

# Erken Çocukluk Eğitiminde Önem Verilmesi Gereken Gelişimsel Alanlar: Anne-Baba ve Öğretmen Önceliklerinin Karşılaştırılması

Mesut SAÇKES<sup>a</sup>

Balıkesir Üniversitesi

## Öz

Bu araştırmanın amacı anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin 36-72 aylık çocuklar için geliştirilmiş olan okul öncesi eğitim programında hedeflenen gelişimsel alanların öncelikleri hakkındaki görüşlerini ve görüşleri arasındaki tutarlılığı incelemektir. Araştırmanın örneklemini 1600 anne-baba ve 158 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kesitsel tarama modeli kullanılmış ve veriler araştırma için geliştirilen veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlara göre anne ve babaların okul öncesi eğitim programında tanımlanan gelişim alanlarının önceliklerine ilişkin algıları sosyo-ekonomik düzeylerine, çocuklarının cinsiyetine ve yaşına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bulgular öğretmenler arasında gelişim alanlarının önceliğini değerlendirme açısından bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları gelişim alanlarının önceliklerine ilişkin anne-babaların ve öğretmenlerin algıları arasında büyük oranda tutarlılık olduğunu ve öğretmenlerin yalnızca psikomotor alandaki gelişimi anne-babalara göre daha öncelikli olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

## Anahtar Kelimeler

Erken Çocukluk Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim Programı, Gelişimsel Alanlar, Anne-Baba Öncelikleri, Öğretmen Öncelikleri.

Erken çocukluk döneminde, çocuklara gelişimsel olarak uygun, uyarıcılar açısından zengin ve yapılandırılmış bir çevrede gelişimlerini destekleyici öğrenme fırsatları sunmanın önemi konusunda anne-babaların farkındalıkları gün geçtikçe artmaktadır (Argon ve Akkaya, 2008; Tokuç ve Tuğrul, 2007). Bu artışa paralel olarak, her ne kadar halen gelişmiş ülkelerdeki oranın oldukça altında olsa da, ülkemizde okul öncesinde okullaşma oranında son yıllarda bir yükseliş gözlenmektedir (Bekman, 2005; Çiftçi, 2011; Derman ve Başal, 2010). Erken çocukluk döneminde verilen eğitim hizmetlerinin ülkemizdeki gelişiminin göstergelerinden birisi de eğitim hizmetlerinin niteliğini arttırmaya yönelik olarak yapılan program geliştirme çalışmalarında

İlk defa 1989 yılında geliştirilen akademik öğrenme odaklı okul öncesi eğitim programı 1994, 2002 ve 2006 yıllarında gelişimsel yaklaşım temelinde hazırlanmış bir programa dönüşmüştür (Güler-Öztürk, 2010a). İki bin altı yılında uygulamaya konulan program, programın hazırlanmasında kullanılan yaklaşım (Güler-Öztürk, 2010a) ve okuma-yazma, sağlık, bilim ve çevre eğitimi gibi alanlar (Gülay ve Ekici, 2010; Güler-Öztürk, 2010b; Kıldan ve Pektaş, 2009) ile aile katılımının programdaki yeri (Yazar, Çelik ve Kök, 2008) gibi açılardan incelenmiştir.

Bunun yanı sıra, araştırmacılar öğretmenlerin 2002 ve 2006 programları arasındaki farklara ilişkin görüşlerini de incelemişlerdir (Gündoğdu, Turan, Kızıltaş, Çimen ve Kayserili, 2008). Programdaki

**a** Dr. Mesut SAÇKES Okul Öncesi Eğitimi alanında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları arasında erken çocukluk döneminde bilim ve matematik eğitimi, okul öncesi öğretmen eğitimi ve anne-babaların, öğretmenlerin ve çocukların öğrenme ve öğretmeye ilişkin inançları gibi konular yer almaktadır. İletişim: Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD, 10100 Balıkesir. Elektronik posta: msackes@gmail.com Tel: +90 266 241 2762.

amaç ve kazanımların anlaşılabilirliği, gelişimsel olarak uygunluğu, uygulanabilirliği ve değerlendirilmesi- ne ilişkin öğretmen görüşleri ile programın uygulanması konusunda öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler de araştırılmıştır (Durmuşçelebi ve Akkaya, 2011; Girgin, Ellez, Akamca ve Oğuz, 2010; Kandır, Özbek ve İnal, 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının gelişimsel olarak uygun pratikler ve öğretim teknikleri hakkındaki inançları (Kabadaş, 2010; McMullen ve ark., 2005) ile eğitimsel yaklaşımlara yönelik inançları da araştırma yapılan konular arasındadır (Tanju, Darıca ve Büyükoztürk, 2011).

Buna karşın anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin halen yürürlükte olan programa ilişkin görüşleri ile anne-baba ve öğretmen gözüyle programın değerlendirilmesine yönelik çalışmalar ülkemiz alanyazınında oldukça sınırlıdır (Altun, Şendil ve Şahin, 2011; Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Güçüz, 2009). Daha da ötesi, anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin programda hedeflenen amaçların öncelikleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi ise ihmal edilmiş bir konudur.

Erken çocukluk dönemi bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında önemli değişimlerin yaşandığı hassas bir dönemdir (Bredenkamp ve Copple, 1997). Gelişimsel alanları desteklemeye yönelik okul öncesi programları özellikle elverişsiz koşullardan gelen çocukların bu gelişimsel alanlarda önemli kazanımlar edinmesine katkıda bulunabilmektedir (Bronfenbrenner, 1974; Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001). Çocuk gelişimini desteklemeye yönelik bu tür programların etkisi yetişkinliğe kadarda devam edebilmektedir (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal ve Ramey, 2001; Schweinhart, 2000). Örneğin, High Scope/Perry Okul Öncesi çalışmasına katılan çocukların katılmayan akranlarına oranla daha az suçla karıştıkları, okulda daha başarılı oldukları ve daha yüksek gelir getiren işlerde çalıştıkları bulunmuştur (Schweinhart). Anne-babaların okul öncesi eğitim programına ve programın amaçlarına yönelik görüşleri programının amaçlarına ulaşım başarılı olmasında rol oynamaktadır (Einarsdóttir, 2010; Evans ve Fuller, 1998, 1999). Çocuğu için bilişsel alanlarındaki gelişimin öncelikli olduğuna inanan anne-baba ile sosyal-duygusal alanlardaki gelişimin daha öncelikli olduğuna inanan kurum ve öğretmen arasındaki tutarsızlık okul-aile işbirliğini ve çocuğun performansını olumsuz yönde etkileyebilir (Harding, 2006; Knudsen-Lindauer ve Harris, 1989). Çocuklarının gelişimine ve eğitimine yönelik görüşlerinin ve önceliklerinin önemsenmediğini düşünen ebeveynler aile

katılımı ve programın hedeflerini destekleme konusunda tereddüde düşebilirler (Ebbeck, 1995; Hughes, Burgess ve Moxon, 1991).

Öğretmenlerin çocuklar için hangi kavram ve becerilerin önemli olduğuna ilişkin algıları ile bilginin doğasına ve öğrenmede öğretmenin ve çevrenin rolüne ilişkin inançları, öğretmenlerin sınıf içi eğitim ve öğretim uygulamalarını, sınıf yönetimini ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen önemli etmenlerdir (Charlesworth, Hart, Burts ve Hernandez, 1991; Stipek ve Byler, 1997; Wen, Elicker ve McMullen, 2011). Araştırmalar eğitim programlarının hedefleri ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Kırgöz, 2008). Eğitim programı ve öğretmeni uygulamaları arasındaki farklılıkların kaynaklarından birisi de öğretmenlerin program hedeflerinin uygulanabilirliğine ve önemine yönelik inanç ve algılarıdır (Brownlee ve Chak, 2007; Charlesworth ve ark., 1991). Okul öncesi eğitim programında yer verilen gelişim alanlarıyla ilişkili amaçlara erişilmesinde, uygulayıcıların bu amaçların önemine ilişkin görüşleri önemli bir rol oynamaktadır.

