Ö19, Ö21)	3
	Olumlu örgüt iklimi sağlamak (Ö15, Ö17, Ö21)	3
	Fiilen öğretmenlik yapmış olmak (Ö18, Ö19, Ö21)	3
	Öğretmenlere rol model olmak (Ö20, Ö21, Ö22)	3
	Disiplinli olmak (Ö14, Ö18)	2
	Vizyon sahibi olmak (Ö20)	1
	Öğretmenleri denetlemek (Ö24)	1
Toplam	66	
Eğitim-Öğretim Süreci	Sınıf mevcudu sayısını azaltmak (Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23)	9
	Öğretmenlere yönelik sosyal etkinlikler gerçekleştirmek (Ö13, Ö16, Ö17, Ö18)	4
	Sınıfları ziyaret etmek (Ö13, Ö14, Ö24)	3
	Ders dışı etkinliklerini desteklemek (Ö20, Ö23)	2
	Çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemek (Ö18, Ö23)	2
	Rehberlik hizmetlerini aktif kullanmak (Ö15, Ö16)	2
	Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak (Ö21)	1
	Angarya iş ve işlemler vermemek (Ö22)	1
	Öğretmenleri projelere yönlendirmek (Ö20)	1
Toplam	25	
Okulun Fiziksel Ortamı	Okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermek (Ö13, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22)	6
	Okulun temizliği konusunda hassas davranmak (Ö15, Ö18, Ö19, Ö22)	4
	Okulun güvenliği konusunda hassas davranmak (Ö15, Ö19, Ö22)	3
	Çocukların ilgilerine yönelik atölyeler açmak (Ö19)	1
	Okul bahçesinde meyve ağaçlarının dikilmesini sağlamak (Ö24)	1
Toplam	15	

Okul-Aile İş Birliği Süreci	Eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapmak (Ö15)	1
	Velileri sosyal etkinliklere ve seminerlere davet etmek (Ö16)	1
	Toplam	2

Tablo 25’te görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden sırasıyla “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” ($f=66$), “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” ($f=57$), “eğitim-öğretim süreci” ($f=25$), “okulun fiziksel ortamı” ($f=15$), ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=2$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=10$), okulda iş birliğini sağlamasına ($f=9$), öğretmeni motive etmesine ($f=8$), okulda koordinasyonu sağlamasına ($f=8$), öğretmenlere mesleki olarak rehberlik etmesine ($f=7$), lider özelliklere sahip olmasına ($f=4$), yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamasına ($f=4$), okul öncesi eğitimi alanında yetkin olmasına ($f=3$), olumlu örgüt iklimi sağlamasına ($f=3$), fiilen öğretmenlik yapmış olmasına ($f=3$), öğretmenlere rol model olmasına ($f=3$), disiplinli olmasına ($f=2$), vizyon sahibi olmasına ($f=1$) ve öğretmenleri denetlemesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla demokratik olmasına ($f=11$), adil olmasına ($f=10$), tarafsız olmasına ($f=10$), anlayışlı olmasına ($f=8$), hoşgörülü olmasına ($f=6$), yeniliğe açık olmasına ($f=5$), eleştirel olmasına ($f=5$), empati becerisine sahip olmasına ($f=1$) ve sabırlı olmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

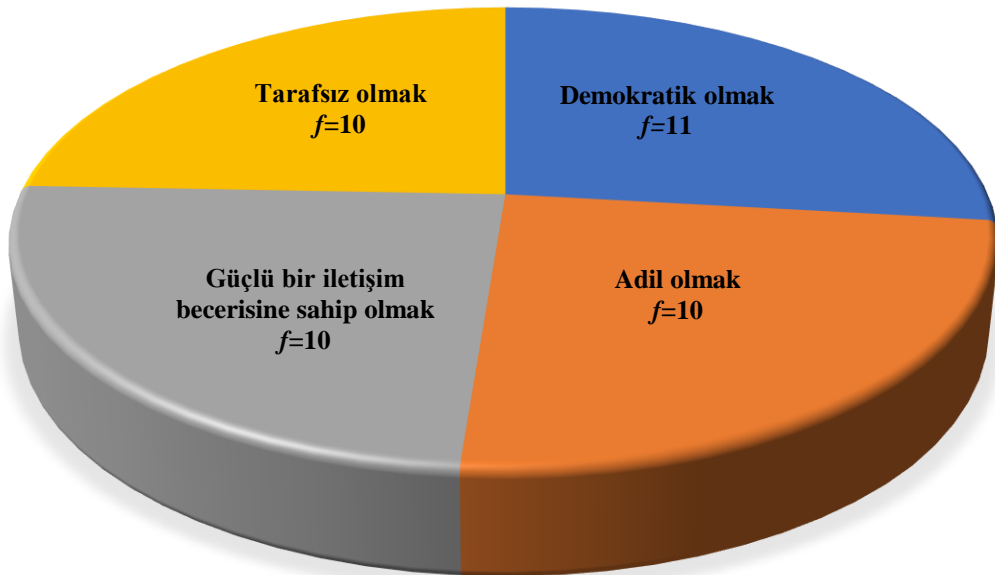
Öğretmenler “eğitim-öğretim süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla sınıf mevcudu sayısını azaltmasına ($f=9$), öğretmenlere yönelik sosyal etkinlikler gerçekleştirmesine ($f=4$), sınıfları ziyaret etmesine ($f=3$), ders dışı etkinliklerini desteklemesine ($f=2$), çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemesine ($f=2$), rehberlik hizmetlerini aktif kullanmasına ($f=2$), öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamasına ($f=1$), angarya iş ve işlemler vermemesine ($f=1$) ve öğretmenleri projelere yönlendirmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenler “okulun fiziksel ortamı” teması altında ise okul yöneticilerinden sırasıyla okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesini ($f=6$),

okulun temizliği konusunda hassas davranmasını ($f=4$), okulun güvenliği konusunda hassas davranmasını ($f=3$), çocukların ilgilerine yönelik atölyeler açmasını ($f=1$) ve okul bahçesinde meyve ağaçlarının dikilmesini sağlarnasını ($f=1$) belirtmektedirler.

Öğretmenlerin “okul-aile iş birliği süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapması ($f=1$) ve velileri sosyal etkinliklere ve seminerlere davet etmesi ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu görölmektedir.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 22’de verilmiştir.



Şekil 22. Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 22’de görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden sırasıyla ilk dört beklentisi; “demokratik olması” ($f=11$), “adil olması” ($f=10$), “güçlü bir iletişim becerisine sahip olması” ($f=10$) ve “tarafsız olması” ($f=10$) şeklinde sıralandığı görölmektedir.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticisinin Kişisel Özellikleri	Adil olmak (Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	6
	Demokratik olmak (Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30)	5
	Yeniliğe açık olmak (Ö26, Ö28, Ö29, Ö30)	4
	Hoşgörülü olmak (Ö26, Ö27, Ö28, Ö29)	4
	Sabırlı olmak (Ö25, Ö26, Ö29)	3
	Tarafsız olmak (Ö27, Ö30)	2
	Eleştirel olmak (Ö28, Ö30)	2
	Güler yüzlü olmak (Ö29)	1
	Saygılı olmak (Ö26)	1
	Nezaket kurallarına uygun davranmak (Ö25)	1
Toplam	29	
Okul Yöneticisinin Yönetimsel Becerileri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Ö25, Ö26, Ö28, Ö29)	4
	Okulda iş birliğini sağlamak (Ö25, Ö26, Ö29, Ö30)	4
	Öğretmenlere mesleki olarak rehberlik etmek (Ö25, Ö26, Ö29, Ö30)	4
	Okul öncesi eğitimi alanında yetkin olmak (Ö25, Ö26, Ö28, Ö29)	4
	Lider özelliklere sahip olmak (Ö25, Ö26, Ö27, Ö29)	4
	Öğretmeni motive etmek (Ö25, Ö26, Ö27)	3
	Olumlu örgüt iklimi sağlamak (Ö25, Ö26, Ö29)	3
	Okulda koordinasyonu sağlamak (Ö25, Ö29)	2
	Vizyon sahibi olmak (Ö26, Ö28)	2
	Yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamak (Ö25, Ö29)	2
	Disiplinli olmak (Ö26, Ö29)	2
Toplam	34	
Eğitim-Öğretim Süreci	Ders dışı etkinliklerini desteklemek (Ö25, Ö26, Ö27, Ö29)	4
	Sınıfları ziyaret etmek (Ö27, Ö30)	2
	Çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemek (Ö27, Ö30)	2
	Öğretmenlerin mesleki gelişime katkı sağlamak (Ö28, Ö30)	2
	Angarya iş ve işlemler vermemek (Ö26, Ö28)	2
	Öğretmenlere yönelik sosyal etkinlikler gerçekleştirmek (Ö30)	1
	Öğretmenler ile düzenli aralıklarla toplantılar yapmak (Ö29)	1
	Okulu eğitim-öğretime hazır hale getirmek (Ö26)	1
Toplam	15	

Okulun Fiziksel Ortamı	Okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermek (Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	5
	Okulun güvenliği konusunda hassas davranmak (Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	5
	Okul bahçesinde oyun parkı ihtiyacını gidermek (Ö25, Ö26, Ö28, Ö29)	4
	Okulun temizliği konusunda hassas davranmak (Ö26, Ö29, Ö30)	3
	Okulda personel sayısını artırmak (Ö25, Ö26, Ö29)	3
	Okul bahçesinde yeşil alan ihtiyacını gidermek (Ö25, Ö26, Ö29)	3
	Toplam	23
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapmak (Ö25, Ö29)	2
	Velileri sosyal etkinliklere ve seminerlere davet etmek (Ö29)	1
	Toplam	3

Tablo 26’da görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden sırasıyla “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” ($f=34$), “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” ($f=29$), “okulun fiziksel ortamı” ($f=23$), “eğitim-öğretim süreci” ($f=15$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=3$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “okul yöneticisinin yönetsel becerileri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=4$), okulda iş birliğini sağlamasına ($f=4$), öğretmenlere mesleki olarak rehberlik etmesine ($f=4$), okul öncesi eğitimi alanında yetkin olmasına ($f=4$), lider özelliklere sahip olmasına ($f=4$), öğretmeni motive etmesine ($f=3$), olumlu örgüt iklimi sağlamasına ($f=3$), okulda koordinasyonu sağlamasına ($f=2$), vizyon sahibi olmasına ($f=2$), yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlamasına ($f=2$) ve disiplinli olmasına ($f=2$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “okul yöneticisinin kişisel özellikleri” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla adil olmasına ($f=6$), demokratik olmasına ($f=5$), yeniliğe açık olmasına ($f=4$), hoşgörülü olmasına ($f=4$), sabırlı olmasına ($f=3$), tarafsız olmasına ($f=2$), eleştirel olmasına ($f=2$), güler yüzlü olmasına ($f=1$), saygılı olmasına ($f=1$) ve nezaket kurallarına uygun davranmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler “okulun fiziksel ortamı” teması altında ise okul yöneticilerinden sırasıyla okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesini ($f=5$), okulun güvenliği konusunda hassas davranmasını ($f=5$), okul bahçesinde oyun parkı

ihtiyacını gidermesini ($f=4$), okulun temizliği konusunda hassas davranmasını ($f=3$), okulda personel sayısını artırmasını ($f=3$) ve okul bahçesinde yeşil alan ihtiyacını gidermesini ($f=3$) belirtmektedir.

Öğretmenler “eğitim-öğretim süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla ders dışı etkinliklerini desteklemesine ($f=4$), sınıfları ziyaret etmesine ($f=2$), çocuklara yönelik sosyal etkinlikleri desteklemesine ($f=2$), öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamasına ($f=2$), angarya iş ve işlemler vermemesine ($f=2$), öğretmenlere yönelik sosyal etkinlikler gerçekleştirmesine ($f=1$), öğretmenler ile düzenli aralıklarla toplantılar yapmasına ($f=1$) ve okulu eğitim-öğretime hazır hale getirmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin “okul-aile iş birliği süreci” teması altında okul yöneticilerinden sırasıyla eğitim sürecinde öğretmen ve aileler ile iş birliği yapması ($f=2$) ve velileri sosyal etkinliklere ve seminerlere davet etmesi ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 23’te verilmiştir.



Şekil 23. Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 23’te görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden sırasıyla ilk dört beklentisi; “adil olması” ($f=6$),

“demokratik olması” ($f=5$), “okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesi” ($f=5$) ve “okulun güvenliği konusunda hassas davranması” ($f=5$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre okul yöneticilerinden beklentileri incelendiğinde üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden sırasıyla yönetsel ve kişisel özelliklerine yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum okulların sosyoekonomik durumunun öğretmen beklentilerinde değişiklik göstermediğini ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel becerilerine ve kişisel özelliklerine önem verdiklerini göstermektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Bilşsel Gelişim Alanı	Meraklı birey olmak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö22, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30)	16
	Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö29)	11
	Yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmak (Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö22, Ö26)	9
	Öğrenmeye açık olmak (Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12)	6
	Problem karşısında çözüm üretmek (Ö4, Ö6, Ö9, Ö12, Ö19)	5
	Sayıları ve renkleri öğrenmek (Ö19, Ö23, Ö30)	3
	Geometrik şekiller öğrenmek (Ö23, Ö30)	2
	Hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olmak (Ö2)	1
	Yönergeleri takip etmek (Ö23)	1
	Analitik düşünme becerisine sahip olmak (Ö8)	1
	Basit akıl ve zekâ oyunları bilmek (Ö19)	1
	Toplam	56
Dil Gelişim Alanı	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25)	15
	Kendini doğru cümleler ile ifade etmek (Ö2, Ö5, Ö9, Ö20, Ö21, Ö22, Ö28, Ö29)	8
	Türkçeyi doğru ve güzel konuşmak (Ö13, Ö15, Ö20, Ö21, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29)	8

Nezaket sözcükleri kullanmak (Ö3, Ö5, Ö10, Ö11, Ö25, Ö29)	6
Toplam	37
Değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemek (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	29
Sınıf kurallarına uymak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	25
Sosyal ilişkiler kurmak (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö27, Ö29)	19
Okula mutlu gelmek (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29)	19
Arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmamak (Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	16
Sınıf içi etkinliklere aktif katılmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö27, Ö29)	15
Sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemek (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö20, Ö21)	13
Doğaya karşı duyarlı davranmak (Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö17, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29)	11
Hayvanlara karşı duyarlı davranmak (Ö6, Ö7, Ö9, Ö15, Ö17, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29)	11
Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö26)	10
Sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamak (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö18, Ö20, Ö29)	9
Teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmak (Ö7, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19, Ö24, Ö28, Ö30)	8
Duygularına uygun tepki vermek (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö23)	8
Lider özelliklere sahip olmak (Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12)	5
Toplumsal kurallara uygun davranmak (Ö2, Ö15, Ö19, Ö21, Ö24)	5
Hayal dünyalarını özgürce ifade etmek (Ö14, Ö19, Ö20, Ö28, Ö30)	5
Özgüvenli davranmak (Ö7, Ö22, Ö24, Ö28)	4
Nezakat kurallarına uygun davranmak (Ö5, Ö23, Ö27)	3
Kültürel değerleri içselleştirmek (Ö1, Ö2, Ö21)	3
Duygularının farkında olmak (Ö1, Ö2, Ö12)	3

	Etkinliklerden keyif almak (Ö7, Ö9)	2
	Okula düzenli devam etmek (Ö30)	1
	Toplam	224
Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı	Kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemek (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	22
	Kişisel eşyalarını düzenli kullanmak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	21
	Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmak (Ö4, Ö5, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö28, Ö29, Ö30)	16
	Giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmak (Ö11, Ö16, Ö17, Ö23, Ö24, Ö26)	6
	Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak (Ö5, Ö18, Ö20, Ö21, Ö29)	5
	Toplam	70

Tablo 27’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çocuklardan beklentileri, “bilişsel gelişim alanı”, “dil gelişim alanı”, “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ve “öz bakım becerileri gelişim alanı” olmak üzere toplam dört tema altında toplanmaktadır.

Öğretmenlerin çocuklardan sırasıyla “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ($f=224$), “öz bakım becerileri gelişim alanı” ($f=70$), “bilişsel gelişim alanı” ($f=56$) ve “dil gelişim alanı” ($f=37$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine ($f=29$), sınıf kurallarına uymasına ($f=25$), sosyal ilişkiler kurmasına ($f=19$), okula mutlu gelmesine ($f=19$), arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmamasına ($f=16$), sınıf içi etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=15$), sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemesine ($f=13$), doğaya karşı duyarlı davranmasına ($f=11$), hayvanlara karşı duyarlı davranmasına ($f=11$), duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesine ($f=10$), sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=9$), teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmasına ($f=8$), duygularına uygun tepki vermesine ($f=8$), lider özelliklere sahip olmasına ($f=5$), toplumsal kurallara uygun davranmasına ($f=5$), hayal dünyalarını özgürce ifade etmesine ($f=5$), özgüvenli davranmasına ($f=4$), nezaket kurallarına uygun davranmasına ($f=3$), kültürel değerleri içselleştirmesine ($f=3$), duygularının farkında olmasına ($f=3$), etkinliklerden keyif almasına ($f=2$) ve okula düzenli devam etmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

“Sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklardan daha çok “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemek” beklentisini dile getiren öğretmenler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Sınıf içinde birbirleriyle yardımlaşma, paylaşma, saygı ve sevgi gibi önemli değerleri sergilemelerini beklerim...” (Ö1) “Sınıf içerisinde sorumluluk sahibi olmasını isterim.” (Ö2) “Arkadaşlarıyla yardımlaşma, paylaşma, empati ve sevgi gibi değerleri davranışlarında sergilemelidirler.” (Ö3) “Sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma gibi değerleri sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarında sergilemelerini isterim.” (Ö7) “Çocukların birbirlerine karşı hoşgörülü olmalarını, saygılı, paylaşımcı, birbirlerine saygı göstermelerini beklerim.” (Ö10) “Çocukların oyun oynarken oyuncaklarını arkadaşları ile paylaşmalarını isterim.” (Ö16)

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik daha çok değerler eğitimi kapsamında yer alan paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk, sevgi ve saygı gibi değerleri kazanmasını ve bu değerleri sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda davranış ve tutum olarak sergilemelerini istedikleri görülmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kök değerlere sahip olmasını, kültürel değerleri içselleştirmesini ve toplumsal farklılıklara saygı göstermesini önemsediklerini göstermektedir.

Öğretmenler “öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesine ($f=22$), kişisel eşyalarını düzenli kullanmasına ($f=21$), sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ($f=16$), giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmasına ($f=6$) ve kendini tehlikelerden ve kazalardan korumasına ($f=5$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

“Öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklardan daha çok “kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemek” beklentisini dile getiren öğretmenler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Gerekli hijyen kurallarının sınıfta ve sınıf dışında öğrencilerim tarafından uygulanmasını beklerim.” (Ö1) “Kişisel bakımını kendi başına yapabildiğini beklerim.” (Ö4) “Öğrencilerimin kişisel bakım ve temizlik kurallarına uymasını ve beden temizliği ile ilgili kurallara uymasını beklerim.” (Ö6) “Tuvalet alışkanlığını kazanmasını isterim.” (Ö13) “Temel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemelerini (tuvalet alışkanlığı, el yıkama vb.) beklerim.” (Ö15) “Temizlik kurallarına uymalarına tuvalet ve el yıkama alışkanlıklarını sergilemelerini beklerim.” (Ö20) “Kendi temizlik ihtiyaçlarını sağlayabilmelidirler...” (Ö21) “Öz bakım becerileri olarak tuvalete bağımsız gidebilmelerini, ellerini yıkamalarını, dişlerini fırçalamalarını ve buldukları ortamı temiz tutmalarını gerektiğini düşünüyorum.” (Ö26)

Okul öncesi öğretmenleri, öz bakım becerileri gelişim alanı kapsamında çocuklardan daha çok kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemelerini istedikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin çocukların tuvalet temizliği, el-yüz yıkama, diş fırçalama vb. kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemelerini önemsediklerini

göstermektedir. Öte yandan öğretmenlerin çocukların buldukları ortamı temiz tutma ve bağımsız tuvalet ihtiyacını giderme gibi beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenler “bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla meraklı birey olmasını ($f=16$), eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasını ($f=11$), yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmasını ($f=9$), öğrenmeye açık olmasını ($f=6$), problem karşısında çözüm üretmesini ($f=5$), sayıları ve renkleri öğrenmesini ($f=3$), geometrik şekilleri öğrenmesini ($f=2$), hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek olmasını ($f=1$), yönergeleri takip etmesini ($f=1$), analitik düşünme becerisine sahip olmasını ($f=1$) ve basit akıl ve zekâ oyunlarını bilmesini ($f=1$) belirtmektedirler.

“Bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklardan daha çok “meraklı birey olmak” beklentisini dile getiren öğretmenler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Öğrenme ile merak arasında bir ilişki olduğunu düşünüyorum. Merak çocukları öğrenme sürecinde yönlendirir. Bu nedenle okul öncesi eğitim sürecinde çocukların yani öğrencilerimin sürekli sorular sormasını ve meraklı olmasını isterim.” (Ö6) “Çocukların meraklı olmasını beklerim...” (Ö9) “Etkinlik esnasında araştırmacı ve meraklı olmalıdır...” (Ö10) “Araştırmacı ve meraklı olmalarını ve çok soru sormalarını isterim...” (Ö12)

Okul öncesi öğretmenleri, bilişsel gelişim alanı kapsamında çocuklardan daha çok meraklı olmasını istedikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin çocukların etkinlik sürecinde sürekli sorular sormasını, araştırmacı olmasını ve öğrenmeye hevesli olmasını önemsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin çocukların bilişsel gelişim alanına yönelik meraklı olmasının yanı sıra eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmasını, problemler karşısında çözümler üretmesini, sayıları, renkleri, geometrik şekilleri öğrenmesini, yönergeleri takip etmesini, analitik düşünme becerilerine sahip olmasını ve basit akıl ve zekâ oyunlarını bilmelerini de istedikleri görülmektedir.

Öğretmenler “dil gelişimi alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=15$), kendini doğru cümleler ile ifade etmesine ($f=8$), Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasına ($f=8$) ve nezaket sözcükleri kullanmasına ($f=6$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

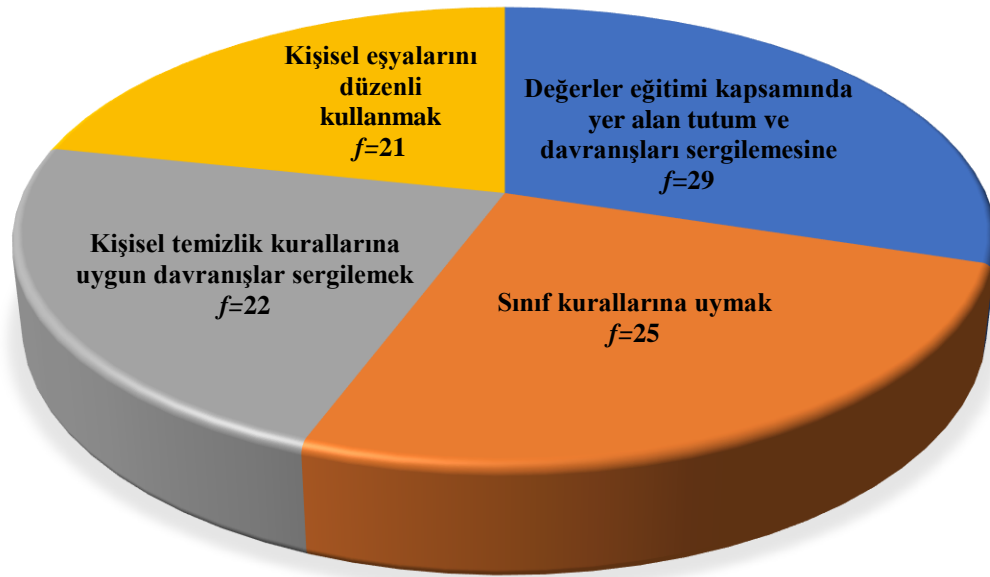
“Dil gelişim alanı” teması altında çocuklardan daha çok “güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak” beklentisini dile getiren öğretmenler, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Sınıf içinde çocukların birbirleriyle iyi iletişim kurmasını beklerim...” (Ö1) “Arkadaşları ile iyi ilişkiler kurmasını ve kendilerini doğru ifade edebilecek iyi bir iletişime sahip olmasını

beklerim.” (Ö5) “Güçlü bir iletişim becerilerinin olmasını beklerim.” (Ö7) “İyi bir dinleyici olmalıdır.” (Ö10) “Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalıdırlar.” (Ö23)

Okul öncesi öğretmenleri, dil gelişim alanı kapsamında çocuklardan daha çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalarını istedikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin çocukların sınıf içinde arkadaşları ve öğretmenleri ile sağlıklı iletişim gerçekleştirmesini, iyi bir dinleyici olmasını ve kendilerini doğru ifade edebilecek güçlü iletişim becerisine sahip olmasını önemsediklerini göstermektedir. Öğretmenler çocukların güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasının yanı sıra kendini doğru cümleler ile ifade etmesini, Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmasını ve nezaket sözcükleri kullanmasını da istedikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 24’te verilmiştir.



Şekil 24. Öğretmenlerin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 24’te görüldüğü gibi öğretmenlerin çocuklardan sırasıyla ilk dört beklentisi; “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesi” ($f=29$), “sınıf kurallarına uyması” ($f=25$), “kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesi” ($f=22$) ve “kişisel eşyalarını düzenli kullanması” ($f=21$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

4.2.6. Öğretmenlerin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Bulgular

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Bilişsel Gelişim Alanı	Meraklı birey olmak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	11
	Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	9
	Yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmak (Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12)	6
	Öğrenmeye açık olmak (Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12)	6
	Problem karşısında çözüm üretmek (Ö4, Ö6, Ö9, Ö12)	4
	Hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olmak (Ö2)	1
	Analitik düşünme becerisine sahip olmak (Ö8)	1
	Toplam	38
Dil Gelişim Alanı	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12)	8
	Nezakət sözcükleri kullanmak (Ö3, Ö5, Ö10, Ö11)	4
	Kendini doğru cümleler ile ifade etmek (Ö2, Ö5, Ö9)	3
	Toplam	15
Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	Değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemek (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	11
	Okula mutlu gelmek (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12)	11
	Sınıf kurallarına uymak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	11
	Sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemek (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	10
	Sosyal ilişkiler kurmak (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11)	8
	Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12)	8
	Duygularına uygun tepki vermek (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)	7
	Sınıf içi etkinliklere aktif katılmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11)	6
	Lider özelliklere sahip olmak (Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12)	5
	Sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamak (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11)	5
	Doğaya karşı duyarlı davranmak (Ö3, Ö6, Ö7, Ö9)	4
	Hayvanlara karşı duyarlı davranmak (Ö6, Ö7, Ö9)	3

	Duygularının farkında olmak (Ö1, Ö2, Ö12)	3
	Etkinliklerden keyif almak (Ö7, Ö9)	2
	Kültürel değerleri içselleştirmek (Ö1, Ö2)	2
	Teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmak (Ö7, Ö9)	2
	Nezaket kurallarına uygun davranmak (Ö5)	1
	Özgüvenli davranmak (Ö7)	1
	Toplumsal kurallara uygun davranmak (Ö2)	1
	Toplam	101
Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı	Kişisel eşyalarını düzenli kullanmak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12)	8
	Kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemek (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11)	6
	Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmak (Ö4, Ö5, Ö11)	3
	Giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmak (Ö11)	1
	Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak (Ö5)	1
	Toplam	19

Tablo 28’de görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan sırasıyla “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ($f=101$), “bilişsel gelişim alanı” ($f=38$), “öz bakım becerileri gelişim alanı” ($f=19$) ve “dil gelişim alanı” ($f=15$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine ($f=11$), okula mutlu gelmesine ($f=11$), sınıf kurallarına uymasına ($f=11$), sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemesine ($f=10$), sosyal ilişkiler kurmasına ($f=8$), duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesine ($f=8$), duygularına uygun tepki vermesine ($f=7$), sınıf içi etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=6$), lider özelliklere sahip olmasına ($f=5$), sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=5$), doğaya karşı duyarlı davranmasına ($f=4$), hayvanlara karşı duyarlı davranmasına ($f=3$), duygularının farkında olmasına ($f=3$), etkinliklerden keyif almasına ($f=2$), kültürel değerleri içselleştirmesine ($f=2$), teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmasına ($f=2$), nezaket kurallarına uygun davranmasına ($f=1$), özgüvenli davranmasına ($f=1$) ve toplumsal kurallara uygun davranmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenler “bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla meraklı birey olmasını ($f=11$), eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasını ($f=9$), yaratıcı düşünme

becerilerine sahip olmasını ($f=6$), öğrenmeye açık olmasını ($f=6$), problem karşısında çözüm üretmesini ($f=4$), hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek olmasını ($f=1$) ve analitik düşünme becerisine sahip olmasını ($f=1$) belirtmektedir.

