

T.C
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM PROGRAMLARINDAN
***ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI*'NİN 6 YAŞ GRUBUNDAKİ**
ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hülya KARTAL

BURSA -2005

ÖZET

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ PROGRAMLARINDAN “ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI”NIN ALTI YAŞ GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMLERİNE ETKİSİ

Hülya KARTAL

Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. Asude BİLGİN

Jüri Üyeleri:

Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

Doç. Dr. H. Asude BAŞAL

Yrd. Doç. Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ

Yrd. Doç. Dr. Aynur OKSAL

Bu araştırma ile Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından “Anne-Çocuk Eğitim Programı”nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma 2003-2004 öğretim yılında Osmangazi Halk Eğitim Merkezi'ne bağlı İstiklal ve Elmasbahçeler Kurs Merkezi'ndeki Anne-Çocuk Eğitim Programı'na devam eden 40 anne-çocuk ve herhangi bir programa devam etmeyen 40 anne-çocuk ikilisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının bilişsel gelişim düzeyleri, (ön Test-son Test) Bekman ve arkadaşları (1998:39) tarafından geliştirilen “Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği” uygulanarak belirlenmiştir. Ailelerin demografik özellikleri Anne-Çocuk Eğitim Programı Bilgi Formu'ndan ve annelerin program hakkındaki düşünceleri ise annelerin programı değerlendirmeye yönelik doldurdıkları Anne-Çocuk Eğitimi Programı Değerlendirme Formu'ndan edinilen bilgilerle belirlenmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde, programın çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan ölçümlerde, programa katılan ve katılmayan gruplar için ön Test-son Test arasındaki değişim puanları t-Testi ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca annelerin program hakkındaki görüşlerinin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu amaçla tüm verilerin analizi; Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket (SPSS 8.0 for Windows) Programı ile yapılmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın programa katılan çocukların bilişsel gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Programa katılan annelerin ise, çocuklarına uygulanan Zihinsel Eğitim Programı'nı ve programdaki sohbet konularını çok yararlı buldukları ve programın çocuğun okulda başarılı olmasına çok yardımcı olacağını düşündükleri belirlenmiştir.

Bu sonuçlar, elverişsiz ortamlarda yaşayıp maddi yetersizliklerden ötürü erken çocukluk eğitimi hizmetlerinden yararlanamayan çocuklara erken çocukluk eğitimi programlarının, gelişimin evre şartlarından en fazla etkilendiği erken yaşlarda ulaştırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Çünkü bu destek aynı zamanda bu çocukların okula daha hazır olarak başlamasına, daha kolay uyum sağlamasına ve okulda daha başarılı olmasına da yol açacaktır. Bu nedenle düşük maliyetle sunulabilen ve etkisi kanıtlanmış alternatif erken çocukluk eğitimi programlarına yönelik geliştirilecek kamusal politikalar ülkemizdeki erken çocukluk eğitiminin geleceğine yönelik hayati önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler : Erken çocukluk eğitimi, Anne-Çocuk Eğitim Programı, bilişsel gelişim.

ABSTRACT

THE EFFECT OF “MOTHER-CHILD EDUCATION PROGRAM” WHICH IS ONE OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROGRAMS ON COGNITIVE DEVELOPMENT OF SIX AGE CHILDREN

Hülya KARTAL

**Uludag University Social Science Institute
Primary Education Department**

PhD Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Asude BİLGİN

Jurors:

**Professor Z. Fulya TEMEL
Assoc. Prof. H. Asude BAŞAL
Assist. Prof. Rüçhan ÖZKILIÇ
Assist. Prof. Aynur OKSAL**

With this research, it was aimed at to determine the effect of Mother-Child Education Program which is one of the Early Childhood Education Programs on cognitive development of six age children.

Research was conducted with 40 mother-child couples which attended Mother-Child Education Program in İstiklal and Elmasbahçeler Course Center which are depended to Osmangazi Public Education Center and with mother-child couples which didn't attend any program in 2003-2004 academic years. In the present study, cognitive developmental levels of experimental and control groups were established by applying “Preschool Verbal and Mathematical Skills Scale” which is improved by Bekman et al. (1998). Demographic characteristics of families were collected from Mother-Child Education Program Information Form and mothers' opinions about program were gained from Mother-Child Education Program Evaluation Forms that mothers have filled about assessment of program.

In the analysis of data, variation scores between pre and post Test of groups which participated and didn't participated program were compared by using t-Test in the evaluations made for the purpose of establishment of program's effect on children's cognitive development. Moreover, frequencies and percentages of mothers' views about program were computed. For this reason, analysis of all data was made by Statistical Package Program for Social Science (8.0 for Windows). Significance level for statistical comparison was determined as .05.

According to the findings gained from research, it was showed that Mother-Child Education Program has an effect on cognitive development of children participated to the program. As for mothers attended the program, it was established that they found Cognitive Development Program and dialog subjects about family planning and child rearing were very useful and they thought that this program would be very helpful for their children's success in school.

These findings revealed importance of getting early childhood education programs to children that live in disadvantageous environments and couldn't take advantage of early childhood education services due to financial shortage. This point was very important to take attention, because environmental conditions effect children's development especially in the early years. This kind of support causes children to start to school more ready, to adapt more easily and be more successful in school. For this reason, social politics which have to be developed with the intention for alternative early childhood programs presented with low cost have critical importance for future of early childhood education in our country.

Key words: Early childhood education, Mother-Child Education Program, cognitive development.

ÖNSÖZ

Bu araştırma “Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından “Anne-Çocuk Eğitim Programı”nın 6 Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi”ni belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, ülkemizde erken çocukluk sisteminde uygulanmakta olan kurum merkezli eğitim modeline bir alternatif olarak geliştirilen ev merkezli bir program olan Anne-Çocuk Eğitim Programı’nın, sosyoekonomik nedenlerden dolayı erken çocukluk hizmetlerinden yararlanamayan ancak bu desteğe en fazla ihtiyaç duyan çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Erken müdahale programları, çocukların ilk öğretmenleri olan anne-babalarını güçlendirerek çocukların gelişim ve öğrenmelerini engelleyecek telafisi mümkün olmayan aksaklıkların ortadan kaldırılmasında yardımcı olur. Anne-Çocuk Eğitim Programı da programa katılan çocukların bilişsel gelişimini destekleyerek onları okula hazır hale getirmiştir. Bu okula hazır oluş çocuğun okula uyumunu kolaylaştırarak çocuğun okula devamını da olumlu yönde etkileyecektir. Dolayısıyla program kısa dönemde çocukların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediği gibi uzun dönemde de çocuğun okul başarısını da olumlu yönde etkileyecektir.

Araştırma boyunca beni yönlendiren ve yardımlarını esirgemeyen başta Sayın Prof.Dr.Z.Fulya Temel, Doç.Dr.Asude Bilgin, Doç.Dr. H.Asude Başal, Yard.Doç.Dr. Rüşhan Özkılıç ve Yard.Doç.Dr. Aynur Oksal olmak üzere tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma verilerinin toplanmasında bana destek olan Osmangazi Halk Eğitim Merkezi yönetici ve öğretmenlerine, Anne-Çocuk Eğitim Programı’na devam eden anneler ve çocukları ile çalışmaya program haricinde katılan anneler ve çocuklarına da teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın her aşamasında bana destek olan aileme, eşime ve çocukluğunun ilk yılları araştırma çalışmaları içinde geçen Canım Oğlum Doğukan’a teşekkürlerimi sunarım.

Aralık 2005, Bursa

İÇİNDEKİLER

Özet.....	I
Abstract.....	II
Önsöz.....	III
İçindekiler.....	IV
Tablolar.....	VIII

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
PROBLEM.....	5
ARAŞTIRMANIN AMACI	6
ALT AMAÇLAR.....	7
SAYILTILAR.....	8
SINIRLILIKLAR.....	8
TANIMLAR.....	8
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	9

BÖLÜM II

1. Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği	11
2. Erken Çocukluk Eğitiminin Amaçları.....	16
2.1. Toplumsal Amaçlar.....	16
2.2. Eğitici Amaçlar	16
2.3. Gelişimsel Amaçlar.....	16
2.4. Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Amaçları	16
3. Erken Çocukluk Eğitiminin İlkeleri	17
4. Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihçesi	18
4.1. Dünyada Erken Çocukluk Eğitimi	18
4.2. Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Bugün ki Durumu.	19
4.3. Çeşitli Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi	25
4.3.1. Almanya	25
4.3.2. Amerika.....	26
4.3.3. Kanada	27
4.3.4. Fransa.....	28
4.3.5. İtalya.....	31
4.3.6. Avustralya	32
4.3.7. Çin	32
4.3.8. Büyük Britanya	33
4.3.9. Japonya	34
4.3.10. Hollanda	35
4.3.11. Belçika	36
4.3.12. Hindistan	36
4.3.13. İrlanda	37