Anne-babalar ve okul öncesi öğretmenleri erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin önemli paydaşlarıdır. Bu paydaşların okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim alanlarının önceliklerine ilişkin görüşlerini incelemek, ebeveynlerin erken çocukluk döneminde verilen eğitim hizmetlerinden beklentilerini ve öğretmenlerin de sınıf içi uygulamalarını anlamak açısından önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmada anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi programında hedeflenen amaçların öncelikleri hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Bunun yanı sıra, amaçların önceliklerine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşleri arasındaki tutarlılık da incelenmiştir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranması hedeflenmiştir:

- 1) Anne-babaların okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim alanlarına yönelik öncelik algıları cinsiyetlerine, ikamet ettikleri yere, sosyo-ekonomik düzeylerine, okul öncesi eğitim hizmetinden faydalanan çocuklarının cinsiyeti ve yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim alanlarına yönelik öncelik algıları çalıştıkları okulun bulunduğu yere, mesleki deneyimlerine ve öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim alanlarına yönelik öncelik algıları farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Örnekleme

Bu çalışmada iki örneklemeden veri toplanmıştır. Araştırmanın ilk örneklemini Balıkesir il sınırları içinde ikamet eden ve çocuğu resmi veya özel kurumlarda verilen okul öncesi eğitim hizmetlerinden faydalan 1600 anne-baba oluşturmaktadır. Örneklemin %36,1'i il merkezinden, %63,9'u ise ilçelerdeki anne-babalardan gelmektedir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin %73,6'sı kadın, %26,4'ü ise erkektir. Erkeklerin yaş ortalaması 36 (ortanca 35) olup 22 ile 56 arasında değişmekte ve kadınların yaş ortalaması ise 32 (ortanca 31) olup 19 ile 50 arasında değişmektedir. Anne-babaların %15,6'sının çocuğu üç yaşında, %39,6'sının çocuğu dört yaşında ve %44,8'sinin çocuğu ise beş yaşındadır. Çocukların %48,8'si kız ve %51,2'si erkektir. Anne-babaların %19,8'si alt sosyo-ekonomik düzeyden, %60,1'i orta ve %20,1'i ise üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmektedir. Anne-babaların %29,5'i ilköğretim mezunu, %34,5'i lise mezunu, %8,7'si önlisans derecesi ve %27,4'ü ise lisans veya lisansüstü dereceye sahiptir.

Çalışmanın ikinci örneklemini ise 158 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %36,7'si il merkezindeki ve %63,3'ü ise ilçelerdeki özel ve resmi okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların öğretmenlik deneyimi 1 ila 30 yıl arasında değişmekte olup ortalaması 8 yıldır (ortanca=5). Katılımcıların %11,4'ü önlisans %88,6'sı ise lisans ve lisansüstü dereceye sahiptir. Öğretmenlerin %98'i kadın, %2'si ise erkektir.

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Araştırma verileri anne-babalar ile okul öncesi öğretmenlerinden araştırma için geliştirilen veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Anne-babaların alt ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar cinsiyetlerine, ikamet ettikleri yere (Balıkesir merkez ya da ilçe), sosyo-ekonomik düzeylerine, okul öncesi eğitim hizmetinden faydalanan çocuklarının cinsiyeti ve yaşına göre karşılaştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin alt ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar ise çalıştıkları okulun bulunduğu yere (Balıkesir merkez ya da ilçe), mesleki deneyimlerine ve öğrenim durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Ayrıca, anne-babaların ve öğretmenlerin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları da karşılaştırılmıştır.

## Veri Toplama Aracı

Milli Eğitim Bakanlığının 36-72 aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006) yer alan beş gelişimsel alana ilişkin toplam 54 amaç maddeleştirilerek veri toplama aracı (Öncelik Değerlendirme Formu) oluşturulmuştur. Her bir amaca ilişkin örnek kazanımlar maddeler ile birlikte parantez içinde verilmiştir. Böylelikle, katılımcıların programda belirtilen gelişim alanlarına ilişkin amaçların önemini değerlendirmeleri kolaylaştırılmıştır. Böylelikle, veri toplama aracının ilk hali beş alt ölçekten (Psikomotor Alan: 5 madde; Sosyal-Duygusal Alan: 15 madde; Dil Alanı: 8 madde; Bilişsel Alan: 21 madde ve Özbakım Becerileri: 5 madde) ve toplam 54 maddeden oluşmuştur. Katılımcılar ölçek maddelerini dörtlü Likert ölçeği (Az öncelikli=1, Biraz öncelikli=2, Öncelikli=3 ve Çok öncelikli=4) üzerinden değerlendirmişlerdir.

Ayrıca, anne-babaların demografik bilgileri ile çocuklarına ilişkin bilgileri edinmek amacıyla bir Katılımcı Bilgi Formu oluşturulmuştur. Benzer bir form öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve eğitimlerine ilişkin bilgileri toplamak amacıyla da hazırlanmıştır. Öncelik Değerlendirme Formu ve Katılımcı Bilgi Formundan oluşan anket formları araştırmanın amacı ve önemini açıklayan bir mektup eşliğinde anne-babalara ve öğretmenlere ulaştırılmış ve altı hafta içinde geri toplanmıştır.

## Veri Analizi

Analiz öncesinde anne-baba ve öğretmenlerden toplanan veriler incelenmiş ve kayıp veri oranının %2,2 ile %5,7 arasında değiştiği gözlenmiştir. Kayıp veriler Expectation-Maximization kayıp veri tahmin etme (imputasyon) yöntemi kullanılarak PRELIS sürüm 2.3 yazılımı vasıtasıyla tahmin edilmiştir (Jöreskog ve Sörbom, 2006). İstatistiksel analizler kayıp veri ataması ile tamamlanmış veri setleri üzerinde yapılmıştır.

Bin altı yüz gözlemden oluşan anne-babalara ait veri seti seçkisiz olarak ikiye bölünmüş ve ilk setteki veriler kullanılarak Açılımlı, ikinci setteki veriler kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açılımlı Faktör Analizi (AFA) için R yazılımı sürüm 2.10.1 (R Development Core Team, 2012), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) içinse LISREL yazılımı sürüm 8.8 kullanılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 2006). Açılımlı ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinde madde düzeyinde verilerin analizi için tavsiye edilen Polikorik (Polychorich) korelasyon matrisi oluşturulmuş ve AFA için Ağırlıklı

En Küçük Kareler (Weighted Least Squares) ve DFA için Diyagonal Ağırlıklı En Küçük Kareler (Diagonally Weighted Least Squares) tahmin yöntemleri kullanılmıştır. Faktör yüklerini yorumlamayı kolaylaştırmak için Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Madde yükü 0.50'nin altındaki maddeler ile iki veya daha fazla faktöre yüklenmiş maddeler analizden çıkarılarak kuramsal olarak anlamlı ve görgül olarak desteklenen daha sadece bir modele ulaşılması amaçlanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerine ait veri seti üzerinde öğretmenlere ait örneklem sayısının sınırlı olması nedeniyle ve anne-baba verileri ile karşılaştırma yapılabilmesi amacı ile faktör analizi yapılmamış ve anne-babalara ait veri setinden elde edilen faktör yapısı öğretmenlerin puanlarının hesaplanmasında da kullanılmıştır.

Anne-baba ve öğretmen verilerinin analizinde ve karşılaştırılmasında Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) tekniği kullanılmıştır. Birden çok bağımlı değişken olduğunda ve bağımlı değişkenler arasında kavramsal ve görgül olarak ilişki bulunduğu MANOVA testinin kullanılması önerilmektedir.

## Bulgular

### Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi

Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğu Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testi ile incelenmiştir. Sonuçlar KMO değerinin 0.89 olduğunu ve Barlett Küresellik testinin ise istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011).

İlk sonuçlar dokuz maddenin madde yüklerinin 0,50'den az olduğunu ve 14 maddenin ise birden fazla faktöre yüklendiği göstermiştir. Bu maddeler veri setinden çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Otuz bir maddenin dâhil edildiği ikinci analizde öz değeri birden büyük beş faktör yapısı belirlenmiştir (1. Faktör= 15,53, Açıklanan Varyans= %49; 2. Faktör= 2,83, Açıklanan Varyans= %9; 3. Faktör= 2,34, Açıklanan Varyans= %7; 4. Faktör= 1,51, Açıklanan Varyans= %5; 5. Faktör= 1,31, Açıklanan Varyans= %4). Döndürülmüş faktör yüklerininin 0,58 ile 0,81 arasında değiştiği görülmüştür.

Faktör sayısına karar vermede Kaiser kuralı, yığılma grafiği ve paralel analizi kullanılmıştır. Kaiser kuralı ve yığılma grafiği ölçek için beş faktörlü yapının uygun olabileceğine işaret etmiştir. Paralel analizi sonuçları da beş faktörlü yapının uygun olduğunu

göstermiştir. Verilerin analizi sonucu beşinci faktörün öz değeri 1.31 ve altıncı faktörün öz değeri 0.94 olarak hesaplanmışken Paralel analizi tarafından üretilen rastlantsal veri setindeki beşinci faktörün öz değeri 1.27 ve altıncı faktörün öz değeri ise 1.24 olarak hesaplanmıştır. Kullanılan ölçütlerin önerisi ve kuramsal açıdan uygunluğu nedeniyle ölçek için beş faktörlü yapı kabul edilmiştir. Alt ölçeklerden elde edilen puanlar için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı hesaplanmış ve sonuçlar puanların kabul edilebilir güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. İç tutarlık katsayısı dokuz maddenin oluşan bilişsel gelişim alt ölçeği için  $\alpha = .92$ , beş maddeden oluşan dil gelişimi alt ölçeği için  $\alpha = .84$ , sekiz maddeden oluşan sosyal-duygusal gelişim alt ölçeği için  $\alpha = .89$ , beş maddeden oluşan psikomotor gelişim alt ölçeği için  $\alpha = .84$  ve dört maddeden oluşan özbakım alt ölçeği için ise  $\alpha = .82$  olarak hesaplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçek için belirlenen faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile ikinci setteki veriler kullanılarak test edilmiştir. Sonuçlar beş faktörlü ve toplam 31 maddeden oluşan modelin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğunu ve verilerin modelle uyduğunu göstermiştir ( $\chi^2=1216.2$ ,  $df=424$ ,  $p<.001$ ; RMSEA=0.048, % 90 GA=0.045-0.52; GFI=0.99; CFI=0.99). Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan faktör yükleri ve faktörler arası korelasyon katsayıları tablo 1'de verilmiştir.