Öğretmenlerin “öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla kişisel eşyalarını düzenli kullanmasına ($f=8$), kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesine ($f=6$), sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ($f=3$), giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmasına ($f=1$) ve kendini tehlikelerden ve kazalardan korumasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenler “dil gelişimi alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=8$), nezaket sözcükleri kullanmasına ($f=4$) ve kendini doğru cümleler ile ifade etmesine ($f=3$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedir.

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 25’te verilmiştir.



Şekil 25. Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 25’te görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan sırasıyla ilk dört beklentisi; “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesi” ($f=11$), “sınıf kurallarına uyması” ($f=11$), “meraklı birey olması” ($f=22$) ve “okula mutlu gelmesi” ($f=11$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Bilişsel Gelişim Alanı	Sayıları ve renkleri öğrenmek (Ö19, Ö23)	2
	Yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmak (Ö14, Ö22)	2
	Meraklı birey olmak (Ö22)	1
	Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak (Ö14)	1
	Problem karşısında çözüm üretmek (Ö19)	1
	Geometrik şekiller öğrenmek (Ö23)	1
	Yönergeleri takip etmek (Ö23)	1
	Basit akıl ve zekâ oyunları bilmek (Ö19)	1
Toplam	10	
Dil Gelişim Alanı	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24)	6
	Türkçeyi doğru ve güzel konuşmak (Ö13, Ö15, Ö20, Ö21)	4
	Kendini doğru cümleler ile ifade etmek (Ö20, Ö21, Ö22)	3
	Toplam	13
Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	Değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemek (Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24)	12
	Arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmamak (Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24)	10
	Sosyal ilişkiler kurmak (Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24)	9
	Sınıf kurallarına uymak (Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23)	8
	Sınıf içi etkinliklere aktif katılmak (Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23)	7
	Okula mutlu gelmek (Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24)	5
	Hayvanlara karşı duyarlı davranmak (Ö15, Ö17, Ö22, Ö23, Ö24)	5
	Doğaya karşı duyarlı davranmak (Ö17, Ö22, Ö23, Ö24)	4
	Teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmak (Ö13, Ö18, Ö19, Ö24)	4
	Toplumsal kurallara uygun davranmak (Ö15, Ö19, Ö21, Ö24)	4
	Sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemek (Ö17, Ö20, Ö21)	3
	Hayal dünyalarını özgürce ifade etmek (Ö14, Ö19, Ö20)	3
	Sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamak (Ö18, Ö20)	2
	Özgüvenli davranmak (Ö22, Ö24)	2
Nezaket kurallarına uygun davranmak (Ö23)	1	

	Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek (Ö14)	1
	Kültürel değerleri içselleştirmek (Ö21)	1
	Duygularına uygun tepki vermek (Ö23)	1
	Toplumsal farklılıklara saygı göstermek (Ö20)	1
	Toplam	83
Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı	Kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemek (Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24)	11
	Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmak (Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24)	10
	Kişisel eşyalarını düzenli kullanmak (Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20)	7
	Giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmak (Ö16, Ö17, Ö23, Ö24)	4
	Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak (Ö18, Ö20, Ö21)	3
	Toplam	35

Tablo 29’da görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan sırasıyla “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ($f=83$), “öz bakım becerileri gelişim alanı” ($f=35$), “dil gelişim alanı” ($f=13$) ve “bilişsel gelişim alanı” ($f=10$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine ($f=12$), arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmamasına ($f=10$), sosyal ilişkiler kurmasına ($f=9$), sınıf kurallarına uymasına ($f=8$), sınıf içi etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=7$), okula mutlu gelmesine ($f=5$), hayvanlara karşı duyarlı davranmasına ($f=5$), doğaya karşı duyarlı davranmasına ($f=4$), teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmasına ($f=4$), toplumsal kurallara uygun davranmasına ($f=4$), sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemesine ($f=3$), hayal dünyalarını özgürce ifade etmesine ($f=3$), sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=2$), özgüvenli davranmasına ($f=2$), nezaket kurallarına uygun davranmasına ($f=1$), duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesine ($f=1$), kültürel değerleri içselleştirmesine ($f=1$), duygularına uygun tepki vermesine ($f=1$) ve toplumsal farklılıklara saygı göstermesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

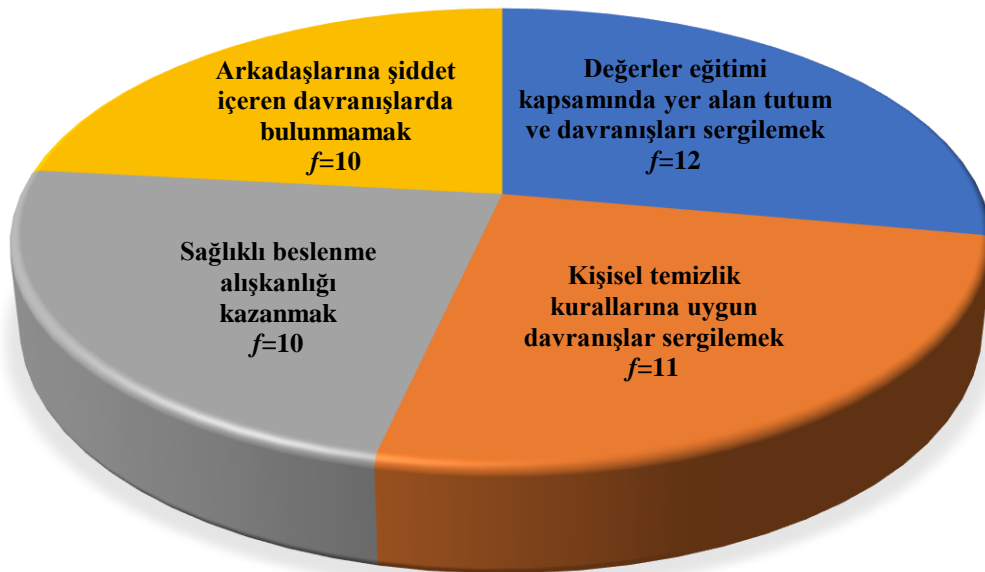
Öğretmenlerin “öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesine ($f=11$), sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ($f=10$), kişisel eşyalarını düzenli kullanmasına ($f=7$),

giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmasına ($f=4$) ve kendini tehlikelerden ve kazalardan korumasına ($f=3$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler “dil gelişimi alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=6$), Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasına ($f=4$) ve kendini doğru cümleler ile ifade etmesine ($f=3$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenler “bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla sayıları ve renkleri öğrenmesini ($f=2$), yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmasını ($f=2$), meraklı birey olmasını ($f=1$), eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasını ($f=1$), problem karşısında çözüm üretmesini ($f=1$), geometrik şekilleri öğrenmesini ($f=1$), yönergeleri takip etmesini ($f=1$) ve basit akıl ve zekâ oyunlarını bilmesini ($f=1$) belirtmektedirler.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 26’da verilmiştir.



Şekil 26. Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 26’da görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan sırasıyla ilk dört beklentisi; “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesi” ($f=12$), “kişisel temizlik kurallarına uygun

davranışlar sergilemesi” ($f=11$), “sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanması” ($f=10$) ve “arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmaması” ($f=10$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Bilişsel Gelişim Alanı	Meraklı birey olmak (Ö26, Ö28, Ö29, Ö30)	4
	Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak (Ö29)	1
	Yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmak (Ö26)	1
	Sayıları ve renkleri öğrenmek (Ö30)	1
	Geometrik şekiller öğrenmek (Ö30)	1
	Toplam	8
Dil Gelişim Alanı	Türkçeyi doğru ve güzel konuşmak (Ö25, Ö26, Ö27, Ö29)	4
	Kendini doğru cümleler ile ifade etmek (Ö28, Ö29)	2
	Nezaket sözcükleri kullanmak (Ö25, Ö29)	2
	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Ö25)	1
	Toplam	9
Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	Değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemek (Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	6
	Sınıf kurallarına uymak (Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	6
	Arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmamak (Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	6
	Doğaya karşı duyarlı davranmak (Ö25, Ö26, Ö29)	3
	Hayvanlara karşı duyarlı davranmak (Ö25, Ö26, Ö29)	3
	Okula mutlu gelmek (Ö26, Ö27, Ö29)	3
	Teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmak (Ö28, Ö30)	2
	Hayal dünyalarını özgürce ifade etmek (Ö28, Ö30)	2
	Sınıf içi etkinliklere aktif katılmak (Ö27, Ö29)	2
	Sosyal ilişkiler kurmak (Ö27, Ö29)	2
	Sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamak (Ö29)	1
	Nezakat kurallarına uygun davranmak (Ö27)	1
	Özgüvenli davranmak (Ö28)	1
	Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek (Ö26)	1

	Okula düzenli devam etmek (Ö30)	1
	Toplam	40
Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı	Kişisel eşyalarını düzenli kullanmak (Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	6
	Kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemek (Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	5
	Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmak (Ö28, Ö29, Ö30)	3
	Giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmak (Ö26)	1
	Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak (Ö29)	1
	Toplam	16

Tablo 30’da görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan sırasıyla “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ($f=40$), “öz bakım becerileri gelişim alanı” ($f=16$), “dil gelişim alanı” ($f=9$) ve “bilişsel gelişim alanı” ($f=8$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine ($f=6$), sınıf kurallarına uymasına ($f=6$), arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmamasına ($f=6$), doğaya karşı duyarlı davranmasına ($f=3$), hayvanlara karşı duyarlı davranmasına ($f=3$), okula mutlu gelmesine ($f=3$), teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmasına ($f=2$), hayal dünyalarını özgürce ifade etmesine ($f=2$), sınıf içi etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=2$), sosyal ilişkiler kurmasına ($f=2$), sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=1$), nezaket kurallarına uygun davranmasına ($f=1$), özgüvenli davranmasına ($f=1$), duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesine ($f=1$) ve okula düzenli devam etmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla kişisel eşyalarını düzenli kullanmasına ($f=6$), kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesine ($f=5$), sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ($f=3$), giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmasına ($f=1$) ve kendini tehlikelerden ve kazalardan korumasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler “dil gelişimi alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasına ($f=4$), kendini doğru cümleler ile ifade etmesine ($f=2$), nezaket sözcükleri kullanmasına ($f=2$) ve güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenler “bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla meraklı birey olmasını ($f=4$), eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasını ($f=1$), yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmasını ($f=1$), sayıları ve renkleri öğrenmesini ($f=1$) ve geometrik şekilleri öğrenmesini ($f=1$) belirtmektedir.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 27’de verilmiştir.



Şekil 27. Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 27’de görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan sırasıyla ilk dört beklentisi; “sınıf kurallarına uyması” ($f=6$), “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesi” ($f=6$), “kişisel eşyalarını düzenli kullanması” ($f=6$) ve “arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmaması” ($f=6$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre çocuklardan beklentileri incelendiğinde üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum okulların sosyoekonomik durumunun okul öncesi öğretmenlerinin beklentilerinde değişiklik göstermediğini ve okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanını önemsediklerini göstermektedir.

4.3. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Okul Yöneticilerinin Beklentilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin ebeveynlerden, öğretmenlerden ve çocuklardan beklentilerine ve okul yöneticilerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre ebeveynlerden, öğretmenlerden ve çocuklardan beklentilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Okul Yöneticilerinin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ebeveynlerden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Okul Yöneticilerinin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Ebeveynin Kişisel Özellikleri	Okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmak (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6)	6
	Çocuklarına karşı ilgili olmak (Y3, Y5, Y6)	3
	Saygılı olmak (Y1, Y3, Y4)	3
	Sorumluluk bilincine sahip olmak (Y1, Y2, Y4)	3
	Anlayışlı olmak (Y3, Y5)	2
	Çocuklarına karşı şefkatli davranmak (Y5, Y6)	2
	Güler yüzlü olmak (Y1, Y4)	2
	Hoşgörülü olmak (Y1, Y3)	2
	Çocuklarına şiddet uygulamamak (Y5, Y6)	2
	Empati becerisine sahip olmak (Y5)	1
	Dürüst olmak (Y4)	1
	Çocuklarına karşı argo kelimeler kullanmamak (Y5)	1
	Gerçekçi beklentilere sahip olmak (Y4)	1
Toplam	29	
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Eğitim sürecinde iş birliği içinde olmak (Y1, Y3, Y4, Y5, Y6)	5
	Okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamak (Y1, Y3, Y4, Y5)	4
	Sosyal etkinliklere katılım sağlamak (Y2, Y3, Y6)	3
	Aile katılımı etkinliklerine katılmak (Y2, Y6)	2
	Toplam	14
Çocuğun Gelişim Sürecinin Desteklenmesi	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6)	6
	Çocukları ile nitelikli zaman geçirmek (Y1, Y2, Y3, Y5, Y6)	5
	Okul ve sınıf içi kurallarına uymak (Y1, Y2, Y3, Y4)	4

Çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlamak (Y3, Y4 Y6)	3
Temel öz bakım becerilerini kazandırmak (Y3, Y4, Y6)	3
Okul aadatlarını düzenli bir şekilde yatırmak (Y1, Y3, Y4)	3
Okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlamak (Y3, Y4)	2
Çocuklarının fiziksel bakımını sağlamak (Y5, Y6)	2
Çocuklarını okul dışında sosyal etkinliklere yönlendirmek (Y1, Y2)	2
Çocuklarının Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmalarını desteklemek (Y5, Y6)	2
Çocuklarına hikâye okumak (Y4)	1
Çocuklarının hazır bulunuşluk düzeyini artırmak (Y3)	1
Okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri desteklemek (Y4)	1
Ders dışı etkinliklerini desteklemek (Y2)	1
Çocuklarının duygusal gelişimine destek sağlamak (Y5)	1
Çocuklarının psikolojik gelişimine destek sağlamak (Y5)	1
Toplam	38

Tablo 31’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin ebeveynlerden beklentileri, “ebeveynin kişisel özellikleri”, “okul-aile iş birliği süreci” ve “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” olmak üzere toplam üç tema altında toplanmaktadır.

Okul yöneticilerinin ebeveynlerden sırasıyla “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” ($f=38$), “ebeveynin kişisel özellikleri” ($f=29$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=14$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” teması altında ebeveynlerden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=6$), çocukları ile nitelikli zaman geçirmesine ($f=5$), okul ve sınıf içi kurallarına uymasına ($f=4$), çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlmasına ($f=3$), temel öz bakım becerilerini kazandırmasına ($f=3$), okul aadatlarını düzenli bir şekilde yatırmasına ($f=3$), okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlmasına ($f=2$), çocuklarının fiziksel bakımını sağlmasına ($f=2$), çocuklarını okul dışında sosyal etkinliklere yönlendirmesine ($f=2$), çocuklarının Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmalarını desteklemesine ($f=2$), çocuklarına hikâye okumasına ($f=1$), çocuklarının hazır bulunuşluk düzeyini artırmasına ($f=1$), okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri desteklemesine ($f=1$), ders dışı etkinliklerini desteklemesine ($f=1$), çocuklarının duygusal gelişimine destek

sağlamasına ($f=1$) ve çocuklarının psikolojik gelişimine destek sağlamasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

“Çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” teması altında ebeveynlerden daha çok “güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak” beklentisini dile getiren okul yöneticileri, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Ebeveynler, öğretmen ve okul yönetimiyle güçlü bir iletişim içerisinde olmalıdırlar...” (Y2)
 “Ebeveyn güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalıdır.” (Y4) “Ebeveynler öğretmen ve yöneticilerle güçlü bir iletişim halinde olmaları gerekir.” (Y3) “Eğitim sürecinde güçlü bir iletişime sahip olmasını isterim...” (Y5)

Okul yöneticileri çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesine yönelik ebeveynlerden daha çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olmaları yönünde beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin ebeveynlerinin iletişim becerilerini önemsediklerini göstermektedir. Öte yandan okul yöneticilerinin ebeveynlerden eğitim sürecinde öğretmen ve okul yönetimiyle güçlü bir şekilde iletişim halinde olmalarını istedikleri anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri “ebeveynin kişisel özellikleri” teması altında ise ebeveynlerden sırasıyla okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasını ($f=6$), çocuklarına karşı ilgili olmasını ($f=3$), saygılı olmasını ($f=3$), sorumluluk bilincine sahip olmasını ($f=3$), anlayışlı olmasını ($f=2$), çocuklarına karşı şefkatli davranmasını ($f=2$), güler yüzlü olmasını ($f=2$), hoşgörülü olmasını ($f=2$), çocuklarına şiddet uygulamamasını ($f=2$), empati becerisine sahip olmasını ($f=1$), dürüst olmasını ($f=1$), çocuklarına karşı argo kelimeler kullanmamasını ($f=1$) ve gerçekçi beklentilere sahip olmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

“Ebeveynin kişisel özellikleri” teması altında ebeveynlerden daha çok “okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmak” beklentisini dile getiren okul yöneticileri, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Okul öncesi eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalarını isterim.” (Y1) “Okul öncesi eğitimin hedefleri, önemi ve ilkeleri konusunda bilgi sahibi olmalarını beklerim.” (Y3) Okul öncesi eğitim ile ilgili yeterli bilince sahip olmaları gerekmektedir...” (Y4) “Çocuğun gelişim süreci ile ilgili bir bilince sahip olmasını beklerim.” (Y6)

Okul yöneticileri ebeveynlerin kişisel özellikleri ile ilgili daha çok okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmalarına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin ebeveynlerin okul öncesi eğitimin önemi, ilkeleri ve amaçları hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bu doğrultuda beklentilere sahip olmalarını istediklerini göstermektedir. Öte yandan okul yöneticileri ebeveynlerin çocuğun gelişim süreci ile ilgili yeterli bir bilgiye sahip olmalarını istedikleri anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri “okul-aile iş birliği süreci” teması altında ebeveynlerden sırasıyla eğitim sürecinde iş birliği içinde olmasına ($f=5$), okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamasına ($f=4$), sosyal etkinliklere katılım sağlamasına ($f=3$) ve aile katılımı etkinliklerine katılmasına ($f=2$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

“Okul-aile iş birliği süreci” teması altında ebeveynlerden daha çok “eğitim sürecinde iş birliği içinde olmak” beklentisini dile getiren okul yöneticileri, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Eğitim sürecinde öğretmen ve okul yöneticileri ile iş birliği içinde olmasını isterim.” (Y4)
 “Okul-aile iş birliği toplantılarına düzenli katılım sağlamalarını bekliyorum.” (Y3) “Okul-aile iş birliğine destek sunmalarını beklerim...” (Y4) “Eğitim sürecinde okul ile iş birliği içinde olmalarını isterim...” (Ö29) “Eğitim sürecinde öğretmen ve okul yöneticisi ile iş birliği sağlamalarını beklerim.” (Ö6)

Okul yöneticilerinin ebeveynlerden okul-aile iş birliğinin sağlanması ile ilgili daha çok eğitim sürecinde iş birliği içerisinde olmalarına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin, ebeveynlerin eğitim sürecinde öğretmen ve okul yönetimi ile iş birliği içinde olmalarını ve okul-aile iş birliğine destek sunmalarını istediklerini göstermektedir. Öte yandan okul yöneticileri ebeveynlerin okulda gerçekleştirilen okul-aile birliğine yönelik düzenlenen toplantılarına düzenli katılım sağlamalarını istedikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 28’de verilmiştir.



Şekil 28. Okul yöneticilerinin ebeveynlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 28’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin ebeveynlerden sırasıyla ilk dört beklentisi; “okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olması” ($f=6$), “güçlü bir iletişim becerisine sahip olması” ($f=6$), “çocukları ile nitelikli zaman geçirmesi” ($f=5$) ve “eğitim sürecinde iş birliği içinde olması” ($f=5$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

4.3.2. Okul Yöneticilerinin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin ebeveynlerden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Ebeveynin Kişisel Özellikleri	Okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmak (Y1, Y2)	2
	Sorumluluk bilincine sahip olmak (Y1, Y2)	2
	Saygılı olmak (Y1)	1
	Güler yüzlü olmak (Y1)	1
	Hoşgörülü olmak (Y1)	1
	Toplam	7
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Eğitim sürecinde iş birliği içinde olmak (Y1)	1
	Okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamak (Y1)	1
	Sosyal etkinliklere katılım sağlamak (Y2)	1
	Aile katılımı etkinliklerine katılmak (Y2)	1
	Toplam	4
Çocuğun Gelişim Sürecinin Desteklenmesi	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Y1, Y2)	2
	Çocukları ile nitelikli zaman geçirmek (Y1, Y2)	2
	Okul ve sınıf içi kurallarına uymak (Y1, Y2)	2
	Çocuklarını okul dışında sosyal etkinliklere yönlendirmek (Y1, Y2)	2
	Okul aidatlarını düzenli bir şekilde yatırmak (Y1)	1
	Ders dışı etkinliklerini desteklemek (Y2)	1
	Toplam	10

Tablo 32’de görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin ebeveynlerden sırasıyla “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” ($f=10$), “ebeveynin kişisel özellikleri” ($f=7$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=4$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” teması altında ebeveynlerden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olması ($f=2$), çocukları ile nitelikli zaman geçirmesi ($f=2$), okul ve sınıf içi kurallarına uyması ($f=2$), çocuklarını okul dışında sosyal etkinliklere yönlendirmesi ($f=2$), okul aidatlarını düzenli bir şekilde yatırması ($f=1$) ve ders dışı etkinliklerini desteklemesi ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğunu ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin “ebeveynin kişisel özellikleri” teması altında ebeveynlerden sırasıyla okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına ($f=2$), sorumluluk bilincine sahip olmasına ($f=2$), saygılı olmasına ($f=1$), güler yüzlü olmasına ($f=1$) ve hoşgörülü olmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri “okul-aile iş birliği süreci” teması altında ise ebeveynlerden sırasıyla eğitim sürecinde iş birliği içinde olmalarını ($f=1$), okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamasını ($f=1$), sosyal etkinliklere katılım sağlamalarını ($f=1$) ve aile katılımı etkinliklerine katılmalarını ($f=1$) belirtmektedirler.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin ebeveynlerden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Ebeveynin Kişisel Özellikleri	Okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmak (Y3, Y4)	2
	Saygılı olmak (Y3, Y4)	2
	Çocuklarına karşı ilgili olmak (Y3)	1
	Sorumluluk bilincine sahip olmak (Y4)	1
	Anlayışlı olmak (Y3)	1
	Güler yüzlü olmak (Y4)	1
	Hoşgörülü olmak (Y3)	1
	Dürüst olmak (Y4)	1
	Gerçekçi beklentilere sahip olmak (Y4)	1
	Toplam	11
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Eğitim sürecinde iş birliği içinde olmak (Y3, Y4)	2
	Okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamak (Y3, Y4)	2
	Sosyal etkinliklere katılım sağlamak (Y3)	1
	Toplam	5

Çocuğun Gelişim Sürecinin Desteklenmesi	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Y3, Y4)	2
	Okul ve sınıf içi kurallarına uymak (Y3, Y4)	2
	Çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlamak (Y3, Y4)	2
	Temel öz bakım becerilerini kazandırmak (Y3, Y4)	2
	Okul aidatlarını düzenli bir şekilde yatırmak (Y3, Y4)	2
	Okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlamak (Y3, Y4)	2
	Çocukları ile nitelikli zaman geçirmek (Y3)	1
	Çocuklarına hikâye okumak (Y4)	1
	Çocuklarının hazır bulunuşluk düzeyini artırmak (Y3)	1
	Okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri desteklemek (Y4)	1
	Toplam	14

Tablo 33'te görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin ebeveynlerden sırasıyla “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” ($f=14$), “ebeveynin kişisel özellikleri” ($f=11$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=5$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” teması altında ebeveynlerden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olması ($f=2$), okul ve sınıf içi kurallarına uyması ($f=2$), çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlaması ($f=2$), temel öz bakım becerileri kazandırması ($f=2$), okul aidatlarını düzenli bir şekilde yatırması ($f=2$), okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlaması ($f=2$), çocukları ile nitelikli zaman geçirmesi ($f=1$), çocuklarına hikâye okuması ($f=1$), çocuklarının hazır bulunuşluk düzeyini artırması ($f=1$) ve okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri desteklemesi ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri “ebeveynin kişisel özellikleri” teması altında ebeveynlerden sırasıyla okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına ($f=2$), saygılı olmasına ($f=2$), çocuklarına karşı ilgili olmasına ($f=1$), sorumluluk bilincine sahip olmasına ($f=1$), anlayışlı olmasına ($f=3$), güler yüzlü olmasına ($f=1$), hoşgörülü olmasına ($f=1$), dürüst olmasına ($f=1$) ve gerçekçi beklentilere sahip olmasına yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Okul yöneticileri “okul-aile iş birliği süreci” teması altında ise ebeveynlerden sırasıyla eğitim sürecinde iş birliği içinde olmasını ($f=2$), okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamasını ($f=2$) ve sosyal etkinliklere katılım sağlamasını ($f=1$) belirtmektedir.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin ebeveynlerden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Ebeveynin Kişisel Özellikleri	Okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmak (Y5, Y6)	2
	Çocuklarına karşı ilgili olmak (Y5, Y6)	2
	Çocuklarına karşı şefkatli davranmak (Y5, Y6)	2
	Çocuklarına şiddet uygulamamak (Y5, Y6)	2
	Anlayışlı olmak (Y5)	1
	Empati becerisine sahip olmak (Y5)	1
	Çocuklarına karşı argo kelimeler kullanmamak (Y5)	1
	Toplam	11
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Eğitim sürecinde iş birliği içinde olmak (Y5, Y6)	2
	Okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamak (Y5)	1
	Sosyal etkinliklere katılım sağlamak (Y6)	1
	Aile katılımı etkinliklerine katılmak (Y6)	1
	Toplam	5
Çocuğun Gelişim Sürecinin Desteklenmesi	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Y5, Y6)	2
	Çocukları ile nitelikli zaman geçirmek (Y5, Y6)	2
	Çocuklarının fiziksel bakımını sağlamak (Y5, Y6)	2
	Çocuklarının Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmalarını desteklemek (Y5, Y6)	2
	Çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlamak (Y6)	1
	Temel öz bakım becerilerini kazandırmak (Y6)	1
	Çocuklarının duygusal gelişimine destek sağlamak (Y5)	1
	Çocuklarının psikolojik gelişimine destek sağlamak (Y5)	1
	Toplam	12

Tablo 34’te görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin ebeveynlerden sırasıyla “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” ($f=12$), “ebeveynin kişisel özellikleri” ($f=11$) ve “okul-aile iş birliği süreci” ($f=5$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin “çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi” teması altında ebeveynlerden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olması ($f=2$), çocukları ile nitelikli

zaman geçirmesi ($f=2$), çocuklarının fiziksel bakımını sağlaması ($f=2$), çocuklarının Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını desteklemesi ($f=2$), çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmalarını sağlaması ($f=1$), temel öz bakım becerileri kazandırması ($f=1$), çocuklarının duygusal gelişimine destek sağlaması ($f=1$) ve çocuklarının psikolojik gelişimine destek sağlaması ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri “ebeveynin kişisel özellikleri” teması altında ebeveynlerden sırasıyla okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına ($f=2$), çocuklarına karşı ilgili olmasına ($f=2$), çocuklarına karşı şefkatli davranmasına ($f=2$), çocuklarına şiddet uygulamamasına ($f=2$), anlayışlı olmasına ($f=1$), empati becerisine sahip olmasına ($f=1$) ve çocuklarına karşı argo kelimeler kullanmamasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Okul yöneticileri “okul-aile iş birliği süreci” teması altında ise ebeveynlerden sırasıyla eğitim sürecinde iş birliği içinde olmasını ($f=2$), okulda yapılan toplantılara düzenli katılım sağlamasını ($f=1$), sosyal etkinliklere katılım sağlamasını ($f=1$) ve aile katılımı etkinliklerine katılmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

Okul yöneticilerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre ebeveynlerden beklentileri incelendiğinde üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin ebeveynlerden daha çok çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesine yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum okulların sosyoekonomik durumunun okul yöneticilerinin beklentilerinde değişiklik göstermediğini ve okul yöneticilerinin ebeveynlerden okul öncesi eğitim sürecinde çocuklarının gelişim alanını desteklemesini istediklerini göstermektedir.