5. Erken Çocukluk Eğitiminde Uygulanan Modeller.....	38
5.1. Türkiye'deki Erken Çocukluk Eğitimi Modelleri	41
5.1.1. Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi Modeli	42
5.1.1.1. Kurumsal Eğitim Modelinin Avantajları	43
5.1.1.2. Kurumsal Eğitim Modelinin Yetersizlikleri	44
5.1.1.3. Kurumsal Eğitim Modelinin Eksiklikleri	45
5.1.1.4. Kurumsal Eğitim Modelinin Etkileri	45
5.1.2. Aile Merkezli Eğitim Modeli	46
5.1.2.1. Anne-Çocuk Eğitim Programı	48
5.1.2.1.1. Anne Çocuk Eğitim Programı'nın İşleyişi	49
5.1.2.1.2. Zihinsel Eğitim Programı	51
5.1.2.1.3. Anne Destek Programı	52
5.1.2.1.4. Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı	53
5.1.2.1.5. Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Uygulanması	53
5.1.2.2. Aile-Çocuk Eğitim Programı	55
5.1.2.2.1. Aile Eğitim Programı	57
5.1.2.2.2. Gelişimsel Eğitim Programı	57
5.1.2.3. Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Anne-Baba-Çocuk Eğitimi Projesi	58
5.1.2.4. Ana-Baba Okulu	59
5.1.2.5. Baba Destek Programı	61
5.1.2.6. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Bir Erken Müdahale Modeli: "Yaz Anaokulu Pilot Uygulaması"	63
5.1.2.6.1. Okulöncesi Eğitim Programı	64
5.1.2.6.2. Anne Destek Programı	66
5.1.2.6.2.1. Anne Destek Programı'nın Uygulanması	67
5.1.3. Kurum Aile ve Toplum Merkezli Eğitim Modelleri	67
5.1.3.1. Çok Amaçlı Okulöncesi Eğitim Merkezi	67
5.1.3.2. Gezici Anaokulu Projesi	68
5.1.3.3. Erken Çocukluk Bakım ve Eğitim Hizmetlerini Dar Gelirli Bölgelere Yaygınlaştırmak Üzere Alternatif Bir Yaklaşım; Yerel Kaynakların Mobilizasyonu ve Kadınların Liderliğinde: Kadın ve Çocuk Merkezleri	71
5.1.4. Uzaktan Eğitim	75
5.1.4.1. AÇEV – TRT Televizyon Yoluyla Eğitim Projesi	75
5.1.4.2. Kitle İletişim Araçlarıyla Eğitim	76
5.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Dünyada Uygulanan Modeller	78
5.2.1. Head Start Programı	78
5.2.2. Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters Program (HIPPY)	80
5.2.3. Montessori	81
5.2.4. Reggio Emilia	82
5.2.5. Açık Eğitim (Open Education)	83
5.2.6. High / Scope Perry Preschool	83
5.2.7. Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Programı (IHDP)	84
5.2.8. Anaokulu Programı / The Preschool Program	85
5.2.9. Oyun ve Öğrenme Stratejileri Programı (PALS)	85
5.2.10. Aile-Çocuk Ev Destekli Program	85
5.2.11. Öğretmen Olarak Aileler (PAT)	86
5.2.12. Healty Families Durham	86

5.2.13. The Maternal Infant Health Outreach Worker (MIHOW)	86
5.2.14. HATAF–Home Activities for Toddlers and Chair Families	86
5.2.15. Dünya Bankasının Desteklediği Erken Çocukluk Gelişimi Müdahale Programları	87
5.2.15.1.Gelişmekte Olan Ülkelerdeki Erken Çocukluk Eğitimi Programları	87
5.2.15.1.1. Bolivya Integrated Child Development Program	87
5.2.15.1.2. Brezilya	87
5.2.15.1.3. Kolombiya	88
5.2.15.1.4. Hindistan: Early Childhood Education Project	90
5.2.15.1.5. Jamaika	91
5.2.15.1.6. Türkiye: Erken Destek Projesi	92
6. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Özellikleri	93
6.1.Gelişimle İlgili Temel Kavramlar	94
6.2.Gelişimin Kritik Dönemleri	95
6.3.Çocuğun Gelişimini Etkileyen Temel Faktörler	96
6.3.1.Kalıtım	96
6.3.2.Çevre	97
6.4.Yaşamın İlk Yıllarında Gelişim	98
6.5.Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim	99
6.5.1.Bilişsel Süreçler	101
6.5.1.1.Duyum ve Algılama	101
6.5.1.2.Bellek	102
6.6.Bilişsel Gelişimi Etkileyen Faktörler	102
6.7.Bilişsel Yaklaşım Kuramcıları	107
6.7.1.Jean Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı	107
6.7.1.1.Piaget'nin Bilişsel Gelişim Evreleri ve Özellikleri	109
6.7.1.1.1.Duyusal Motor Evre	109
6.7.1.1.2.İşlemöncesi Evre	110
6.7.1.1.3.Somut İşlemsel Evre	111
6.7.1.1.4.Soyut İşlemsel Evre	111
6.7.2.Jerome Bruner	112
6.7.3.Vygotsky	114
7.Konu ile İlgili Araştırma Sonuçları	118
7.1.Erken Çocukluk Eğitimi Programlarının Çocuklar Üzerindeki Etkileri.....	118
7.1.1.Bilişsel Gelişim ve Okul Başarısı Üzerindeki Etkileri	118
7.1.2.Sosyal ve Duygusal Yeterlik Açısından Etkileri	119
7.1.3.Sağlık Durumlarının Düzelmeye Açısından Etkileri	120
7.2.Programların Anneler Üzerindeki Etkileri	120
7.3.Ailelerin Katıldığı Programların Etkileri	120
7.4.Programların Sosyoekonomik Yönden Yoksun Olan Çocuklar Üzerindeki Etkileri	121
7.5.Programların Uzun Dönemdeki Etkileri	121

BÖLÜM III : YÖNTEM

Araştırma Modeli	123
Araştırma Deseni	123
Araştırma Örnekleme	123
Araştırmada Kullanılan Ölçüm Araçları	126
Araştırmada Kullanılan Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği	126
Araştırmada Kullanılan Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeğinin Uygulanması	127
Araştırma Verilerinin Toplanması	128
Araştırma Verilerinin Analizi	128

BÖLÜM IV : BULGULAR VE YORUM

1- Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Etkililiğine İlişkin Bulgular	130
2. Anne Çocuk Eğitim Programı'na Katılan Deney Grubu ve Programa Katılmayan Kontrol Grubu Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....	131
a. Deney ve Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	132
b. Deney ve Kontrol Grubu Sayısal Alt Beceriler Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	133
3. Anne-Çocuk Eğitim Programı'na Katılan Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	134
a. Deney Grubu Sözel Alt Beceriler Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	135
b. Deney Grubu Sayısal Alt Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....	136
4. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	138
a. Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....	138
b. Kontrol Grubu Sayısal Alt Beceriler Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....	139
5. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarının ve Alt Becerilerin Toplam Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	141

a.Deney ve Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	142
b.Deney ve Kontrol Gruplarının Sayısal Alt Beceriler Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	143
6.Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarında Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	144
7.Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılan Annelerin Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	144

BÖLÜM V : SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ	146
ÖNERİLER	153
KAYNAKÇA	157
EKLER	172

TABLULAR

Tablo-1. Yıllara göre Okulöncesi Eğitimin Resmi Nitelik Kazanma Durumunun Bazı Ülkelerdeki Durumu	19
Tablo-2. Türkiye'de Kurumsal Eğitimin Durumu 1923-2005 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler	24
Tablo-3. Fransa'daki Okullaşma Oranının Tarihsel Gelişiminin Yıllara göre Oranları.....	30
Tablo-4. Araştırma Deseni	123
Tablo-5. Araştırma Örneklemi.....	124
Tablo-6. Deney ve Kontrol Grubundaki Anne-Babaların Eğitim Düzeylerinin Gruplara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	124
Tablo-7. Babaların Meslek Gruplarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	125
Tablo-8. Ailedeki Çocuk Sayısının Gruplara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	125
Tablo-9.Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği ile Ölçülen Sözel ve Sayısal Alt Beceriler.....	127
Tablo-10.Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Farklarının Farkına İlişkin t Testi Sonuçları	130
Tablo-11.Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	132

Tablo-12.Deney-Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Ön Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları	133
Tablo-13.Deney ve Kontrol Grubu Sayısal Alt Beceriler Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	134
Tablo-14.Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	135
Tablo-15.Deney Grubu Sözel Alt Beceriler Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	136
Tablo-16.Deney Grubu Sayısal Alt Becerileri Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	137
Tablo-17.Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	138
Tablo-18.Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	139
Tablo-19.Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	140
Tablo-20.Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	141
Tablo-21.Deney ve Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	142
Tablo-22.Deney ve Kontrol Grubu Sayısal Alt Beceriler Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	143
Tablo-23.Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarında Cinsiyetler Arasındaki Farkların Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları	144
Tablo-24.Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılan Annelerin Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Yüzde ve Frekans Sonuçları.....	145

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanın yaşamının bütün dönemlerinde, bireyin kendini nasıl algıladığından hayattaki başarı ya da başarısızlıklarına kadar etkili olan çocukluğun ilk yıllarının önemi, bu döneme yönelik ilginin her geçen gün artmasına neden olmuştur. Öyle ki bu ilgi 1800'lerde, başlangıçta anneleri fabrikalarda çalışan çocukların bakımı için kurulan sığınma evlerinden (salles d'asile) günümüzdeki anaokullarına (preschool – kindergarten – l'ecole maternelle) kadar süren bir gelişim göstermiştir.

Toplumların sosyo-ekonomik ve demografik yapısındaki değişimler beraberinde birçok alanda yeniden yapılandırmaya neden olmuştur. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Çağdaş eğitim düşüncesinin temellerinin 16.yüzyılda ortaya çıktığı ve günümüze kadar sistemli bir şekilde gelişerek devam ettiği söylenebilir. 16.yüzyıl Avrupa'da, kısmen rönesans kısmen de reform nedeniyle sosyal, dini, ekonomik değişmelerin, meydana geldiği bir dönemdir. Çocuklara okuma-yazma öğretme işinde "düzenli okullaşma"nın üzerinde duran kişi ise Martin Luther'dir. İnsanların kendi dillerinde okuma-yazma öğrenmesini gerekli gören ve "aile"nin eğitimde en önemli kurum olduğuna inanan Luther'in başlattığı yolda ilerleyen Comenius, Locke, Rousseau ve diğerleri çocuk eğitiminde bugün gelinen, çocuğa saygılı, onun özelliklerine uygun eğitim anlayışının öncüleri sayılırlar. 19 ve 20.yüzyılları ise Pestalozzi, Herbart, Froebel, Montessori, Dewey, Piaget ve Vygotsky'nin temsil ettiği söylenebilir (Oktay 2002:45).