### Anne ve Baba Verilerinin Analizi

Araştırmaya katılan anne-babaların buldukları yerleşim yerine, cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, çocuklarının cinsiyetlerine ve yaşlarına göre bilişsel, dil, sosyal-duygusal, özbakım ve psikomotor alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalaması ve standart sapması (parantez içinde) tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere anne-babalar psikomotor alan hariç tüm gelişim alanlarını öncelikli alanlar olarak algılamaktadırlar. En öncelikli alanlar özbakım, dil, sosyal-duygusal ve bilişsel alanlar şeklinde sıralanmaktadır.

Anne-Baba verilerinin analizinde Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) tekniği kullanılmıştır. Formal testler ve verilerin grafiksel olarak incelenmesi bağımlı değişkenlerden üçünün normal dağılımdan sapmış olduğunu ve kovaryans matrisinin homojen olması varsayımının örneklem sayısının büyüklüğü ve bağımsız değişken sayısının fazlalığı nedeniyle karşılanmamış olduğunu göstermiştir. Bu nedenle MANOVA testinin sonuçlarının yorumlanmasında bu varsayımların karşılanmamış olmasına karşı daha dayanıklı olan Pillai's Trace de-

**Tablo 1.**  
DFA ile Hesaplanan Faktör Yükleri ve Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları

Maddeler	Bilişsel	Dil	Sosyal-Duygusal	Psikomotor	Özbakım
1. Nesneleri ölçebilme	.76				
2. Nesneleri sayabilme	.81				
3. Geometrik şekilleri tanıyabilme	.85				
4. Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembolleri tanıyabilme	.83				
5. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilme	.85				
6. Bir örüntüdeki ilişkiyi kavrayabilme	.83				
7. Nesnelere basit toplama ve çıkarma yapabilme	.82				
8. Belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme	.82				
9. Nesne grafiği hazırlayabilme	.74				
10. Konuşurken sesini doğru kullanabilme		.79			
11. Türkçeyi doğru kullanabilme		.78			
12. Kendini sözel olarak ifade edebilme		.83			
13. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme		.75			
14. Sözcük dağarcığını geliştirebilme		.82			
15. Kendini tanıyabilme			.74		
16. Duygularını fark edebilme			.77		
17. Duygularını kontrol edebilme			.80		
18. Kendi kendini güdüleyebilme			.79		
19. Başkalarının duygularını fark edebilme			.79		
20. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme			.77		
21. Hoşgörü gösterebilme			.79		
22. Farklılıklara saygı gösterebilme			.80		
23. Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme				.71	
24. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme				.83	
25. Büyük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme				.76	
26. Küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme				.84	
27. Denge gerektiren belirli hareketleri yapabilme				.80	
28. Temizlik kurallarını uygulayabilme					.86
29. Giysilerini giyme ve çıkarabilme					.80
30. Doğru beslenmenin önemini fark edebilme					.79
31. Dinlenmeyle ilgili kurallara uyabilme					.79
<b>Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Bilişsel	-				
2. Dil	.71	-			
3. Sosyal-Duygusal	.64	.77	-		
4. Psikomotor	.52	.40	.51	-	
5. Özbakım	.69	.74	.61	.39	-

geri kullanılmış, birinci tip hata yapma olasılığının artması nedeniyle de istatistiksel anlamlılık değeri  $\alpha=0.05$  yerine  $\alpha=0.01$  olarak alınmıştır (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006; Stevens, 2009). İstatistiksel olarak anlamlı bulunan MANOVA testinden sonra farklılığın hangi bağımlı değişkenden kaynaklandığını tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testleri için anlamlılık değeri birinci tip hataya karşı koruma sağlamak amacı ile Bonferroni düzeltmesi yapılarak  $\alpha=0,002$  olarak alınmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan ANOVA testi sonucunda

grupların karşılaştırılmasında Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

MANOVA testi sonuçları anne-babaların sosyo ekonomik düzeyleri ( $F_{(10,3056)}=2,86, p=0,003$ , Pillai's trace= 0,02,  $\eta^2=0,01$ ) ve çocuklarının cinsiyeti ( $F_{(5,1527)}=3,67, p=0,003$ , Pillai's trace= 0,01,  $\eta^2=0,01$ ) açısından önem verdikleri gelişim alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermiştir.

İstatistiksel olarak anlamlı bulunan SED ve cinsiyet temel etkilerinin hangi bağımlı değişkenler-

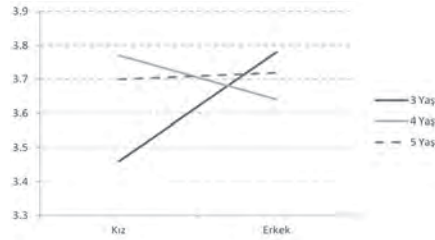
**Tablo 2.**  
Anne-Babaların Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanların Dağılımı

Değişkenler	Bilişsel	Dil	Sosyal-Duygusal	Öz bakım	Psikomotor
Yerleşim Yeri					
Merkez	3,30 (0,59)	3,69 (0,43)	3,65 (0,45)	3,71 (0,46)	2,89 (0,68)
İlçeler	3,30 (0,59)	3,67 (0,43)	3,61 (0,45)	3,68 (0,45)	2,84 (0,68)
Ebeveyn Cinsiyeti					
Anne	3,31 (0,59)	3,67 (0,44)	3,63 (0,44)	3,69 (0,45)	2,87 (0,67)
Baba	3,29 (0,59)	3,68 (0,48)	3,59 (0,47)	3,68 (0,44)	2,83 (0,71)
Sosyo-ekonomik düzey					
Alt SED	3,24 (0,62)	3,58 (0,50)	3,52 (0,50)	3,64 (0,51)	2,79 (0,69)
Orta SED	3,33 (0,58)	3,69 (0,42)	3,61 (0,45)	3,68 (0,44)	2,83 (0,68)
Üst SED	3,31 (0,58)	3,74 (0,38)	3,75 (0,35)	3,75 (0,39)	3,01 (0,65)
Çocuğun Cinsiyeti					
Kız	3,32 (0,59)	3,69 (0,41)	3,64 (0,43)	3,71 (0,43)	2,80 (0,67)
Erkek	3,29 (0,60)	3,67 (0,45)	3,61 (0,47)	3,67 (0,47)	2,91 (0,68)
Çocuğun Yaşı					
Üç Yaş	3,30 (0,57)	3,71 (0,37)	3,69 (0,39)	3,75 (0,40)	2,96 (0,69)
Dört Yaş	3,30 (0,59)	3,69 (0,43)	3,63 (0,44)	3,68 (0,46)	2,85 (0,66)
Beş Yaş	3,31 (0,60)	3,66 (0,45)	3,60 (0,47)	3,68 (0,46)	2,83 (0,69)

den kaynaklandığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA testleri yapılmıştır. ANOVA testi sonuçları cinsiyet temel etkisi için bulunan farkın öz bakım değişkeninden kaynaklandığını göstermiştir ( $F_{(1,1598)}=9,78$ ,  $p=0,002$ ,  $\eta_{p2}=0,01$ ). Anne-babalar istatistiksel olarak anlamlı derecede kız çocukları için öz bakım becerilerini daha önemli olduklarını belirtmişlerdir ( $p<.002$ ). ANOVA testi sonuçları SED temel etkisi için bulunan farkın sosyal duygusal gelişim değişkeninden kaynaklandığını göstermiştir ( $F_{(2,1597)}=7,5$ ,  $p=0,001$ ,  $\eta_{p2}=0,01$ ). Üst SED'deki anne-babalar sosyal duygusal gelişime alt ve orta SED'deki anne-babalardan daha fazla önem verdiği bulunmuştur ( $p<.002$ ).

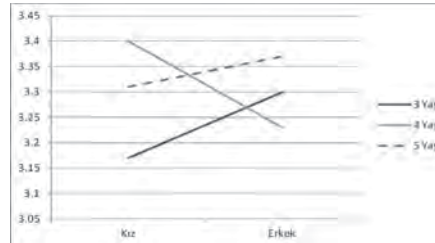
Sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet temel etkilerinin anlamlı bulunmasının yanı sıra, Cinsiyet ve Yaş ortak etkisi ( $F_{(10,3056)}=3,90$ ,  $p=0,001$ , Pillai's trace= 0,03,  $\eta_{p2}=0,01$ ), Cinsiyet ve SED ortak etkisi ( $F_{(10,3056)}=2,92$ ,  $p=0,001$ , Pillai's trace= 0,02,  $\eta_{p2}=0,01$ ) ve Cinsiyet, Yaş ve SED ( $F_{(20,6120)}=2,47$ ,  $p=0,001$ , Pillai's trace= 0,03,  $\eta_{p2}=0,01$ ) ortak etkilerinin de istatistiksel olarak anlamlı oldukları bulunmuştur.