4.3.3. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Şefkatli olmak (Y1, Y3, Y4, Y5, Y6)	5
	Sabırlı olmak (Y1, Y3, Y6)	3
	Yeniliğe açık olmak (Y1, Y2, Y3)	3
	İlgili olmak (Y3, Y5)	2

	Empati becerisine sahip olmak (Y4, Y5)	2	
	Güler yüzlü olmak (Y3, Y6)	2	
	Çocukları sevmek (Y1)	1	
	Hoşgörülü olmak (Y1)	1	
	Toplam	19	
Öğretmenin Mesleki Özellikleri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6)	6	
	Nöbet sorumluluklarını yerine getirmek (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5)	5	
	Eğitim sürecinde giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmek (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5)	5	
	Mesleki gelişimini sağlamak (Y1, Y2, Y3, Y4)	4	
	Aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmek (Y3, Y4, Y5, Y6)	4	
	Günlük planları düzenli bir şekilde uygulamak (Y1, Y2, Y3)	3	
	Sınıf yönetiminde başarılı olmak (Y1, Y3, Y4)	3	
	Çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmek (Y1, Y2, Y5)	3	
	Çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak (Y5, Y6)	2	
	Dijital okuryazarlık becerisine sahip olmak (Y1, Y4)	2	
	Okulda koordineli çalışmak (Y1, Y2)	2	
	Okulda iş birliği içerisinde çalışmak (Y2, Y5)	2	
	Çocuklara rol model olmak (Y5, Y6)	2	
	Çocuğun gelişim sürecini takip etmek (Y3)	1	
	Lider özelliklere sahip olmak (Y1)	1	
	Okul öncesi eğitim programına hâkim olmak (Y3)	1	
	Komisyonlarda görev almak (Y1)	1	
	Toplam	47	
	Eğitim-Öğretim Süreci	Çocuklara öz bakım becerileri kazandırmak (Y3, Y4, Y5, Y6)	4
		Türkçe-dil etkinliklerine önem vermek (Y4, Y5, Y6)	3
Ders dışı etkinliklerine ağırlık vermek (Y1, Y3)		2	
Değerler eğitimi vermek (Y1, Y4)		2	
Sosyal beceriler kazandırmak (Y1, Y3)		2	
Veli görüşme günleri gerçekleştirmek (Y3)		1	
Proje çalışmalarında aktif rol üstlenmek (Y3)		1	
Çocukların bilişsel gelişim alanına yönelik etkinlikler gerçekleştirmek (Y5)		1	
Açık hava etkinlikleri gerçekleştirmek (Y3)		1	
Toplam		17	

Tablo 35’te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin öğretmenlerden beklentileri, “öğretmenin kişisel özellikleri”, “öğretmenin mesleki özellikleri” ve “eğitim-öğretim süreci” olmak üzere toplam üç tema altında toplanmaktadır.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerden sırasıyla “öğretmenin mesleki özellikleri” ($f=47$), “öğretmenin kişisel özellikleri” ($f=19$) ve “eğitim-öğretim süreci” ($f=17$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri “öğretmenin mesleki özellikleri” teması altında öğretmenlerden sırasıyla öğretmenin güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=6$), nöbet sorumluluklarını yerine getirmesine ($f=5$), eğitim sürecinde giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmesine ($f=5$), mesleki gelişimini sağlamasına ($f=4$), aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmesine ($f=4$), günlük planları düzenli bir şekilde uygulamasına ($f=3$), sınıf yönetiminde başarılı olmasına ($f=3$), çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmesine ($f=3$), çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmasına ($f=2$), dijital okuryazarlık becerisine sahip olmasına ($f=2$), okulda koordineli çalışmasına ($f=2$), okulda iş birliği içerisinde çalışmasına ($f=2$), çocuklara rol model olmasına ($f=2$), çocuğun gelişim sürecini takip etmesine ($f=1$), lider özelliklere sahip olmasına ($f=1$), okul öncesi eğitim programına hâkim olmasına ($f=1$) ve komisyonlarda görev almasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

“Öğretmenin mesleki özellikleri” teması altında öğretmenlerden daha çok “güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak” beklentisini dile getiren okul yöneticileri, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalıdır.” (Y1) “Aileler ile çok güçlü bir iletişime sahip olmalarını beklerim.” (Y2) “Okul içi ilişkilerin çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalıdırlar.” (Y3) “Öğretmen güçlü bir iletişime sahip olmalı ve eğitim sürecine ebeveyni de dâhil etmelidir.” (Y6)

Okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinin mesleki özelliklerine yönelik daha çok eğitim sürecinde güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalarına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu beklenti kapsamında okul yöneticilerinin, öğretmenlerden ailelerle, çocuklarla ve okulun diğer paydaşlarıyla sağlıklı bir iletişim kurmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan okul yöneticileri öğretmenlerin eğitim sürecinde ebeveynleri de dâhil etmelerini ve iş birliği içerisinde çalışmasını istedikleri görülmektedir.

Doküman incelemesi kapsamında sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarından elde edilen veriler incelendiğinde de okul yöneticilerinin okul öncesi

öğretmenlerinden daha çok mesleki özelliklerine yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Okul yöneticileri öğretmenlerden mesleki özellikleri ile ilgili sırasıyla günlük ve aylık planlarını düzenli hazırlamasına ve uygulamasına, yasal sorumluluklarını yerine getirmesine, komisyonlarda görev almasına, okulda iş birliği içerisinde çalışmasına, nöbet sorumluluklarını yerine getirmesine, eğitim sürecinde giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmesine, aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmesine, okulda koordineli çalışmasına, çocuğun bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmasına, DYS sistemini günlük takip etmesine ve mesleki gelişimini sağlamasına yönelik beklentilere sahip olduklarını ifade etmektedirler (EK-7). Bu durum okul yöneticilerinin öğretmenlerden eğitim-öğretim sürecinde düzenli bir şekilde günlük ve aylık planlarına göre hareket etmesini, yasal sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olmasını ve bu sorumluluklara göre davranmasını, okulda kurulan komisyonlarda görev almasını ve okulda hem diğer öğretmenlerle hem de ebeveynlerle iş birliği içerisinde çalışmasını istediklerini göstermektedir. Sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanakları ile yarı yapılandırılmış yönetici görüşme formu birlikte incelendiğinde okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinden daha çok mesleki özelliklerine yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarından elde edilen verilerin yarı yapılandırılmış yönetici görüşme formundan elde edilen verileri desteklediğini göstermektedir.

Okul yöneticileri “öğretmenin kişisel özellikleri” teması altında ise öğretmenlerden sırasıyla şefkatli olmasını ($f=5$), sabırlı olmasını ($f=3$), yeniliğe açık olmasını ($f=3$), ilgili olmasını ($f=2$), empati becerisine sahip olmasını ($f=2$), güler yüzlü olmasını ($f=2$), çocukları sevmesini ($f=1$) ve hoşgörülü olmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

“Öğretmenin kişisel özellikleri” teması altında ise öğretmenlerden “şefkatli olmak” beklentisini dile getiren okul yöneticileri, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Öğretmen çocuklara karşı şefkatli olmalı anne sevecenliğinde çocuklara yaklaşmalıdır.” (Y4)

“Öğretmen eğitim sürecinde öğrencilerini çocukları gibi görmeli ve onlara karşı şefkatli olmalıdır.” (Y3) “Öğretmen çocuklara karşı şefkatli olmalıdır...” (Y6)

Okul yöneticileri okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özellikleri ile ilgili daha çok şefkatli olmalarına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin, öğretmenlerin çocuklara karşı anne gibi ve sıcakkanlı davranmasını istediklerini göstermektedir. Öte yandan okul yöneticilerinin öğretmenin öğrencilerini çocukları gibi görmesini istedikleri anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri okul öncesi

öğretmenlerinden şefkatli olmalarının yanı sıra sırasıyla sabırlı olmasını, ilgili olmasını, empati becerisine sahip olmasını, güler yüzlü olmasını, çocukları sevmesini ve hoşgörülü olmasını belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri bu kişisel özellikler ile birlikte öğretmenin yeniliğe açık olmalarını da istedikleri görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özelliklerini önem verdiklerini göstermektedir.

Okul yöneticileri “eğitim-öğretim süreci” teması altında öğretmenlerden sırasıyla çocuklara öz bakım becerileri kazandırmasına ($f=4$), Türkçe-dil etkinliklerine önem vermesine ($f=3$), ders dışı etkinliklerine ağırlık vermesine ($f=2$), değerler eğitimi vermesine ($f=2$), sosyal beceriler kazandırmasına ($f=2$), veli görüşme günleri gerçekleştirmesine ($f=1$), proje çalışmalarında aktif rol üstlenmesine ($f=1$), çocukların bilişsel gelişim alanına yönelik etkinlikler gerçekleştirmesine ($f=1$) ve açık hava etkinlikleri gerçekleştirmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

“Eğitim-öğretim süreci” teması altında öğretmenlerden daha çok “öz bakım becerileri kazandırmak” beklentisini dile getiren okul yöneticileri, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Çocukların öz bakım becerilerini geliştirmelidir.” (Y3) “Beslenme ve kişisel temizlik becerilerine yönelik etkinliklere ağırlık vermelerini bekleriz.” (Y4) “Çocukların özellikle öz bakım gelişim alanlarına yönelik etkinlikler planlamalıdır...” (Y5) “Özellikle çocukların öz bakım becerileri ile ilgili etkinlikler yapmasını beklerim.” (Y6)

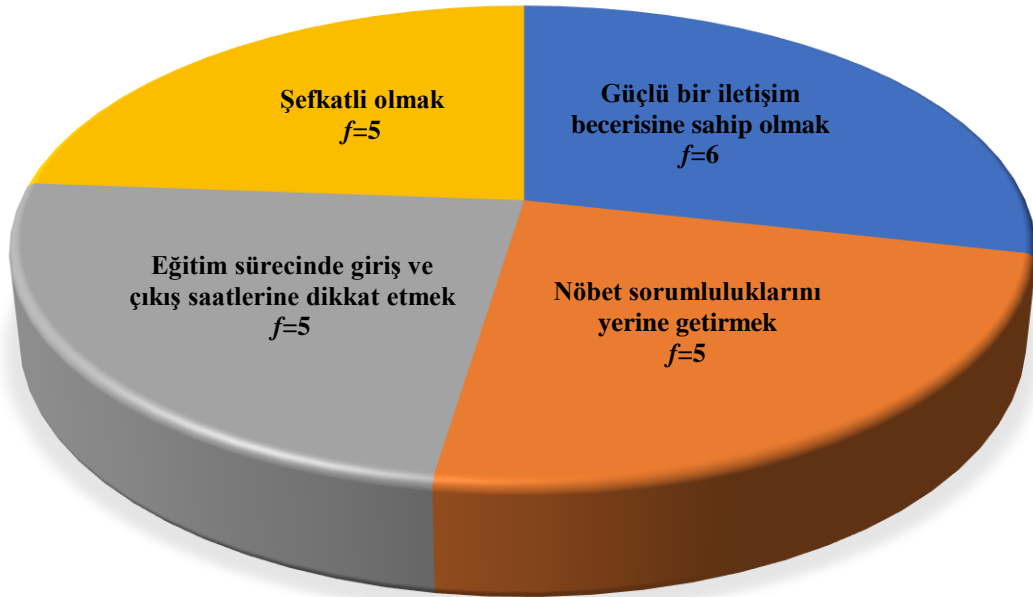
Okul yöneticileri okul öncesi eğitim sürecinde, okul öncesi öğretmenlerinden daha çok çocukların öz bakım becerileri kazandırması yönünde beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerinin öz bakım becerileri kapsamında öğretmenlerden çocuklara kişisel temizlik becerileri ve sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum okul yöneticilerinin çocukların sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ve bedeniyle ilgili kişisel temizlik kurallarını uygulamasına önem verdiklerini göstermektedir.

Doküman incelemesi kapsamında sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarından elde edilen veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlerden eğitim-öğretim süreci ile ilgili sırasıyla ders dışı etkinliklerine ağırlık vermesine, çocuklara yönelik sosyal etkinlikler düzenlemesine, değerler eğitimi vermesine ve proje çalışmalarında aktif rol üstlenmesine yönelik beklentilere sahip olduklarını ifade etmektedirler (EK-7). Sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarından elde edilen veriler incelendiğinde okul

yöneticilerinin öğretmenlerden daha çok ders dışı etkinliklerine ağırlık vermesine ve çocuklara yönelik sosyal etkinlikler düzenlemesine yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerine ağırlık vermesini ve çocuklara yönelik sosyal etkinlikler düzenlemesini önemsediklerini göstermektedir.

Yarı yapılandırılmış yönetici görüşme formu ile sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarından elde edilen veriler birlikte incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlerden eğitim-öğretim sürecinde yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular birlikte incelendiğinde sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarından elde edilen verilerin yarı yapılandırılmış yönetici görüşme formundan elde edilen verileri desteklediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 29’da verilmiştir.



Şekil 29. Okul yöneticilerinin öğretmenlerden ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 29’da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin öğretmenlerden sırasıyla ilk dört beklentisi; “güçlü bir iletişim becerisine sahip olması” ($f=6$), “nöbet sorumluluklarını yerine getirmesi” ($f=5$), “eğitim sürecinde giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmesi” ($f=5$) ve “şefkatli olması” ($f=5$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

4.3.4. Okul Yöneticilerinin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Yeniliğe açık olmak (Y1, Y2)	2
	Şefkatli olmak (Y1)	1
	Sabırlı olmak (Y1)	1
	Çocukları sevmek (Y1)	1
	Hoşgörülü olmak (Y1)	1
	Toplam	6
Öğretmenin Mesleki Özellikleri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Y1, Y2)	2
	Nöbet sorumluluklarını yerine getirmek (Y1, Y2)	2
	Eğitim sürecinde giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmek (Y1, Y2)	2
	Mesleki gelişimini sağlamak (Y1, Y2)	2
	Günlük planları düzenli bir şekilde uygulamak (Y1, Y2)	2
	Çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmek (Y1, Y2)	2
	Okulda koordineli çalışmak (Y1, Y2)	2
	Sınıf yönetiminde başarılı olmak (Y1)	1
	Dijital okuryazarlık becerisine sahip olmak (Y1)	1
	Okulda iş birliği içerisinde çalışmak (Y2)	1
	Lider özelliklere sahip olmak (Y1)	1
	Komisyonlarda görev almak (Y1)	1
	Toplam	19
Eğitim-Öğretim Süreci	Ders dışı etkinliklerine ağırlık vermek (Y1)	1
	Değerler eğitimi vermek (Y1)	1
	Sosyal beceriler kazandırmak (Y1)	1
	Toplam	3

Tablo 36’da görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlerden sırasıyla “öğretmenin mesleki özellikleri” ($f=19$), “öğretmenin kişisel özellikleri” ($f=6$) ve “eğitim-öğretim süreci” ($f=3$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin “öğretmenin mesleki özellikleri” teması altında öğretmenlerden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olması ($f=2$), nöbet sorumluluklarını yerine getirmesi ($f=2$), eğitim sürecinde giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmesi ($f=2$), mesleki gelişimini sağlaması ($f=2$), günlük planları düzenli bir şekilde uygulaması ($f=2$), çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi ($f=2$), okulda koordineli çalışması ($f=2$), sınıf yönetiminde başarılı olması ($f=1$), dijital okuryazarlık becerisine sahip olması ($f=1$), okulda iş birliği içerisinde çalışması ($f=1$), lider özelliklere sahip olması ($f=1$) ve komisyonlarda görev alması ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri “öğretmenin kişisel özellikleri” teması altında öğretmenlerden sırasıyla yeniliğe açık olmasını ($f=2$), şefkatli olmasını ($f=1$), sabırlı olmasını ($f=1$), çocukları sevmesini ($f=1$) ve hoşgörülü olmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

Okul yöneticileri “eğitim-öğretim süreci” teması altında öğretmenlerden sırasıyla ders dışı etkinliklerine ağırlık vermesine ($f=1$), değerler eğitimi vermesine ($f=1$) ve sosyal beceriler kazandırmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Şefkatli olmak (Y3, Y4)	2
	Sabırlı olmak (Y3)	1
	Yeniliğe açık olmak (Y3)	1
	İlgili olmak (Y3)	1
	Güler yüzlü olmak (Y3)	1
	Toplam	6
Öğretmenin Mesleki Özellikleri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Y3, Y4)	2
	Nöbet sorumluluklarını yerine getirmek (Y3, Y4)	2
	Eğitim sürecinde giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmek (Y3, Y4)	2
	Mesleki gelişimini sağlamak (Y3, Y4)	2
	Aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmek (Y3, Y4)	2
	Sınıf yönetiminde başarılı olmak (Y3, Y4)	2
	Günlük planları düzenli bir şekilde uygulamak (Y3)	1
	Dijital okuryazarlık becerisine sahip olmak (Y4)	1

	Çocuğun gelişim sürecini takip etmek (Y3)	1
	Okul öncesi eğitim programına hâkim olmak (Y3)	1
	Toplam	16
Eğitim-Öğretim Süreci	Çocuklara öz bakım becerileri kazandırmak (Y3, Y4)	2
	Türkçe-dil etkinliklerine önem vermek (Y4)	1
	Değerler eğitimi vermek (Y4)	1
	Sosyal beceriler kazandırmak (Y3)	1
	Veli görüşme günleri gerçekleştirmek (Y3)	1
	Proje çalışmalarında aktif rol üstlenmek (Y3)	1
	Açık hava etkinlikleri gerçekleştirmek (Y3)	1
	Toplam	8

Tablo 37’de görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlerden sırasıyla “öğretmenin mesleki özellikleri” ($f=16$), “eğitim-öğretim süreci” ($f=8$) ve “öğretmenin kişisel özellikleri” ($f=6$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin “öğretmenin mesleki özellikleri” teması altında öğretmenlerden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olması ($f=2$), nöbet sorumluluklarını yerine getirmesi ($f=2$), eğitim sürecinde giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmesi ($f=2$), mesleki gelişimini sağlaması ($f=2$), aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmesi ($f=2$), sınıf yönetiminde başarılı olması ($f=2$), günlük planları düzenli bir şekilde uygulaması ($f=1$), dijital okuryazarlık becerisine sahip olması ($f=1$), çocuğun gelişim sürecini takip etmesi ($f=1$) ve okul öncesi eğitim programına hâkim olması ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri “eğitim-öğretim süreci” teması altında öğretmenlerden sırasıyla çocuklara öz bakım becerileri kazandırmasına ($f=2$), Türkçe-dil etkinliklerine önem vermesine ($f=1$), değerler eğitimi vermesine ($f=1$), sosyal beceriler kazandırmasına ($f=1$), veli görüşme günleri gerçekleştirmesine ($f=1$), proje çalışmalarında aktif rol üstlenmesine ($f=1$) ve açık hava etkinlikleri gerçekleştirmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Okul yöneticileri “öğretmenin kişisel özellikleri” teması altında öğretmenlerden sırasıyla şefkatli olmasını ($f=2$), sabırlı olmasını ($f=1$), yeniliğe açık olmasını ($f=1$), ilgili olmasını ($f=1$) ve güler yüzlü olmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Şefkatli olmak (Y5, Y6)	2
	Sabırlı olmak (Y6)	1
	İlgili olmak (Y5)	1
	Empati becerisine sahip olmak (Y5)	1
	Güler yüzlü olmak (Y6)	1
	Toplam	6
Öğretmenin Mesleki Özellikleri	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Y5, Y6)	2
	Aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmek (Y5, Y6)	2
	Çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak (Y5, Y6)	2
	Çocuklara rol model olmak (Y5, Y6)	2
	Nöbet sorumluluklarını yerine getirmek (Y5)	1
	Eğitim sürecinde giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmek (Y5)	1
	Çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmek (Y5)	1
	Okulda iş birliği içerisinde çalışmak (Y5)	1
Toplam	12	
Eğitim-Öğretim Süreci	Çocuklara öz bakım becerileri kazandırmak (Y5, Y6)	2
	Türkçe-dil etkinliklerine önem vermek (Y5, Y6)	2
	Çocukların bilişsel gelişim alanına yönelik etkinlikler gerçekleştirmek (Y5)	1
	Toplam	5

Tablo 38’de görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlerden sırasıyla “öğretmenin mesleki özellikleri” ($f=12$), “öğretmenin kişisel özellikleri” ($f=6$) ve “eğitim-öğretim süreci” ($f=5$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ebeveynler “öğretmenin mesleki özellikleri” teması altında öğretmenlerden sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasını ($f=2$), aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmesini ($f=2$), çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmasını ($f=2$), çocuklara rol model olmasını ($f=2$), nöbet sorumluluklarını yerine getirmesini ($f=1$), eğitim sürecinde giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmesini ($f=1$), çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini ($f=1$) ve okulda iş birliği içerisinde çalışmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

Okul yöneticilerinin “öğretmenin kişisel özellikleri” teması altında öğretmenlerden sırasıyla şefkatli olması ($f=2$), sabırlı olması ($f=1$), ilgili olması ($f=1$), empati becerisine sahip olması ($f=1$) ve güler yüzlü olması ($f=1$) gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri “eğitim-öğretim süreci” teması altında öğretmenlerden sırasıyla çocuklara öz bakım becerileri kazandırmasına ($f=2$), Türkçe-dil etkinliklerine önem vermesine ($f=2$) ve çocukların bilişsel gelişim alanına yönelik etkinlikler gerçekleştirmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre öğretmenlerden beklentileri incelendiğinde üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlerden daha çok mesleki özelliklerine yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum okulların sosyoekonomik durumunun okul yöneticilerinin beklentilerinde değişiklik göstermediğini ve okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumunu önemsediklerini göstermektedir.

4.3.5. Okul Yöneticilerinin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çocuklardan beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Okul Yöneticilerinin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Bilişsel Gelişim Alanı	Meraklı birey olmak (Y1, Y5, Y6)	3
	Öğrenmeye açık olmak (Y1, Y6)	1
	Yönergeleri takip etmek (Y2)	1
	Toplam	5
Dil Gelişim Alanı	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Y2, Y3, Y4)	3
	Türkçeyi doğru ve güzel konuşmak (Y4)	1
	Kendini doğru cümleler ile ifade etmek (Y1)	1
	Toplam	5
Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	Değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemek (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6)	6
	Sosyal ilişkiler kurmak (Y1, Y3, Y4, Y5, Y6)	5
	Sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemek (Y1, Y2, Y3, Y4, Y6)	5
	Okula mutlu gelmek (Y1, Y3, Y4, Y5, Y6)	5
	Sınıf kurallarına uymak (Y1, Y2, Y3, Y4)	4

	Doğaya karşı duyarlı davranmak (Y1, Y3, Y4, Y5)	4
	Sınıf içi etkinliklere aktif katılmak (Y3, Y4, Y5, Y6)	4
	Okula düzenli devam etmek (Y3, Y4, Y5, Y6)	4
	Arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmamak (Y3, Y5, Y6)	3
	Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek (Y2, Y3, Y5)	3
	Sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamak (Y1, Y3, Y4)	3
	Teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmak (Y3, Y4, Y6)	3
	Hayvanlara karşı duyarlı davranmak (Y1)	1
	Duygularına uygun tepki vermek (Y3)	1
	Kültürel değerleri içselleştirmek (Y1)	1
	Toplumsal farklılıklara saygı göstermek (Y6)	1
	Toplam	53
Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı	Kişisel eşyalarını düzenli kullanmak (Y1, Y2, Y3, Y4)	4
	Kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemek (Y3, Y5, Y6)	3
	Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmak (Y1, Y5)	2
	Giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmak (Y3)	1
	Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak (Y5)	1
	Toplam	11

Tablo 39’da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin çocuklardan beklentileri, “bilişsel gelişim alanı”, “dil gelişim alanı”, “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ve “öz bakım becerileri gelişim alanı” olmak üzere toplam dört tema altında toplanmaktadır.

Okul yöneticilerinin çocuklardan sırasıyla “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ($f=53$), “öz bakım becerileri gelişim alanı” ($f=11$), “bilişsel gelişim alanı” ($f=5$) ve “dil gelişim alanı” ($f=5$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenler “sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine ($f=6$), sosyal ilişkiler kurmasına ($f=5$), sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemesine ($f=5$), okula mutlu gelmesine ($f=5$), sınıf kurallarına uymasına ($f=4$), doğaya karşı duyarlı davranmasına ($f=4$), sınıf içi etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=4$), okula düzenli devam etmesine ($f=4$), arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmamasına ($f=3$), duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesine ($f=3$), sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=3$), teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmasına ($f=3$), hayvanlara karşı duyarlı davranmasına ($f=1$), duygularına uygun tepki vermesine ($f=1$), kültürel değerleri

içselleştirmesine ($f=1$) ve toplumsal farklılıklara saygı göstermesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

“Sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklardan daha çok “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemek” beklentisini dile getiren okul yöneticileri, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Çocukların sosyal, ahlaki ve erdemli davranışlar sergilemelerini beklerim. Maddi ve manevi değerlerin bilincinde olmalarını ve bu değerlere saygılı olmalarını beklerim.” (Y5) “Paylaşma, yardımlaşma ve sorumluluk gibi davranışlar sergilemelerini ve içinde yaşadığı toplumun değerlerini içselleştirmesini beklerim.” (Y1) “Verilen değerler eğitimine uygun hareket etmelerini beklerim.” (Y2) “Yardımlaşma ve paylaşma gibi değerleri kazanmasını ve saygılı bireyler olmasını isterim.” (Y3) “Yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini kazanmasını isteriz.” (Y4) “Farklılıklara saygı duymalarını her şartta ve koşulda insanları ve canlıları sevmeyi bilmelerini isterim.” (Y6)

Okul yöneticileri, çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik daha çok değerler eğitimi kapsamında yer alan paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk ve saygı gibi değerleri kazanmasını ve bu değerleri toplumda davranış olarak sergilemelerini istedikleri görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin çocukların kök değerlere sahip olmasını, toplumun kültürel değerlerini içselleştirmesini ve toplumsal farklılıklara saygı göstermesini önemsediklerini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin “öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla kişisel eşyalarını düzenli kullanmasına ($f=4$), kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesine ($f=3$), sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ($f=2$), giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmasına ($f=1$) ve kendini tehlikelerden ve kazalardan korumasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

“Öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklardan daha çok “kişisel eşyalarını düzenli kullanmak” beklentisini dile getiren okul yöneticileri, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Kişisel eşyalarına sahip çıkmasını, okul araç ve gereçlerine zarar vermemelerini isterim.” (Y3)
 “Öğrencilerin sınıf ve okul araç gereçlerini temiz kullanmalarını isterim.” (Y1) “Okuldaki araç ve gereçleri titizlikle kullanmalarını beklerim.” (Y2) “Okul eşyalarına zarar vermemelerini isteriz...Bireysel eşyalarına sahip çıkmalarını isteriz.” (Y4)

Okul yöneticileri, öz bakım becerileri gelişim alanı kapsamında çocuklardan daha çok kişisel ve sınıf eşyalarını düzenli ve bilinçli kullanmasını istedikleri görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin çocukların sınıf eşyalarına zarar vermemesini, okulda ortak kullanım alanında yer alan araç ve gereçleri bilinçsiz bir şekilde kullanmamasını ve kişisel eşyalarını düzenli kullanmasını önemsediklerini göstermektedir.

Okul yöneticileri “bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla meraklı birey olmasını ($f=3$), öğrenmeye açık olmasını ($f=1$) ve yönergeleri takip etmesini ($f=1$) belirtmektedirler.

“Bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklardan daha çok “meraklı birey olmak” beklentisini dile getiren okul yöneticileri, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Öğrencilerin etkinlik esnasında sorular sormasını, araştırmacı olmasını ve keşfetmeyi sevmesini isterim.” (Y1) “Çocukların meraklı olmasını isterim...” (Y5) “Öğrenmeye hevesli, meraklı ve heyecanlı olmasını beklerim.” (Y6)

Okul yöneticileri, bilişsel gelişim alanı kapsamında çocuklardan daha çok meraklı olmalarını belirtmektedirler. Bu durum okul yöneticilerinin çocukların etkinlik esnasında sorular sormasını, araştırmacı olmasını, öğrenmeye hevesli olmasını ve bilgiyi keşfetmelerini önemsediklerini göstermektedir. Okul yöneticileri çocukların meraklı olmasının yanı sıra yönergeleri takip etmesini ve öğrenmeye açık, hevesli ve heyecanlı olmasını da istedikleri görülmektedir.