Altı yaşından küçük çocukların evde anneleri ile bulunmalarının ve ailenin çocuk eğitimindeki rolünün üzerinde duran Comenius, "erken çocuklukta" en iyi öğrenmenin duyular yoluyla olduğunu söyler ve ilk çocukluk yıllarında somut ve duyulara dayalı bir eğitimin gerekliliğine inanır (Morrison 1991:14).

Çocuk denen varlığın değerinin bilinmesi, önyargılardan sıyrılarak gerçek nitelikleriyle tanınması çok geç olmuştur. Ancak yüzyıllar sonra gerçeğe daha yakın bir çocuk kavramı gelişmiştir. Bunun için insanlık 20.yüzyılı beklemek zorunda kalmıştır. Aydınlanma çağında çocuğun doğuştan iyi ve saf olduğu görüşü benimsenir. Bu çağın ünlü düşünürlerinden J. Lock'a göre, çocuğun zihni boş bir tahtaya (tabula rasa) benzer. Bu boş tahtaya ne yazılırsa o kalır. Çocuk istendiği gibi yoğrulup istenilen biçime sokulabilir. Çocuk iyi ve temiz doğar ama eğitilmezse kötüye gider. Ardından bu yeni çocuk kavramını Rousseau ele alır ve çocuğun toplum içinde ve insanların elinde bozulduğunu söyler ve çocuğa ve çocukluğa saygı duyulması gerektiğini coşkuyla savunarak "Bırakın çocuklar önce çocukluklarını yaşasınlar" diyerek çocukların eğitimini doğaya bırakmanın daha doğru olacağını ve "Çocuğun öğrenmek için önünde uzun yıllar var ama kişiliğini geliştirmek için de yitirilecek zamanın olmadığını" ileri sürer. Böylece dinsel inanışların etkisinden sıyrılmış, çocuğu tanımaya dayalı yepyeni bir eğitim anlayışı doğar: Çocuğun özgürlüğüne, kendi öz deneyimine önem veren bir eğitim. Bu görüş öylesine benimsenir ki Rousseau'dan sonra gelen eğitimcilere de yol gösterir ve Pestalozzi, Froebel, J.Dewey gibi eğitimciler onun ilkelerini az çok değiştirerek, geliştirerek uygulamaya koyarlar. Darwin'e göre de, çocuk sürekli değişen, çevresiyle etkileşen ve gelişen bir yavrudur. Hamdır, çiğdir, yabandır ama onda birçok yönde gelişme ve olgunlaşma gizilgücü vardır, iyiye de kötüye de açıktır. Sonucu belirleyen ise "eğitim" ve "yaşantılardır" (Lawrence 1970; Akt:Yörükoğlu 2000:20,25-27).

Çağdaş psikolojinin kurucularından Freud, ilk çocukluk yıllarının insan yaşamının en önemli yılları olduğunu öne sürmektedir. Çünkü bu evrede çocuğun bilişsel becerilerinin yanı sıra, benlik algısı, çevresindekilerle etkileşim biçimi, dünyaya karşı tutumu yani kişiliği şekillenir. Bu evrede belirlenen kişiliğin temel özellikleri, ileriki yıllarda da çok durağan kalır.

Yaşamının ilk evresinden yani süt çocukluğu döneminden başlayarak çocuğun gelişim uğrunda sürekli bir savaşım durumu yaşadığını düşünen Adler de, özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuk-ebeveyn ilişkisi ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun kişiliğinin oluşumu ve sosyal gelişimi üzerinde çok etkili olduğunu ileri sürmüştür. Öyle ki, beş yaş dolayında bir çocuğun çevresine karşı tutumu normal olarak öylesine sağlam bir biçimde belirlenir ki, çocuk yaşamının geri kalan bölümünde az çok aynı doğrultuyu izler (Adler 1998:12-21,111; Çev: Şipal 1998).

En iyi eğitimcilerin "anne"ler olduğunu düşünen John Heinrick Pestalozzi'ye göre, anne ve çocuk arasında sevgiye dayalı olarak kurulan ilişkide, çocuğu eğiten anne, aynı zamanda bu etkileşim yoluyla kendini de eğitmektedir (Carter 1987; Akt: Oktay 2002:45).

İnsan yaşamında başarının anahtarı ve en kritik dönem olarak kabul edilen ilk çocukluk yıllarında, çocuğun düzenli ve tutarlı olarak bir yetişkin tarafından ihtiyaçlarının karşılanması kadar ailesi tarafından sevilip kabul görmesi de gelişiminde aynı derecede etkilidir. Bu nedenle de, bu dönemde sağlanan zengin uyaranlı bir çevre, ebeveyn-çocuk ilişkisi, fiziksel olduğu kadar psikolojik gereksinimlerinin de giderilmesi (yani saygı duyulup sevilmesi, değer verilmesi, takdir edilmesi ve özgüven duygusunun geliştirilmesi) çocuğun gelişimini etkileyen en önemli faktörlerdir. Çocuğun ilk öğretmenleri olan ebeveynlerin onun gelişiminde olduğu gibi eğitiminde de önemli bir rolü vardır. Bu nedenle de aileler çocuğun gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını bildiği takdirde çocuğun bu dönemden en üst düzeyden yararlanmasını sağlayabilir.

Gelişimin en hızlı olduğu dönem, çocukluğun ilk yıllarıdır. Araştırmalar beynin erken yaştaki deneyimlere yanıt verdiğini ve çevrenin beynin gelişimi üstünde önemli etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Erken çocukluk gelişimi programları, çocukların daha küçük yaşlarda beslenmesini, zihinsel gelişimlerini ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirecek müdahale çalışmalarını içermektedir.

Kaliteli bir müdahale çalışmasında yer almış olan çocuklar daha sonraları müdahaleden faydalanmamış olanlara oranla okulda daha başarılı, sosyal ve duygusal açılardan daha yetkin ve erken çocukluk döneminde daha ileri sözel ve zihinsel gelişim gösterme eğilimindedirler. Erken çocukluk gelişimine yapılan yatırım ülkenin gelecekteki işgücüne de yapılan yatırımdır. İnsani gelişim de erken çocukluk gelişimi ile yakından ilintilidir; daha büyük çapta olmakla birlikte, aynı boyutları kapsar: eğitim, sağlık, sosyal gelişim ve büyüme. Başka bir deyişle erken çocukluk gelişimine yatırım yapmak, insani gelişime yatırım yapmanın başlangıç noktasıdır (Kaytaç 2004) ve ülkemizde de erken çocukluk eğitimi ve okulöncesi eğitim hizmetlerinin toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırılması toplumsal kalkınma hedeflerinden biridir (Erden ve diğ. 2002:9).

Ülkemizde 0-6 yaş grubu çocuklar nüfusun %10.2'sini oluşturmaktadır. Bu yaş grubunda okullaşma oranı 1985'lerde %4,1 iken günümüzde ise sadece %16'dır (MEB 2005). İnsan yaşamında ilk yaşların önemi, bugün bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Özellikle ilk beş yaşta beyin ve sinir sisteminin hızlı gelişmesine paralel olarak çocuğun öğrenme kapasitesi de hızla artmakta ve yeterli bilişsel gelişim için çevreden gelen uyaranlar çok önemli olmaktadır. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde elverişsiz şartlarda büyüyen çocukların erken yaşlarda eğitilip uyarılmaları, onların okul başarıları için çok önemlidir. Bunu sağlamak için çocuğun çevresinin desteklenmesi, uyaran bakımından zenginleştirilmesi gerekir. Çünkü araştırmalar, yetersiz çevrede büyüyen çocukların bilişsel gelişimlerinin geri kaldığını, potansiyellerini tam olarak gerçekleştiremediklerini ve genelde sosyoekonomik bakımdan yetersiz ortamda yetişen çocukların akademik başarısının düşük olduğunu göstermektedir. İlkokula başladıklarında, bu çocukların daha iyi şartlarda büyüyen çocuklarla aralarında bilişsel ve sosyal gelişim açısından büyük farklar olduğu gelişim düzeylerinin geri kaldığı görülmektedir. Bunun telafisinin de erken çocukluk döneminde gerçekleştirilmesi gerekir. Erken yaşlarda gelişmeyi önleyen elverişsiz ortamlar, toplumsal eşitsizlikleri güçlendirmektedir. Elverişsiz

ortamlarda büyüyen çocuklar, çevrelerinin olumsuz şartlarından hızla etkilenmekte ve kendilerinden daha iyi konumlardaki çocukların gerisinde kalmaktadırlar. Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi programları bu tür eşitsizliklerin düzeltilmesine yardımcı olmaktadır. Şehirleşmede görülen artış ve kadınların tarımsal olmayan işlerde çalışmaları erken çocukluk eğitimi programlarına duyulan ihtiyacı her geçen gün artırmaktadır (Kağıtçıbaşı v.d. 1993a:289,114,20).