Cinsiyet ve Yaş ortak etkisi için öz bakım becerileri ( $F=13,58$ ,  $p=0,001$ ,  $\eta_{p2}=0,02$ ) ve bilişsel gelişim ( $F=5,63$ ,  $p=0,002$ ,  $\eta_{p2}=0,01$ ) değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Şekil 1 incelendiğinde anne-babaların üç yaşındaki erkek çocuklar için öz bakım becerilerini aynı yaştaki kız çocuklarına göre daha önemli değerlendirdiği, buna karşın dört yaşında kızlar için öz bakım becerilerinin daha önem kazandığı görülmektedir. Beş yaşındaki kız ve erkek çocukları için öz bakım becerilerinin değerlendirilmesi açısından anne-babalar arasında önemli bir fark görülmemektedir.



**Şekil 1.**  
Öz bakım Becerileri için Cinsiyet ve Yaş Ortak Etkisi

Şekil 2 incelendiğinde üç yaşındaki kız çocukları için bilişsel becerilerin erkeklere oranla daha az önemli olarak değerlendirildiği, buna karşın dört yaşında bilişsel becerilerin kızlar için erkeklere oranla daha önemli olarak değerlendirildiği görülmektedir. Beş yaşındaki kız ve erkek çocukları için anne-babaların bilişsel gelişime verdikleri önem benzer olduğu görülmektedir.

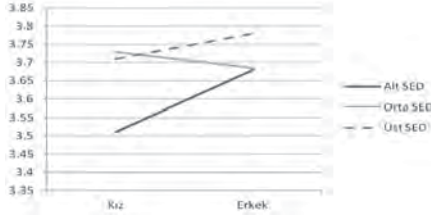


**Şekil 2.**  
Bilişsel Beceriler için Cinsiyet ve Yaş Ortak Etkisi

Cinsiyet ve SED ortak etkisi için öz bakım becerileri değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bu-



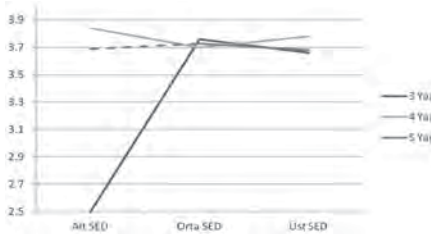
lunmuştur ( $F=7,64, p=0,001, \eta_{p2}=0,01$ ). Şekil 3 incelendiğinde alt SED'deki anne-babaların kız çocukları için özbakım becerilerini üst ve orta SED'deki anne-babalara göre daha az önemli olarak değerlendirdikleri, buna karşın erkek çocukları için özbakım becerilerini orta SED'deki anne-babalara yakın düzeyde ve üst SED'deki anne-babalardan ise daha az önemli olarak değerlendirdikleri görülmektedir.



Şekil 3.

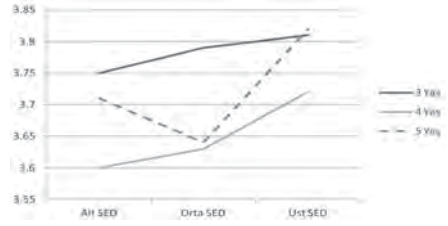
Özbakım Becerileri için Cinsiyet ve SED Ortak Etkisi

Cinsiyet, Yaş ve SED ortak etkisi için özbakım becerileri değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F=6,67, p=0,001, \eta_{p2}=0,02$ ). Üç yaşında kız çocuğu olan alt SED'deki anne-babaların özbakım becerilerine verdikleri önemin dört ve beş yaşında kızları olan aynı gruptaki anne-babalara oranla daha az olduğu görülmektedir. Orta ve üst SED'deki anne-babaların kız çocukları için özbakım becerilerine verdikleri önemin genelde birbirine yakın olmakla beraber çocuğun yaşına göre değiştiği görülmektedir. Orta SED'deki anne-babalar için özbakım becerileri üç yaşındaki kızları için dört ve beş yaşa göre daha önemli bir alanken üst SED'deki anne-babalar için özbakım becerileri üç yaşındaki kız çocukları için dört ve beş yaşa göre daha az önemlidir. Alt ve orta SED'deki anne-babalar üç yaşındaki erkek çocukları için dört ve beş yaşındaki erkek çocuklarına oranla özbakım becerilerini daha önemli buldukları görülmektedir. Üst SED'deki anne-babalar beş yaşındaki erkek çocukları için özbakım becerilerini üç ve dört yaşındaki erkek çocuklarına oranla daha önemli bir alan olarak değerlendirmektedir (bkz. Şekil 4 ve 5).



Şekil 4.

Kızlar için Özbakım Değişkeni Üzerinde SED, Yaş ve Cinsiyet Ortak Etkisi



Şekil 5.

Erkekler için Özbakım Değişkeni Üzerinde SED, Yaş ve Cinsiyet Ortak Etkisi

### Öğretmen Verilerinin Analizi

Çalışmaya 158 okul öncesi öğretmenleri katılmıştır. Öğretmenlerin %36,7'si il merkezindeki ve %63,3'ü ise ilçelerdeki okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların öğretmenlik deneyimi 1 ila 30 yıl arasında değişmekte olup ortalaması 8 yıldır (ortanca=5). Katılımcıların %11,4'ü önlisans %88,6'sı ise lisans ve lisansüstü dereceye sahiptir. Öğretmenlerin %98'i kadın, %2'si erkektir.

Okul öncesi öğretmenlerinden toplanan verilerin analizinde de Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları yere (il merkezi, ilçe), deneyimlerine ve öğrenim düzeylerine göre gelişim alanlarına verdikleri önem açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar okul öncesi öğretmenlerin arasında gelişim alanlarına verdikleri önem açısından görev yaptıkları yere ( $F_{(5,142)}=1,26, p=0,28$ , Pillai's trace= 0,04), deneyimlerine ( $F_{(5,142)}=0,47, p=0,80$ , Pillai's trace= 0,02) ve öğrenim düzeylerine göre ( $F_{(5,142)}=0,59, p=0,82$ , Pillai's trace= 0,04) istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir.

### Anne-Baba ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Önceliklerinin Karşılaştırılması

Anne-baba ve okul öncesi öğretmenlerinden toplanan verilerin analizinde de Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) testi kullanılmıştır. Sonuçlar anne-babalar ve okul öncesi öğretmenleri arasında gelişim alanlarına verdikleri önem açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ( $F_{(10,3504)}=8,66, p=0,001$ , Pillai's trace= 0,05,  $\eta_{p2}=0,02$ ). Anne-babalar ve öğretmenler arasındaki farkın hangi bağımlı değişkenlerden kaynaklandığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA testleri yapılmıştır. ANOVA testi sonuçları farkın Psikomotor değişkeninden kaynaklandığını göster-

**Tablo 3.**  
*Yerleşim Yeri, Mesleki Deneyim ve Öğrenim Düzeyine Göre Öğretmen Puanları*

	Bilişsel	Dil	Sosyal Duygusal	Özbakım	Psikomotor
<b>Yerleşim Yeri</b>					
Merkez	3,23 (0,66)	3,60 (0,60)	3,62 (0,63)	3,70 (0,62)	3,32 (0,67)
İlçe	3,35 (0,51)	3,62 (0,43)	3,72 (0,46)	3,67 (0,50)	3,28 (0,62)
<b>Mesleki Deneyim</b>					
1-3 Yıl	3,34 (0,43)	3,62 (0,35)	3,72 (0,33)	3,73 (0,38)	3,34 (0,46)
4-10 Yıl	3,35 (0,61)	3,63 (0,54)	3,69 (0,63)	3,67 (0,59)	3,28 (0,72)
11-15 Yıl	3,32 (0,59)	3,68 (0,40)	3,73 (0,53)	3,81 (0,37)	3,39 (0,60)
16 ve üzeri	3,11 (0,74)	3,43 (0,77)	3,53 (0,61)	3,51 (0,87)	3,11 (0,80)
<b>Öğrenim Düzeyi</b>					
Önlisans	3,26 (0,47)	3,47 (0,63)	3,65 (0,69)	3,74 (0,60)	3,25 (0,80)
Lisans ve üstü	3,31 (0,58)	3,63 (0,48)	3,69 (0,50)	3,68 (0,54)	3,30 (0,62)

miştir ( $F_{(2,1755)} = 13.86, p=0,001 \eta_{p2} = 0,03$ ). Okul öncesi öğretmenleri istatistiksel olarak anlamlı derecede anne-babalara oranla psikomotor becerilerin daha önemli olduklarını belirtmişlerdir.

### Tartışma

Bu araştırmada anaokuluna giden çocuğa sahip anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2006 Okul Öncesi Programında hedeflenen gelişim alanlarına ilişkin öncelik algıları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları anne-babaların öz bakım becerileri, bilişsel gelişim ve sosyal ve duygusal gelişim gibi bazı gelişim alanlarının önceliğine ilişkin algılarının farklılaştığını göstermiştir. Analiz sonuçları sosyo-ekonomik düzey temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve üst SED'deki anne-babaların sosyal ve duygusal gelişimi alt ve orta SED'deki anne-babalara göre daha öncelikli olarak algıladıklarını ortaya koymuştur.