Okul yöneticileri “dil gelişimi alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=3$), Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasına ($f=1$) ve kendini doğru cümleler ile ifade etmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

“Dil gelişim alanı” teması altında çocuklardan daha çok “güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak” beklentisini dile getiren okul yöneticileri, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Öğrencilerin kendi aralarında sağlıklı bir iletişim gerçekleştirmelerini isterim.” (Y2) “Öğretmen ile iyi ve güçlü iletişim kurabilmesini beklerim.” (Y3) “Kendilerini ifade edebilecek güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalarını isteriz...” (Y4)

Okul yöneticileri, dil gelişim alanı kapsamında çocuklardan daha çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalarını istedikleri görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin çocukların arkadaşları, öğretmenleri ve ebeveynleri ile sağlıklı iletişim gerçekleştirmesini ve kendilerini doğru ifade edebilecek güçlü iletişim becerisine sahip olmalarını önemsediklerini göstermektedir. Okul yöneticileri çocukların güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasının yanı sıra Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmasını ve kendini doğru cümleler ile ifade etmesini istedikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 30’da verilmiştir.



Şekil 30. Okul yöneticilerinin çocuklardan ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 30’da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin çocuklardan sırasıyla ilk dört beklentisi; “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesi” ($f=6$), “sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemesi” ($f=5$), “okula mutlu gelmesi” ($f=5$) ve “sosyal ilişkiler kurması” ($f=5$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

4.3.6. Okul Yöneticilerinin Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Bulgular

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin çocuklardan beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40. Üst Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Bilişsel Gelişim Alanı	Meraklı birey olmak (Y1)	1
	Öğrenmeye açık olmak (Y1)	1
	Yönergeleri takip etmek (Y2)	1
	Toplam	3
Dil Gelişim Alanı	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Y2)	1
	Kendini doğru cümleler ile ifade etmek (Y1)	1
	Toplam	2

Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	Değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemek (Y1, Y2)	2
	Sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemek (Y1, Y2)	2
	Sınıf kurallarına uymak (Y1, Y2)	2
	Sosyal ilişkiler kurmak (Y1)	1
	Okula mutlu gelmek (Y1)	1
	Doğaya karşı duyarlı davranmak (Y1)	1
	Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek (Y2)	1
	Sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamak (Y1)	1
	Hayvanlara karşı duyarlı davranmak (Y1)	1
	Kültürel değerleri içselleştirmek (Y1)	1
	Toplam	13
Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı	Kişisel eşyalarını düzenli kullanmak (Y1, Y2)	2
	Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmak (Y1)	1
	Toplam	3

Tablo 40'ta görüldüğü gibi üst sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin çocuklardan sırasıyla “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ($f=13$), “bilişsel gelişim alanı” ($f=3$), “öz bakım becerileri gelişim alanı” ($f=3$) ve “dil gelişim alanı” ($f=2$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin “sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine ($f=2$), sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemesine ($f=2$), sınıf kurallarına uymasına ($f=2$), sosyal ilişkiler kurmasına ($f=1$), okula mutlu gelmesine ($f=1$), doğaya karşı duyarlı davranmasına ($f=1$), duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesine ($f=1$), sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=1$), hayvanlara karşı duyarlı davranmasına ($f=1$) ve kültürel değerleri içselleştirmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri “bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla meraklı birey olmasını ($f=1$), öğrenmeye açık olmasını ($f=1$) ve yönergeleri takip etmesini ($f=1$) belirtmektedirler.

Okul yöneticilerinin “öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklardan kişisel eşyalarını düzenli kullanmasına ($f=2$) ve sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri “dil gelişimi alanı” teması altında çocuklardan güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=1$) ve kendini doğru cümleler ile ifade etmesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin çocuklardan beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Orta Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Dil Gelişim Alanı	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (Y3, Y4)	2
	Türkçeyi doğru ve güzel konuşmak (Y4)	1
	Toplam	3
Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	Değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemek (Y3, Y4)	2
	Sosyal ilişkiler kurmak (Y3, Y4)	2
	Sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemek (Y3, Y4)	2
	Okula mutlu gelmek (Y3, Y4)	2
	Sınıf kurallarına uymak (Y3, Y4)	2
	Doğaya karşı duyarlı davranmak (Y3, Y4)	2
	Sınıf içi etkinliklere aktif katılmak (Y3, Y4)	2
	Sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamak (Y3, Y4)	2
	Okula düzenli devam etmek (Y3, Y4)	2
	Teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmak (Y3, Y4)	2
	Arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmamak (Y3)	1
	Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek (Y3)	1
	Duygularına uygun tepki vermek (Y3)	1
	Toplam	23
Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı	Kişisel eşyalarını düzenli kullanmak (Y3, Y4)	2
	Kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemek (Y3)	1
	Giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmak (Y3)	1
	Toplam	4

Tablo 41’de görüldüğü gibi orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin çocuklardan sırasıyla “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ($f=23$), “öz bakım becerileri gelişim alanı” ($f=4$) ve “dil gelişim alanı” ($f=3$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin “sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine ($f=2$), sosyal ilişkiler kurmasına ($f=2$), sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemesine ($f=2$), okula mutlu gelmesine ($f=2$), sınıf kurallarına uymasına ($f=2$), doğaya karşı duyarlı davranmasına ($f=2$), sınıf içi etkinliklere aktif katılmasına ($f=2$), sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=2$), okula düzenli devam etmesine ($f=2$), teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmasına ($f=2$), arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmamasına ($f=1$), duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesine ($f=1$) ve duygularına uygun tepki vermesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri “öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla kişisel eşyalarını düzenli kullanmasına ($f=2$), kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesine ($f=1$) ve giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu belirtmektedirler.

Okul yöneticileri “dil gelişimi alanı” teması altında çocuklardan güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=2$) ve Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin çocuklardan beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Alt Sosyoekonomik Duruma Sahip Okulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çocuklardan Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Bilişsel Gelişim Alanı	Meraklı birey olmak (Y5, Y6)	3
	Öğrenmeye açık olmak (Y6)	1
	Toplam	4
Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	Değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemek (Y5, Y6)	2
	Sosyal ilişkiler kurmak (Y5, Y6)	2
	Sınıf içi etkinliklere aktif katılmak (Y5, Y6)	2
	Arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmamak (Y5, Y6)	2
	Okula mutlu gelmek (Y5, Y6)	2
	Okula düzenli devam etmek (Y5, Y6)	2
	Sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemek (Y6)	1
	Doğaya karşı duyarlı davranmak (Y5)	1
	Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek (Y5)	1

	Teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmak (Y6)	1
	Toplumsal farklılıklara saygı göstermek (Y6)	1
	Toplam	17
Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı	Kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemek (Y5, Y6)	3
	Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmak (Y5)	1
	Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak (Y5)	1
	Toplam	5

Tablo 42’de görüldüğü gibi alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin çocuklardan sırasıyla “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ($f=17$), “öz bakım becerileri gelişim alanı” ($f=5$) ve “bilişsel gelişim alanı” ($f=4$) temalarına yönelik beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin “sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine ($f=2$), sosyal ilişkiler kurmasına ($f=2$), sınıf içi etkinliklere aktif katılmasına ($f=2$), arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmamasına ($f=2$), okula mutlu gelmesine ($f=2$), okula düzenli devam etmesine ($f=2$), sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemesine ($f=1$), doğaya karşı duyarlı davranmasına ($f=1$), duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesine ($f=1$), teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmasına ($f=1$) ve toplumsal farklılıklara saygı göstermesine ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri “öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla kişisel eşyalarını düzenli kullanmasına ($f=3$), sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ($f=1$) ve kendini tehlikelerden ve kazalardan korumasına ($f=1$) yönelik beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Okul yöneticileri “bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla meraklı birey olmasını ($f=3$) ve öğrenmeye açık olmasını ($f=1$) belirtmektedirler.

Okul yöneticilerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre çocuklardan beklentileri incelendiğinde üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticileri çocuklardan daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum okulların sosyoekonomik durumunun okul yöneticilerinin beklentilerinde değişiklik göstermediğini ve okul yöneticilerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanını önemsediklerini göstermektedir.

4.4. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Çocuklara Yönelik Benzer Beklentilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ebeveynlerin, öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik benzer beklentilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik benzer beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Çocuklara Yönelik Benzer Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Bilişsel Gelişim Alanı	Meraklı birey olmak (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E12, E14, E28, E33) (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö22, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30) (Y1, Y5, Y6)	31
	Öğrenmeye açık olmak (E9) (Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12) (Y1, Y6)	9
	Toplam	40
Dil Gelişim Alanı	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (E1, E3, E4, E6, E7, E9, E11, E13, E14, E16, E19, E20, E28, E32, E41) (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25) (Y2, Y3, Y4)	33
	Kendini doğru cümleler ile ifade etmek (E5, E7, E8, E11, E16, E19, E20, E22, E24, E32) (Ö2, Ö5, Ö9, Ö20, Ö21, Ö22, Ö28, Ö29) (Y1)	19
	Türkçeyi doğru ve güzel konuşmak (E33, E34, E35, E37, E38, E39, E40, E41, E42) (Ö13, Ö15, Ö20, Ö21, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29) (Y4)	18
Toplam	70	
Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	Değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmak (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27, E29, E30, E32, E33, E35, E36, E37, E38, E39, E42) (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30) (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6)	69
	Sosyal ilişkiler kurmak (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E21, E22, E23, E24, E26, E29, E32, E33, E36, E37, E38, E39, E42) (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö27, Ö29) (Y1, Y3, Y4, Y5, Y6)	52
	Sınıf kurallarına uymak (E1, E3, E8, E12, E13, E16, E17, E23, E26, E27, E30, E32, E33) (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30) (Y1, Y2, Y3, Y4)	42

	Okula mutlu gelmek (E2, E3, E4, E6, E8, E9, E10, E12, E17, E18, E22, E23, E28, E32, E33, E36, E37) (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29) (Y1, Y3, Y4, Y5, Y6)	41
	Arkadaşlarına küfür ve şiddet içeren davranışlarda bulunmamak (E20, E21, E23, E24, E26, E27, E36, E38, E40, E41, E42) (Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30) (Y3, Y5, Y6)	30
	Sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamak (E1, E2, E3, E4, E5, E7, E9, E10, E11, E13, E14, E19, E22, E28) (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö18, Ö20, Ö29) (Y1, Y3, Y4)	26
	Doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı davranmak (E1, E2, E3, E6, E8, E10, E12, E17, E28, E40) (Ö6, Ö7, Ö9, Ö17, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29) (Y1)	21
	Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek (E1, E4, E9, E10, E16, E19, E33) (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö26) (Y2, Y3, Y5)	20
	Teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmak (E2, E7, E12, E20, E28, E33, E37) (Ö7, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19, Ö24, Ö28, Ö30) (Y3, Y4, Y6)	18
	Duygularına uygun tepki vermek (E4, E6, E9) (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö23) (Y3)	12
	Kültürel değerleri içselleştirmek (E6, E10, E12, E13, E32) (Ö1, Ö2, Ö21) (Y1)	9
	Okula düzenli devam etmek (E12, E25, E36) (Ö30) (Y3, Y4, Y5, Y6)	8
	Toplam	348
Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı	Kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemek (E15, E16, E20, E26, E31, E33, E39, E41, E42) (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30) (Y3, Y5, Y6)	34
	Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmak (E12, E15, E16, E17, E18, E21, E22, E23, E24, E26, E27, E28, E30, E36, E42) (Ö4, Ö5, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö28, Ö29, Ö30) (Y1, Y5)	33
	Giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmak (E20, E24, E31, E37, E38, E41) (Ö11, Ö16, Ö17, Ö23, Ö24, Ö26) (Y3)	13
	Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak (E8, E28) (Ö5, Ö18, Ö20, Ö21, Ö29) (Y5)	8
	Toplam	88

Tablo 43'te görüldüğü gibi ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik benzer beklentileri, “bilişsel gelişim alanı”, “dil gelişim alanı”, “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ve “öz bakım becerileri gelişim alanı” olmak üzere toplam dört tema altında toplanmaktadır.

Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklardan sırasıyla “sosyal ve duygusal gelişim alanı” ($f=348$), “öz bakım becerileri gelişim alanı” ($f=88$), “dil gelişim alanı” ($f=70$) ve “bilişsel gelişim alanı” ($f=40$) temalarına yönelik benzer beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

Ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri “sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine ($f=69$), sosyal ilişkiler kurmasına ($f=52$), sınıf kurallarına uymasına ($f=42$), okula mutlu gelmesine ($f=41$), arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunmamasına ($f=30$), sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamasına ($f=26$), doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı davranmasına ($f=21$), duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesine ($f=20$), teknolojik araç ve gereçleri bilinçli kullanmasına ($f=18$), duygularına uygun tepki vermesine ($f=12$), kültürel değerleri içselleştirmesine ($f=9$) ve okula düzenli devam etmesine ($f=8$) yönelik benzer beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

“Sosyal ve duygusal gelişim alanı” teması altında çocuklardan benzer daha çok “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmak” beklentisini dile getiren ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Çocuğumun sorumluluk duygusu, yardımlaşma, hoşgörü, sevgi ve paylaşma gibi değerlere sahip olmasını beklerim. (E1) “Sınıf içinde birbirleriyle yardımlaşma, paylaşma, saygı ve sevgi gibi önemli değerleri sergilemelerini beklerim...” (Ö1) “Paylaşma, yardımlaşma ve sorumluluk gibi davranışlar sergilemelerini ve içinde yaşadığı toplumun değerlerini içselleştirmesini beklerim.” (Y1) “Okul öncesi eğitim sürecinde akrabalık bağlarını, yaşadığımız kültürü ve bu kültüre ait değerleri oyun vb. etkinlikler aracılığıyla öğrenmesini beklerim.” (E13) “Yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini kazanmasını isteriz.” (Y4) “Okulda kazandırılan değerleri günlük hayatta uygulayabilmeli ve şefkatli bir birey olmalıdır.” (E19) “Sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma gibi değerleri sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarında sergilemelerini isterim.” (Ö7) “Verilen değerler eğitimine uygun hareket etmelerini beklerim.” (Y2) “Ahlaklı olmasını isterim.” (E40) “Çocukların sosyal, ahlaki ve erdemli davranışlar sergilemelerini beklerim. Maddi ve manevi değerlerin bilincinde olmalarını ve bu değerlere saygılı olmalarını beklerim.” (Y5)

Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik benzer beklentileri incelendiğinde daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili benzer beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanını önemsediklerini göstermektedir. Sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklardan daha çok değerler eğitimi kapsamında yer alan sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, hoşgörü, saygı, sevgi gibi değerlerin elde edilmesine yönelik benzer beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu değerlerin yanı sıra ebeveynlerin, öğretmenlerin

ve okul yöneticilerinin çocuklardan yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini içselleştirmesine ve bu değerlere uygun hareket etmesine yönelik benzer beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesine ($f=34$), sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ($f=33$), giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmasına ($f=13$) ve kendini tehlikelerden ve kazalardan korumasına ($f=8$) yönelik benzer beklentilerinin olduğu görülmektedir.

“Öz bakım becerileri gelişim alanı” teması altında çocuklardan benzer daha çok “kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemek” beklentisini dile getiren ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Kişisel bakım ve temizliği öğrenmesini isterim. Yemekten önce ve sonra ellerini yıkamasını, tuvalet, el ve yüz yıkama vb. becerileri kazanmasını isterim.” (E31) “Tuvalet, el, yüz, saç bakımını gerçekleştirmesini beklerim.” (E33) “El-yüz yıkama, tuvalet alışkanlığı, diş fırçalama gibi temizlik becerilerini öğrenmesini isterim.” (E39) “Kişisel bakımını kendi başına yapabilmesini beklerim.” (Ö4) “Temel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemelerini (tuvalet alışkanlığı, el yıkama vb.) beklerim.” (Ö15) “Öz bakım becerileri olarak tuvalete bağımsız gidebilmelerini, ellerini yıkamalarını, dişlerini fırçalamalarını ve buldukları ortamı temiz tutmaları gerektiğini düşünüyorum.” (Ö26) “Tuvalet, el yıkama, yemek yeme becerileri ve vücut temizliği alışkanlığı kazanmalarını beklerim.” (Y5) “Hijyen kurallarını benimsemiş ve layıkıyla yerine getiren bireyler olmalarını isterim.” (Y6)

Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öz bakım becerileri gelişim alanı kapsamında çocuklardan daha çok kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesine yönelik benzer beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocukların kişisel bakım ve temizlik becerisine sahip olmasını ve temel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesini istediklerini göstermektedir. Bu davranışlar kapsamında ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklardan el ve yüz yıkama, tuvalet ihtiyacını karşılama, saç bakımını gerçekleştirme, dişlerini fırçalama, buldukları ortamı temiz tutma ve vücut temizliğini bağımsız sağlama gibi davranışlar sergilemesini istedikleri görülmektedir.

Ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri “dil gelişimi alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ($f=33$), kendini doğru cümleler ile ifade etmesine ($f=19$) ve Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasına ($f=18$) yönelik benzer beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler.

“Dil gelişim alanı” teması altında çocuklardan benzer daha çok “güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak” beklentisini dile getiren ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Duygu ve düşüncelerini güçlü bir şekilde ifade etmesini beklerim...” (E1) “Arkadaşları ile iyi ilişkiler kurmasını ve kendilerini doğru ifade edebilecek iyi bir iletişime sahip olmasını beklerim.” (Ö5) “Öğrencilerin kendi aralarında sağlıklı bir iletişim gerçekleştirmelerini isterim.” (Y2) “Riskli zamanlarda kendini ifade edebilmeli ve yardım isteyebilmesini isterim.” (E16) “Kendini doğru cümleler ile ifade edebilecek güçlü bir iletişime sahip olmasını beklerim.” (E20) “Arkadaşları ile iyi ilişkiler kurmasını ve kendilerini doğru ifade edebilecek iyi bir iletişime sahip olmasını beklerim.” (Ö5) “Kendilerini ifade edebilecek güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalarını isteriz...” (Y4)

Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin dil gelişim alanı kapsamında çocuklardan daha çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına yönelik benzer beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocukların duygu ve düşüncelerini güçlü bir şekilde ifade etmesini, arkadaşları ve öğretmenleri ile sağlıklı bir iletişim içinde olmasını ve kendilerini doğru cümleler ile ifade etmesini istediklerini göstermektedir.

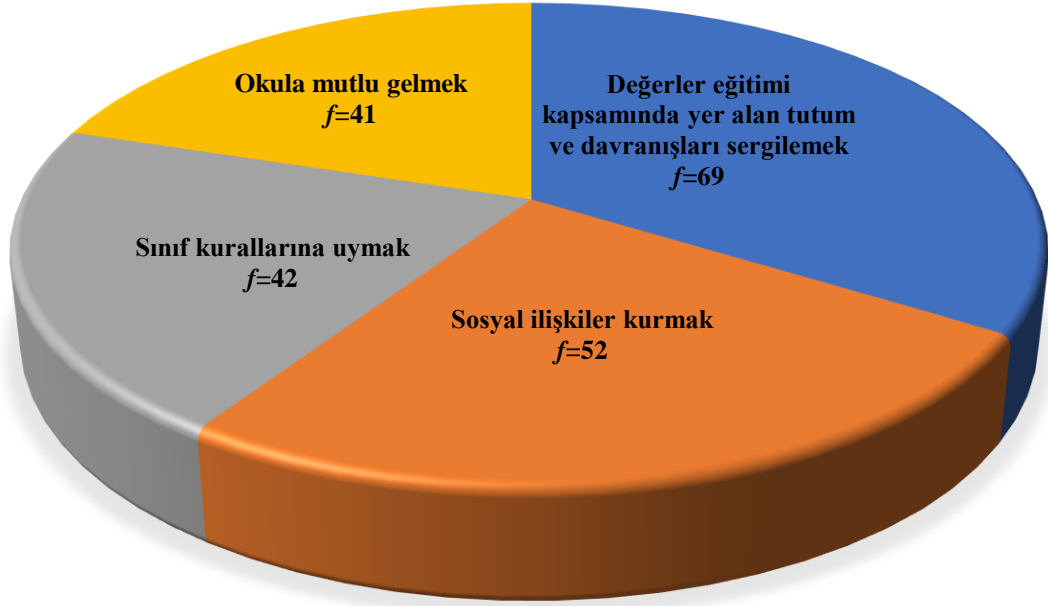
Ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri “bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklardan sırasıyla meraklı birey olmasını ($f=31$) ve öğrenmeye açık olmasını ($f=9$) belirtmektedirler.

“Bilişsel gelişim alanı” teması altında çocuklardan benzer daha çok “meraklı birey olmak” beklentisini dile getiren ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri, bu beklenti ile ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeler ile açıklamaktadırlar;

“Eğitim sürecinde sorular sormasını, meraklı olmasını ve öğrenmeye açık olmasını beklerim.” (E9) “Öğrenme ile merak arasında bir ilişki olduğunu düşünüyorum. Merak çocukları öğrenme sürecinde yönlendirir. Bu nedenle okul öncesi eğitim sürecinde çocukların yani öğrencilerimin sürekli sorular sormasını ve meraklı olmasını isterim.” (Ö6) “Öğrencilerin etkinlik esnasında sorular sormasını, araştırmacı olmasını ve keşfetmeyi sevmesini isterim.” (Y1) “Araştırmacı ve meraklı olmasını isterim.” (E2) “Etkinlik esnasında araştırmacı ve meraklı olmalıdır...” (Ö10) “Öğrenmeye hevesli, meraklı ve heyecanlı olmasını beklerim.” (Y6)

Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilişsel gelişim alanı kapsamında çocuklardan daha çok meraklı olmasına yönelik benzer beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocukların sınıf içi etkinliklerin sürekli sorular sormasını, öğrenmeye istekli olmasını, etkinlik esnasında keşfetmeyi sevmesini, meraklı, araştırmacı ve heyecanlı olmasını istediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklardan benzer ilk dört beklentisine ilişkin bulgular Şekil 31’de verilmiştir.



Şekil 31. Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklardan benzer ilk dört beklentisine ilişkin bulgular

Şekil 31’de görüldüğü gibi ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklardan sırasıyla benzer ilk dört beklentisi; “değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesi” ($f=69$), “sosyal ilişkiler kurması” ($f=52$), “sınıf kurallarına uyması” ($f=42$) ve “okula mutlu gelmesi” ($f=41$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ile literatürde yer alan ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda problem durumu derinlemesine incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular literatür kapsamında değerlendirilmiş ve bilimsel gerekçeler ile açıklanmaya çalışılmıştır.

5.1. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin Beklentilerine İlişkin Tartışma

Ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri incelendiğinde daha çok eğitim-öğretim süreci ile ilgili beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda ebeveynlerin öğretmenlerden eğitim-öğretim sürecinde çocuklarına daha çok değerler eğitimi vermesine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Değerler eğitimi kapsamında ebeveynlerin okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerden çocuklarına paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk, dürüstlük, sevgi ve saygı gibi değerleri kazandırmasını, toplumun kültürel değerlerini içselleştirmesini sağlamasını ve kültürel farklılıklar ile ilgili bilinç kazandırmasını istedikleri görülmüştür. Bu bulgu ebeveynlerin okul öncesi eğitim sürecinde değerler eğitimi önemstediklerini ve çocuklarının kültürel değerlere sahip olmasını istediklerini göstermektedir. Altınkaynak ve Yanıklar (2014: 64) ile Özen (2008: 66) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde de ebeveynlerin öğretmenlerden çocuklarına değerler eğitimi vermesine yönelik beklentilere sahip olduklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir. 2024 yılında geliştirilen ve uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programında da çocukların paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk, sevgi, saygı ve dürüstlük gibi kök değerleri içselleştirmesine ve çocukların millî, kültürel ve evrensel değerleri tanınmasına yönelik kazanımların eklendiği tespit edilmiştir (MEB, 2024: 79).

Okul öncesi eğitim programında değerler eğitimine ayrı bir alan olarak yer verilmemiştir (MEB, 2024: 20). Değerler eğitimi ile ilgili kazanımların sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde yer aldığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde de okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sosyal ve duygusal gelişim alanı kapsamında değerler eğitimi etkinliklerine dâhil ettikleri

sonucuna varılmıştır (Ogelman & Erten-Sarıkaya, 2015: 93; Sapsağlam & Ömeroğlu, 2015: 256). Değerler eğitimi kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde öğrencilerine en fazla sorumluluk, saygı, sevgi ve yardımlaşma gibi değerlerin kazanımına önem verdikleri tespit edilmiştir (Aküzüm & Ergenekon, 2021: 98). Bu araştırmada da ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden değerler eğitimi kapsamında sevgi, saygı, yardımlaşma, paylaşma ve sorumluluk gibi değerleri çocuklarına kazandırmalarını istedikleri sonucu elde edilmiştir. Bu durum araştırma kapsamında ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden çocuklarına kazandırmasını istedikleri değerler ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde çocuklara en fazla kazandırmak istedikleri değerler arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden şefkatli olmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu beklenti kapsamında ebeveynler, okul öncesi dönemde verilecek eğitimin temelini şefkate dayandığını ve bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin şefkatli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu dönemde sevgi ve şefkat eksikliği çocukların gelişim ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle okul öncesi eğitim süreci şefkat ve sevgi anlayışı ile yürütülmelidir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karşı şefkatli davranması çocukların psikolojik ve duygusal gelişimine de katkı sağlayacağı söylenebilir. Küçükturan (2011: 128) ile Yıldırımoglu (2022: 94) tarafından yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden şefkatli olmasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Bu sonucun araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür.