PROBLEM

Eğitim hakkı çocuğun en temel haklarından biridir. Unicef'in "1999 Dünya Çocuklarının Durumu Raporu"nda da belirtildiği gibi, "okuma-yazma bilmeme" çok ciddi sorunlara neden olmaktadır. Anne ve çocuk ölümlerinin önde gelen nedenlerinden biri, annenin eğitim düzeyinin düşüklüğü ya da hiç okuma-yazma bilmemesidir. Kız çocuklarının okullaşma oranındaki 10 puanlık artış sonunda bebek ölüm hızı binde 4.1 oranında azalmaktadır (Unicef 1999). Bu durum da çocuğun en temel hakkı olan yaşama hakkı ile eğitim hakkı arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Kişiliğin temellerinin atıldığı kritik bir dönem olarak adlandırılan okulöncesi yıllarda verilen eğitimin, tüm eğitim kademelerini hatta tüm yaşamı etkilediği düşünüldüğünde bu dönemde verilen eğitimin önemi bir kat daha artmaktadır. Erken çocukluk eğitimi kurumları çocukların bedensel, psiko-motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini destekleyen, onları ilkökula ve gelecekteki yaşama hazırlayan bunu da anne-babaların desteğiyle ve gerektiğinde onları da eğiterek yapan eğitim kurumları olarak işlevlerini yerine getirmektedirler (Eryorulmaz 1993).

Erken yaşlarda çocuğun içinde bulunduğu çevre ve çocuğa sağlanan eğitimin niteliği onun gelecekteki başarılarını dolayısıyla da yaşam kalitesini büyük ölçüde belirlemektedir. Yapılan araştırmalar ilk çocukluk yıllarındaki uyarıcı ortam ve yaşantı yetersizliklerinin daha sonraki yıllarda öğrenme ve

gelişim düzeyini sınırlandırdığını; zengin uyarıcı çevrenin ise okul öğrenmelerinin temelini oluşturan anadilini kullanma yeterliliğini, sayısal, uzaysal yeteneklerini, başarıma güdüsünü, iyi çalışma alışkanlıklarını, sonuç olarak öğrenme düzeyini artırdığını göstermektedir (Senemoğlu 2004:9).

Her çocuğun potansiyelini en üst noktaya kadar geliştirmeye hakkı vardır. Bu temel hakkın korunması, tüm çocukların erken çocukluk eğitimi programlarından yararlanabilmesiyle yakından ilgilidir. Yapılan araştırmalar; sosyal ve ekonomik yönden olumsuz koşullarda yetişen çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve bedensel yönlerden gelişimlerinin eksik kalabildiğini, bundan dolayı okul başarılarının ve özellikle okula devam etme oranlarının düşük olabildiğini göstermektedir. Ancak, yine araştırmalar gösteriyor ki; çocuğun yakın çevresinin çocuk eğitimi ve gelişimi hakkında eğitilmesi bu olumsuz koşulları ortadan kaldırabilmektedir. Anneler, çocuk eğitimi ve gelişimi konularında bilinçlendirildiğinde, çocuklarına anlamlı bir destek verebilmekte ve onların okula hazır başlamalarını sağlayabilmektedirler. Bu programlardan biri de, çevresel koşullar nedeniyle risk altında olduklarına inanılan çocukların bilişsel ve sosyal gelişmelerini erken yaşlarda desteklemek amacıyla, Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi sorununa bir çözüm olarak geliştirilen bilimsel temelli bir okulöncesi eğitim programı olan Anne Çocuk Eğitim Programı'dır (Bekman 1998:4). Bu bağlamda, Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın 6 yaş grubu çocukların bilişsel gelişimine etkisinin belirlenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı altı yaşındaki çocuklara uygulanan Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çocukların okulöncesi sözel ve sayısal beceri düzeylerine etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Başka bir ifade ile deney grubundaki çocukların ön test-son test puan ortalamalarının farkı, kontrol grubundaki çocukların ön test-son test puan ortalamalarının farkından anlamlı derecede yüksektir.

Alt Amaçlar

1. Deney grubu ile kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamalarının farkları arasında anlamlı bir fark vardır.

2. Deney grubu ile kontrol grubunun ön test sözel ve sayısal beceriler puan ortalamaları arasında sözel ve sayısal beceri düzeyleri açısından anlamlı bir fark yoktur.

a. Deney grubu ile kontrol grubunun ön test sözel beceriler puan ortalamaları arasında sözel beceriler düzeyi açısından anlamlı bir fark yoktur.

b. Deney grubu ile kontrol grubunun ön test sayısal beceriler puan ortalamaları arasında sayısal beceriler düzeyi açısından anlamlı bir fark yoktur.

3. Deney grubunun ön test ve son test sözel ve sayısal beceriler puan ortalamaları arasında sözel ve sayısal beceri düzeyleri açısından anlamlı bir fark vardır.

a. Deney grubunun ön test ve son test sözel beceriler puan ortalamaları arasında sözel beceri düzeyi yönünden anlamlı bir fark vardır.

b. Deney grubunun ön test ve son test sayısal beceriler puan ortalamaları arasında sayısal beceri düzeyi yönünden anlamlı bir fark vardır.

4. Kontrol grubunun ön test ve son test sözel ve sayısal beceriler puan ortalamaları arasında sözel ve sayısal beceri düzeyleri açısından anlamlı bir fark yoktur.

a. Kontrol grubunun ön test ve son test sözel beceriler puan ortalamaları arasında sözel beceri düzeyi yönünden anlamlı bir fark yoktur.

b. Kontrol grubunun ön test ve son test sayısal beceriler puan ortalamaları arasında sayısal beceri düzeyi yönünden anlamlı bir fark yoktur.

5. Deney ve kontrol grubunun son test sözel ve sayısal beceriler puan ortalamaları arasında sözel ve sayısal beceri düzeyleri açısından anlamlı bir fark vardır.

a. Deney grubu ile kontrol grubunun son test sözel beceriler puan ortalamaları arasında sözel beceriler düzeyi açısından anlamlı bir fark vardır.

b. Deney grubu ile kontrol grubunun son test sayısal beceriler puan ortalamaları arasında sayısal beceriler düzeyi açısından anlamlı bir fark vardır.

6. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sözel ve sayısal beceriler puan ortalamalarında cinsiyetler arasında sözel ve sayısal beceriler düzeyleri açısından anlamlı bir fark yoktur.

7. Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılan annelerin program hakkındaki düşünceleri nelerdir?

SAYILTILAR

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, 6 yaş grubu çocukların bilişsel gelişim seviyelerini ölçebilecek nitelikte olduğu;
2. Örneklemin evreni temsil etmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Bursa'da Osmangazi Halk Eğitim Merkezi'ne bağlı İstiklal ve Elmasbahçeler Kurs Merkezi'nde Anne-Çocuk Eğitim Programı'na devam eden bir grup anne ve çocuk ile programa katılmayan bir grup anne-çocuk ile;
2. Sözel ve Sayısal Beceriler ön ve son testleri ile;
3. Bir yıllık çalışma süresiyle sınırlı tutulmuştur.

TANIMLAR

Erken çocukluk dönemi: Çocuğun dış etkilere en fazla açık olduğu ve korunmaya en fazla gereksinim duyduğu, gelişiminin en hızlı olduğu yaşamın ilk yıllarını kapsayan bu dönem aynı zamanda yaşamın en kritik dönemlerinden biridir.

Anne-Çocuk Eğitim Programı: Çevresel koşullar nedeniyle risk altında olduklarına inanılan çocukların, bilişsel ve sosyal gelişimlerini erken yaşlarda desteklemeyi ve ailenin de çocuğun gelişiminde etkin olmasını amaçlayan erken çocukluk eğitimi programı.

Bilişsel gelişim: Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimdir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çocukların içinde buldukları çevre desteklenerek, bilişsel ve sosyal gelişimleri artırılabilir. Bu da ancak çocuğun yakın sosyal çevresinin özellikle de annenin eğitilmesi yoluyla sürekli olarak sağlanabilir. Okulöncesi dönemde çocuğa, bu yolla bilişsel yetenekler kazandırılarak okul uyumu ve başarısı artırılabilir (Kağıtçıbaşı 1996a:60).

Çocuklar, bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda belli öğrenmelere karşı yüksek duyarlık gösterme eğilimindedirler. Çevre etkilerine karşı daha duyarlıdır ve çevrede düzenlenen öğrenme yaşantılarını diğer, dönemlerden daha hızlı kazanabilirler (Senemoğlu 2004:21). Psikologların kritik gelişim dönemleri olarak adlandırdıkları bu dönem yani erken çocukluk yılları, psiko-sosyal gelişim için olduğu kadar bilişsel ve dil gelişimleri için de hayati önem taşımaktadır. Özellikle sosyokültürel yönden gelişmemiş çevrelerde yaşayan çocukların bu açıdan dezavantajlarını giderebilmek için de erken yönlendirici programlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Günümüzde, çocuğun gelişiminin yalnız kalıtımsal faktörler ya da yalnız çevre faktörü ile açıklandığı tek yanlı görüşler artık önemini kaybetmiştir. Toplumsal çevre koşullarının da çocuğun gelişmesinde önemli rolü olduğunu vurgulayan ve özellikle yaşamın ilk yıllarında içinde yaşadığı aile ve yakın çevrenin sağladığı olanakların çocuğun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimindeki rolüne değinen görüşler giderek daha çok ön plana çıkmaktadır.

Ev çevresi, çocuğun yaşamının ilk beş yılında önemli bir temel eğitim kurumudur. Bu kurum çocuğa sağladığı olanaklar ve kazandırdığı deneyimlerle onu evden sonraki ikinci en önemli eğitim kurumu olan okul hakkında bilgilendirmede de tek sorumlu durumundadır. Toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, bireyin çok erken dönemlerde, mevcut yeteneklerinin ortaya çıkarılarak onları destekleyerek geliştirecek bir eğitime bağlıdır. Çocuğun dış etkilere en fazla açık olduğu ve korunmaya en fazla gereksinim duyduğu yaşamın ilk yıllarının, öğretmenler, aile, okul ve toplum işbirliği ile en iyi şekilde değerlendirilmesi, sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi açısından son derece önemlidir. (Oktay 2002:274,16).