SED ve cinsiyet temel etkileri de anne-babaların öz bakım ve bilişsel becerilerin önceliğine ilişkin algıları üzerinde etkili bulunmasına karşın bu değişkenlerin ortak etkisinin de istatistiksel olarak anlamlı olması nedeni ile sadece ortak etkiler yorumlanmıştır. Araştırma bulguları anne-babaların öz bakım ve bilişsel becerilerin önceliğine ilişkin algılarının sosyo-ekonomik düzeylerine, çocukların cinsiyetine ve yaşına bağlı olarak değiştiğini göstermiştir.

Anne-babaların erken çocukluk eğitimi hizmeti veren kurumlardan önemli beklentilerinden birisi de çocuğa öz bakım becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerinin desteklenmesidir. Sonuçlar orta SED'deki anne-babaların anaokuluna başlama yaşındaki çocukları için öz bakım becerilerinin geliştirilmesini öncelikli olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Alt SED'deki anne-babalar ise öz bakım becerilerini anaokuluna yeni başlayan erkek çocukları için öncelikli alan olarak algılayarak öz bakım becerilerini daha ileriki yaşlardaki kız çocukları

için öncelikli olarak algılamaktadır. Üst SED'deki anne-babalar için öz bakım becerileri çocuklarının yaşı beşe yaklaştıkça öncelik kazandığı görülmektedir. Anne ve babaların sosyo-ekonomik düzeyleri ile çocuk gelişimine ilişkin bilgileri arasında bir ilişki olduğu ve sosyo-ekonomik düzey arttıkça çocuk gelişimine ilişkin farkındalığın da arttığı bilinmektedir (Benasich ve Brooks-Gunn, 1996; Berger ve Brooks-Gunn, 2005; Gaziano, 2012; Meredith, 2008). Bunun yanı sıra orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileler geç ve daha az sayıda çocuk sahibi olmakta ve çocuklarını yetiştirmede sınırlı oranda geniş aile desteğine sahip olmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005; Liang ve Sugawara, 1996; Owuamanam ve Alowolodu, 2010). Anne ve babalar arasında bu çalışmada öz bakım becerilerine ilişkin gözlenen farklılıklar çocuk gelişimine ilişkin farkındalıkları, sahip oldukları çocuk sayısı, çocuklarının doğum sırası, çocuk sahibi oldukları zamandaki yaşları ve geniş aile desteğine sahip olup olmadıklarına bağlı olabilir. Gelecekteki çalışmalar söz konusu değişkenler ile anne-baba beklentileri ve öncelikleri arasındaki ilişkiyi inceleyebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, anne-babaların bilişsel becerilerin önceliğine ilişkin algıları çocuklarının cinsiyeti ve yaşına bağlı olarak değişmektedir. Anne-babalar üç yaşındaki erkek çocukları için bilişsel alana ilişkin becerilerin gelişimini aynı yaşta kız çocuklarına oranla daha öncelikli olarak değerlendirmektedir. Buna karşın, anne ve babalar dört yaşındaki kız çocuklar için bilişsel becerileri erkeklere oranla daha öncelikli olarak değerlendirmektedir. Beş yaşındaki kız ve erkek çocukları için anne-babaların bilişsel alandaki gelişime verdikleri önemin benzer olduğu gözlenmiştir. Erken yaşlarda bilişsel gelişim dil gelişimi ile iç içe ilerlemektedir ve kızların dil gelişimi alanında erkek çocuklarına oranla daha önde olduğuna ilişkin pek çok kanıt bulunmaktadır (Burman, Bitan ve Booth, 2008; Hyde ve Linn, 1988; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer ve Lyons, 1991). Anne ve babaların erkek çocuklar için bilişsel alana



ilişkin becerilerin gelişimini kız çocuklarına göre daha öncelikli olarak görmelerinin nedenlerinden birisi de kızlar ve erkekler arasında gözlenen ve çoğu zaman mantıksal ve matematiksel düşünme becerilerinin bir göstergesi olarak da algılanan dil gelişimine ilişkin farktan kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra, bazı araştırmacılar anne-babaların erkek çocuklarına mantıksal-matematiksel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik kız çocuklarından daha fazla fırsatlar sunduğunu öne sürmektedir (Chang, Sandhofer ve Brown, 2011; Crowley, Callanan, Tenenbaum ve Allen, 2001; Saçkes, Flevaris ve Trundle, 2010; Tenenbaum ve Leaper, 2003). Bilişsel becerilerin etkin kullanımının gerektiği bilim ve matematik gibi alanlarda erkek çocuklarının daha yetenekli ve güdülenmiş olduklarına ilişkin inançları da anne-babaların anaokuluna yeni başlayan erkek çocukları için bilişsel alana ilişkin becerilerin gelişimini daha öncelikli olarak görmüş olmasının nedenlerinden birisi olabilir. Beş yaşındaki çocuklar için bilişsel becerilere ilişkin önceliklerdeki farkın ortadan kalkması çocukların ilkokula başlamaya yakın olmasından kaynaklanabilir.

Bulgular araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri arasında gelişim alanlarının önceliğini değerlendirme açısından bir fark olmadığını göstermiştir. Bu sonuçlar öğretmenler arasında programın amaçlarını değerlendirme açısından benzerlik olduğuna, mesleki ve eğitim deneyimlerine göre programda hedeflenen gelişim alanlarının önemine ilişkin algılarında bir değişiklik yaşamadıklarına işaret etmektedir. Çocukların gelişim alanlarına ilişkin öğretmen önceliklerinin ve beklentilerin homojen olma eğiliminde olduğu başka araştırmacılar tarafından da tespit edilmiştir (Winetsky, 1978).

Araştırma bulguları okul öncesi eğitim programında hedeflenen gelişim alanlarının önceliklerine ilişkin anne-babaların ve öğretmenlerin algıları arasında büyük oranda tutarlılık olduğunu göstermektedir. Sonuçlar yalnızca bir gelişim alanında anne-babalar ve öğretmenler arasında farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Okul öncesi öğretmenleri çocukların psikomotor alandaki gelişimlerini anne-babalara göre daha öncelikli olarak değerlendirmektedir. Geleneksel olarak psikomotor becerilerin geliştirilmesi okul öncesi öğretmenleri tarafından önem verilen bir hedef olarak görülmektedir. Gürkan (1978) çalışmasındaki okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%72) el becerilerini geliştiren etkinliklerin okul öncesi çocuklar için uygun ve önemli olduğunu düşündüğünü bulmuştur. Daha yakın zamanda yapılan çalışmalarda da benzer şekilde öğretmenlerin psikomotor becerilerin geliştirilmesine anne-babalardan daha fazla önem verdiği tespit edilmiştir (Dockett ve Perry, 2004; Ebbeck, 1995). Pek

çok okul öncesi öğretmeni programda psikomotor alana yönelik yer alan amaçların uygun ve yeterli olduğunu düşünmektedir (Düşek, 2008). Okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin çocukların ilkokula hazırlanışlarına ilişkin görüşleri üzerine yapılan bir araştırmada, psikomotor becerilerin her iki gruptaki öğretmenler tarafından çocukların ilkokula hazır olup olmadıklarına karar vermede başvurulacak en önemli ölçüt olduğu konusunda hemfikir oldukları bulunmuştur (Dereci, 2012). Psikomotor becerilerin gelişimi ilkokul çağındaki en önemli kazanımlardan biri olan yazma becerisinin desteklenmesi için önemlidir (Çelenk, 2003). Okul öncesi öğretmenleri çocukların ilkokuldaki yazma eğitimine hazırlanışlarını geliştirme hedefiyle psikomotor becerileri anne-babalardan daha öncelikli olarak değerlendirmiş olabilirler.

Bilişsel gelişim, özbakım becerileri, sosyal ve duygusal gelişim ve dil gelişimi alanlarındaki becerilerin geliştirilmesine yönelik anne ve babalar ile öğretmenler arasında bu çalışmada gözlenen uyum, programın hedeflediği gelişim alanlarının anne ve babalarca evde de desteklenme olasılığının yüksek olabileceğine işaret etmektedir. Anne ve babaların beklentilerinin ve önceliklerinin programla ve uygulayıcılarla örtüşmesi okul öncesi eğitim programının etkili bir şekilde uygulanması ve başarılı olmasına katkıda bulunabilir.

Anne-babaların programda tanımlanan gelişim alanlarının önceliklerine ilişkin beklentilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine, çocuklarının cinsiyetine ve yaşına bağlı olarak değişiklik gösterdiğinin farkında olunması, uygulayıcılara ve yöneticilere anne-babaların beklentilerini ve programın hedeflerini karşılamalarında yardımcı olabilir. Anne-babaların beklentilerinin ve önceliklerinin belirlenmesine ilişkin çalışmaların sonuçları okul öncesi eğitim programı geliştirme çalışmalarına ışık tutabilir. İleriki çalışmalar anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentilerinin ve programın desteklemeyi hedeflediği gelişim alanlarına ilişkin önceliklerinin gelişimsel olarak uygun olup olmadığını inceleyebilir. Anne-babaların beklentilerinin ve önceliklerinin anne-babaların çocuklarına ilişkin algılanan yetenek ve güdülenmeden ne derece etkilendiği ve çocukların ilkokuldaki başarıları ile ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmeye değer bir başka konudur.