Literatürde ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ilişkin beklentileri incelendiğinde öğretmenlerin hoşgörülü, güler yüzlü, sevgi dolu, sabırlı, anlayışlı, duyarlı ve adil olmasına yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir (Akbulut, 2013: 15; Bursalıoğlu, 2013: 51; Bıkmaz-Hazır F. & Güler, 2002: 454; Cui ve diğ., 2016: 3; Gülender, 1993: 318; Özcan-Koçak, 2020: 34; Tulan, 2005: 63). Çelebi (2018: 73) tarafından yapılan araştırmada da ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken öğretmenlerin kişisel özelliklerini önemsedikleri görülmüştür. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının gelişim ve öğrenme sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özelliklerini önemsediklerini göstermektedir. Literatürde Argon ve Akkaya (2008: 421), Çakıroğlu (2013: 64), Erşan (2019: 174), Gülender (1993: 318) ile Sharma, Vaid ve Dhawan (2004: 204) tarafından yapılan araştırmalarda ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden

çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranış sergilemesine yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karşı şefkatli olması çocukların okula karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmesine ve okula daha kolay uyum sağlamasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Ebeveynlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri incelendiğinde okulların sosyoekonomik durumunun ebeveynlerin beklentilerinde değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum okulların bulunduğu sosyal çevrenin ve ekonomik koşullarının ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerine yönelik beklentilerinde değişiklik gösterdiği sonucunu ortaya koymaktadır. Şimşek ve İvrendi (2014: 250) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde de ebeveynlerin yaşadıkları bölgelerin öğretmenlere yönelik beklentilerinde farklılık ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden daha çok mesleki özelliklerine yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden daha çok mesleki özelliklerine yönelik beklentilerinin olması ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik farkındalıklarının yüksek olması ve okul öncesi eğitimini uzmanlık gerektiren bir alan olarak görmesi sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinin mesleki sorumluluklarını yerine getirmesini ve kendi alanında uzman olmasını bekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden mesleki özellikleri kapsamında güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına, çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmesine, lisans mezunu olmasına ve aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmesine yönelik beklentilerinin öne çıktığı görülmüştür. Literatürde yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde de ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinin mesleki özelliklerine önem verdikleri ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki özelliklerine yönelik beklentileri oldukları sonucuna varılmıştır (Bal, 2019: 125; Barbarin ve diğ., 2006: 619; Bıkmaz-Hazır F. & Güler, 2002: 456; Dahari & Ya, 2011: 124; Küçükturan, 2011: 128; Metin ve diğ., 1993: 98; Rose & Elicker, 2008: 1171; Sevinç, 2006: 221; Tokuç, 2007: 110; Toran & Şahin, 2020: 33; Tulan, 2005: 63). Bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden çocuklarına daha çok sosyal beceriler kazandırmasına yönelik beklentilerinin olduğu

görülmüştür. Ebeveynlerin sosyal beceriler kapsamında okul öncesi öğretmenlerinden çocuklarının sosyalleşeceği fırsatlar sunmasına, arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler kurmasına, sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamasına, sosyal ve toplumsal kurallara uygun davranmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Buldu ve Güner-Pekacar (2023: 636), Metin ve diğerleri (1993: 99) ile Şahin, Sak ve Şahin (2013: 290) tarafından yapılan araştırmalarda ebeveynlerin öğretmenlerden çocuklarına sosyal becerileri kazandırmasına yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Özen (2008: 66) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde de ebeveynlerin öğretmenlerden çocuklarının sosyalleşmesine katkı sağlamasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Bu bulgu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin ise okul öncesi öğretmenlerinden daha çok eğitim-öğretim süreci ile ilgili beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerden daha çok sayıları ve renkleri öğretmesine, alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin ise eğitim-öğretim sürecinde okul öncesi öğretmenlerinden daha çok çocuklarına Türkçeyi doğru ve güzel konuşma becerisi kazandırmasına ve okuma-yazma öğretmesine yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Özen (2008: 64) tarafından yapılan araştırmada da çalışmayan annelerin okuma-yazma öğretimi konusunda çalışan annelere göre daha yüksek beklenti içinde oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Doğrul ve Akay, (2019: 134), Seyfullahoğulları, (2012: 11) ile Hsieh, (2008: 263) tarafından yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocuklara okuma-yazma becerisinin kazandırılmasına yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak literatürde farklı araştırma sonuçları da elde edilmiştir. Doğrul (2019: 93) ile Ramazan (2015: 575) tarafından araştırma sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi eğitim sürecinde çocuklara okuma-yazma becerisinin kazandırılmasının gerekli olmadığını belirttikleri tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim programında belirtildiği üzere okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara kesinlikle okuma-yazma öğretmemesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024: 93). Aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin de okul öncesi dönemde çocuklara okuma-yazma becerisinin kazandırılmaması konusunda fikir birliği içinde oldukları

görülmüştür (Pekdoğan, 2017: 17). Çünkü bu dönemde öğrenim gören çocuklar henüz okuma-yazma öğrenecek becerilere sahip değildirler (Başal, 2007: 23). Erken okuma-yazma becerisinin kazandırılmasının çocuklarda okul fobisine, uyum ve davranış bozukluklarına ve okul başarısızlıklarına neden olduğu tespit edilmiştir (Yavuzer, 2023: 184). Bu nedenle okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara okuma-yazma öğretmek yerine okuma-yazma için gerekli ön becerileri kazandırması beklenmektedir (MEB, 2024: 93). Ancak bu araştırmada orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden okuma-yazma öğretilmesine yönelik beklentilere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ebeveynlerin okul öncesi eğitim programı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını ve okul öncesi eğitimin önemine ve amacına yönelik farkındalıklarının düşük olduğunu göstermektedir. Argon ve Akkaya (2008: 421) ile Çelebi (2018: 82) tarafından yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin okul öncesi eğitim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu durum özellikle orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynleri okul öncesi eğitimi hakkında bilgilendirmesi gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri ebeveynleri aile katılımı etkinliklerine dâhil ederek ebeveynlerin okul öncesi eğitimine yönelik farkındalık düzeyini artırabilir. Aksoy ve Özkan (2018: 80) tarafından yapılan araştırmada da ebeveynlerin öğretmenlerden okulda gerçekleştirilen etkinlikler hakkında ayrıntılı bilgilendirilmek istediklerini ve aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmelerini istediklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması çocuklarının gelişim ve öğrenme sürecine ve çocuklarına yönelik gerçekçi beklentilere sahip olmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle özellikle orta ve alt sosyoekonomik bölgelerde bulunan ebeveynlerin okul öncesi öğretmenleri tarafından okul öncesi eğitimi ile ilgili bilinçlendirilmesi ve aile katılımı etkinliklerine dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu araştırmadan elden edilen bulgulara göre ebeveynlerin sosyoekonomik durumunun okul öncesi eğitime yönelik beklentilerinde önemli rol oynadığını göstermektedir. AÇEV (2016: 6) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde de dezavantajlı bölgede yaşayan çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma oranının düşük olduğu görülmüştür. Bu durum ebeveynlerin sosyal, ekonomik ve kültürel durumunun okul öncesi eğitime yönelik beklentilerini etkilediğini göstermektedir.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden daha çok çocuklarına Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını kazandırmasına yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden dil becerileri kapsamında çocuklarına kelimeleri doğru telaffuz etmesini kazandırmasına, cümleleri kurallarına göre kurmasını kazandırmasına ve Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını sağlamasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı görülmüştür. Bu durum ebeveynlerin çocuklarına dil becerileri kazanımı konusunda yeterli desteği sağlayamadığı ve dil becerilerinin kazanımı konusunda okul öncesi öğretmenlerinden beklenti içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ebeveynlerin sosyal, kültürel ve ekonomik durumu çocuklarının dil becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir (Karaca, 2000: 268; Oğuzkan & Oral, 1996: 8). Bu araştırmada alt sosyoekonomik bölgede yaşayan ebeveynlerin, okur-yazar olmadıkları veya ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim durumuna sahip olduğu ve ekonomik durumunun düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ebeveynlerin, öğrenim ve ekonomik durumunun çocuklarının dil gelişim düzeyini önemli ölçüde etkilediği şeklinde açıklanabilir. Koçak, Ergin ve Yalçın (2014: 104) ile Öztürk (1995: 16) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında da çocukların dil gelişim düzeyinin ebeveynin öğrenim ve ekonomik durumundan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden eğitim-öğretim sürecinde çocuklarının daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanına katkı sağlamasını bekledikleri görülmüştür. Yavuzer (2023: 193) tarafından yapılan araştırmada da üst sosyoekonomik bölgelerde yaşayan ebeveynlerin öğretmenlerden çocuklarına sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yapılmasını istedikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırma kapsamında orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okullarda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin ise okul öncesi öğretmenlerinden eğitim-öğretim sürecinde daha çok çocuklarının bilişsel ve dil gelişim alanına katkı sağlamasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özen, (2008: 68) tarafından yapılan araştırmada da çalışmayan annelerin çalışan annelere göre sosyal etkinliklerden çok Türkçe ve Matematik etkinliklerine önem verdikleri görülmüştür. Bu sonucun bulgularımızı desteklediği tespit edilmiştir. Ebeveynlerin beklentilerinin belirlenmesinde okulların sosyoekonomik durumu ve buldukları çevre önemli rol oynamaktadır (Gülender, 1993: 318; Seok-Hoon, 1994: 1). Bu araştırmada da ebeveynlerin

okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerinde okulların sosyoekonomik durumunun ve buldukları çevrenin etkili olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin okul yöneticilerinden beklentileri incelendiğinde daha çok yönetsel becerileri ile ilgili beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Ebeveynlerin okul yöneticilerinden yönetsel becerileri ile ilgili güçlü bir iletişim becerisine sahip olması, disiplinli olması, öğretmeni motive etmesi ve yöneticilik alanında mesleki gelişimini sağlaması gibi beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının sağlıklı gelişimi ve eğitimi için okul yöneticisinin yönetsel becerilerine önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bal (2019: 78) ile Çelebi (2018: 71) de araştırmalarında ebeveynlerin çocukları için okul öncesi eğitim kurumu seçiminde okul yöneticilerinin mesleki ve yönetsel yeterliliğini önemsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda ebeveynlerin okul yöneticilerinden yönetsel becerileri kapsamında daha çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu ebeveynlerin okul öncesi eğitim sürecinde okul yöneticilerinin iletişim becerilerine önem verdiklerini ve güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasını istediklerini göstermektedir. İletişim becerileri kapsamında ebeveynlerin okul yöneticilerinden okul ile ilgili alınan kararlarda sürekli ebeveynlerle bilgi alışverişinde bulunmasını, vücut diline önem vermesini, istedikleri zaman okul yöneticisine ulaşmasını ve okul yöneticisinin okulda güçlü bir iletişim sistemi kurmasını istedikleri görülmüştür. Literatür incelendiğinde de ebeveynlerin okul yöneticilerinden güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir (Aksoy & Özkan, 2018: 78; Bursalıoğlu, 2013: 52; Gökçe, 2000: 209; Yaman, 2016: 43). Bal (2019: 78) ile Çelebi (2018: 72) tarafından yapılan araştırmalarda ise ebeveynlerin çocukları için okul öncesi eğitim kurumu seçerken yöneticilerin iletişim becerilerini önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Çelenk (2003: 28) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde okul ile ailenin düzenli iletişim halinde olması öğrencinin başarısı üzerinde önemli rol oynadığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu nedenle okul yöneticisi ile aile arasında güçlü bir iletişim sisteminin kurulması okul öncesi dönemde çocukların gelişim ve öğrenme süreci için önemlidir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde ebeveynlerin okul yöneticilerinden okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesine

yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu beklenti kapsamında ebeveynlerin okul yöneticilerinden okulun maddi kaynaklarını etkili kullanmasını, okulun materyal ve donanım eksikliklerini zamanında gidermesini, okulun fiziki ortamının niteliğini sürekli geliştirmesini ve sınıf içi her türlü kırtasiye, temizlik vb. ihtiyaçlarını gidermesini istedikleri görülmüştür. Bu beklentilerin yanı sıra ebeveynlerin okul yöneticilerinden akıl ve zekâ oyunları ile robotik kodlama konusunda okula oyuncaklar kazandırmasını, etkinlik köşeleri için gerekli materyal ihtiyacını karşılanmasını ve okul bahçesine çocukların ilgisini çekecek şekilde materyaller bulundurmasını bekledikleri sonucu elde edilmiştir. Yaman (2016: 35) ile Şahan (2011: 172) tarafından yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin okul yöneticilerinden okulun fiziki kaynaklarına yönelik yüksek beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Literatür incelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki alt yapı ve koşullarına yönelik beklentilerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Aksoy & Özkan, 2018: 76; Çakıroğlu, 2013: 52; Erşan, 2019: 172; Özen, 2008: 77; Uyar, 2019: 55; Tokuç, 2007: 145; Yıldırımoglu, 2022: 97). Okul öncesi eğitimin niteliğinin sağlanmasında okulun fiziki alt yapısı önemli bir unsur olarak gösterilebilir (Çelebi, 2018: 98; Doğrul, 2019: 36). Bu nedenle ebeveynler çocuklarının eğitiminde okul öncesi eğitim kurumu seçiminde kurumun fiziki koşullarına önem verdikleri görülmüştür (Aktaş-Arnas, 2002b: 29; Bal, 2019: 78; Çelebi, 2018: 67; Koç, 1996: 75; Sevinç, 2006: 221; Topaç, Yaman, Ogurlu & İlgar, 2013: 212). Ancak okul yöneticilerinin, okullara yeterli bütçe ve ödenek sağlanamadığından dolayı ebeveynlerin okulun fiziksel ortamına yönelik beklentilerini karşılamada zorluk yaşadığı görülmektedir (Galolar, 2021: 87). Bu sonuçtan hareketle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerinin okulun fiziki alt yapısını güçlendirmesi için okullara düzenli bir şekilde bütçe ve ödenek sağlaması önem arz etmektedir. Bu durum okulun fiziki ortamının niteliğine, ebeveynlerin beklentilerinin karşılanmasına ve dolayısıyla çocukların gelişim ve öğrenme sürecine önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Ebeveynlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre okul yöneticilerinden beklentileri incelendiğinde okulların sosyoekonomik durumunun ebeveynlerin beklentilerinde değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum okulların bulunduğu sosyal çevrenin ve ekonomik koşullarının ebeveynlerin okul yöneticilerine yönelik beklentilerinde değişiklik gösterdiği sonucunu ortaya koymaktadır. Yaman (2019: 41) tarafından yapılan

araştırma sonuçları incelendiğinde de ebeveynlerin sosyoekonomik durumunun okul yöneticilerine yönelik beklentilerinde farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Ancak ilgili literatürde farklı araştırma sonuçları da elde edilmiştir. Şahan (2011: 106-108) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin öğrenim durumu ile gelir durumunun okul yöneticilerine yönelik beklentilerinde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Üst ve orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden daha çok yönetsel becerilerine yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum üst ve orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticiliğini uzmanlık gerektiren bir alan olması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Bursalıoğlu (2013: 6) da okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında eğitim alması gerektiğini belirtmektedir. Üst ve orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden daha çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasını bekledikleri görülmüştür. Çelikten (2010: 36) ile Aksoy ve Özkan (2018: 78) tarafından yapılan çalışmalarda da ebeveynlerin okul yöneticilerinden güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırma bulgularından hareketle üst ve orta sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden yönetsel becerileri ile ilgili öğretmenleri motive etmesini, okulda koordinasyonu ve iş birliğini sağlamasını, yönetim alanında kendini geliştirmesini, öğretmenlere mesleki olarak rehberlik etmesini, disiplinli ve lider özelliklere sahip olmasını bekledikleri söylenebilir. Literatür incelendiğinde de ebeveynlerin okul yöneticilerinin yönetsel becerileri kapsamında öğretmenler ile koordineli ve iş birliği içinde çalışmasını, öğretmenleri motive etmesini, yönetim alanında kendini geliştirmesini, disiplinli bir okul ortamı sağlamasını ve öğretmenlere eğitim sürecinde rehberlik etmesini önemsedikleri sonucu elde edilmiştir (Aksoy & Özkan, 2018: 78; Bal, 2019: 79; Çelebi, 2018: 71; Koç, 1996, 95; Şahan, 2011: 68; Uzun-Dilek, 2019: 40; Toman, 2021: 223). Bu sonucun araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür.

Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden daha çok okulun fiziksel ortamı ile ilgili beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Okulun fiziksel ortamı ile ilgili ebeveynlerin okul yöneticilerinden okulun

donanım ve materyal ihtiyacını gidermesine, okulun temizliği ve güvenliği konusunda hassas davranmasına, okulda yeterli personel buldurmasına ve okul bahçesinde oyun parkı ve spor salonu buldurmasına yönelik beklentilerin olduğu görülmüştür. Bu durum alt sosyoekonomik duruma sahip okulların fiziksel şartlarının yeterli olmadığını ve materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacının bulunduğunu göstermektedir. Şahin (2000: 249) de yapmış olduğu araştırmada okul yöneticilerinin okulun materyal ve donanım ihtiyacını gidermesi gerektiği sonucunu ortaya koymuştur. Bu nedenle özellikle alt sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan okul yöneticilerinin okulun temizliğini, güvenliğini ve fiziki şartlarını iyileştirmek için çalışması çocukların gelişim ve öğrenme süreci bakımından önemlidir. Çünkü nitelikli eğitimin sağlanması ve okul öncesi eğitim programının sağlıklı uygulanabilmesi için iyi fiziksel şartlara ve materyallere ihtiyaç duyulmaktadır (Ağgül-Yalçın & Yalçın 2018: 374; Babaroğlu, 2017: 1322; Gülender, 1993, 320; Koç, 1996: 76). Bu nedenle okul yöneticilerinin çocukların gelişim ve öğrenme sürecini destekleyecek uygun öğrenme ortamları düzenlemesi gerekmektedir. Gökçe (2000: 209) ile Tokuç (2007: 115) tarafından yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin okul yöneticilerinden okulun fiziksel ortamına yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür.

Ebeveynlerin çocuklarından beklentileri incelendiğinde daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim alanını diğer gelişim alanlarına göre daha fazla önemsedikleri şeklinde açıklanabilir. Ebeveynlerin sosyal ve duygusal gelişim alanı doğrultusunda çocuklarından değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanması, sosyal ilişkiler kurması, okula mutlu gelmesi ve sosyal etkinliklere aktif katılım sağlaması gibi beklentilerinin öne çıktığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde Aibao ve diğerleri, (2007: 141), Buldu ve Güner-Pekacar, (2023: 625), Einarsdóttir (2010: 239), Çakıroğlu (2013: 58), Metin ve diğerleri (1993: 99), Sevinç (2006: 222), Şahin ve diğerleri (2013: 291), Uyar (2019: 59) ile Tulan (2005: 82) tarafından yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin çocuklarının en fazla sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik beklentilere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda ebeveynlerin çocuklarından sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili daha çok değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Bu bulgu

ebeveynlerin okul öncesi eğitim sürecinde çocuklarının değerler eğitimi kapsamında yer alan sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, hoşgörü, dürüstlük, saygı ve sevgi gibi tutum ve davranışları kazanmasını önemsediklerini göstermektedir. Öte yandan ebeveynler çocuklarının toplumun kültürel değerlerini içselleştirmesini istedikleri tespit edilmiştir. Altınkaynak ve Yanıklar (2014, 64), Aslanargun ve Tapan (2011: 227), Bal (2019: 117), Gülender (1993: 318), Özen (2008: 66), Tokuç (2005: 114) ile Yıldırımoglu (2022: 88) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde de ebeveynlerin çocuklarından yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk, dürüstlük, saygı ve sevgi gibi değerleri kazanmasına yönelik beklentilere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Ebeveynler okul öncesi eğitim sürecinde çocuklarından değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları oyun yöntemiyle kazanması gerektiğini ve kazanmış oldukları tutum ve davranışları günlük hayatta sergilemesini istedikleri görülmüştür. Çocuklar paylaşmak, iş birliği yapmak, sabırlı olmak, başkalarının haklarına saygı duymak gibi tutum ve davranışları oyun aracılığıyla kazanırlar (MEB, 2024: 96). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara değerler eğitimi kapsamında yer alan kazanımları oyun temelli öğrenme yaklaşımıyla kazandırması çocukların bu değerleri kazanmasında önemli rol oynayacaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde ebeveynlerin hem okul öncesi öğretmenlerinden hem de çocuklarından değerler eğitimi ile ilgili kazanımları gerçekleştirmesine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının değerler eğitimi kapsamında yer alan kazanımları elde etmesini önemli ölçüde önemsediklerini göstermektedir. Yapılan araştırmalarda çocuklarda değerlerin benimsenmesinin okul öncesi dönemde başladığı sonucuna ulaşılmıştır (AÇEV, 2016: 15). Dolayısıyla okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişim alanı kapsamında yer alan değerler eğitimi ile ilgili kazanımların ayrı bir alan olarak ele alınması çocukların bu değerleri daha kolay kazanmasına ve ebeveynlerin beklentisinin karşılanmasına önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. 2024 yılında güncellenerek geliştirilen okul öncesi eğitim programında değerler eğitimine ayrı bir gelişim alanı olarak yer verilmese de “sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanımlar” yerine “sosyal duygusal gelişim ve değerler ile ilgili kazanımlar” şeklinde düzenlediği görülmüştür. Öte yandan değerler eğitiminin günlük planlara eklenmesi ve okul öncesi eğitim programına değerler listesinin eklenmesi çocukların değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları daha kolay kazanmasına önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Ebeveynlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre çocuklarından beklentileri incelendiğinde okulların sosyoekonomik durumunun ebeveynlerin beklentilerinde değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okullarda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Bu durum okulların bulunduğu sosyal çevrenin ve ekonomik koşullarının ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklentilerinde değişiklik ortaya koymadığını ve çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim alanını önemli derecede önemseydiğini göstermektedir. Okulların sosyoekonomik durumunun ebeveynlerin beklentilerinde değişiklik göstermemesi ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim alanını yeterli görmemesi ile açıklanabilir. Bu durumu araştırma kapsamında farklı sosyoekonomik duruma sahip okullarda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin benzer beklentiler sergilemesi desteklemektedir. Tulan (2005: 76) tarafından yapılan çalışmada da ebeveynlerin çocuklarının gelişim alanına yönelik beklentilerinin buldukları illere göre herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Ancak literatürde farklı araştırma sonuçları da elde edilmiştir. Aibao ve diğerleri, (2007: 141), Doğrul (2019: 102) ile Yavuzer (2023: 193) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda ebeveynlerin çocuklarının gelişimine yönelik beklentilerinde buldukları sosyal çevrenin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatür incelendiğinde ebeveynlerin gelir düzeyi ile öğrenim durumunun da çocuklarının eğitim sürecini önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. (Blanden & Gregg, 2004: 245; Smits & Hoşgör, 2006: 545).

5.2. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden beklentileri incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden daha çok çocuğunun gelişim sürecinin desteklenmesi ile ilgili beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Doküman incelemesi kapsamında veli toplantı tutanaklarından elde edilen bulgular incelendiğinde de okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesine yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden okul öncesi eğitim sürecinde çocuklarının gelişim ve öğrenme sürecine destek vermesini ve çocuklarının gelişim sürecinde okul ile iş birliği içinde olmasını istediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin birbirlerine yönelik beklentilerini değerlendirmesi okul-aile

iş birliğinin geliştirilmesine ve çocukların gelişim ve öğrenme sürecine katkı sağlayabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden çocuğunun gelişim sürecinin desteklenmesi sürecinde çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmesine, okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesine katkı sağlamasına, çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmasını sağlamasına ve çocuklarının temel öz bakım becerilerine destek vermesine yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu beklentiler okul öncesi öğretmenlerinin temel önceliğinin çocukların sağlıklı gelişime sahip olmasını ve ebeveynlerin bu doğrultuda sorumluluklarını yerine getirmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan öğretmenler ebeveynlerden çocuklarının tablet, televizyon, telefon ve bilgisayar gibi teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmasını sağlamasını istedikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin çocukların teknoloji bağımlısı olmamasını ve bu doğrultuda ebeveynlerden destek istedikleri şeklinde açıklanabilir. Manolova-Yalçın ve diğerleri (2020: 8) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlere yönelik en fazla çocuklarının gelişim sürecinin desteklenmesi ile ilgili beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonucun araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden çocuklarının gelişim sürecinin desteklenmesi sürecinde daha çok çocukları ile nitelikli zaman geçirmesine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden çocukları ile bol bol oyun oynamasını, birlikte sosyal etkinliklere katılmasını, güzel vakit geçirmesini, çocuklarına hikâyeye okumasını ve okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesine katkı sağlamasını istediklerini göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmesi çocuklarının gelişim sürecinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişim sürecinde ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmesini önemsedikleri görülmektedir. Literatür incelendiğinde Manolova-Yalçın ve diğerleri (2020: 8) ile Sak, Şahin-Sak, Ayyürek ve Taşkın (2017: 281) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlere yönelik en fazla çocukları ile nitelikli zaman geçirmesini istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2000: 3) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin ebeveynlerden çocuklarına evde öğretmenlik yapmalarına ve ders dışı etkinliklerde çocuklarına yardımcı olmalarına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Yavuzer (2023: 192) tarafından Türkiye’de

yapılan araştırma sonuçlarına göre başarısız çocukların %66'sının ebeveynleri ile nitelikli zaman geçirmediği tespit edilmiştir. Bu durum çocukları ile nitelikli zaman geçiren ebeveynlerin çocuğunun gelişim sürecinde ve okul başarısında önemli bir faktör olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına ve aile katılımı etkinliklerine katılım sağlamasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Doküman incelemesi kapsamında veli toplantı tutanaklarından elde edilen bulgular incelendiğinde de okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına ve aile katılımı etkinliklerine katılım sağlamasına yönelik beklentilere sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Bahçıvan, Kalay ve Bay, (2018: 72), Manolova-Yalçın ve diğerleri (2020: 12), Sak ve diğerleri (2017: 282) ile Yıldırımoglu (2022: 94) tarafından yapılan araştırmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına ve aile katılımı etkinliklerine katılım sağlamasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden okul öncesi eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olmasına yönelik beklentileri kapsamında, çocuklarını okul öncesi eğitimin önemini, amacını ve ilkelerini bilerek okula göndermesini ve öğretmenlerin bakıcı olarak değil de bir öğretmen olarak algılanmasını istedikleri görülmüştür. Okul öncesi dönemin çocuğun kişilik ve gelişim alanları üzerinde önemli rol oynadığı göz önüne alındığında ebeveynlerin okul öncesi eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması çocuğun gelişimi bakımından kritik bir öneme sahiptir. Yıldız (2020: 16) da araştırmasında öğretmenlerin ebeveynlerden çocuğunun eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olmasına yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür. Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, ebeveynlerin okul öncesi eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ile ilgili görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir (Ekinci, 2019: 65; Kaya, 2013: 19). Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlere okul öncesi eğitimi ile ilgili yeterli bilgiyi sağlaması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim programında yer alan aile eğitimi rehberi aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlere okul öncesi eğitimi ile ilgili yeterli bilgiyi sağlaması amaçlanmıştır (MEB, 2024: 22).

Okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden aile katılımı etkinliklerine katılım sağlamasına yönelik beklentilere sahip olması ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine yeterli katılım sağlamadığını ve okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı etkinliklerinin gerçekleştirilmesini önemsediklerini göstermektedir. Okul öncesi öğretmenleri aile katılımı etkinliklerine önem vermektedir (Cömert & Güleç, 2014: 131). Çünkü ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılım sağlaması okul öncesi eğitim sürecinde çocukların kazanmış oldukları bilgi, beceri ve tutumlarının kalıcılığına katkı sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim programında da aile ve toplum katılımı etkinliklerine önem verildiği görülmüştür (MEB, 2024: 22). Ancak literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine yeterli katılım sağlamadığı ile ilgili görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir (Ekinci, 2019: 65; Taşer-Polat, 2018: 114). Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan okul öncesi eğitim programında okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılmak üzere “aile eğitimi rehberi” hazırlanmıştır (MEB, 2024: 22). Hazırlanan bu rehber doğrultusunda ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılımını sağlamak amaçlanmıştır. Okul öncesi eğitim programında aile eğitimi rehberine yer verilmesi araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre ebeveynlerden beklentileri incelendiğinde okulların sosyoekonomik durumunun öğretmenlerin beklentilerinde değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum okulun bulunduğu sosyal çevrenin ve ekonomik durumunun okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlere yönelik beklentilerinde değişiklik gösterdiği sonucunu ortaya koymaktadır. Literatürde yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde de öğretmen beklentilerinin okulun bulunduğu sosyal, ekonomik ve kültürel çevreden etkilendiği görülmüştür (Gökdere, 2013: 182; Jussim & Harber, 2005: 133-134). Bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Eğitim durumu, meslek, kültür ve gelir düzeyi gibi göstergelerle tanımlanan toplumsal sınıf, öğretmenlerin eğitim sürecine yönelik beklentilerinde önemli rol oynamaktadır (Tatar, 2005: 8). Bu durum öğretmenlerin beklentisinin toplumsal sınıftan etkilendiğini göstermektedir.