Erken çocukluk eğitimi programları, risk altındaki çocuk sayısının daha fazla olduğu ülkelerde giderek önem kazanmaya başlamıştır. Gelişim ve eğitim programları yoluyla sosyoekonomik ve cinsiyete bağlı eşitsizlikleri gidermek, çocukları yaşatmak ve gelişim için gerekli olan en iyi koşulları sağlamak mümkün olabilir (Myers 1995:63).

Yapılacak bu araştırma ile öncelikle erken çocukluk eğitiminin tarihsel gelişimi ile bugünkü durumunun, bu amaçla geliştirilen ve uygulanan programların içeriklerinin ve etkilerinin neler olduğunun; bunlardan hareketle de ülkemizde uygulanmakta olan Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çocuğun bilişsel gelişimi üzerine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İncelenecek çocuğun, sayısal beceriler yönünden; geometrik şekilleri tanıma ve isimlendirebilme, sayma, birebir eşleme, görsel sayma, rakam bilgisi, rakamları tanıma ve ayırt edebilme, toplama ve çıkarma; sözel beceriler yönünden ise, görsel tanıma, görsel ayırıştırma, görsel dikkat, harfleri tanıma, harf kopyalama becerisi, kalem hakimiyeti, sıralama, görsel hatırlama, işitsel bellek, yakın, uzak, arada vb. kavramlarını bilme, görsel bellek, sözlü yönergeleri takip edebilme, dinlediğini anlama becerilerinin gelişimine etkilerinin belirlenmesi yoluyla da Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çocukların bilişsel gelişimine katkısı ortaya konmaya çalışılacaktır.

BÖLÜM II

1. ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN ÖNEMİ VE GEREKLİLİĞİ

Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyi, o ülkenin eğitime verdiği önemle anlaşılmaktadır. Günümüzde erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırılması da toplumsal kalkınma hedeflerinden biridir (Erden v.d. 2002:9).

Okul ve yaşamdaki başarının anahtarı çocukluğun ilk yıllarındaki yaşantılardır. Son yıllarda araştırma sonuçları yaşamın “ilk üç yılının” bilişsel gelişimdeki en önemli yıllar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu erken öğrenmeler, çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimini en çok etkileyen ve aynı zamanda da çocuğun okuldaki başarısını belirleyen en önemli faktörlerdir (Bradley 1998; Barnett 1995).

Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 7. ilkesine göre, “Çocuğun en az ilkokul düzeyinde parasız ve zorunlu eğitimden yararlanma hakkı olmalıdır”. İyi beslenemeyen, korunamayan, sağlık bakımı yapılmayan, güvenli bir aile ortamında büyümeyen, eğitim olanaklarından yararlanamayan çocuğun topluma maliyeti çok yüksektir. Anne-çocuk sağlığının gelişmesi, bir yandan eğitim ve gelir düzeyinin yükselmesine, öte yandan da sağlık hizmetlerinin ailelere ulaştırılmasına bağlıdır. Toplumda kalkınma, daha çok üretimle, daha çok dış satımla ve çağdaş teknolojiyle gerçekleşir ve daha sağlıklı, daha iyi eğitilmiş insanlarla sağlanır (Yörükoğlu 2000:248-268).

Çocukluk yılları gelişim ve öğrenmenin çok hızlı olduğu yıllardır ve bu dönemde edinilen deneyimler ileriki yıllara temel oluşturmaktadır. Bu bakımdan büyük bir bölümü yaşamın ilk altı yılında tamamlanan gelişim alanlarının desteklenmesi için çocuğun ilkokula başlamasını beklemek günümüzde artık çok geç olacağı gibi, yaşamın ileriki yıllarında da telafisi mümkün olmayan gecikmelere neden olabilmektedir (Arı v.d. 2001:4). Eğitimin ilk basamağını

oluşturan erken çocukluk eğitimi ya da genel söylenimiyle okulöncesi eğitimi, çocuğun doğumundan ilkokula başladığı güne kadar geçirdiği yılları kapsayan, çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden gelişimini destekleyen, onu toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel öğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir.

Çocuk önceleri aile ortamında eğitilirken, büyüüp gelişmesiyle birlikte bu çevre genişler. Anne-baba ile olan yakın iletişim de yerini yavaş yavaş diğer akrabalara, akranlara, arkadaşlara ve okula bırakır (Baykan ve Turla 1995:1). Çocuğun önce ailesinde daha sonra da okulöncesi eğitim kurumunda aldığı bu eğitim, onun gelişimini olumlu yönde etkileyecek ve ileride başarılı, yaratıcı kendine güvenli, bağımsız düşünebilen ve üretebilen nesillerin yetişmesine büyük katkısı olacaktır (Baykan 2002:5).

Yapılan araştırmalarda, insanın bilişsel gelişiminin %50'sinin 4 yaşına, %80'inin de 8 yaşına kadar tamamlandığı ve okul başarısının %33'ünün ise çocuğun 0-6 yaş döneminde aldığı eğitime bağlı olduğu görülmüştür (Tekiner 1996:9). Bu sonuç da bilişsel gelişimin en hızlı olduğu yaşamın ilk yıllarında çocuğun gelişiminin tesadüflere bırakılmaması, aksine çocuğun bu dönemde, gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Toplumsal eşitsizlikleri güçlendiren elverişsiz ortamların, (yetersiz bakım, sağlıksız çevre koşulları, ekonomik güçlükler) erken yaşlarda gelişim üzerindeki olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi ve bu çevrenin çocuğun gelişimine daha elverişli hale getirilmesi, erken çocukluk döneminde çocuk ve ailesinin eğitilmesiyle, çocuğun yaşlılarıyla aynı seviyeye gelmesini sağlayacağı gibi onu okula da hazır hale getirecektir.

Aile ortamında yakın çevresindekilerle, duygusal ve sosyal etkileşim içinde büyüyen çocuk, 3 yaşına geldiğinde artık akranlarıyla birlikte olma gereksinimi duyar. Bu ilişkiler yoluyla paylaşmayı, işbirliğini ve duygularını kontrol etmeyi öğrenen çocuk, ancak bu yollarla sağlıklı ve eğitsel bir ortamda toplumsallaşabilir. Bütün bunlar da erken çocukluk eğitimi programları, kurumları ve buralarda verilen eğitimle sağlanabilir. Diğer yandan çocuğun gelişimi ve varsa gelişimsel geriliklerinin değerlendirilmesi, duygusal sorunları, yeterlik ve yetersizliklerinin erken dönemde belirlenip gerekli önlemlerin alınması açısından da çocuğun bu dönemde eğitim alması ileride doğacak olan özel eğitim ihtiyacını da kendiliğinden azaltmaktadır. Geriliklerin belirlendiği gibi, gelişimi yönünden yaşlılarından ileride olan çocukların da tesbit edilip desteklenmesi ve bunlar hakkında ailelerin bilgilendirilmesi de aynı şekilde erken çocukluk döneminde ayrı bir önem taşımaktadır.

Öğrenme potansiyelinin en yüksek olduğu yaşamın ilk yıllarında, erken çocukluk eğitimi kurumlarına devam eden çocukların, herhangi bir kurum ya da programa devam etmeyenlere oranla daha üst basamaklara kadar öğrenimlerine devam ettikleri ve okul başarılarının daha yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Berrueta-Clement et al. 1984; Featherstone 1986; Schweinhart 1985; Akt:Barnett and Hustedt 2003; Schweinhart 2002; Reynolds 1993; Barnett 1995; Campbell and Ramey 1994) çocuğa erken yaşlarda verilecek desteğin (temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar) daha sonraki öğrenim yaşantısını ne derecede etkilediği daha iyi görülmektedir.

Çocuğun, yaşamının ilk yıllarındaki yaşantılarının niteliği, onun gelecekteki başarılarının belirleyicisi olduğu gibi, tüm kişilik gelişimini de önemli ölçüde belirlemektedir. Bu nedenle çocuğa okulöncesi dönemde zengin uyaranlarla desteklenmiş bir çevre ve onun gelişimini tüm yönleriyle destekleyecek öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Genç ve Senemoğlu 2001:4-5). Vygotsky de çocuğun kendi kendine çevresiyle etkileşimle geliştirebileceği bilişsel kapasitesinin dışında çevresindeki

yetişkinlerle ve diğer çocuklarla etkileşerek gerçekleştirebileceği bir “gelişmeye açık alan” olduğunu ileri sürmektedir.

Bütün bu nedenlerle birlikte erken çocukluk eğitimi kurumları, çalışan annelerin sorumluluklarını günün belli saatleri içinde üstlenerek bir yandan annenin gönül rahatlığı içinde işinde verimli olmasını sağlarken diğer yandan çocuğun yetersiz koşullarda zedelenmesini önlemektedir. Kadının güçlenmesi ve toplum içinde üretken olmasında erken çocukluk eğitimi kurumlarının katkısı önemlidir.

Erken çocukluk dönemindeki eğitim hizmetlerinin sosyal ve ekonomik eşitsizliği gidermedeki önemi artık bilinen bir gerçektir. Çocuğun öğrenebilen, araştıran, sorumluluk alan, paylaşabilen, başkalarına saygılı, özgüvenli ve kendini rahat ifade edebilen bir birey olarak gelişmesi ile erken çocukluk döneminde aldığı eğitim yakından ilişkilidir. 3-6 yaş arasında çocuğa sunulan ortam, çevresindeki yetişkinlerle kurduğu iletişim biçimi, kendini güvende hissetmesini, bağımsızlaşmasını, yaşlılarıyla iletişim kurabilmesi ve güçlenmesini de beraberinde getirmektedir.

Çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin yapı taşları, yaşamın ilk yıllarında aile içinde oluşmaktadır. Dolayısıyla, çocuğun bakım ve eğitiminin birincil sorumlusu olan ana-babalar, onun öğrenim ve gelişiminde en önemli rolü oynarlar. Bu durum birçok toplumda değişik düzeylerde hizmet veren okul öncesi kurumlarla desteklenmektedir. Kurumsal bakım ve eğitim çocuk gelişimi için elverişsiz olan ortamlarda daha çok önem kazanır ve bir müdahale vasıtası işlevi görür. Okul öncesi dönemde uygulanan müdahale programlarının okula hazır olma, öğrenme ve okul başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren birçok araştırma vardır (Campbell and Ramey 1994; Kağıtçıbaşı 1997; Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman 2001; Akt:Koç v.d. 2002:3).

Okulöncesi eğitim, erken çocukluk döneminde olumsuz çevre koşullarını azaltmak, ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilinçlenmelerini sağlamak ve çocukların gelecekteki akademik başarılarını artırmak için, özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar açısından ayrı bir öneme sahiptir (Ömeroğlu ve Can Yaşar 2002:36).

Müdahale programları, birçok toplumda sosyo-ekonomik ve etnik kaynaklı eşitsizlikleri gidermeye yarar. Eşit olmayan koşullarda yaşayan ve risk grubuna giren çocukların yaşitlarının gerisinde kalma olasılığı son yıllarda artmıştır (Berrueta-Clement et al. 1986; Hess 1970; Lazar and Darlington 1982; Pehrson and Robinson 1990; Akt: Koç v.d. 2002). Çocuğa yaşamın başlangıcında eşit şartlar sağlayan etkin programlar, ona hem yaşitlarını kolayca yakalama şansı vermekte, hem daha sonra eğitime devam etme olasılığını artırmakta, hem de başarısız ve sınıfta kalan öğrenciler için telafi edici programlara daha az ihtiyaç duyulmasını sağlamaktadır (Myers 1995:71). Bu nedenlerle okul öncesi müdahale programları daha sonraki yaşlarda uygulanan programlara kıyasla daha düşük maliyetlidir. Okul öncesi eğitim ve özellikle erken zenginleştirme programları, elverişsiz koşulları olan çevrelerden gelen çocukların okula hazırlanmasında ise ayrı bir önem taşımaktadır (Koç v.d. 2002:3).

Erken çocukluk eğitimi veya ülkemizdeki yaygın kullanımı ile “okulöncesi eğitim” pekçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de ailenin sorumluluğunda olan bir eğitim dönemidir. Onsekizinci yüzyıldan bu yana giderek önem kazanan bu konuda, artık her geçen gün daha fazla sayıda kurum, çocuğun eğitimini üstlenmekte ve aileye de bu bakımdan destek olmaktadır (Oktay 1991:55). Çünkü çocuğun öğrenmesini kolaylaştıracak zengin uyarımlarla dolu bir ev ve okul ortamı, doğru ilişkiler kurabileceği akran ve yetişkinlerin var olduğu uyumlu bir dünya onun sağlıklı bir birey olarak yetişmesinde en önemli etkenlerdir. Çocuğun kendi gelişim hızına uygun, birbiriyle uyumlu ve birbirini destekleyen

ortamlarda gerekleŒen öğrenmeler, onun potansiyelini en st sınırlara ıkarabilmesinin temel koŒullarıdır (Oktay v.d. 2003:74).

YaŒamın ilk yıllarındaki kayıpların telafisinin mümkün olmadığı dŒnldğnde, özellikle de her açıdan yoksun çevrede büyüyen, bu nedenle de geliŒimleri bakımından risk altında olan çocuklar için erken çocukluk dönemi eğitiminin gerekliliği daha da kaçınılmaz olmaktadır.

2. ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN AMAÇLARI

Erken ocukluk eğitiminin evrensel amaçları olarak kabul edilebilecek grŒler, eğitimci Mialaret (1977) tarafından üç grupta toplanmıŒtır:

2.1.Toplumsal amaçlar

- alıŒan kadınların çocuklarına bakmak;
- Her ocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel geliŒimlerine katkıda bulunmak;
- Çocukların birbirleriyle ve baŒkalarıyla iliŒki içinde bulunmasına ve sosyalleŒmesine katkıda bulunmak.

2.2. Eğitici amaçlar

- Çocuğun duyualarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını artırmak (renge, sese, estetiğe...)

2.3. GeliŒimsel amaçlar

- Çocuğun doğal geliŒimini temel alarak geliŒimle ilgili tecrübelerine önem vermek (Akt:Oktay 2002:188)

2.4.Türkiye’de Erken ocukluk Eğitiminin Amaçları

Ülkemizde erken çocukluk eğitiminin ya da yakın gemiŒe kadar yaygın söylemiyle okulöncesi eğitimin amaçları Okulöncesi Eğitim Kurumları

Yönetmeliği'nde (2002) milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ş şekilde belirtilmiştir:

-Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;

-Çocukların hayal güçlerinin gelişimi, yaratıcı yollarla düşünce ve duygularını anlatabilme ve iletişim kurabilme becerilerini kazandırmak;

-Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak;

-Koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak;

-Çocukları temel eğitime hazırlamak.

3. Erken Çocukluk Eğitiminin İlkeleri

-Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişmelerini destekleyecek eğitim ortamı hazırlanır.

-Eğitim etkinlikleri düzenlenirken; çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, ilgileri, gereksinimleri ile okulun ve çevrenin olanakları dikkate alınır.

-Çocukların; beslenme, uyku, öz bakım becerileri doğru ve sağlıklı temel alışkanlıklar kazanmalarının yanında doğa sevgisiyle çevreye duyarlı olmaları da sağlanır.

-Eğitim etkinlikleri; çocukların sevgi, saygı, işbirliği, katılımcılık, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.

-Çocukların; Atatürk, yurt, ulus, bayrak, aile ve insan sevgisini benimsemiş, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba gösterilir.

-Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülür. Çocuklara eşit davranılır ve bireysel özellikler gözönünde bulundurulur. Çocukların öz güvenlerini kazanmaları için ceza, baskı uygulanmaz ve kısıtlamalara yer verilmez.

-Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde belirlenen ölçölere ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilir. Planlama yapılırken bu sonuçlar dikkate alınır (MEB 2002:7).

4. ERKEN ÇOCUKLUK EğİTİMİNİN TARİHÇESİ

4.1. Dünya’da Erken Çocukluk Eğitimi

Erken çocukluk eğitimi kurumlarının ilki 19.yüzyılın başlarında kurulur. Bunların ortaya çıkışının altında yatan tek neden, o dönemde fabrikalarda çalışan annelerin çocuklarını dışarıdan gelebilecek zararlara karşı korumaktır. Bunda asıl amaç, çocuklara bakılması ve aynı zamanda onlara bazı hijyen ve ahlak kurallarının öğretilmesidir. Erken çocukluk eğitimi kurumlarının kurulmasında, geliştirilen eğitim modellerinin yanında birçok kişinin de etkisi olmuştur. Bunların içinde bu alanda en çok etkili olanlar, 19.yüzyılın ikinci yarısında Avrupa’yı bir uçtan bir uca etkisi altına alan Friedrich Froebel, Büyük Britanya’da Robert Owen ve 20.yüzyılın başlarında da İtalya’da Maria Montessori’dir (Sanders 2003).

Erken çocukluk eğitimi kavramı çocuk gelişimi alanındaki ilk çalışmalarla birlikte ortaya çıkmıştır. Johann Pestalozzi’nin 1774 yılında, kendi çocuğu üzerindeki gözlemlere dayanarak yaptığı çalışma, çocuk gelişimi ile ilgili ilk bilimsel kayıt olarak kabul edilmektedir. Okulöncesi eğitimin gerekliliğine inanarak ilk anaokulunu açan, Alman eğitimci Friedrich Wilhelm Froebel’dir. 1840 yılında Almanya’da “Kindergarten” (Çocuk Bahçesi) adını verdiği ilk anaokulunu açan Froebel, uygulamalarında, oyunu eğitimin önemli bir öğesi olarak ele almıştır. Roma’da 1907’de kendi deyimiyle ilk “Çocuk Evi”ni açan Maria Montessori, çocuğun doğumundan başlayarak “emici” zihinsel bir yeteneğe sahip olduğuna inanır ve yaşamın ilk yıllarını, zihnin büyük ölçüde alıcı olduğu kritik bir dönem olarak kabul eder. İlk “yuva” 1911’de Londra’da Margaret ve Rachel McMillan tarafından beş yaşın altındaki yoksul çocukların sağlık ve genel bakımlarının düzeltilmesi amacıyla kurulmuştur. Birinci ve İkinci Dünya Savaşları’ndan sonra, başta bulunan yöneticiler erken çocukluk eğitimi

kurumlarını; kimsesiz kalan çocukların olumsuz çevre koşullarından daha az etkilenmelerini sağlamak, endüstrinin gereksinimi olan kadın gücünden yararlanmak ve çocukluk yıllarındaki deneyimlerin toplumsal yönelimler üzerinde etkili olduğunu kavramak gibi nedenlerle desteklemiştir. Çalışan kadın sayısının 1960'lı yıllarda hızla artması sonucu erken çocukluk eğitimi de beraberinde yaygınlaşmaya başlamış ve bu kurumlara duyulan ihtiyaç her geçen gün artmıştır. (Aral v.d. 2000:18).

Erken çocukluk eğitimi üzerine ilk özel yasaları çıkaranlar 19.yüzyılın ortalarına doğru Fransa ve İspanya'dır. Yıllara göre okulöncesi eğitimin resmi nitelik kazanma durumunun bazı ülkelerdeki durumu aşağıdaki şekildedir (Sanders 2003) (Tablo 1).