### **Teşekkür Notu**

Araştırma verilerinin toplanmasındaki desteklerinden dolayı Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Araştırma ve Geliştirme Birimi çalışanlarına teşekkür ederim.



# Priorities for Developmental Areas in Early Childhood Education: A Comparison of Parents' and Teachers' Priorities

Mesut SAÇKES<sup>a</sup>

Balıkesir University

## Abstract

The purpose of this study was to examine parents' and early childhood teachers' perceptions of the priorities for developmental areas targeted in the Turkish Early Childhood Education Curriculum for children aged 36-72 months. The sample of this study consisted of 1600 parents and 158 early childhood teachers. The study utilized a survey research design. Data were collected using an instrument designed for the study. Results indicated that parents' priority perceptions for the developmental areas targeted in the curriculum differ based on their socioeconomic status and the age and gender of their children. The findings demonstrated no significant difference in teachers' priority perceptions. The results indicated congruence between parents' and teachers' priority perceptions with teachers only perceiving psychomotor development as more important than parents.

## Key Words

Early Childhood Education, Early Childhood Education Program, Developmental Areas, Parental Priorities, Teachers' Priorities.

Parental awareness regarding the importance of providing learning opportunities that support the development of children in stimulating, structured, and developmentally appropriate environments in the early years has been raised recently (Argon & Akkaya, 2008; Tokuç & Tuğrul, 2007). In parallel with this increase in parental awareness, although still below the rate in other developed countries, the rate of enrollments in preschool programs in Turkey has also risen in recent years (Bekman, 2005; Çiftçi, 2011; Derman & Başı, 2010). Curriculum development efforts are another indicator of the increase in the rate and quality of the educational services targeting early childhood years in Turkey. The initial academic-oriented early childhood curriculum of 1989 subsequently has been turned into a developmental curriculum in the years of 1994, 2002 and 2006 (Güler-Öztürk, 2010a). The early childhood curriculum launched in 2006

has been examined from various aspects including the approach that guided the development of the curriculum (Güler-Öztürk, 2010a) and the place of the content areas, such as reading-writing, health, and science and environmental education (Gülay & Ekici, 2010; Güler-Öztürk, 2010b; Kıldan & Pektaş, 2009), and family involvement (Yazar, Çelik, & Kök, 2008) within the curriculum.

In addition, teachers' perceptions of the differences between the curricula developed in 2002 and 2006 were also examined (Gündoğdu, Turan, Kızıltaş, Çimen, & Kayserili, 2008). Teachers' perceptions of the comprehensibility, appropriateness, and implementability of the curriculum objectives and the difficulties teachers experience in implementing the curriculum were investigated in several studies (Durmuşçelebi & Akkaya, 2011; Girgin, Ellez,

<sup>a</sup> Mesut SAÇKES, Ph.D., is an assistant professor of early childhood education. His research areas include science and mathematics education in early childhood, early childhood teacher education and parents', teachers' and children's beliefs about teaching and learning. *Correspondence:* Balıkesir University, Necatibey School of Education, Early Childhood Education, 10100 Balıkesir, Turkey. E-mail: msackes@gmail.com Phone: +90 266 241 2762.

Akamca, & Oğuz, 2010; Kandır, Özbey, & İnal, 2009). Preservice and inservice early childhood teachers' beliefs about developmentally appropriate practices (Kabadayı, 2010; McMullen et al., 2005) and educational programs have also been examined (Tanju, Darıca, & Büyükoztürk, 2011). However, studies that target parents' and early childhood teachers' perceptions and the evaluations of the curriculum are limited in the literature (Altun, Şendil, & Şahin, 2011; Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök, & Güçiz, 2009). Moreover, examination of the parents' and teachers' priorities for the objectives of the curriculum has been neglected.

Early childhood is a sensitive period characterized with remarkable changes in cognitive, language, psychomotor, and social-emotional areas (Bredenkamp & Copple, 1997). Developmental early childhood programs can contribute to the children, particularly to the children from disadvantaged environments, in making progress in these developmental areas (Bronfenbrenner, 1974; Kağıtçıbaşı, Sunar, & Bekman, 2001). The effect of such programs might be long lasting, even into adulthood (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal, & Ramey, 2001; Schweinhart, 2000). Parental perceptions about the objectives of the curriculum play a role in the success of the educational programs (Einarsdóttir, 2010; Evans & Fuller, 1998, 1999). The discrepancy between the parental and institutional priorities might be detrimental to the parent-school collaboration and child performances (Harding, 2006; Knudsen-Lindauer & Harris, 1989). Parents who believe that their expectations and priorities are not valued might become hesitant to support the objectives of the curriculum (Ebbeck, 1995; Hughes, Burgess, & Moxon, 1991). Teachers' perceptions about the concepts and skills that are imperative for children, teachers' epistemological beliefs and beliefs about the role of teachers and environment in learning influence their classroom practices (Charlesworth, Hart, Burts, & Hernandez, 1991; Stipek & Byler, 1997; Wen, Elicker, & McMullen, 2011). Studies suggest that there is often a mismatch between the curriculum objectives and teachers' classroom practices (Kırkgöz, 2008). One of the reasons for this discrepancy might be the teachers' beliefs and perceptions regarding the importance and the implementability of the curriculum objectives (Brownlee & Chak, 2007; Charlesworth et al., 1991).

Parents and teachers are important stakeholders of the early childhood education services. Examining these stakeholders' views about the priorities of the

developmental areas targeted in the early childhood curriculum is important in understanding the parental expectations from early educational services and teachers' classroom practices. Therefore, this study examined parents' and early childhood teachers' perceptions of the priorities for developmental areas targeted in the early childhood education curriculum. In addition, the congruence between parents' and teachers' priority perceptions was also examined.

In this study answers to the following questions were sought: 1) Do parental priorities for the developmental areas included in the early childhood education curriculum differ based on parents' gender, residency status, socioeconomic status, and the age and gender of their children? 2) Do teachers' priorities for the developmental areas included in the early childhood education curriculum differ based on the location of their school, teaching experience, and the level of education? 3) Is there any difference between the parents' and the teachers' priorities for the developmental areas included in the early childhood education curriculum?

## Method

### Sample

The data for this study came from two samples. The first sample consisted of 1600 parents with children attending public or private preschools in Balıkesir Province. About 36% of the parents were from the central and about 64% of the parents were from the districts of the province. More than 73% of the respondents were mothers and 26.4% of the participants were fathers with a mean age of 32 (Median=31) and 36 (Median=35) respectively.

15.6% of the parents have three years old, 39.6% of the parents have four years old and 44.8% of the parents have five years old child. While 51.2 % of the parents had boys, 48.8% had girls. The majority of the parents had a middle socioeconomic status (60.1%), and 19.8% had a low and 20.1% had a high socioeconomic status. 29.5% of the parents were elementary school graduate, 34.5% had a high school degree, 8.7% had an associate's degree and 27.4% had a bachelor's or a graduate level degree.

The second sample consisted of 158 early childhood teachers from public and private schools. The majority of the teachers (63.3%) were from the districts of the Balıkesir province and 36.7% were from the central district of the province. The participants had an average of eight years' experience (median=5 years) ranging from 1 to 30 years. Most

teachers had a 4-year college or higher degree and 11.4% had an associate's degree. The majority of the teachers were females (98%) and 2% were males.

### Research Design

This study employed a cross-sectional research design (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011). The study data were collected from parents and early childhood teachers using an instrument designed for the study. Scores parents obtained from the subscales of the instrument were compared based on their gender, residency status, socioeconomic status, and gender and age of their children. Teachers' subscale scores were compared based on the location of their school, teaching experience, and level of education. Parents' and teachers' scores were also compared.

### Instrument

The data collection instrument was constructed by itemizing the 54 objectives related to five developmental areas targeted in the Ministry of Education's *Preschool Education Program for 36-72 Months Old Children* (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). An example indicator was provided for each objective to aid respondents in evaluating the importance of the objectives. The instrument included five subscales (Psychomotor: 5 items, Social-Emotional: 15 items; Language: 8 items; Cognitive: 21 items, and Self-Care Skills: 5 items) and a total of 54 items. Participants were asked to indicate their priority perceptions on a 4-point Likert type scale.

A Respondent Information Form was created to collect demographic information about parents and their children. A similar form was also constructed for the teachers to gather information about their professional experience and level of education. The survey packages along with a letter that explains the purpose and the importance of the study were distributed to and collected from the parents and the teachers within six weeks.

### Data Analysis

Prior to data analysis the data sets were examined for missing observations. The percentages of missing value were ranging from 2.2% to 5.7%. The missing values were estimated using the Expectation-Maximization imputation method with PRELIS version 2.3 (Jöreskog & Sörbom, 2006). The analyses were performed on the imputed data sets.