Üst ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden daha çok çocukların gelişim sürecinin desteklemesine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum üst sosyoekonomik duruma sahip okullarda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin iş hayatında yoğun çalışmasından dolayı çocuklarına yeterli vakit ayıramadıkları, alt sosyoekonomik duruma sahip okullarda

çocukları öğrenim gören ebeveynlerin ise birçoğunun çalışmıyor olmasına rağmen çocuklarıyla yeterli ilgilenmedikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle üst ve alt sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden çocuklarına yeterli vakit ayıramadıkları ve çocuklarıyla ilgilenmedikleri için daha çok çocuklarının gelişim sürecini desteklemesine yönelik beklentilerini belirttikleri şeklinde açıklanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi ile ilgili ebeveynlerden çocukları ile nitelikli zaman geçirmesine ve okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirmesini sağlamasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocukları ile nitelikli zaman geçirmesi çocuklarını yakından tanımalarını, çocuklarının bilgi, beceri ve yeteneklerini keşfetmesini ve çocukları ile etkili iletişim kurmasını sağlayabilir. Bu durum çocukların okula gelişimsel olarak daha iyi hazırlanmasına, mutlu olmasına, benlik algısının güçlenmesine ve öğrenme isteklerini güçlendirmesine katkı sağlayacaktır. Babaoğlu, Çelik ve Nalbant (2018: 58), Çakır ve Akdeniz (2023: 58) ve Demir (2000: 3) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin ailelerden evde çocuklarına öğretmenlik yapmalarına ve çocuklarının gelişimlerini desteklemelerine yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Sak ve diğerleri (2017: 282) ise okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden çocukları nitelikli zaman geçirmelerini ve onlarla oyun oynamalarına yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ise ebeveynlerin daha çok kişisel özelliklerine yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri ebeveynlerden kişisel özellikleri kapsamında çocuklarına karşı ilgili ve şefkatli olması ile anlayışlı, saygılı, hoşgörülü, dürüst, sabırlı ve empati becerisine sahip olması gibi beklentilere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, ebeveynlerin kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerini kapsayan araştırmalar incelendiğinde dürüstlük, ilkelere bağlılık, hoşgörü, sabır, güler yüz ve iş birliği gibi davranışların öne çıktığı görülmüştür (Bursalıoğlu, 2013: 51; Erşan, 2019: 173; Oğuzkan & Oral, 1996: 99). Bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden kişisel özellikleri ile ilgili daha çok çocuklarına şiddet uygulamamasına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ebeveynlerin düşük sosyoekonomik durumunun aile içinde çocuklara

yönelik şiddeti artırdığı şeklinde açıklanabilir. Şenol ve Mazman (2014: 16) tarafından yapılan araştırmada da ebeveynlerin sosyoekonomik durum düzeyinin aile içi şiddeti artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Okul öncesi dönemde çocukların şiddete maruz kalması çocukların gelişimi ile ilgili birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar; çocukların arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler kuramaması, içe dönük olması, özgüven eksiliği yaşaması, kendini ifade edememesi, toplumsal kurallara uyum sağlayamaması, şiddete eğilim göstermesi ve öfke kontrolünü sağlayamaması şeklinde sıralanabilir. Bu nedenle özellikle dezavantajlı bölgelerde yer alan okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanına önem vermesi, çocuklara sevgi dolu ve şefkatli davranması ve eğitim sürecinde ailelerle iş birliği içinde çalışması son derece önemlidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden beklentileri incelendiğinde daha çok yönetsel becerileri ile ilgili beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yönetsel beceriler kapsamında okul yöneticilerinden güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına, öğretmeni motive etmesine, öğretmenlere mesleki olarak rehberlik etmesine ve okulda koordinasyonu sağlamasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticisinin yönetsel becerilerine önem verdiğini ve yönetim süreçlerini etkili kullanmasını istediklerini göstermektedir. Çünkü okul yöneticisinin yönetsel becerileri okulun öğrenme ikliminde, öğretmenlerin motivasyonunda ve çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır (Altuntaş, Demirdağ, & Ertem, 2020: 255; Korkmaz, 2005: 239). Bu nedenle öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel becerilerine yönelik beklentilerinin öne çıktığı ve bu becerilere önem verdiği ifade edilebilir. Kuyucak (2013: 43) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden en fazla kişilik ve yönetim tarzına yönelik beklentilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Yılmaz ve Çelik (2023: 267) de araştırmasında öğretmenlerin en fazla okul yöneticilerinin yönetsel becerilerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu sonuç araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetsel becerileri ile ilgili daha çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri eğitim sürecinde okul yöneticisinin öğretmen, öğrenci ve ebeveynler ile güçlü bir iletişim kurabilmesini ve okulda bu paydaşlar arasındaki ilişkileri güçlendirmek için sosyal

etkinlikler düzenlemesini bekledikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden çocuklar ile sıcak ilişkiler kurmasını ve sınıf ziyaretleri yaparak çocuklarla oyun yöntemiyle iletişim kurmasını istedikleri sonucu elde edilmiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden okulda güçlü bir iletişim sistemi kurmasını ve güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasını istediklerini göstermektedir. Zembat (1994: 320) ise okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin iletişim becerilerini on iki önemli nitelik arasında göstermiştir. Köyebakan (2020: 34) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde de öğretmenlerin okul yöneticilerinden en fazla iletişim becerilerine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Aslanargun (2015: 33) ile Özkan (2022: 12) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin okul yöneticilerinden güçlü iletişim becerisine sahip olmasına yönelik beklentilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden demokratik olmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu bulgu okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden okul ile ilgili alınan kararlarda fikirlerinin alınmasını ve fikirlerine saygı gösterilmesini önemseydiğini göstermektedir. Öte yandan okul yöneticilerinin okul ile ilgili alınan kararlarda öğretmenlerin fikirlerini alması alınan kararların öğretmenler tarafından etkin bir şekilde uygulanmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılması, etkili okulun özellikleri arasında gösterilmektedir (Şişman, 2013: 150). Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenleri okul yöneticilerinden görüşlerine saygı göstermesini ve kendilerini rahat ve özgür bir şekilde ifade etmesini sağlayacak ortamlar sağlamasını istedikleri sonucu elde edilmiştir. Aslanargun (2015: 33), Çakal ve Memişoğlu (2023: 45), Nacar ve Demirtaş (2017: 451) ile Şahin (2000: 253) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde de öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokratik kişiliğe sahip olmasını en önemli kişisel yeterlilikleri arasında göstermişlerdir. Okul yöneticilerinin demokratik olması öğretmenlerin okula yönelik memnuniyetini artıracığı, okulda daha fazla sorumluluk alacağı ve motivasyonuna katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu durum demokratik okul yöneticisinin öğretmenlerin başarısına dolayısıyla çocukların gelişim ve öğrenme sürecine önemli katkılar sağlayabilir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerin demokratik kişiliğe sahip olması hem çocukların sağlıklı gelişim süreci geçirmesinde hem de öğretmenlerin başarılı olmasında son derece önemlidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre okul yöneticilerinden beklentileri incelendiğinde okulların sosyoekonomik durumunun ebeveynlerin beklentilerinde değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden sırasıyla yönetsel becerilerine ve kişisel özelliklerine yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Bu durum okulun bulunduğu sosyal çevrenin ve ekonomik durumunun öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik beklentilerinde değişiklik göstermediği ve okul yöneticilerinin yönetsel becerilerini önemli derecede önemseydiği sonucunu ortaya koymaktadır. Aslanargun (2015: 33) ile Kuyucak ve Ünal (2017: 854) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde de okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden en fazla kişilik ve yönetim tarzı ile ilgili beklentilere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonucun araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür. Okulların sosyoekonomik durumunun öğretmenlerin beklentilerinde değişiklik göstermemesi okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetsel becerilerini yeterli görmemesi ile açıklanabilir. Bu durumu araştırma kapsamında farklı sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin benzer beklentiler sergilemesi desteklemektedir. Tanrıoğen (2000: 7) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde de öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel becerilerine yönelik algılarının düşük, beklentilerinin yüksek olması öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel becerilerini yeterli görmemesi sonucunu ortaya koymaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan beklentileri incelendiğinde daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanını diğer gelişim alanlarına göre daha fazla önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal gelişim alanı doğrultusunda çocuklardan değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesi, sınıf kurallarına uyması, sosyal ilişkiler kurması ve okula mutlu gelmesi gibi beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Ancak literatürde farklı araştırma sonuçları da elde edilmiştir. Sansone (2014: 120) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinden en fazla akademik becerilerine yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Erçetin, Akbaşı ve Baysülen (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin öğrencilerinden en fazla akademik becerilerine yönelik beklentilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin çocukların akademik başarısını sosyal ve

duygusal gelişim alanına göre daha fazla önemseydiği ve bu doğrultuda beklenti içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu araştırmada, literatürden farklı olarak okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanını bilişsel gelişim alanına göre daha fazla önemseydikleri sonucuna ulaşılmıştır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında okul öncesi dönemin çocukların kişilik yapısını önemli ölçüde etkilediği ve bu nedenle öğretmenlerin çocukların sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olmasını istedikleri için sosyal ve duygusal gelişim alanını diğer gelişim alanlarına göre daha fazla önemseydikleri şeklinde açıklanabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili daha çok değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu tutum ve davranışların başında sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, hoşgörü, dürüstlük, sevgi ve saygı gibi değerlerin öne çıktığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi etkinliklerinde çocuklara kazandırdıkları değerleri çocukların sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda içselleştirmesini ve davranış olarak sergilemesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ogelman ve Erten-Sarıkaya (2015: 90) ile Yazar ve Erkuş (2012: 201) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında da okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin saygı, sorumluluk, sevgi, paylaşma ve yardımlaşma gibi değerleri kazanmaları gerektiğini belirttikleri sonucu elde edilmiştir. Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin de okul öncesi eğitim sürecinde çocukların değerler eğitimi kapsamında yer alan saygı, yardımlaşma ve paylaşma gibi kazanımları elde etmesine yönelik beklentilere sahip olduğu görülmüştür (Pekdoğan, 2017: 11). Bu sonuç araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bilmez ve Tarkoçin (2017: 113) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini önemseydiklerini ve değerler eğitiminin çocukların geleceği için önemli bir kazanım alanı olarak ele aldıkları sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri, çocuklardan değerler eğitimi kapsamında yer alan sorumluluk, yardımlaşma, paylaşma, hoşgörü, dürüstlük, sevgi ve saygı gibi değerlerin kazanımını önemsemektedirler. Çünkü bu kazanımlar doğrudan çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanını etkilemektedir. Öztürk-Samur (2011: 119) tarafından yapılan araştırmada da değerler eğitiminin çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanına önemli katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgu araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre çocuklardan beklentileri incelendiğinde okulların sosyoekonomik durumunun öğretmenlerin beklentilerinde değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Bu durum okulun bulunduğu sosyal çevrenin ve ekonomik durumunun öğretmenlerin çocuklara yönelik beklentilerinde değişiklik ortaya koymadığı ve öğretmenlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanını önemsedikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Okulların sosyoekonomik durumunun öğretmenlerin beklentilerinde değişiklik göstermemesi öğretmenlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanını yeterli görmemesi ile açıklanabilir. Bu durumu araştırma kapsamında farklı sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin benzer beklentiler sergilemesi desteklemektedir. İş (2017: 66) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili kazanımları gerçekleştirmesine yönelik yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür. Ancak literatürde farklı araştırma sonuçları da elde edilmiştir. Öztürk ve diğerleri, (2002: 392) tarafından yapılan çalışmada öğretmen beklentilerinde öğrencisinin sosyoekonomik durumunun etkili olduğu tespit edilmiştir.

5.3. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Okul Yöneticilerinin Beklentilerine İlişkin Tartışma

Okul yöneticilerinin ebeveynlerden beklentileri incelendiğinde daha çok çocuğun gelişim sürecinin desteklemesi ile ilgili beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Bu durum okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerden çocuklarının gelişim alanlarını desteklemesini ve çocuklarının gelişim sürecinde hem öğretmenler ile hem de okul yöneticileri ile iş birliği içinde olmasını istediklerini göstermektedir. Okul yöneticilerinin ebeveynlerden çocuğunun gelişim sürecinin desteklenmesi ile ilgili güçlü bir iletişim becerisine sahip olması, çocukları ile nitelikli zaman geçirmesi, okul ve sınıf içi kurallarına uyması, çocuklarının teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmasını sağlaması ve çocuklarına temel öz bakım becerilerine destek vermesi gibi beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin ebeveynlerden çocuklarının gelişimiyle yakından ilgilenmesini, okul ve sınıf kurallarına uymasını ve çocuklarının öz bakım becerilerini

desteklemesini istedikleri şekilde açıklanabilir. Okul yöneticileri de okul öncesi öğretmenleri gibi ebeveynlerden çocuklarının telefon, tablet, bilgisayar ve televizyon gibi teknolojik araç ve gereçleri kontrollü kullanmasını sağlamasını istedikleri sonucuna varılmıştır. Bu durum okul yöneticilerinin ebeveynlerden çocukların teknoloji bağımlısı olmamasını ve teknoloji bağımlılığı konusunda bilinçli olmasını istedikleri şekilde açıklanabilir. Literatürde Sabancı, Altun, Uçar-Altun (2018: 371) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin ebeveynlerden çocuklarının gelişim alanlarına katkı sağlamasına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin, ebeveynlerden okul etkinliklerine katılım sağlamasına, çocuklarıyla ilgilenmesine, okul ile güçlü bir iletişim kurmasına, çocuklarını yetenekleri doğrultusunda yönlendirmesine ve kendi sorumluluklarını yerine getirerek okula destek olmasına yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010: 425; Gökçe, 2000: 206; İpek, 2011: 71; Yaman, 2016: 4). Demir (2000: 3) tarafından yapılan araştırmada ise okul yöneticilerinin ebeveynlere yönelik ekonomik beklentilerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Bu durumda, okul yöneticilerinin ebeveynlerin okula destek ve katılımını sağlamaları için değişik strateji ve yöntemler geliştirmeleri gerekebilir. Okul yöneticileri, çeşitli iletişim araçlarıyla ebeveynlerin okula yönelik katılımlarını sağlayabilir (Şişman, 2013: 184). Bu doğrultuda okul yöneticileri, ebeveynlerin katılım sağlayacağı programlar düzenlemesi ve okulun olanaklarından yararlanmasını sağlaması ebeveynlerin okula yönelik katılımlarına katkı sağlayabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda okul yöneticilerinin ebeveynlerden güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına ve okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Okul yöneticileri ebeveynlerden eğitim sürecinde çocukları, okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticileri ile güçlü bir iletişim içinde olmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin iletişim becerisine önem verdiğini göstermektedir. Çakır, (2017: 30) ile Çayır, Çayır, Ada ve Gönenç (2023: 377) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında da okul yöneticilerinin ebeveynlerden okul ile iletişim halinde olmasına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin ebeveynlerden okul öncesi eğitimin önemi, amacı ve ilkeleri konusunda bilgi sahibi olmasını ve çocuğunun gelişim

süreci ile ilgili yeterli bilince sahip olmasını bekledikleri görülmüştür. Bu durum okul yöneticilerinin ebeveynlerin okul öncesi eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak Aktaş-Arnas (2002b: 24) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade ettikleri sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonucunun literatür ile farklılık göstermesi bu araştırmada farklı sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan okul yöneticilerinin beklentilerinin tespit edilmesi gösterilebilir.

Okul yöneticilerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre ebeveynlerden beklentileri incelendiğinde okulların sosyoekonomik durumunun ebeveynlerin beklentilerinde değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin ebeveynlerden daha çok çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesine yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin ebeveynlerden beklentilerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre değişiklik göstermemesi okul yöneticilerinin ebeveynlerin çocuklarının gelişim alanlarını yeterli bir şekilde desteklemediğini ve okul öncesi eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu durumu araştırma kapsamında farklı sosyoekonomik durumu sahip okullarda görev yapan okul yöneticilerinin benzer beklentiler sergilemesi desteklemektedir. Çayır, Çayır, Ada ve Gönenç (2023: 376) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin ebeveynlerin çocukların gelişim süreci ile ilgili iş birliğine kapalı olduklarını, okul öncesi eğitimi ile ilgili bilinçli olmadıklarını ve çocuklarına yeterli zaman ayırmadıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Doküman incelemesi kapsamında sene başı öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarından ve görüşme formundan elde edilen bulgular birlikte incelendiğinde okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinden daha çok mesleki özelliklerine yönelik beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Sildir ve Akın (2017: 148) tarafından yapılan araştırma sonucunda da okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinden en fazla mesleki özelliklerine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenin temel görevi öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde yönetmek ve öğrencilerinde hedeflenen davranış değişikliğini kazandırmaktır. Bu hedeflenen kazanımları gerçekleştirmek için de belli mesleki özelliklere sahip olmalıdır. Bu araştırmada da okul yöneticileri okul öncesi öğretmenlerinden mesleki özellikleri ile ilgili

güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına, nöbet sorumluluklarını yerine getirmesine, eğitim sürecinde giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmesine, mesleki gelişimini sağlamasına ve aile katılımı etkinliklerine önem vermesine yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu bulgu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “okul öncesi öğretmenleri özel alan yeterlikleri” ile tutarlılık göstermektedir (MEB, 2008: 111-118). Bu durum okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki özelliklerine ve gelişimine önem verdiğini ve öğretmenlerden yönetmelik doğrultusunda hareket etmesini istediklerini göstermektedir. Okçu ve Gider (2019: 4593) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin öğretmenlerin en fazla mesleki özellikleri ile ilgili olumlu niteliklere sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak literatürde farklı araştırma sonuçlarına da ulaşılmıştır. Yılmaz ve Çelik (2023: 268) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin etkili okulun sağlanmasında öğretmenlerin en fazla eğitim-öğretim süreci boyutuna yönelik görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenlerinden yeniliklere açık olmasını, çocukları sevmesini, çocukların gelişim alanları konusunda uzman olmasını, mesleklerini sevmesini ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmasını beklemektedir (Sildir & Akın, 2017: 147). Toplumsal ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda öğretmen rollerinin değişim göstermesi, öğretmenlerden beklentilerin artmasına sebep olmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin bu değişimler doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Gökçe, 2000: 205). Okul yöneticileri ile öğretmenlerin birbirlerine yönelik beklentilerini dikkate alarak davranış sergilemesi ve uyum içerisinde çalışması çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri incelendiğinde okulların sosyoekonomik durumunun okul yöneticilerinin beklentilerinde değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlerden daha çok mesleki özelliklerine yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Okulların sosyoekonomik durumunun okul yöneticilerinin beklentilerinde değişiklik göstermemesi okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki özelliklerini önemsemesi ve öğretmenleri eğitim-öğretim sürecinin temeli olarak görmesi ile açıklanabilir. Bu durumu farklı sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan okul yöneticilerinin benzer beklentiler sergilemesi

desteklemektedir. Dursun, Dursun, Karadere, Demirbaş ve Sipahi (2023: 10) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin ideal öğretimde bulunması gereken özelliklerin başında öğretmenlerin mesleki olarak kendini geliştirmesi ve yeniliklere uyum sağlaması olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinin çocuklardan beklentileri incelendiğinde daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili beklentilere sahip oldukları görölmüştür. Okul yöneticileri çocuklardan sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine, sosyal ilişkiler kurmasına, sınıfta elde ettiği kazanımları sınıf dışında da sergilemesine ve okula mutlu gelmesine yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin çocukların paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk saygı ve sevgi gibi değerleri kazanmasına, sosyalleşmesine ve okula isteyerek ve mutlu gelmesine önem verdiklerini göstermektedir. Erçetin ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin öğrencilerinden en fazla sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili sorumluluk bilincine sahip olmasını, öğrenmeye istekli olmasını ve milli ve ahlaki değerlere sahip olması ile ilgili beklentilerinin olduğu görölmüştür. Bu bulgu araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde okul yöneticilerinin çocuklardan sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili daha çok değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemelerine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu tutum ve davranışların başında sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, sevgi ve saygı gibi değerlerin öne çıktığı görölmüştür. Öte yandan okul yöneticileri, çocukların yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini kazanmasını, kültürel farklılıklara saygı göstermesini, ahlaki ve erdemli davranışlar sergilemesini ve maddi ve manevi değerlerin bilincinde olmasını istedikleri tespit edilmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin çocukların değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmasına önem verdiğini ve kültürel değerleri ve farklılıkları içselleştirmesini önemsedikleri şeklinde açıklanabilir. Erçetin ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin öğrencilerinden en fazla milli ahlaki değerlere bağlı olmaları ile ahlaki ve sorumluluk sahibi olmalarına yönelik beklentilere sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim programında da çocukların içinde yaşadıkları toplumun değerlerini tanımasının, milli, manevi, kültürel ve evrensel değerleri içselleştirmesinin önemsendiği tespit edilmiştir (MEB, 2024: 20). Bu sonuç araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma

bulguları incelendiğinde okul yöneticilerinin de okul öncesi öğretmenleri gibi çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanına önem verdiğini ve bu gelişim alanında çocukların daha çok değerler eğitim kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesini istedikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre çocuklardan beklentileri incelendiğinde okulların sosyoekonomik durumunun okul yöneticilerinin beklentilerinde değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin çocuklardan daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Okulların sosyoekonomik durumunun okul yöneticilerinin beklentilerinde değişiklik göstermemesi okul yöneticilerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimini önemsemesi ve sosyal ve duygusal gelişim alanını yeterli görmemesi ile açıklanabilir. Bu durumu araştırma kapsamında farklı sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan okul yöneticilerinin benzer beklentiler sergilemesi desteklemektedir. Yılmaz ve Çelik (2023: 270) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişim ile ilgili kazanımları gerçekleştirmeye yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür.

5.4. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Çocuklara Yönelik Benzer Beklentilerine İlişkin Tartışma

Okul öncesi eğitim sürecinde çocukların sosyal ve duygusal, öz bakım becerileri, dil, bilişsel ve motor gelişim alanlarında yer alan kazanımlara ulaşabilmesi için ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin iş birliği içinde hareket etmesi gerekmektedir. Bu etkili iş birliğinin sağlanmasında ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik benzer beklentilere sahip olması önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik benzer beklentilerinin belirlenmesinin çocukların hedeflenen kazanımları elde etmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Welch ve White (1999: 3) tarafından yapılan araştırmada da ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik benzer beklentilere sahip olması çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklardan sırasıyla sosyal ve duygusal, öz bakım becerileri, dil ve bilişsel gelişim alanlarına yönelik benzer beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Bu durum ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklardan daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili benzer beklentilerinin olduğunu ve çocukların kişilik ve öğrenme sürecinde etkili olan sosyal ve duygusal gelişim alanını önemsediklerini göstermektedir. Achhpal ve diğerleri (2007: 8), Niikko ve Havu-Nuutinen (2008: 431), Betawi (2013: 147) ile Petrie ve Holloway (2006: 1) tarafından yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik beklentisinin diğer gelişim alanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklardan daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili en az bilişsel gelişim alanı ile ilgili benzer beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışmaların araştırma sonuçlarını desteklediği tespit edilmiştir (Kernan & Hayes, 2006: 32; Niikko & Havu-Nuutinen, 2008: 431; Betawi, 2013: 147; Petrie & Holloway, 2006: 1). Bu durum ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim sürecinde sosyal ve duygusal gelişim alanını bilişsel gelişim alanına göre daha fazla önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. 2024 yılında güncellenerek uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı incelendiğinde 2013 yılında yayımlanan okul öncesi eğitim programına göre sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik kazanım sayısında artış görüldüğü ve bu gelişim alanında değerler eğitimine daha fazla yer verildiği görülmüştür (MEB, 2024: 28-39). Güncellenen okul öncesi eğitim programında bu değişikliklerin ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik benzer beklentilerini desteklediği söylenebilir. Okul öncesi eğitim programında sosyal ve duygusal gelişim alanında yapılan değişikliklerin çocukların gelişim ve öğrenme sürecini olumlu etkileyeceğini ve değerler eğitimi ile ilgili kazanımları elde etmesine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Bu nedenle okul öncesi eğitimi program geliştirme sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentilerinin dikkate alınması çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocukların motor becerilerine yönelik beklentilerinin olmadığı tespit

edilmiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenleri ile okul yöneticilerinin motor gelişim alanı kapsamında yer alan becerileri diğer gelişim alanlarına göre daha az önemsedikleri şeklinde açıklanabilir. 2013 yılında yayımlanan okul öncesi eğitim programı incelendiğinde de çocukların gelişimine yönelik en az kazanım sayısının motor gelişim alanında yer aldığı görülmüştür (MEB, 2013: 32-33). Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklara motor gelişim alanına yönelik benzer beklentilere sahip olmaması ve okul öncesi eğitim programında kazanım sayısının diğer gelişim alanlarına göre az olması çocukların motor gelişimi ile ilgili kazanımları elde etmesini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocukların motor gelişim alanına yönelik benzer beklentilere sahip olması için okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim alanı ile ilgili kazanımların yeniden revize edilmesi gerekmektedir. 2024 yılında yayımlanarak uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programında motor gelişim alanının fiziksel gelişim ve sağlık alanında yer alması ve bu gelişim alanına yeni kazanımların eklenmesi araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Motor gelişim alanında yer alan kazanımların revize edilmesi çocukların motor gelişim alanında yer alan kazanımları daha kolay elde etmesini sağlayabilir.

Sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocukların değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine, sosyal ilişkiler kurmasına, sınıf kurallarına uymasına ve okula mutlu gelmesine yönelik benzer beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu durum ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocukların hoşgörü, saygı, sevgi, paylaşma, yardımlaşma ve sorumluluk gibi değerleri kazanmasına, yaşadığı toplumun kültürel değerlerini içselleştirmesine, arkadaşları ile sosyal ilişkiler kurmasına, sınıf içi etkinliklerde kurallara uygun davranmasına ve okula mutlu gelmesine önem verdiklerini göstermektedir. Einarsdóttir (2010: 229), Doğrul (2019: 100), Niikko ve Havu-Nuutinen (2009: 438), Bal (2019: 117), Hsieh (2008: 186), Laloumi-Vidali (1998: 19) ile Tutkun ve Dinçer (2015: 80) tarafından yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan paylaşma ve yardımlaşma gibi değerleri kazanması, kültürel değerleri içselleştirmesi, sosyal beceriler kazanması, okulda mutlu olması ve sınıf içi etkinliklerde kurallara uyması gibi beklentilerinin olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik benzer beklentilere sahip olması çocukların bu gelişim alanında yer alan kazanımları daha kolay elde etmesini sağlayabilir.

Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin öz bakım becerileri gelişim alanı ile ilgili çocuklardan kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesine, sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına, giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmasına ve kendini tehlikelerden ve kazalardan korumasına yönelik benzer beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu durum ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocukların bağımsız olarak kişisel temizliğini yapabilmesini, el ve yüz yıkama alışkanlığı kazanmasını, tuvalet ihtiyacını karşılamasını, saç temizliğini gerçekleştirmesini, diş fırçalama alışkanlığını kazanmasını, giysilerini bağımsız bir şekilde giyinip çıkarmasını ve bağımsız yemek yeme becerilerini kazanmasını istediklerini göstermektedir. Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocukların öz bakım becerileri ile ilgili benzer beklentilerin daha çok çocukların sağlık gelişimi ile ilgili olduğu görülmektedir. 2024 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programında öz bakım becerileri gelişim alanı yerine sağlık gelişim alanının kullanıldığı ve bu gelişim alanının fiziksel gelişim ve sağlık alanında yer aldığı görülmüştür. Geliştirilen okul öncesi eğitim programındaki bu değişiklik araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Welch ve White (1999: 13), Uyar (2019: 61), Hains ve diğerleri (1989: 79) ile Niikko ve Havu-Nuutinen (2009: 438) tarafından yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklardan giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmasına, kişisel temizliğini bağımsız yapabilmesine, sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına ve tuvalet alışkanlığını kazanmasına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Okul öncesi dönemde çocukların öz bakım becerileri gelişim alanına yönelik ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin benzer beklentilerinin olması çocukların bu gelişim alanında sağlıklı ve başarılı gelişim göstermesini sağlayabilir.

Dil gelişim alanı ile ilgili ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklardan güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına, kendini doğru cümleler ile ifade etmesine ve Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasına yönelik benzer beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu durum ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocukların kelimeleri doğru telaffuz etmesini, söz dizimi kurallarına göre cümle kurmasını ve çocukların arkadaşları ile iyi bir iletişime sahip olmasını istediklerini göstermektedir. Bu beklentilerin yanı sıra çocukların riskli zamanlarda kendilerini doğru cümleler ile ifade edebilecek dil becerisine sahip olmasına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Hains ve diğerleri (1989: 75), Welch ve White (1999: 1), Kernan ve Hayes

(2006: 32), Tutkun ve Dinçer (2015: 79), Yıldırımöğlu (2022: 89) ile Uyar (2019: 59) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde de ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara yönelik güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına, kendisini doğru cümlerle ifade etmesine ve Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasına yönelik beklentilerinin olduğu görölmüştür. Bu sonuç araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin dil gelişim alanı kapsamında çocuklardan güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına, kendini doğru cümlerle ifade etmesine ve Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasına yönelik benzer beklentilere sahip olması bu becerilerin okul öncesi eğitim programında yer almasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Çocuklara yönelik bu benzer beklentilerin olması çocukların bu becerileri kazanmasının önemli ve gerekli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin bilişsel gelişim alanı ile ilgili çocuklardan meraklı birey olmasına ve öğrenmeye açık olmasına yönelik benzer beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu durum ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklardan sınıf içi etkinliklerinde sürekli sorular sormasını, sorgulayıcı, meraklı, araştırmacı ve öğrenmeye açık olmasını istediklerini göstermektedir. Okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilişsel gelişim alanı kapsamında çocuklardan meraklı birey olmasına ve öğrenmeye açık olmasına yönelik benzer beklentilere sahip olması bu becerilerin çocukların bilişsel gelişim kapsamında yer alan diğer becerilerin kazanımında da etkili ve önemli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. 2024 yılında güncellenerek uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişim alanında çocukların merak ettikleri olayları ve durumları sorgulamalarına yönelik kazanımın eklenmesi araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (MEB, 2024: 38). Göl-Güven (2014: 19) ile Welch ve White (1999: 1) tarafından yapılan araştırmalarda da ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklardan meraklı olmasına yönelik beklentilere sahip oldukları görölmüştür. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Okul öncesi dönemde çocukların en belirgin özelliklerinden biri meraklı olmasıdır (Oktay, 2002: 135). Merak çocukların dünyayı keşfetme ve yeni şeyler öğrenme isteği uyandıran bir duygudur (Akman, Alabay & Veziroğlu-Çelik, 2015: 66). Okul öncesi dönemde çocukların merak duygusu öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocukların sürekli sorular sormasını teşvik etmesi, hayal dünyasını desteklemesi, sorularına yanıt vermesi ve çocuklarda merak duygusu uyandırması önemlidir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik benzer beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Bu durum ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuklara yönelik beklentileri arasında fikir birliğinin olduğunu göstermektedir. Bu fikir birliğinin sağlanması çocukların gelişim ve öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlaması beklenmektedir. Literatür incelendiğinde farklı araştırma sonuçlarına da ulaşılmıştır. Kernan ve Hayes (2006: 26) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara yönelik beklentileri arasında orta ve düşük düzeyde fikir birliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunun literatür ile farklılık göstermesi bu araştırmada farklı sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin beklentileri ile farklı sosyoekonomik duruma sahip okullarda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin beklentilerinin tespit edilmesi gösterilebilir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin çözümlenmesine dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve öneriler yer almıştır.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları araştırmanın alt problemlerine göre ifade edilmiştir.