YILLAR	ÜLKE İSİMLERİ
1837	Fransa
1857	İspanya
1880	Lüksemburg ve Belçika
1895	Yunanistan
1919	Danimarka
1930	Portekiz (1973'te yeniden düzenlenmiştir)
1944-1947	Büyük Britanya
1956	Hollanda
1991	İrlanda

4.2. Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Bugün ki Durumu

Ülkemizde erken çocukluk eğitiminin tarihsel gelişimini; Cumhuriyet'ten önce ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki bölümde ele almak mümkündür: On dokuzuncu yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başlarında, Osmanlı İmparatorluğu döneminde, yerli halk için olmamakla birlikte, azınlıklar ve yabancılar için büyük kentlerde anaokullarının açıldığı görülmektedir (Başal 2005:39).

1860'lardan itibaren eğitimciler, yazarlar, aile ve okulun görevleri üzerinde geleneksel görüşlerden farklı düşünceler ileri sürmeye başladılar. Bu görüşler, ailenin ve devletin çocuklara ve toplumun mutluluğunda olan sorumlulukları açısından ele alınmaya başlanmıştır. Böylece artık, hiç değilse yazılı belgelerde çocuk, kendisine, doğasına, gelişip eğitilmesine saygı duyulması ve önemle ele alınması gereken bir varlık olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu yeni düşüncelerin üretilmesinin temel sebebi, Tanzimat döneminin çeşitli nedenlerle zenginlik kazanan düşünce hayatı içinde, bazı aydınların, toplumu ve devleti samimi bir özeleştiriden geçirmeleri, eğitime ilişkin değerler ve uygulamaları toplumun ve devletin maruz kaldığı felaketlerin temel nedenlerinden biri olarak yorumlamaları, kurtuluşun ve gelişmenin yeni bir eğitimle sağlanacağına inanmalarıdır. İşte, Osmanlılarda 20.yüzyılın başlarında anaokullarının ortaya çıkması da bu gelişmelerin sonucudur. Eğitimci Mustafa Satı Bey'in verdiği bilgilere göre, II.Meşrutiyet'ten önce bazı illerde "özel ana mektepleri" açılmıştır. Resmi ana mektepleri ise, Balkan Savaşları'ndan(1912-1913) sonra açılmış ve yaygınlaşmaya başlamıştır. Ancak Mustafa Satı Bey'in belirttiğine göre, resmi ana mekteplerinin açılmasına hazırlıksız başlanılmıştır. Temel sorunlardan biri de, ana mekteplerine muallime yani bayan öğretmen yetiştirilmeden önce ana mekteplerinin açılmasıdır. Resmi ana mekteplerinde Ermeni ve Yahudi öğretmenler görevlendirilmiştir. Bu öğretmenler de Yahudilerin "Ana Mektebi" İstanbul Darülmuallimatı'ndaki "Ana Muallime Sınıfı"ndan yetişmişlerdir. Mustafa Satı Bey, 1914 Temmuzunda dört aylık bir Avrupa gezisine çıkmış, bu gezi esnasında çocuk sanatoryumları, açık hava okulları, tatil kolonileri, bilhassa Montessori usulünü uygulayan okulları ziyaret etmiş, 1915 yılında "Yeni Mektep" adlı özel bir anaokulu ve ilkokul açmıştır (Şanal 2002). Bir süre sonra bu anaokuluna, İstanbul'un aristokrat ailelerinin çocukları devam etmeye başlamış ve Satı Bey'in mektebi, sadece üst tabakanın çocuklarının mektebi olmuştur. Bu mektepte çocuklara ödüller verilmekte, ceza hiçbir şekilde kullanılmamaktadır. Bu uygulamalar da, ülkemizdeki çocuk eğitiminde önemli bir başlangıçtır. Yine bu dönemde, Pestalozzi, Froebel ve

Montessori gibi ünlü eğitimcilerin adları Türk eğitimcilerinin dilinden düşmemektedir (Satı 1934; Akt: Akyüz 1999:262).

1913 yılında Emrullah Efendi'nin nazırlığında "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı" (Geçici İlköğretim Kanunu) çıkarılmıştır. Bu kanunda Ana Mektepleri ve Sıbyan Sınıfları'nın ilköğretime bağlı olduğu belirtilmiş ve Ana Mektepleri'nin Osmanlı Devleti'nin her yöresinde açılacağı belirtilerek, okulların kuruluşunda gözetilecek temel esaslar, öğrencilerin yaşları, öğretim teknikleri ve ders araçları açıklanmıştır. Kanunun çıkışından yaklaşık iki yıl sonra, 1915'de "Ana Mektepleri Nizamnamesi" (Anaokulları Tüzüğü) yayımlanmıştır. Nizamnamede "İptidai Mekteplerin" (ilkokul) ilk basamağı olarak, "Ana Mektepleri"nin açılması önerilmekte; nizamnamenin 3.maddesinde ilköğretim kuruluşları, Ana Mektepleri, Sıbyan sınıfları ve ilkokullar olarak belirlenmektedir. Ana mekteplerinin 4-7 yaş arası çocuklara eğitim vermek üzere, ilkokullara bağlı ya da bağımsız olarak açılması düşünülmüştür. 1913'de yürürlüğe giren bu "Geçici İlk Öğretim Kanunu" ve ona bağlı olarak çıkarılan "Anaokulları Tüzüğü" ile ülkemizde ilk kez okulöncesi eğitim yıllarıyla ilköğretim yıllarının birbirinden ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca bu kanunla birlikte ilkokula başlama yaşı "7" olarak kabul edilmiştir (Oğuzkan ve Oral 1983:31).

1913-1914 öğretim yılında İstanbul'da, Darülmuallimat (Kız Öğretmen Okulu) içinde bir "Ana Muallime" (Ana Öğretmenliği) sınıfı açılır. Darülmuallimat'ın bünyesinde açılan "Ana Muallime Mektebi'nin bir de uygulama okulu olan "Ana Mektebi" bulunmaktadır (Akyüz 1997:173). Bir yıllık öğrenimle ana mekteplerine, öğretmen yetiştiren bu okul, 370 anaokulu öğretmeni yetiştirdikten sonra 1919'da kapatılmıştır. Sadece beş ders yılı öğretim yapan bu okulun, kapatılma nedeni olarak "yeterli sayıda anaokulu açılmadığı, buna karşılık çok fazla sayıda anaokulu öğretmeni yetiştirilmesi" gösterilmiştir. 1915 yılında "Ana Mektepleri Nizamnamesi"nin yürürlüğe girmesi ile ülkemizde ana okulları açılmaya başlanmıştır. (Kantarcıoğlu 1998:8).

1913-1917 yılları arasında imparatorluk sınırları içerisinde resmi anaokulları açılmıştır. Ancak Osmanlı Devleti'nin son yıllarında okulöncesi eğitimi geliştirmek için çaba gösterilmişse de, ülkenin içinde bulunduğu durum nedeniyle bu çabalar eğitimin bu dönemdeki çocukların tümüne yaygınlaştırılması için yeterli olamamıştır (Oktay 2002:83).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise, Cumhuriyetin ilan edildiği tarihte 80 anaokulunda 5.580 çocuk ve 136 öğretmenin mevcut olduğu bilinmektedir. Cumhuriyet'in kuruluşu sırasında ülkenin içinde bulunduğu şartlar özellikle ilköğretime öncelik verilmesini gerektirdiğinden, bu ilk yıllarda okulöncesi eğitim kurumlarının sayısında herhangi bir artış görülmemiştir. 1928 yılında Harf İnkılabı'nın yapılması ve her Türk vatandaşını okur-yazar duruma getirme çabası devleti tüm gücüyle ilköğretime yüklenmek zorunda bırakmıştır. Öyle ki, 29 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihlerinde çıkarılan iki tamimle ilköğretimin geliştirilmesi için bütçe imkanlarının anaokullarından ilköğretime kaydırılması yönündeki görüşleri okullara bildirilmiştir (Oktay 2002:85).

1927-1928 öğretim yılında Ankara'da öğretim süresi iki yıl olan Ana Öğretmen Okulu açılmıştır. 1930-1931 öğretim yılında ise bu okul İstanbul Kız Öğretmen Okulu'na nakledilmiş ve üç yıl sonra da kapatılmıştır. 29.01.1940 tarihinde, bütçesi elverişli illerde, fabrikalarda çalışıp da, çocuğunu evde bırakacak kimsesi olmayan annelere yardım amacıyla, anaokulu yönetmeliğinin uygulanması bir tamimle illere bildirilmişse de, özel idare bütçelerinin darlığı bu okulları yaşatmaya imkan vermemiştir (Kantarcıoğlu 1998:9).

Okulöncesi çağ çocuklarıyla ilgili, yukarıda açıklanan gelişmeler birbirini izlerken, çeşitli Milli eğitim Şuraları'nda da, okulöncesi eğitimin önemi yeniden gündeme getirilmiştir. Örneğin, 1953'deki V. Milli Eğitim Şurası'nda okulöncesi eğitim kurumlarının açılması ile ilgili hükümlerin yeniden yer aldığı görülmektedir. Ancak 4 Ocak 1954 gün ve 780 sayılı tebliğler dergisinde, anaokulları yönetmeliğinin yayımlanmasına karşın, V. Milli Eğitim Şura kararları

işlerlik kazanamamıştır. Bunu izleyen yıllarda, konunun önemi çeşitli bakanlık çalışmalarında belirtilmişse de, ancak 5 Ocak 1961 gün ve 222 sayılı “İlk Öğretim ve Eğitim Kanunu” ile okulöncesi eğitim kurumları, ilköğretim kurumları içinde, isteğe bağlı bir eğitim alanı olarak yer almıştır (Oğuzkan ve Oral 1983:34).