Parents' data were randomly split in two halves. The first set was analyzed using an Exploratory Factor Analysis (EFA) and the second set was analyzed using a Confirmatory Factor Analysis (CFA). R software version 2.10.1 (R Development Core Team, 2012) was used to perform exploratory factor analysis and LISREL version 8.8 (Jöreskog & Sörbom, 2006) was used to conduct confirmatory factor analysis. Polychoric correlation matrices were constructed for the factor analyses. For EFA Weighted Least Squares method of estimation and for CFA Diagonally Weighted Least Squares method of estimation was used. Varimax rotation was preferred to ease the interpretation of the EFA results. Items with loadings less than 0.50 and items that loaded on two or more factors were removed from the analysis to obtain theoretically meaningful and empirically supported model. Because the sample of the teachers was limited, the factorial model derived from the parents' data was also used for the teachers' data. Parents' and teachers' priority scores were analyzed and compared using Multivariate Analysis of Variance.

## Results

### Exploratory and Confirmatory Factor Analysis

The results of the Kaiser-Meyer-Olkin test and Barlett's test of sphericity indicated that the first data set (a sample of 800 parents) is suitable for factor analysis (Büyüköztürk, 2011). Nine items had loadings less than 0.50 and 14 items loaded on more than one factor. These items were removed and the analysis was rerun with the remaining 31 items. Five factors emerged with eigenvalues greater than 1 (factor 1: eigenvalue = 15.53, variance = 49%; factor 2: eigenvalue = 2.83, variance = 9%; factor 3: eigenvalue = 2.34, variance = 7%; factor 4: eigenvalue = 1.51, variance = 5%; factor 5: eigenvalue = 1.31, variance = 4%). A varimax rotation with Kaiser Normalization was used to ease the interpretability of results. Rotated factor loadings ranged from 0.58 to 0.81. Kaiser's criterion, the scree test, and parallel analysis were used to inform the factor retention decision. Based on the results of these criteria and the theoretical soundness, five-factor solution was accepted to for the data. To demonstrate the internal-consistency of the subscale scores the Cronbach's alpha values were calculated. The Cronbach's alpha for the nine-item cognitive development subscale was  $\alpha = 0.92$ , for the five-item language development subscale was  $\alpha = 0.84$ , for the eight-item social-emotional development subscale was  $\alpha = 0.89$ , for the five-item psycho-motor development subscale was  $\alpha = 0.84$ , and for the four-item self-care skills subscale was  $\alpha = 0.82$ .

A confirmatory factor analysis was conducted on the five-factor, 31-item, model derived from the preceding exploratory factor analysis using the second data set (a sample of 800 parents). The results demonstrated that the five-factor model fits the data well ( $\chi^2=1216.2$ ,  $df=424$ ,  $p<.001$ ; RMSEA=0.048, % 90 GA=0.045-0.52; GFI=0.99; CFI=0.99).

### Analysis of Parents' Data

The data obtained from the parents were analyzed using the MANOVA test. The test assumptions were examined using formal tests and graphical methods. Three dependent variables deviated from the normal distribution and there was a problem with meeting the homogeneity of covariance matrices assumption. Therefore, Pillai's Trace value was interpreted and due to increased risk of committing a Type I error alpha value of 0.01 was used instead of 0.05 (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006; Stevens, 2009). ANOVA tests with Bonferroni correction ( $\alpha=0.002$ ) were used as post-hoc tests following significant MANOVA results.

The results demonstrated that parents' priorities for developmental areas differ based on socioeconomic status ( $F_{(10,3056)}=2.86$ ,  $p=0.003$ , Pillai's trace= 0.02,  $\eta_{p2}=0.01$ ) and gender of their children ( $F_{(5,1527)}=3.67$ ,  $p=0.003$ , Pillai's trace= 0.01,  $\eta_{p2}=0.01$ ). The observed main effect of gender was due to the parents' priority perception of self-care skills ( $F_{(1,1598)}=9.78$ ,  $p=0.002$ ,  $\eta_{p2}=0.01$ ). Parents were more likely to perceive self-care skills as an important area for their daughters ( $p<.002$ ). The observed main effect of socioeconomic status was due to parental perception of social-emotional development ( $F_{(2,1597)}=7.5$ ,  $p=0.001$ ,  $\eta_{p2}=0.01$ ). Parents with high socioeconomic status perceived social-emotional development more important than the parents with low and middle socioeconomic status ( $p<.002$ ).

Gender X Age interaction ( $F_{(10,3056)}=3.90$ ,  $p=0.001$ , Pillai's trace= 0.03,  $\eta_{p2}=0.01$ ), Gender X SES interaction ( $F_{(10,3056)}=2.92$ ,  $p=0.001$ , Pillai's trace= 0.02,  $\eta_{p2}=0.01$ ), and Gender X Age X SES interaction ( $F_{(20,6120)}=2.47$ ,  $p=0.001$ , Pillai's trace= 0.03,  $\eta_{p2}=0.01$ ) was statistically significant.

The significant Gender X Age interaction was due to self-care skills ( $F=13.58$ ,  $p=0.001$ ,  $\eta_{p2}=0.02$ ) and cognitive development ( $F=5.63$ ,  $p=0.002$ ,  $\eta_{p2}=0.01$ ). Parents of three-year-old boys perceived self-care skills more important than the parents of three-year-old girls. While parents of three-year-old girls perceived cognitive development less important than the parents of three-year-old boys, the area of

cognitive development becomes more important for the parents of four-year-old girls than the parents of four-year-old boys.

The significant Gender X SES interaction was due to self-care skills ( $F=7.64$ ,  $p=0.001$ ,  $\eta_{p2}=0.01$ ). Parents of girls with low socioeconomic status perceived self-care skills as more important than the parents of girls with middle and high socioeconomic status. However, low SES parents perceived self-care skills as less important for boys than the parents of boys with high SES.

The significant Gender X Age X SES interaction was also due to self-care skills ( $F=6.67$ ,  $p=0.001$ ,  $\eta_{p2}=0.02$ ). Low SES parents with three-year-old girls perceived self-care skills as less important than middle and high SES parents with four- and five-year-old girls. While self-care skills was an important area for middle SES parents with three-year-old girls in comparison to the middle SES parents with four- and five-year-old girls, self-care skills was less important for the high SES parents of three-year-old girls than the parents of four- and five-year-old girls in the same SES. Low and middle SES parents with three-year-old boys perceived self-care skills less important than the parents of four- and five-year-old boys in the same SES. On the other hand, high SES parents with five-year-old boys perceived self-care skills as more important than the parents of three- and four-year-old boys in the same SES.

### Analysis of Teachers' Data

The data obtained from the teachers were also analyzed using the MANOVA test. The results demonstrated that early childhood teachers' perceptions of priority for the developmental areas targeted in the program do not differ based on the location of their school ( $F_{(5,142)}=1.26$ ,  $p=0.28$ , Pillai's trace= 0.04), teaching experience ( $F_{(5,142)}=0.47$ ,  $p=0.80$ , Pillai's trace= 0.02), and level of education ( $F_{(5,142)}=0.59$ ,  $p=0.82$ , Pillai's trace= 0.04).

### Comparison of Parents and Teachers' Priorities

Priority perceptions of parents and teachers were compared using MANOVA test. The results demonstrated a statistically significant difference between the parents' and the teachers' priority perceptions ( $F_{(10,3504)}=8.66$ ,  $p=0.001$ , Pillai's trace= 0.05,  $\eta_{p2}=0.02$ ). The results of the ANOVA test indicated that early childhood teachers perceived the psycho-motor development as more important than the parents did ( $F_{(2,1755)}=13.86$ ,  $p=0.001$ ,  $\eta_{p2}=0.03$ ).

## Discussion

The present study examined parents' and early childhood teachers' perceptions of the priorities for developmental areas targeted in the Turkish Early Childhood Education Program for children aged 36-72 months. The obtained survey results indicated that parents' priority perceptions for the developmental areas targeted in the Turkish Early Childhood Education Curriculum differ based on their socioeconomic status and the age and gender of their children. The findings suggest that parents with middle SES give priority to the development of self-care skills for older preschool children. Low SES parents give more priority to the development of self-care skills for younger boys and older girls. High SES parents put more emphasis on the self-care skills as their children get older. Previous studies have demonstrated a positive relationship between parents' SES and their knowledge of child development (Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Berger & Brooks-Gunn, 2005; Gaziano, 2012; Meredith, 2008). Parents with middle and high SES tend to delay having children, they have fewer children, and they receive less support for child care from their extended family members (Kagıtçıbaşı & Ataca, 2005; Liang & Sugawara, 1996; Owuamanam & Alowolodu, 2010). The differences in parental priorities for self-care skills observed in the present study might be due to several factors including the number of children parents have, the birth order of their children, parents' age at the time they had their first child, and whether the parents receive extended family support. Future studies should focus on the relationship between these factors and parental expectations and priorities.