6.1.1. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin Beklentilerine İlişkin Sonuçlar

- Ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden daha çok eğitim-öğretim süreci ile ilgili beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden eğitim-öğretim sürecinde çocuklarına daha çok değerler eğitimi kapsamında yer alan kazanımları vermesine yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden şefkatli olmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı görülmüştür.
- Ebeveynlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerinin değişiklik gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Üst sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin öğretmenlerden daha çok mesleki özelliklerine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin ise daha çok eğitim-öğretim sürecine yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ebeveynlerin okul yöneticilerinden daha çok yönetsel becerileri ile ilgili beklentilerinin olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin okul yöneticilerinden yönetsel becerileri ile ilgili daha çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına yönelik beklentilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Ebeveynlerin okul yöneticilerinden okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesine yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir.
- Ebeveynlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre okul yöneticilerinden beklentilerinin değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Üst ve orta

sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden daha çok yönetsel becerilerine yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür. Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin ise daha çok okulun fiziksel ortamına yönelik beklentilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir.

- Ebeveynlerin çocuklarından daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarından sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili daha çok değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmasına yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ebeveynlerin çocuklarından değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı görülmüştür.
- Ebeveynlerin okulların sosyoekonomik durumuna göre çocuklarından beklentilerinin değişiklik göstermediği sonucu elde edilmiştir. Üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarından daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

6.1.2. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Sonuçlar

- Okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden daha çok çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi ile ilgili beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden çocuğunun gelişim sürecinin desteklenmesinde daha çok çocukları ile nitelikli zaman geçirmesine yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden aile katılımı etkinliklerine katılım sağlamasına ve okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı görülmüştür.
- Okul öncesi öğretmenlerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre ebeveynlerden beklentilerinin değişiklik gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Üst ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerden daha çok çocukların gelişim sürecinin desteklemesine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Orta sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ise ebeveynlerden daha çok kişisel özelliklerine yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden daha çok yönetsel becerileri ile ilgili beklentilerinin olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden yönetsel becerileri ile ilgili daha çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına yönelik beklentilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden demokratik olmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre okul yöneticilerinden beklentilerinin değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden sırasıyla daha çok yönetsel ve kişisel özelliklerine yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili beklentilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili daha çok değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine yönelik beklentilerinin öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre çocuklardan beklentilerinin değişiklik göstermediği görülmüştür. Üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik beklentilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir.

6.1.3. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Okul Yöneticilerinin Beklentilerine İlişkin Sonuçlar

- Okul yöneticilerinin ebeveynlerden daha çok çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi ile ilgili beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin ebeveynlerden çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesinde daha çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul yöneticilerinin ebeveynlerden okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına ve güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı görülmüştür.
- Okul yöneticilerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre ebeveynlerden beklentilerinin değişiklik göstermediği sonucu elde edilmiştir. Üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin ebeveynlerden daha çok çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinden daha çok mesleki özellikleri ile ilgili beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinden mesleki özellikleri ile ilgili daha çok güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür.
- Okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinden güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı sonucu elde edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerinin değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinden daha çok mesleki özelliklerine yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul yöneticilerinin çocuklardan daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili beklentilerinin olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin çocuklardan sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili daha çok değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine yönelik beklentilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin çocuklardan değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin okulların sosyoekonomik durumuna göre çocuklardan beklentilerinin değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Üst, orta ve alt sosyoekonomik duruma sahip okulda görev yapan okul yöneticilerinin çocuklardan daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik beklentilerinin olduğu görülmüştür.

6.1.4. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Çocuklara Yönelik Benzer Beklentilerine İlişkin Sonuçlar

- Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklardan sırasıyla sosyal ve duygusal, öz bakım becerileri, dil ve bilişsel gelişim alanlarına yönelik benzer beklentilere sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.
- Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklardan sırasıyla değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları sergilemesine, sosyal ilişkiler kurmasına, sınıf kurallarına uymasına ve okula mutlu gelmesine yönelik benzer beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir.
- Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklardan daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili benzer beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklardan daha çok değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmasına yönelik benzer beklentilere sahip oldukları görülmüştür.
- Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocukların öz bakım becerileri gelişim alanı ile ilgili kişisel temizlik kurallarına uygun davranışlar sergilemesine, sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmasına, giyinme ile ilgili temel becerileri kazanmasına ve kendini tehlikelerden ve kazalardan korumasına yönelik benzer beklentilerinin öne çıktığı sonucu elde edilmiştir.
- Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklardan dil gelişim alanı ile ilgili güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına, kendini doğru cümleler ile ifade etmesine ve Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir.
- Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocukların bilişsel gelişim alanı ile ilgili meraklı birey olmasına ve öğrenmeye açık olmasına yönelik benzer beklentilerinin öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. 2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünden elde edilen sonuçlar doğrultusunda “araştırma sonuçları” ve “ileride yapılabilecek araştırmalar” için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden daha çok yönetsel becerileri ile ilgili beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak MEB ile YÖK arasında okul yöneticilerinin yönetsel becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan “okul yöneticisi yetiştirme programı” düzenlenebilir. Bu program kapsamında başarılı olan öğretmenlere sertifika verilerek bu sertifikaya sahip öğretmenler okul yöneticisi olarak atanmalıdır.
- Araştırma sonucunda ebeveynlerin okul yöneticilerinden okulda materyal, donanım, teknolojik araç ve gereç ihtiyacını gidermesine yönelik beklentilerinin öne çıktığı görülmüştür. Bu nedenle okul yöneticilerinin okulun fiziksel kapasitesini artırması için MEB tarafından tüm eğitim kademelerinde “okul temelli bütçe” uygulamasına devam etmelidir.
- Alt sosyoekonomik duruma sahip okulda çocukları öğrenim gören ebeveynlerin okul yöneticilerinden daha çok okulun fiziksel ortamına yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle MEB tarafından “okul temelli bütçe” uygulaması doğrultusunda okullara ödenek aktarımı yapılırken sadece öğrenci sayısı göz önüne alınmamalıdır. Aynı zamanda okulların bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumu da dikkate alınarak alt sosyoekonomik duruma sahip okullara pozitif ayrımcılık yapılmalıdır. Böylelikle okullar arasında fırsat eşitsizliği azaltılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin ebeveynlerden daha çok çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi ile ilgili beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda MEB tarafından ebeveynlere yönelik bilimsel temelli “ebeveyn destek eğitim programı” hazırlanarak okul öncesi dönemde çocukların gelişim ve öğrenme süreci ile ilgili eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitim sonucunda ebeveynlerden çocuklarının gelişim ve öğrenme sürecinde sorumluluklarını fark etmesi, bu sorumluluklara uygun tutum ve davranış sergilemesi, eğitim sürecinde iş birliği içinde olması ve çocukları ile nitelikli zaman geçirmesi beklenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin ebeveynlerden okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından konu alan uzmanlarının, okul yöneticilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin katılım sağlayacağı bir çalıştay düzenlenip okul öncesi eğitimi hakkında “aile bilgilendirme kılavuzu” hazırlanarak aileler okul öncesi eğitimin önemi, amacı ve ilkeleri hakkında bilgilendirilebilir.

Böylelikle ebeveynlerin okul öncesi eğitimine yönelik bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve beklentileri artırılabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden demokratik olmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı görülmüştür. Bu sonuca göre okul yöneticileri okul ile ilgili alınan kararlarda tüm öğretmenlerinin görüşlerini alarak hareket etmeli ve tüm öğretmenlerin fikirlerine saygı göstermelidir.
- Okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinden daha çok mesleki özellikleri ile ilgili beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri öğretmenlerine eğitim sürecinde rehberlik etmeli ve öğretmenlerin mesleki çalışmalarına katılım gerçekleştirmelerini sağlamalıdır.
- Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklardan daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili beklentilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. MEB tarafından okul öncesi eğitim programı hazırlanırken ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu beklentileri göz önüne alınarak sosyal ve duygusal gelişim alanı tematik alanlara ayrılarak sosyal, duygusal ve değerler gelişim alanı adı altında kazanımlara yer verilmesi önem arz etmektedir.
- Araştırma sonucunda ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuklardan değerler eğitimi kapsamında yer alan tutum ve davranışları kazanmasına yönelik beklentilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programında değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınarak günlük ve yıllık etkinlik planlarının içerisine belli değerler yerleştirilerek değerler eğitimin sürekliliği sağlanabilir. Öte yandan okul öncesi döneme yönelik değerler eğitimi ile ilgili ulusal anlamda program geliştirme çalışması yapılabilir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Mevcut araştırma okul öncesi eğitim süreci ile sınırlı olduğu için ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde de araştırılabilir. Böylelikle diğer eğitim kademelerinde çocuklara nitelikli eğitimin sağlanması için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentileri incelenebilir.
- Bu çalışmada ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentileri tespit edilmiştir. Bu beklentilerin yanı sıra ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin Millî Eğitim Bakanlığına ve okul öncesi eğitim programına yönelik beklentilerinin tespit

edilmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Mevcut araştırmanın örneklemini Diyarbakır ilinin  merkez ilçesinde yer alan üç farklı resmi bağımsız anaokulu ile sınırlı olduğu için araştırmanın örnekleme kapsayıcılığı genişletilerek farklı illerde ve bölgelerde benzer araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırma metodolojisinden farklı olarak nicel veya karma araştırma yöntemleri kullanılarak da benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma resmi bağımsız anaokullarında gerçekleştirildiği için özel bağımsız anaokullarında da benzer bir araştırma uygulanarak karşılaştırmalar yapılabilir.
- Okul ncesi eğitim programı hazırlanırken bu araştırmaya benzer ulusal anlamda ebeveynlerin, retmenlerin ve okul yöneticilerinin beklentilerini kapsayan ihtiyaç analizi yapılabilir. Böylelikle geliştirilecek okul öncesi eğitim programının toplumsal ihtiyaçlara uygunluğu sağlanabilir.

7. KAYNAKLAR

- Achhpal, B., Goldman J. A. & Rohner, R. P. (2007). A comparison of European American and Puerto Rican parents' goals and expectations about the socialization and education of pre-school children. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 1-13.
- Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D. & Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (12), 32-49.
- Ağgöl Yalçın, F. & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *Elementary Education Online*, 17(1), 367-383.
- Aibao, Z., Xiaofeng, M. A. & Hajime, A. (2007). Parental expectation of early childhood education: Comparison between China, Japan, and Korea. *Frontiers of Education in China*, 2(1), 140-147.
- Akbulut, E. (2013). Velilerin okuldan beklentileri Tuzla Orhanlı Lisesi örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akduman, G. G. (2013). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (4. Baskı). (Editör: Uyanık-Balat, G.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akman, B., Alabay, B. & Veziroğlu-Çelik, M. (2015). Çocukların merak ettiği bilim sorularına okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevapların incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 65-81.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Data Yayıncılık.
- Aksoy, A. B. & Özkan, H. K. (2018). Okul öncesi eğitimde kalite: Annelerin görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 70-84.

- Aktaş-Arnas, Y. (2002a). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7), 1-6.
- Aktaş-Arnas, Y. (2002b). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 24-36.
- Aküzüm, C. & Ergenekon, Ö. (2021). Okul öncesi eğitimde değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 98-117.
- Akyüz, Y. (1982). İbni Sina'nın Türk ve dünya eğitim tarihindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-13.
- Altınkaynak, Ş. Ö. & Yanıklar, C. (2014). Anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(30), 56-72.
- Altuntaş B., Demirdağ, S., & Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.
- Anlıak, Ş. (2004). Okulöncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 25-33.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (1999). *7 çok geç! Erken çocukluk eğitiminin önemi üzerine düşünceler ve öneriler*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) & Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*: İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Arabacı, N. & Aksoy, A. B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18-26.
- Aral, N., Kandır, A. & Can-Yaşar, M. (2001). *Okul öncesi eğitim-2*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Aral, N., Kandır, A. & Can-Yaşar, M. (2003). *Okul öncesi eğitim-1*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

- Argun, Y. (2011). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arlı, M. & Nazik, H. M. (1993). Okul öncesi eğitim kurumlarında araştırma ve öğretmene düşen görev. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Aslanargun, E. & Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 17-34.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. & Sarioğlu, S. (2016). The impacts of socioeconomic variables on the academic success of the students. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atmaca, T. (2021). Eğitim eşitsizliklerinin sınıf içi pratiklere ve öğrencilerin gelişim alanlarına yansımaları. *HAYEF: Journal of Education*, 18(3), 353-384.
- Aydağül, B. (2007). *7 çok geç! Ekonomik ve toplumsal kalkınma için erken çocukluk eğitimi: önemi, yararları ve yaygınlaştırma önerileri*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Babaoğlu, E., Çelik, E. & Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Bahçıvan, E., Kalay, B. & Bay, D. N. (2018). Okul öncesinde okul aile işbirliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin beklentileri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58- 82.
- Balaban-Dağal, A. (2018). Okul öncesinde yöneticilerin liderlik özellikleri ve etkileri. Okul Öncesi Eğitimde Yönetim ve Liderlik. (Editör: Zembat, R.). Ankara: Matsa Yayıncılık.

- Bal, E. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri: Seçme nedenleri ve kurumdan beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Balı, O. & Dönmez, B. (2023). Gerçekçi olmayan aile beklentileri ölçeğinin Türk kültüründe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 213-226.
- Barbarin, O. A., McCandies, T., Early, D., Clifford, R. M., Bryant, D., Burchinal, M., Howes, C. & Pianta. R. (2006). Quality of prekindergarten: What families are looking for in public sponsored programs. *Early Education and Development*. 17(4), 619-642.
- Barnett, W. S. (2003). Better teachers, better preschools: student achievement linked to teacher qualifications. *Preschool Policy Matters*, (2), 2-13. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Barry, C-J. S., Davies, N. M. & Morris, T. T. (2022). Investigating how the accuracy of teacher expectations of pupil performance relate to socioeconomic and genetic factors. *Scientific Reports*, 12(7120), 1-10.
- 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.
- Başal, H. A. & Kahraman, P. (2017). Türkiye’de okul öncesi eğitim. Farklı Ülkelerde Karşılaştırmalı Eğitim: Okul Öncesi Eğitim Ağırlıklı (Editör: Başal, H. A.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başal, H. (2007). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Bayrak, S. (1999). Eğitim ve kalite ilişkisi. *Türk Yurdu Dergisi*, 17(123), 40-48.
- Bayrak, S. (2017). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi (Elâzığ ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bayrakçı, E. (2017). Does prophecy fulfilling itself? A phenomenologic research about pygmalion, golem and galatea effects upon bank employees. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(4), 409-434.

- Bekman, S. & Gürlesel, C. F. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Belinova, N. V., Bicheva, I. B., Krasilnikova, L. V., Khonova, T. G. & Hizhnaya, A. V. (2020). The role of managerial competence of an executive in improving the quality of pre-school educational organization. The 21st Century from the Positions of Modern Science: Intellectual, Digital and Innovative Aspects (Editors: Elena G. Popkova & Bruno S. Sergi.). Switzerland: Springer Nature.
- Benner, A. D. & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth’s academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153.
- Bergman, F. (1990). Okulöncesi eğitimde aile. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (12), 11-13.
- Betawi, A. (2013). Early childhood student teacher expectations toward kindergarten children’s social and emotional competencies. *College Student Journal*, 47(1), 138-154.
- Bıkmaz-Hazır F. & Güler, D. S. (2002). Velilerin sınıf öğretmenlerinden beklentileri ve sınıf öğretmenlerinin bu beklentilere uygunluğu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 445-472.
- Bilmez, B. & Tarkoçin, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik algılarının incelenmesi (Bingöl ili örneği). *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 113-127.
- Bilgin, H. (1996). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Blanden, J. & Gregg, P. (2004). Family income and educational attainment: A review of approaches and evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 245-263.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th Edition). Allyn & Bacon, Boston: Pearson Education, Inc.

- Boser, U., Wilhelm, M. & Hanna, R. (2014). The power of the pygmalion effect: Teachers' expectations strongly predict college completion. *Center For American Progress, Washington*, 1-7.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge, London, New York: Cambridge University Press.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing: Understanding qualitative research*. Oxford: Oxford University Press.
- Brophy, J. E. (1982). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. The Institute for Research on Teaching, Michigan State University East Lansing, Michigan.
- Budak, E. & Akbaş, A. (2007). *Okul öncesi çocuğun gelişimi ve eğitimi* (4. Baskı). İstanbul: Pozitif Yayınları.
- 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.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büte, M. & Balcı, F. A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Büyükkaragöz, S. (1993). Ana babalarla, öğretmenlerin "okulöncesi eğitim programı" hakkındaki görüşleri. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 155-156.
- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 155-162.

- Chan, W. L. (2011). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). (Çev. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı*. (Çev. Engin Karadağ). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cui, Z., Valcke, M. & Vanderlinde, R. (2016). Empirical study of parents' perceptions of preschool teaching competencies in China. *Open Journal of Social Sciences*, 4(1), 1-7.
- Çakal, İ. & Memişoğlu, S. P. (2023). Öğretmenlerin okul yönetiminden beklentileri ve sorunlar. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 16(95), 33-48.
- Çakır, E. (2017). Ortaokullarda aile katılımına yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Karaman İli Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Çakır, H. & Akdeniz, T. (2023). Sürdürülebilir okul-aile iş birliğinin meydana gelmesinde öğretmenlerin velilerden beklentilerinin tespit edilmesi. *Çağdaş Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 1(1), 54-63.
- Çakıroğlu, N. (2013). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri ve bu eğitimden beklentileri (Devrek ilçesi örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çayır, N., Çayır, B., Ada, Ş. & Gönenç, H. (2023). Okul- aile iş birliğine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66, 367-393.
- Çelebi, A. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu olan ebeveynlerin kurum seçiminde göz önüne aldığı etmenler ve bu etmenlerin okul öncesi eğitim kurumları tarafından karşılanma durumunun incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC.

- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 28-34.
- Çelik, N. (2005). Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyonu ve misyonu. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 47-53.
- Çelikten, S. B. (2010). Özel okul velilerinin okul tercihlerini etkileyen faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çoban, A. & Ergenekon, Ö. (2022). Okul öncesi eğitimi ile ilgili beklentilere ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, 11th International Conference on Culture and Civilization, (22-23 Şubat 2022), Mardin.
- Çoban, A. (2017). Program geliştirmenin toplumsal temelleri. Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme (Editörler: Oral, B. & Yazar, T.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. & Çapa-Aydın, (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 407-430.
- Dahari, Z. B. & Ya, M. S. (2011). Factors that influence parents' choice of pre-schools education in Malaysia: An exploratory study. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15), 115-128.
- Dağlıoğlu, E. (2009). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Okul Öncesi Eğitime Giriş (3.Baskı). (Editör: Haktanır, G.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- De Jager, H. J. & Nieuwenhuis, F. J. (2005). Linkages between total quality management and the outcomes-based approach in an education environment. *Quality in Higher Education*, 11(3), 251-260.
- Demir, Z. (2000). Öğrenci velilerinin beklentileri açısından özel ve resmi ilköğretim okullarının karşılaştırılması (Niğde ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirtaş, A. (2004). Sosyal sınıflandırma, kişiler arası beklentiler ve kendini doğrulayan kehanet. *Ankara Üniversitesi İletişim Araştırmaları ve Uygulama Merkezi*, 2(2), 33-53.
- Deretarla-Gül, E. (2009). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (3.Baskı). (Editör: Haktanır, G.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dockett, S & Perry, B. (2004). Starting school perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.
- Doğan, Ö. (2009). Okul öncesi eğitime temel olan görüşler. *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (3. Baskı). (Editör: Haktanır, G.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğrul, H. (2019). Okul öncesi eğitimine yönelik ebeveynlerin görüş, beklenti ve metaforik algılarının incelenmesi Mersin ili örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Döndü, S. & Atmaca, T. (2023). Yoksulluk kültürünün öğrencilerin eğitim yaşantılarına ve gelişim alanlarına yansımalarının incelenmesi (Annelerin deneyimleri). *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(47), 764-788.
- Dönmez, H. (2006). İlköğretim kademesindeki öğrenci velilerinin okuldan beklentileri ile ilgili görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Dursun, Y., Dursun, A., Akay-Karadere, G., Demirbaş, N. & Sipahi, C. (2023). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre ideal öğretmende bulunması gereken nitelikler. *Journal of European Education*, 13(2), 1-17.
- Dülger, H. (2015). İlkokulda öğrencisi bulunan velilerin öğretmenlerden beklentileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Einarsdóttir, J. (2010). Icelandic parents’ views on the national policy on early childhood education. *Early Years An International Journal of Research and Development*, 30(3), 229-242.

- Ekinci, S. Z. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen-aile işbirliği ve öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Ellis, D. E. (1985). Longitudinal follow-up assessment of differential preschool experience for low income minority group children. *The Journal of Educational Research*, 78(4), 197-202.
- Erçetin, Ş. Ş., Akbaşı, S. & Baysülen, E. (2020). Yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ve öğrencilerin bu beklentileri algılayış biçimleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 16(10), 5941-5954.
- Erçetin, Ş. & Özdemir, M. Ç. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım LTD.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 186-197.
- Erkunt, N. (1966). *Okul öncesi eğitimi ile ilgili uygulamalı çalışmalar*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161-178.
- Eryılmaz, S. (2022). The educational expectations of immigrant students in Turkey. Unpublished master thesis, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eryorulmaz, A. (1993). Kurumsal okulöncesi eğitiminde ailenin rolü. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.

- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras M. & Rattray, C. (2000). Pre-school education: parents' preferences, knowledge and expectations. *International Journal of Early Years Education*, 8(3), 189-204.
- Foun, A., Vengat, S. & Young, S. (2022). Parental expectations and deciding factors for kindergartens in China. Worcester Polytechnic Institute, Worcester.
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann K. & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1–12.
- Galolar, S. (2021). İlkokul velilerinin okullardan, yöneticilerden, öğretmenlerden beklentileri ve öğretmenlerin ve yöneticilerin bu beklentilerin karşılanmasına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (6. Baskı). (Çev. Edt. Ali Ersoy & Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Gökdere, E. (2013). Öğretmen beklentilerinin yönetimi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 2(5), 179-183.
- Göl-Güven, M. (2014). Back to basics: What do parents and teachers expect of early childhood education and care? *Bogazici University Education Journal*, 31(1), 19-44.
- Gratton, C. & Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies* (Second edition). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Gözütok, D. (1991). Öğretmenlerin ve öğrencilerin algılarına göre mesleki davranışların değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 405-409.
- Gullo, D. F. & Burton, C. B. (1992). Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 175-186.
- Gülender, S. (1993). Velilerin okulöncesi eğitim kurumlarından, kurumların velilerden beklentileri. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Güler, D. S. (2001). 4-5 ve 6 yaş okulöncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güler, T. (2009). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. Okul Öncesi Eğitime Giriş (3. Baskı). (Editör: Haktanır, G.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkan, T. (1979). Okulöncesi eğitim ilkokuldaki etkileri üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 4(22), 16-26.
- Gürkan, T. (1980). Okulöncesi eğitim ilkokuldaki etkileri üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 4(23), 37-39.
- Gürkan, T. (1983). Okulöncesi bakım ve eğitim personelinin yetiştirilmesi. Okul Öncesi Eğitim ve Sorunları (Editör: Koç, N.). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Gürkan, T. (1986). Öğretmen tutumlarının okulöncesi çocukları üzerindeki etkileri. 4. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M., Aksu, H. H. & Topal, T. (2012). Aile katılım sürecinin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin matematik başarısına yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 232-245.
- Hains, A. H., Fowler, S. A., Schwarts, I. S., Kottwitz E. & Rosenkoetter S. (1989). A comparison of preschool and kindergarten teacher expectations for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 75-88.
- Haktanır, G. & Aktaş, Y. (1995). 3-4 yaş çocuklarının motor gelişim özelliklerinin incelenmesi. 10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Haktanır, G., Dağlıoğlu, E. & Güler, T. (2010). Türkiye’de okul öncesi eğitimin durumu. Yayınlanmamış UNESCO Raporu, Ankara.
- Harefa, S., Cahyani, R. I., Azrina, F. & Hamidah, N. (2021). Factors affecting social emotional of early childhood. *Proceeding International Seminar on Islamic Studies*, 2(1), 794-807.
- Hart, C. H., Newell, L. D. & Olsen, S. F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. Handbook of communication and social interaction skills (pp. 753–797). (Edt: In J. O. Greene & B. R. Burlison.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Helvacı, M. A. (2017). Eğitim sisteminde öğretmenini rolü. Eğitim Bilimine Giriş (Editör: Saylan, N.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hong, Y. (2004). Cultural meaning of group discussions on problematic moral situations in korean kindergarten classrooms. *Journal of Research in Childh ood Education*, 18(3), 179-192.
- Hoorens, V. (2012). Expectation. *Encyclopedia of human behavior* (Second edition). (Edt. V. S. Ramachandran.). Academic Press is an imprint of Elsevier.
- Hsieh, C. Y. (2008). Parental choice of preschool in Taiwan. Unpublished doctoral thesis, Bath University, Bath.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79.
- İş, A. (2017). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- İş, E. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kurumsal amaçları gerçekleştirmedeki yeterliklerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. & Cemalcılar, Z. (2005). Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri-erken destek projesinin ikinci takip araştırmasının son bulguları. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, (151).
- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11. Baskı). Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, (3)4, 263-269.
- Karademir, A. & Akman, B. (2021). Farklı Bakış açılarıyla okul öncesi eğitimde kalite unsurları: Nitel bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 181-206.
- Karaevli, Ö. (2013). Anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 4(8), 35-52.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Katz, R. L. (2009). *Skills of an effective administrator*. Harvard Business Review Classics.
- Kaya, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmet-içi eğitim ihtiyaçları araştırma raporu, 6-64.
- Kaya, Ş. (2012). İlköğretim 1. Kademe öğrenci velilerinin okuldan beklentileri ve beklentilerin karşılanma düzeyi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaymaz, A. & Atmaca, T. (2022). Eğitimde karşılaşılan çeşitli eşitsizliklerin ürettiği bazı pedagojik sonuçlar ve sınıf ortamına etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1870-1897.
- Kebeci, S. (2006). Okul aile birliğinin okul performansı üzerindeki rolü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kernan, M. & Hayes, N. (2006). Parent and teacher expectations of 4-year-olds in Ireland. *Early Years*, 19(2), 26-37.
- Kıldan, A. O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında: Eğitim hizmetlerinde kalite. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 111-130.
- Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 135-150.
- Kıncal, R. Y. (1991). Okul-aile birliğinin fonksiyonunu gerçekleştirme düzeyi. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Koç, G. (1996). Anne-Babaların okul öncesi eğitim kurumu seçimini etkileyen etmenler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, N., Ergin, B. & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 100-106.
- Koçyiğit, S. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında personel. Okul Öncesi Eğitime Giriş (4. Baskı). (Editör: Uyanık-Balat, G.). Ankara: Pegem Akademi.
- Koçyiğit, S. (2018). Okul öncesi eğitim kurumunda yönetim ve organizasyon. Okul Öncesi Eğitimde Yönetim ve Liderlik. (Editör: Zembat, R.). Ankara: Matsa Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Komisyon. (1977). *Okul öncesi eğitimi*. Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.
- Köyebakan, A. (2020). Öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri (Denizli ili Kale ilçesi örneği). Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kuru-Turaşlı, N. (2009). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. Okul Öncesi Eğitime Giriş (3. Baskı). (Editör: Haktanır, G.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuyucak, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinden beklentileri ve karşılanma düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kuyucak, E. & Ünal, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerden beklentilerinin karşılanma düzeyi. Küreselleşen Dünyada Eğitim (Editörler: Demirel, Ö & Dinçer, Ö.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ünal, S. (2000). Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin kişilik özellikleri ile toplam kalite yönetimi ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 84-90.
- Küçükturen, G. (2011). What do parents expect from pre-school teachers in Turkey? *International Journal of Business and Social Science*, 2(19), 123-130.

- Lagacé-Séguin, D. G. & d'Entremont, M. L. (2006). The role of child negative affect in the relations between parenting styles and play. *Early Childhood Development and Care*, 176(5), 461-477.
- Laloumi-Vidali, E. (1998). Parental expectations of early childhood services for preschool children: The case of policy change in Greece. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 19-30.
- Lane, K. L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K. R. & Philips A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 86-97.
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Loughran, S. B. (2008). The Importance Of Teacher/Parent Partnerships: Preparing Pre-Service And In-Service Teachers. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(8), 35-38.
- Manolova-Yalçın, O., Durmuşoğlu-Saltalı, N. & Ateş, M. A. (2020). Okul öncesi eğitimde aranan veli profili. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 1-23.
- MEB, (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı kanun. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (1993). *On Dördüncü Millî Eğitim Şûrası*. (27-29 Eylül). Raporlar, görüşmeler ve kararlar. İstanbul: MEB Yayınları.
- MEB, (2008). *Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterliliği*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. 26 Temmuz 2014 tarih ve 29026 sayılı Resmî Gazete. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. 10 Eylül 2018 tarih ve 30531 sayılı Resmî Gazete. Ankara: MEB Yayınları.

- MEB, (2022a). *Güncel Eğitim Politikaları ve 20. Millî Eğitim Şûrası ve Tavsiye Kararları*. 3 Aralık 2021-3 Mart 2022. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2022b). *Millî Eğitim İstatistikleri. Strateji Geliştirme Başkanlığı* https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2023). *Millî Eğitim İstatistikleri. Strateji Geliştirme Başkanlığı* https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEGEP, (2013). *Erken çocukluk eğitim kurumlarında fiziksel özellikler ve personel*. Ankara: Millî Eğitim Yayınevi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Edt. Prof. Dr. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research a guide to design and implementation* (Fourth Edition). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Metin, N., Arı M., Güneysu S., Dikmen B., Atik B., Aydın Ç., Üstün E. & Uysal N. (1993). *Ana-babaların anaokulundan beklentileri. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Mialaret, G. (1977). *Dünyada okul öncesi eğitimi. Okul öncesi eğitimi*. Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.
- Miles, M, B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed). London: Sage Publications.
- Muller, C., Katz, S. R. & Dance, J. (1999). Investing in teaching and learning: Dynamics of the teacher-student relationship from each actor's perspective. *Urban Education*, 34(3), 292–337.
- Myers, R. (1996). *Hayatta kalan on iki: Erken çocukluk dönemi programlarının güçlendirilmesi*. Ankara: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayıncılık.
- Nacar, D. & Demirtaş, Z. (2017). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 443-456.

- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. London: Sage Publications.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. (2009). In search of quality in finnish pre-school education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 431-445.
- Nişancı, A. (1977). Okul öncesi eğitim. Okul öncesi eğitimi. Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.
- Ogelman, H. G. & Erten-Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (1996). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Okçu, V. & Gider, İ. (2019). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin nitelikleri (nitel bir araştırma). *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(48), 4586-4597.
- Oktaý, A. (1983). *Okul olgunluęu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Oktaý, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 151-160.
- Oktaý, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (3. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators, Paris: OECD Publishing <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e13bef63en.pdf?expires=1715012915&id=id&accname=guest&checksum=02FEF3EC6567FE6C4D66455864730C> (Erişim Tarihi: 06.12.2023).
- Ömeroğlu, E. & Yaşar, M. C. (2004). Okul öncesi eğitim. *TÜSİAD Görüş Dergisi*, (59),74-80.
- Öncü, E. (2007). Bursa ilinde bulunan ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile anasınıflarına devam eden çocukların anne-babalarının kurumun fiziksel güvenliğine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 9-18.
- Özbey, S. & Alisinanoğlu F. (2008). Identifying the general ideas, attitudes and expectations pertaining to science activities of the teachers employed in preschool education. *Journal of Turkish Science Education*, 5(2), 82-94.
- Özcan-Koçak, N. (2020). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerinin ve bu beklentilerinin karşılanma durumunun incelenmesi (Aksaray ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Özdemir-Topaloğlu, A. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterlilikleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özen, Ş. (2008). Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Özer, N. (2018). Eğitimin toplumsal temelleri. Eğitim Bilimine Giriş (Editörler: Boydak-Özan, M. & Özdemir, T. Y.). Ankara: Asos Yayınları.
- Özgüven, E. (1977). *Okul öncesi eğitiminin sosyal ve psikolojik nedenleri. Okul öncesi eğitimi*. Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.
- Özkan, H. N. (2022). Sultanbeyli Hasanpaşa İlkokulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinden beklentileri. Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, Y. & Kılıç, E. (2013). Ailenin psiko-sosyal destek ihtiyacını karşılamada yeni bir model önerisi. Aile sağlığı merkezlerinde aile psiko-sosyal destek birimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(30), 25-44.
- Özkan-Yıldız, F. & Yılmaz, A. (2020). Parent-teacher communication and parental expectations in the assessment process in Turkish preschool settings. *Education 3-13*, 49(6), 761-775.
- Özkoşar, H. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul öncesi eğitim programlarının uygulanabilirliğine yönelik görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

- Öztürk, B., Şahin, F. T. & Koç, G. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 390-413.
- Öztürk, H. (1995). Okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk-Samur, A. (2011). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Paker, T. (2021). *Nitel araştırma: yöntem, teknik analiz ve yaklaşımları* (3. Baskı). (Editörler: Seggie, F.N. & Bayyurt, Y.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paşaoğlu, D. (2013). Yönetim ve yöneticilik. Yönetim ve Organizasyon (Editörler: Koparal, C. & Özalp, İ.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Edt. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pekdoğan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretilere hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(2), 11-22.
- Petrie, J. T. & Holloway, S. D. (2006). Mothers' Representations of the role of parents and preschools in promoting children's development. *Early Childhood Research and Practice*, 8(2).
- Poyraz, H. (2003a). Okulöncesi eğitimin önemi. Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri (Editörler: Poyraz, H. & Dere, H.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2003b). Okulöncesi eğitiminin tarihsel gelişimi. Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri (Editörler: Poyraz, H. & Dere, H.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2003c). Türkiye'de okulöncesi eğitiminin tarihsel gelişimi. Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri (Editörler: Poyraz, H. & Dere, H.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2003d). Okulöncesinde okul-aile ilişkileri. Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri (Editörler: Poyraz, H. & Dere, H.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Poyraz, H. (2003e). Okulöncesini eğitim kurumlarında görevlendirme. Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri (Editörler: Poyraz, H. & Dere, H.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramazan, M. O. (2015). A comparison of Turkish and South Korean mothers' views about preschool education and their expectations from preschools. *US-China Education Review B*, 5(9), 565-578.
- Rao, M. & Sharma, S. (2016). Pygmalion in management. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, e-ISSN: 2278-487X, p-ISSN: 2319- 7668, 15-23.
- Rose, K. K. & Elicker, J. (2008). Parental decision making about child care. *Journal Of Family Issues*, 29(9), 1161-1184.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Rubie-Davies, C. M., Weinstein, R. S., Huang, F. L., Gregory, A., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (2014). Successive teacher expectation effects across the early school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 181-191.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sabancı, A., Altun, M. & Uçar-Altun, S. (2018). Problems Encountered in Pre-School Education According to the Views of School Managers, Teachers and Parents. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 339-385.
- Saçkes, M. (2013). Erken çocukluk eğitiminde önem verilmesi gereken gelişimsel alanlar: Anne-baba ve öğretmen önceliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1675-1690.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ.T., Ayyürek, O. & Taşkın, N. (2017). Ebeveyn olarak okul öncesi öğretmenleri: Nitel bir çalışma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 272-290.
- Sakin, A. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. Okul Öncesi Eğitime Giriş (4. Baskı). (Editör: Uyanık-Balat, G.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 130-158.

- Sansone, A. (2014). A case study of preschool teacher expectations and teacher-student interactions. Unpublished doctoral thesis. Rutgers The State University of New Jersey, New Brunswick, New Jersey.
- Sapsağlam, Ö. & Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1262-1271.
- Seale, C. (2007). Quality and credibility, Qualitative research practice. (Edt: In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman.). Sage Publications.
- Seok-Hoon, S. (1994). Educating young children in a diverse society. A paper presented at the 8th Annual Conference of the cn Educational Research Association, 24-26 November, Singapore.
- Sergin, C. & Givertz, M. (2003). Methods of social skills training and development. Handbook of Communication and Social İnteraction Skills (pp. 135–178). (Edt: In J. O. Greene & B. R. Burleson.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sevil, H. T. (1977). Türkiye’de okul öncesi eğitimi kurumlarında çalışan eğitici ve yöneticilerin yetiştirilmesi. Okul öncesi eğitimi. Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.
- Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 218-225.
- Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 1-15.
- Sharma, N., Vaid, S. & Dhavan, R. (2004). Parental concepts about preschool education. *The Anthropologist*, 6(3), 201-208.
- SHÇEK, (1999). *Çocuk Yuvaları Yönetmeliği*. (Erişim Tarihi: 06.07.2022).
- SHÇEK, (2008). *Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik*. (Erişim Tarihi: 05.07.2022).
- SHÇEK, (2015). *Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik*. (Erişim Tarihi: 05.07.2022).

- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.
- Sildir, E. & Akın, U. (2017). Okul öncesi eğitime ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 134-165.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. New York: SAGE Publications.
- Stewart, C. J. & Cash, W. B. (2018). *Interviewing: Principles and practices* (Fifteenth Edition). New York: McGraw-Hill Education.
- Sucuka, N. & Yalkın, S. (1993). Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi programlarında tamamlayıcı modeller. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Suna, E. & Özer, M. (2022). The relationship of preschool attendance with academic achievement and socioeconomic status in Turkey. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 13(1), 54-68.
- Szumski, G. & Karwowski, M. (2019). Exploring the pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 59(101787), 1-10.
- Şahan, M. A. (2011). İlköğretim okullarında öğrencisi olan velilerin yönetici ve öğretmenlerden beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(22), 243-260.
- Şeker, M., Saldanlı, A. & Bektaş, A. (2015). *TRC2 bölgesi yaşam kalitesi araştırması Diyarbakır – Şanlıurfa*. Diyarbakır: Karacadağ Kalkınma Ajansı Yayınları.
- Şen, S. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının temel özellikleri ve gereksinimleri. Okul Öncesi Eğitime Giriş (3. Baskı). (Editör: Haktanır, G.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenol, D. & Mazman İ. (2016). Çocuğa uygulanan şiddet: Türkiye özelinde sosyolojik yaklaşım. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), 11-17.
- Şimşek, Z. & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240-254.

- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şura-Ateş, S. (2022). Kariyer evrelerine göre okul müdürlerinin beklentileri, sorunları ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Tanrıoğen, A. (2000). Eğitim yöneticilerinin yönetsel becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları ve beklentileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(117), 7-16.
- Taşer-Polat, T. (2018). Okul öncesi dönemde aile ve öğretmen bakış açılarıyla çocukların sosyal değer kazanımının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara.
- Tierney, P. & Farmer, S. M. (2004). The pygmalion process and employee creativity. *Journal of Management*, 30(3) 413-432.
- Tokuç, H. (2007). Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkında görüş ve beklentilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Topaç, N., Yaman Y., Ogurlu Ü. & İlgar L. (2012). Okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken göz önünde bulundurdıkları ölçütlerin incelenmesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 206-218.
- Toran, M. & Şahin, D. (2020). Erken çocukluk eğitiminden beklentiler: Ebeveynler ne düşünüyor? *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 29-36.
- Tuğrul, B. (1993). Okulöncesi dönemde etkin öğretmen modeli. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

- TUİK, (2021). Gelir ve yaşam koşulları araştırması. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2020-37404>. (Erişim tarihi: 05.10.2023).
- Tulan, A. (2005). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tutkun, C. & Dinçer, Ç. (2015). An examination on expectations regarding the social skills considered critical for preschoolers' success. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 65-86.
- Türk Dil Kurumu, (2022). Türk Dil Kurumu sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr>. (Erişim tarihi:15.03.2022).
- Ulutaş-Avcu, A. (2016). Annelerin beş yaş çocuklarının gelişimine ilişkin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 23-32.
- Unutkan, Ö. P. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Ural, M. (1986). Ülkemizde okulöncesi eğitimin yeri ve önemi. 4. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Ural, O. & Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Editörler: Özdemir, S., Bacanlı, H. & Sözer, M.). Ankara: TED Yayınları.
- Uyar, E. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları ve ebeveynlerin bu kurumlara ilişkin beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.
- Uzun-Dilek, I. (2019). Vakıf ve özel okullarda farklılaşan veli beklentileri ve bu beklentilerin karşılanmasında yaşanan güçlüklerle çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Ülgen, G. (1994). Başarı beklentisi önemli mi? *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 18(92), 21-24.
- Ülküer, N. (1993). Herkes için eğitim hedefleri ve erken çocukluk ve okulöncesi eğitim. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Üstün, E. (1993). Okul öncesi dönemde çocuk-aile-okul işbirliği. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Weinberg, L. M. (2009). Parents' educational expectations for their young children: Sex, race/ethnicity and school feedback. Unpublished doctoral thesis, The Florida State University, Florida.
- Welch, M. D. & White, B. (1999). Teacher and parent expectations for kindergarten readiness. Retrieved from Caddo Parish Special Programs, Special Education Department. ERIC Document Reproduction Service No: ED437225.
- Winetsky, C. S. (1978). Comparisons of the expectations of parents and teachers for the behavior of preschool children. *Child Development*, 49(4), 1146-1154.
- Vexliard, A. (1966). Yaratıcılık teorileri ve eğitim (Çeviren: Nusret Hızır.). *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 4, 107-153.
- Venetsanou, F. & Kambas, A. (2010). Environmental factors affecting preschoolers' motor development. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 319-327.
- Yaman, R. P. (2016). Çocuğu okul öncesi eğitim hizmeti alan anne-babaların okul yönetiminden beklentileri ve yöneticilerin anne-baba beklentilerine yönelik algılarının belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Yaman, R. P. & Saçkes, M. (2017). Anne-babalar okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinden ne bekliyor? Anne-baba ve yönetici beklentilerinin karşılaştırılması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 94-103.
- Yapıcı, M. & Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okulöncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 43-55.
- Yaşar, Ş. (1995). Demokratik tutum ve davranışların gelişmesinde okulöncesi eğitimin rolü. 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. 22-23-24-25 Mayıs. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Yavuz, S. & Güllüpinar, F. (2019). Türkiye'de çocuğun ekonomik değerinin etkileyen faktörler: 2016 aile yapısı araştırması analizi üzerinden sosyolojik bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2), 379-409.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk ve suç* (9. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk eğitimi el kitabı* (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2023). *Ana-baba ve çocuk. Çocuk eğitiminde sorunlar ve çözümler*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazar, T. & Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.
- Yazar, T. & Keskin, İ. (2020). Nitel araştırmada örneklem. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Editörler: Oral, B. & Çoban, A.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yazıcı, D. N. & Akman, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin otizmli çocukların kaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 105-128.
- Yeşilyurt, Z. C. (2011). Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (Çeviren: Prof. Dr. İlhan Günbayı.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırımoğlu, S. (2022). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Yıldız, V. A. (2020). İlkokulda çalışan öğretmenlerin eğitime dair beklentileri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 10-21.
- Yıldızlar, M. & Kargı, E. (2010). Preschool teachers' expectations and evaluations on the effects of in-service teacher education in the Turkish Republic of Northern Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1951-1954.
- Yılmaz, K. & Çelik, M. (2023). Öğretmen ve okul yöneticilerinin etkili okul ile ilgili görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 260-286.

- Yılmaz, A. (2006). İlköğretim okullarında etkililik sağlanması için öğretmenlerin ailelerden beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yılmaz, H. (1994). Anne-babaların okul ve öğretmenlere bakışı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (35), 7-12.
- Yılmaz, N. (1995). T.C. Millî Eğitim Bakanlığının okulöncesi eğitimi çalışmaları. 10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Yılmaz, N. (1999). *Anaokulu öğretmeninin rehber kitabı* (3. Baskı). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Yolcu, 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.
- Yüksek Öğretim Kurulu, (2022). <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20062>. (Erişim tarihi: 03.07.2022).
- Yüzgeç, M. E. (2008). İlköğretim kurumlarının 4. ve 5. sınıfında öğrencileri bulunan velilerin, yönetici ve öğretmenlerden beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 313-323.
- Zembat, R. & Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Zembat, R., Güven, Y., Önder, A. & Fathi, L. (1994). İstanbul'daki Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlarla ilgili bir durum tespiti araştırması. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Žveglič Mihelič, M., Stančić Nosonjin, M., Gojkov Rajić, A. & Valenčič Zuljan, M. (2022). Motivations for choosing a career and the expectations of Serbian and Slovenian preschool teachers of their own career development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(1), 71-91.

8. EKLER

EK-1: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Komisyonu Onay Bildirimi

EK-2: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Araştırma İzin Yazısı.

EK-3: Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn Görüşme Formu

EK-4: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

EK-5: Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu

EK-6: Doküman İncelemesi Kapsamında Veli Toplantı Tutanaklarından Elde Edilen Bulgular

EK-7: Doküman İncelemesi Kapsamında Öğretmenler Kurulu Toplantı Tutanaklarından Elde Edilen Bulgular

EK-1: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Komisyonu Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/01/2023-441930



T.C.
DICLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-441930
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

30/01/2023

Sayın ÖMER ERGENEKON

"Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Birbirlerine ve Çocuklara Yönelik Beklentilerinin değerlendirilmesi" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamınının 26.01.2023 tarih ve 438902 sayılı Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS9ZAHA4RY Pin Kodu: 37092

Belge Takip Adresi :

<https://turkiye.gov.tr/ebd/eK=5539&eD=BS9ZAHA4RY&eS=441930>

Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon +90 412 241 10 00 Faks +90 412 241 10 56

Bilgi için: Erkan Seyrek
Unvanı: Büro Personeli



EK-2: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Araştırma İzin Yazısı.

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-70812777
Konu : Araştırma İzni (Ömer ERGENEKON)

22.02.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü'nün 16/02/2023 tarih ve 449334 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Ömer ERGENEKON'un "**Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Birbirlerine ve Çocuklara Yönelik Beklentilerinin Değerlendirilmesi**" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Merkez İlçelerine bağlı Anaokullarda uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Enver ÇELİKTEN
Müdür Yardımcısı

OLUR
Murat KÜÇÜKALİ
İl Milli Eğitim Müdürü

- EK:
1- Anket Belgeleri
2- Değerlendirme Formu

EK-3: Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn Görüşme Formu**YARI YAPILANDIRILMIŞ EBEVEYN GÖRÜŞME FORMU**

Görüşme Saati (Başlangıç/Bitiş):

Tarih:

Görüşmecinin Adı Soyadı:

Sayın Ebeveyn,

Okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentilerinin değerlendirileceği bu araştırma için siz değerli ebeveynin; öğretmenden, okul yöneticilerinden ve çocuğunuzdan beklentisini tespit etmek amacıyla görüşmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak; herhangi bir kişi, kurum ve kuruluş ile kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Gösterdiğiniz ilgi ve iş birliği için teşekkür ederim.

Uzm. Ömer ERGENEKON
Dicle Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Doktora Programı

I. BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz** : () Kadın () Erkek
2. **Ebeveyn Olarak Öğrenciye Yakınlığınız** : () Anne () Baba
3. **Öğrenim Durumunuz** : Lütfen belirtiniz
4. **Çalışma Durumunuz** : () Çalışıyorum () Çalışmıyorum
5. **Mesleğiniz** : Lütfen belirtiniz.....
6. **Aylık Geliriniz** : Lütfen belirtiniz
7. **Çocuğun Kardeş Sayısı** : Lütfen sayısını belirtiniz.....
8. **Çocuğun Cinsiyeti** : () Kız () Erkek
9. **Çocuğun Doğum Tarihi** : Lütfen ay olarak belirtiniz.....
10. **Çocuğun Okul Öncesi Eğitime Devam Yılı** : Lütfen belirtiniz.....
11. **Çocuğun Doğum Sırası** : Lütfen sırasını belirtiniz.....

EK-4: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu**YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Görüşme Saati (Başlangıç/Bitiş):

Tarih:

Görüşmecinin Adı Soyadı:

Sayın Öğretmen,

Okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentilerinin değerlendirileceği bu araştırma için siz değerli öğretmenin; ebeveynlerden, okul yöneticilerinden ve öğrencilerinden beklentisini tespit etmek amacıyla görüşmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak; herhangi bir kişi, kurum ve kuruluş ile kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Gösterdiğiniz ilgi ve iş birliği için teşekkür ederim.

Uzm. Ömer ERGENEKON

Dicle üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Doktora Programı**I. BÖLÜM****KİŞİSEL BİLGİLER**

1. **Cinsiyetiniz** : () Kadın () Erkek
2. **Medeni Durumunuz** : Lütfen belirtiniz.....
3. **Yaşınız** : Lütfen belirtiniz
4. **Öğrenim Durumunuz** : () Ön Lisans () Lisans
() Yüksek Lisans () Doktora
5. **Bulduğunuz Okuldaki Hizmet Süreniz** : Lütfen yıl olarak belirtiniz
6. **Mesleki Kıdeminiz** : Lütfen yıl olarak belirtiniz
7. **Sınıfınızın Yaş Grubu** : () 4 yaş grubu () 5 yaş grubu
8. **Sınıf Mevcudunuz** : () 10 ve altı () 11-15 arası
() 16-20 arası () 21 ve üzeri

EK-5: Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu**YARI YAPILANDIRILMIŞ YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU**

Görüşme Saati (Başlangıç/Bitiş):

Tarih:

Görüşmecinin Adı Soyadı:

Sayın Yönetici,

Okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine ve çocuklara yönelik beklentilerinin değerlendirileceği bu araştırma için siz değerli okul yöneticisinin; ebeveynlerden, okul öncesi öğretmenlerinden ve öğrencilerden beklentisini tespit etmek amacıyla görüşmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak; herhangi bir kişi, kurum ve kuruluş ile kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Gösterdiğiniz ilgi ve iş birliği için teşekkür ederim.

Uzm. Ömer ERGENEKON
Dicle üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Doktora Programı

I. BÖLÜM**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. **Cinsiyetiniz** : () Kadın () Erkek
2. **Medeni Durumunuz** : Lütfen belirtiniz
3. **Yaşınız** : Lütfen belirtiniz
4. **Öğrenim Durumunuz** : () Ön Lisans () Lisans
() Yüksek Lisans () Doktora
5. **Bulduğunuz Okuldaki Yöneticilik Hizmet Süreniz** : Lütfen yıl olarak belirtiniz
6. **Yöneticilikteki Hizmet Süreniz** : Lütfen yıl olarak belirtiniz
7. **Mesleki Kıdeminiz** : Lütfen yıl olarak belirtiniz
8. **Okulunuzdaki Öğretmen Sayınız** : Lütfen belirtiniz
9. **Okulunuzdaki Öğrenci Sayınız** : Lütfen belirtiniz

EK-6: Doküman İncelemesi Kapsamında Veli Toplantı Tutanaklarından Elde Edilen Bulgular

Tablo 44. Doküman İncelemesi Kapsamında Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Ebeveynin Kişisel Özellikleri	Okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sahibi olmak (VT1, VT2, VT3, VT4, VT5, VT6, VT7, VT8, VT9, VT10, VT11, VT12, VT13, VT14, VT15, VT16, VT17, VT18, VT19, VT20, VT21, VT22, VT23)	23
	Sorumluluk bilincine sahip olmak (VT1, VT2, VT3, VT4, VT6, VT7, VT8, VT9, VT10, VT11, VT12, VT13, VT14, VT15, VT16, VT17, VT18, VT19, VT20, VT21, VT22, VT23)	22
	Hasta olan çocuklarını iyileştikten sonra okula göndermek (VT1, VT2, VT4, VT6, VT7, VT9, VT10, VT12, VT13, VT17)	10
	Saygılı olmak (VT13, VT17, VT19, VT20, VT21, VT22)	6
	Anlayışlı olmak (VT13, VT17, VT19, VT20, VT21, VT22)	6
	Özel hayata saygı göstermek (VT1, VT14, VT17, VT19, VT20, VT21)	6
	Toplam	73
Okul-Aile İş Birliği Süreci	Aile katılımı etkinliklerine katılmak (VT2, VT3, VT4, VT5, VT6, VT7, VT8, VT9, VT10, VT11, VT12, VT13, VT14, VT15, VT16, VT18, VT20, VT23)	18
	Eğitim sürecinde iş birliği içinde olmak (VT2, VT4, VT6, VT8, VT11, VT12, VT13, VT14, VT15, VT16, VT17, VT18, VT20, VT21, VT22)	15
	Sosyal etkinliklere katılım sağlamak (VT3, VT4, VT7, VT8, VT10)	5
	Toplam	38
Çocuğun Gelişim Sürecinin Desteklemesi	Okul ve sınıf içi kurallarına uymak (VT1, VT2, VT3, VT4, VT5, VT6, VT7, VT8, VT9, VT10, VT11, VT12, VT13, VT14, VT15, VT16, VT17, VT18, VT19, VT20, VT21, VT22, VT23)	23
	Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak (VT2, VT3, VT7, VT8, VT9, VT10, VT11, VT14, VT18, VT20)	10
	Okulda kazandırılan becerilerin evde pekiştirilmesini sağlamak (VT4, VT5, VT6, VT9, VT10, VT12, VT13, VT14, VT15)	9
	Okulda gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerini desteklemek (VT1, VT4, VT5, VT14)	4
	Temel öz bakım becerilerini kazandırmak (VT12, VT13, VT14)	3
	Çocukların okula düzenli devam etmelerini sağlamak (VT7, VT8, VT18)	3
	Çocuklarına başarılı olacakları görev ve sorumluluklar vermek (VT12, VT13)	2
	Çocuklarının problemleri ile yakından ilgilenmek (VT2)	1
	Toplam	55

EK-7: Doküman İncelemesi Kapsamında Öğretmenler Kurulu Tutanaklarından Elde Edilen Bulgular

Tablo 45. Doküman İncelemesi Kapsamında Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenin Mesleki Özellikleri	Günlük ve aylık planlarını düzenli hazırlamak ve uygulamak (ÖKT1, ÖKT2, ÖKT3)	3
	Yasal sorumluluklarını yerine getirmek (ÖKT1, ÖKT2, ÖKT3)	3
	Komisyonlarda görev almak (ÖKT1, ÖKT2, ÖKT3)	3
	Okulda iş birliği içerisinde çalışmak (ÖKT1, ÖKT2, ÖKT3)	3
	Nöbet sorumluluklarını yerine getirmek (ÖKT2, ÖKT3)	2
	Eğitim sürecinde giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmek (ÖKT2, ÖKT3)	2
	Aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmek (ÖKT3)	1
	Okulda koordineli çalışmak (ÖKT3)	1
	Çocuğun bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak (ÖKT3)	1
	DYS sistemini günlük takip etmek (ÖKT1)	1
	Mesleki gelişimini sağlamak (ÖKT3)	1
	Toplam	21
Eğitim-Öğretim Süreci	Ders dışı etkinliklerine ağırlık vermek (ÖKT1, ÖKT2)	2
	Çocuklara yönelik sosyal etkinlikler düzenlemek (ÖKT2, ÖKT3)	2
	Değerler eğitimi vermek (ÖKT2)	1
	Proje çalışmalarında aktif rol üstlenmek (ÖKT2)	1
	Toplam	6

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ömer ERGENEKON

Yabancı Dili : İngilizce

Öğrenim Hayatı : Lise - Süleyman Nazif Lisesi
Ergani-Diyarbakır/2006-2010

Lisans – Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği/2010-2014

Yüksek Lisans – Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi/2015-2019

Doktora- Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-
Eğitim Programları ve Öğretim/2019-2024

İş Hayatı : Öğretmen – Atatürk Ortaokulu Ergani/Diyarbakır 2014/2015

Öğretmen – Namık Kemal İmam Hatip Ortaokulu
Ergani/Diyarbakır 2015/2016

Öğretmen – İsmetpaşa İlkokulu Ergani/Diyarbakır 2016/2017

Müdür Yardımcısı – Yunus Emre Anaokulu
Sur/Diyarbakır 2017/2019

Müdür – Nafiye Ömer Şevki Cizrelioğlu Anaokulu
Kayapınar/Diyarbakır 2019/2024