Next, respondents' survey answers indicated that parental priorities for cognitive development differed based on the gender and age of their children. While parents rated cognitive development as more important for three-year-old boys than the girls of the same age, they perceived cognitive development as more important for four-year-old girls than the boys of the same age. However, parents' priority perceptions for five-year-old boys and girls were similar. During the early years cognitive and language developments go hand in hand and girls tend to be more advanced at language skills than boys (Burman, Bitan, & Booth, 2008; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, & Lyons, 1991; Hyde & Linn, 1988). One of the reasons parents perceive cognitive development as more important for boys than girls might be the observed difference between boys and girls in their language skills. Parents might

think that boys need more support in cognitive development than girls due to girls having better language skills which are often considered as an indicator of logico-mathematical thinking skills. In addition, some researchers suggest that parents offer more opportunities that support the development of logico-mathematical thinking skills to boys than girls (Chang, Sandhofer, & Brown, 2011; Crowley, Callanan, Tenenbaum, & Allen, 2001; Saçkes, Flevares, & Trundle, 2010; Tenenbaum & Leaper, 2003). Parental beliefs about boys having higher aptitude and motivation in the areas that require an efficient use of cognitive skills, such as science and mathematics, might be one of the reasons parents considered cognitive development as more important for boys who had just started preschool.

Analyses in the current study also indicated that early childhood teachers' perceptions of priorities for the developmental areas did not differ. Other researchers also found that teachers' developmental expectations and priorities for children tend to be similar (Winetsky, 1978). The results also demonstrated a high level correspondence between parents' and teachers' perceptions of the priorities for developmental areas targeted in the Early Childhood Education Curriculum. There was a statistically significant difference in only one developmental area. Early childhood teachers perceived the psychomotor development as more important than the parents did. Gürkan (1978) found that most early childhood teachers (72%) consider activities that support the development of fine motor skills as appropriate and important for preschool children. Recent studies have provided similar findings that teachers tend to put more emphasis on the development of psychomotor skills than parents do (Dockett & Perry, 2004; Ebbeck, 1995). Most early childhood teachers believe that the objectives related to psychomotor development included in the curriculum are appropriate and sufficient (Düşek, 2008). Both early childhood teachers and first grade elementary school teachers perceive psychomotor skills as an important criterion in the assessment of children's readiness for elementary school (Dereli, 2012). The development of psychomotor skills is important for the acquisition of writing skills in elementary grades (Çelenk, 2003). Early childhood teachers might have considered psychomotor development as more important than parents with the aim of supporting children's readiness for writing instruction in elementary school.

The observed congruence between parents and teachers' views in this study suggests that parents



are likely to support the objectives of the curriculum at home. The concordance between the parents, curricular objectives, and the practitioners might contribute to the effective implementation of the early childhood education curriculum. Awareness about the differences in parental priorities and expectations regarding the developmental areas targeted in the early childhood education curriculum may help practitioners and administrators in meeting the objectives of the curriculum. Future studies should examine whether parental expectations from the early childhood education and their priorities regarding the developmental areas included in the curriculum are developmentally appropriate. Investigating how parental priorities and expectations are influenced by parents' perceptions of their children's aptitude and motivation, and the relationship between parental expectations and priorities and children's achievement in elementary school are other topics that deserve further attention.

### Acknowledgment

Thanks to Balıkesir Provincial Directorate of National Education, Research and Development Unit for their help with data collection.

### References/Kaynakça

- Altun, D., Şendil, Ç. Ö., & Şahin, İ. T., (2011). Investigating the national dissertation and thesis database in the field of early childhood education in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 483-492.
- Argon, T. ve Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 413-430.
- Bekman, S. (2005). Early childhood education in Turkey: An overview. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *International perspective on research in early childhood education* (pp. 335-353). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Benasich, A. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child Development*, 67 (3), 1186-1205.
- Berger, L. M., & Brooks-Gunn, J. (2005). Socioeconomic status, parenting knowledge and behaviors, and perceived maltreatment of young low-birth-weight children. *Social Service Review*, 79 (2), 237-267.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Güçüz, B. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52 (1), 1-8.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Is early intervention effective. *Day Care and Early Education*, 2 (2), 14-18.
- Brownlee, J., & Chak, A. (2007). Hong Kong student teachers' beliefs about children's learning: Influences of a cross-cultural early childhood teaching experience. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 11-21.
- Burman, D. D., Bitan, T., & Booth, J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46 (5), 1349-1362.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37 (2), 231-242.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 75-80.
- Chang, A., Sandhofer, C. M., & Brown, C. S. (2011). Gender biases in early number exposure to preschool-aged children. *Journal of Language and Social Psychology*, 30 (4), 440-450.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 70, 17-35.
- Çiftçi, M. (2011). Türkiye'de okul öncesi eğitimde öğrenci sosyal fayda artışı (1997-2005). *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 33-42.
- Crowley, K., Callanan, M. A., Tenenbaum, H. R., & Allen, E. (2001). Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking. *Psychological Science*, 12 (3), 258-261.
- Dereli, E. (2012). Okulöncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-20. <http://www.akademikbakis.org/30/13.htm> adresinden 24 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Derman, T. M. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 560-569.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2 (2), 171-189.

- Durmuşçelebi, M. ve Akkaya, D. (2011). 2006 Okulöncesi eğitim programının uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 255-272.
- Düşek, G. (2008). 2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ebbeck, M. (1995). Purposes of early childhood education: Expressed views of teachers and parents in Hong Kong. *International Journal of Early Years Education*, 3 (2), 3-18.
- Einarsdóttir, J. (2010). Icelandic parents' views on the national policy on early childhood education. *Early Years: Journal of International Research and Development*, 30 (3), 229-242.
- Evans, P., & Fuller, M. (1998). The purposes of nursery education in the UK: Parent and child perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6 (2), 35-53.
- Evans, P., & Fuller, M. (1999). Parents' views on nursery education: Perceptions in context. *International Studies in Sociology of Education*, 9 (2), 155-175.
- Gaziano, C. (2012). Antecedents of knowledge gaps: Parenting knowledge and early childhood cognitive development-review and call for research. *The Open Communication Journal*, 6, 17-28.
- Girgin, G., Ellez, A. M., Akamca, G. Ö. ve Oğuz, E. (2010, Mayıs). Öğretmen adaylarının okul öncesi programa yönelik görüşleri. 1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Balıkesir.
- Gülay, H. ve Ekici, G. (2010). MEB okulöncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 74-84.
- Güler-Öztürk, D. S. (2010a, Mayıs). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarındaki yönelimlere bakış: Gelişimsel mi yoksak akademik mi? 1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Balıkesir.
- Güler-Öztürk, D. S. (2010b, Mayıs). Okul öncesi eğitim programlarının niteliksel öncelikleri nelerdir? Geleceğin eğitim programı için öneriler. 1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Balıkesir.
- Gündoğdu, K., Turan, S., Kızıltaş, E., Çimen, N. ve Kayserili, T. (2008). 2002 ve 2006 okul öncesi eğitim programlarında yer alan değişikliklerin öğretmen algılarına göre karşılaştırılması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-71.
- Gürkan, T. (1978). Ana sınıfı öğretmenlerinin okul öncesi eğitime ilişkin sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 95-114.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Harding, N. N. (2006). Ethnic and social class similarities and differences in mothers' beliefs about kindergarten preparation. *Race Ethnicity and Education*, 9 (2), 223-237.
- Hughes, C., Burgess, R., & Moxon, S. (1991) Parents are welcome: Headteachers' and matrons' perspectives on parental participation in the early years. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 4 (2), 95-107.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27 (2), 236-248.
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104 (1), 53-69.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2006). *Interactive LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kabadayı, A. (2010). Investigating demographic characteristics and teaching perceptions of Turkish preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 180 (6), 809-822.
- Kağıtçıbaşı, C., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology*, 54 (3), 317-337.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22 (4), 333-361.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 373-387.
- Kıldan, P. ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 113-127.
- Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (4), 309-322.
- Knudsen-Lindauer, S. L., & Harris, K. (1989). Priorities for kindergarten curricula: Views of parents and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 4 (1), 51-61.
- Liang, S., & Sugawara, A. I. (1996). Family size, birth order, socioeconomic status, ethnicity, parent-child relationship, and preschool children's intellectual development. *Early Child Development and Care*, 124 (1), 69-79.
- McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S., Lin, C. et al. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (4), 451-464.
- Meredith, L. R. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185-205.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: Yazar.
- Owuamanam, T. O., & Alowolodu, O. (2010). Educational pursuit and income as correlates of family size in Ondo State, Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 23 (2), 123-127.
- R Development Core Team. (2012). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: Author.
- Saçkes, M., Flevares, L. M., & Trundle, K. C. (2010). Four- to six-year-old children's conceptions of the mechanism of rainfall. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (4), 536-546.
- Schweinhart, L. J. (2000). The High/Scope Perry Preschool Study: A case study in random assignment. *Evaluation and Research in Education*, 14 (3-4), 136-147.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). New York: Routledge.
- Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-325.
- Tanju, E., Darica, N. ve Büyükoztürk, Ş. (2011). Erken çocukluk dönemi eğitim programına yönelik inançlar ölçeğinin uyarlanması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40 (1), 120-133.
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: The socialization of gender inequities? *Developmental Psychology*, 39 (1), 34-47.
- Tokuç, H. ve Tuğrul, B. (2007, Kasım). *Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.
- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education and Development*, 22 (6), 945-969.
- Winetsky, C. S. (1978). Comparisons of the expectations of parents and teachers for the behavior of preschool children. *Child Development*, 49, 1146-1154.
- Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 233-243.