VII ve VIII. Mili Eğitim Şuraları’nda ise okulöncesi eğitime ilköğretim bünyesinde isteğe bağlı okullar olarak değinilmiştir. 1960'lara gelindiğinde ise, okulöncesi eğitim alanında kurumsal eğitim bakımından yavaş da olsa, kademe kademe önemli gelişmelerin olduğu görülmektedir (Oktay 1995:32).

1960 yılında okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirmek amacıyla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır. 1961 yılında yürürlüğe giren “222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu”nda okul öncesi eğitim kurumlarına, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitildiği ve isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu olarak yer verilmesinden sonra okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmalara hız verilmiştir.

1962 yılında “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” çıkarılmıştır. Bundan sonraki dönemlerde okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması Hükümet programlarında, Kalkınma plânlarında, eğitim komisyonlarında ve Millî Eğitim Şûralarında ele alınmıştır. 1973 yılında yürürlüğe giren “1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu”nda Türk Millî Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir. Okul öncesi eğitime verilen önem nedeniyle 1992 yılında 3797 Sayılı Kanunla Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Aşağıda okulöncesi eğitim kurumlarının, öğretmen ve kurumlara devam eden çocuk sayısı (Tablo 2) verilmiştir (MEB 2005):

Türkiye’de Kurumsal Eğitimin Durumu 1923-2005 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler (Tablo 2)

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1923-1924	80	5.880	136
1943-1944	49	1.604	63
1963-1964	146	4.767	180
1983-1984	2784	78.981	4.414
1997-1998	7532	181.450	10.186
1998-1999	7976	207.319	11.825
1999-2000	8.571	213.944	15.696
2000-2001	9.249	258.706	16.563
2001-2002	9.643	289.066	18.149
2004-2005	16016	434771	22030

Ülkemizde erken çocukluk eğitimi kurumları tek bir yere bağlı değildir. Kimi okullar Milli Eğitim Bakanlığı’na, kimi Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak açılabilir. Bugün ülkemizde ve diğer ülkelerde, üç yaşından küçük çocukların bakımını resmi veya özel “kreş ve gündüz bakımevi” olarak adlandırılan çeşitli kuruluşlar üstlenmektedir. “Çocukevi” , “çocuk bahçesi”, “yuva”, “anaokulu”, “hazırlık sınıfı” gibi adlar altında toplanan kuruluşlar da, üç yaşın üstünde, farklı yaş grubundaki çocuklara, bazı kamu kuruluşlarına, bakanlıklara, özel kuruluşlara, yerel yönetimlere, vakıf ve üniversitelere bağlı olarak erken çocukluk eğitimi hizmeti sunmaktadırlar (Ömeroğlu 2002; Başal 2005). Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin; % 87’si kamu, % 13’ü özel kurum ve kuruluşlarca verilmektedir.

Genel olarak dünyada ve ülkemizdeki erken çocukluk eğitiminin tarihçesi hakkında bilgi verdikten sonra çalışmanın bundan sonraki bölümünde, çeşitli ülkelerdeki erken çocukluk eğitimi hakkında bilgi verilecektir.

4.3. Çeşitli Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi

4.3.1. Almanya

Almanya'da "kindergarten" olarak adlandırılan ilk anaokulu, Froebel tarafından 1837 yılında, 6 yaşın altındaki çocuklar için kurulur. İlk anaokullarının kurucusu olarak kabul edilen Friedrich Froebel, bugünkü anlamda erken çocukluk eğitimi anlayışının da öncülerindedir. Daha bir yaşına gelmeden annesini kaybeden ve annesiz büyüyen Froebel, çocukluğunda zamanının çoğunu, etrafı çevrili olan evinin bahçesinde geçirmiştir. Böylelikle tüm gününü oynayarak ve çevresini keşfederek geçirmiştir. Bu yaşantılar ondaki derin doğa sevgisinin oluşumunda ve gelecekteki tüm başarılarında etkili olmuştur.

Froebel'in felsefesine göre, "çocuğun aktif öğrenen olmayaya ihtiyacı vardır". Froebel, eğitimin en iyi yollarından birinin de, çocuğun yaşayarak ve doğrudan gözlemler yoluyla öğrenme deneyimleri geliştirmesi olduğunu savunmaktadır. Froebel'in anaokulundan önce, yedi yaşın altındaki çocuklar okula gitmiyordu. Çünkü bu yaş grubundaki çocukların bilişsel ve duygusal gelişiminin odağında, 7 yaş ve sonrasının olduğuna inanılmaktaydı. Buna karşın Froebel, erken eğitimin önemini, bilişsel gelişimle birlikte öğrenmenin ve eğitimin başladığını ve gelişim açısından da en kritik yılların yaşamın ilk yıllarının olduğunu savunmuştur. Froebel, bir sonraki aşamada kendi eğitim yaklaşımını "kendi kendine öğrenme" olarak nitelendirmiştir. Bu düşüncenin altında yatan da, çocuğun kendi ilgileri doğrultusunda hareket edip çevresini özgürce keşfetmesine zemin hazırlamaktır. Bu nedenle de, burada öğretmenin rolü, öğretmekten daha ziyade rehberlik yapmaktır (The First Installement in Early Childhood Today's 2004).

Froebel'in bu girişimlerinin ardından Almanya'da, 1945 yılından sonra üç yaşın altındaki çocuklar da kreşlere kabul edilmeye başlanmıştır. Ancak öncelik dört yaşa verilmektedir. 1986 yılına gelindiğinde ise, dört yaşındaki çocukların %71.4'ünün, üç yaşın altındakilerin ise sadece %38.2'sinin anaokullarına devam ettiği görülmektedir. Anaokulları daha sonra eğitim sistemine entegre

edilir ve 1960'lı yıllarda da erken çocukluk eğitimi kurumlarına dönüştürülür (Olmstead and Weikart 1989; Akt: Larose et al. 2001).

Günümüzde ise Alman erken çocukluk eğitiminde, çocuğa temel bilişsel ve sosyal becerilerin kazandırılması, okuma-yazma ve aritmetiğin sevdirmesi, çocuğun sosyalleşmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar gerçekleştirildiğinde de bu çocukların gelecekte, kendi sorumluluğunu bilen, hoşgörülü, yaratıcı ve demokratik kişiler olacağına inanılmaktadır. Bu nedenle de, erken çocukluk eğitimi programlarının kaliteli ve geçerli olması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu da Gardner'nin çoklu zeka kuramının sınıflarda program çerçevesinde uygulanmasıyla mümkün olmaktadır. Bununla birlikte Almanya'da anaokuluna gitmek isteğe bağlıdır. Bu isteğe bırakılmaya karşın, Batı Almanya'da 3-6 yaş grubundaki çocukların %85'i anaokullarına devam etmektedirler. Ancak yedi yaşına geldiğinde de okula başlamak zorundadır (Early Childhood Education in Germany).

4.3.2. Amerika

Birleşik Devletler'de ilk anaokulu, Froebel'in modelinden esinlenilerek 1856'da Wisconsin'de kurulur. Bunlar sonradan geliştirilerek 1873'te ilk devlet anaokulu olarak kapılarını çocuklara açar (Seefeldth ve Barbour 1994, Akt: Larose et al. 2001). Bunların öncesinde, 1850 yılında, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, anneleri fabrikalarda çalışan 2-6 yaş grubu çocuklara ve daha sonra ailelere de yönelik olmak üzere gündüz bakım merkezleri kurulmuştur. Bu gündüz bakım merkezleri daha sonra çocuk bakım merkezleri ile bütünleştirilmiştir. 1892 yılında sadece 90 olan çocuk bakım merkezlerinin sayısı 20.yüzyılın başında 200'ün üstüne çıkmıştır (Gensberg 1978; Seefeldth ve Barbour 1994; Akt: Larose et al.2001). Anaokulları ise 1920'lerde açılmaya başlanmıştır. Çocuk bakımevlerinin bir benzeri olan anaokulları, çocukların eğitim hizmetlerini sağlamakta ancak bunu daha eğlenceli ve daha esnek bir ortamda gerçekleştirmektedir. Anaokullarında annenin yokluğunu hissettirmeyecek sıcak bir atmosfer vardır bu yüzden de "nursery" terimi

kullanılır (Seefeldt ve Barbour 1994; Akt: Larose et al. 2001). 1960'lı yılların başlarında da düşük sosyoekonomik ailelerden gelen okulöncesi çağıdaki çocuklar için bir telafi programı olan Head Start Programı geliştirilmiştir. Bu programla, ekonomik açıdan dezavantajlı olan çocuklarda fakirliğin olumsuz etkilerini azaltabilmek ve akademik başarısızlığı önlemek amaçlanmıştır. Böyle erken müdahale programları, eğitim, sosyal hizmetler ve sağlık hizmetleri gibi birçok hizmeti kapsayacak şekilde düzenlenmiştir (Bissel 1971; Akt: Larose et al. 2001).

4.3.3. Kanada

Kanada'da Birleşik Devletler'dekine benzer erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetleri verilmektedir. İlk olarak 1883'te Toronto Public School Board kurulmuştur. Toronto dünyada anaokullarını devlet okulu bünyesinde birleştiren ikinci şehirdir. (Boily, Gauthier and Tardif 1994; Akt: Larose et al. 2001). Kanada'da standart ulusal bir program uygulanmamakla birlikte, çok kültürlü bir yapıya sahip olduğundan, erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyoekonomik yapısı, altyapıları ve ihtiyaçları doğrultusunda müdahale programları düzenlenmektedir. Bu çalışmalardan biri de "Victoria Day Care Project"tir. Bu projeye katılan 105 çocukla, 1980 yılında yapılan araştırmada, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerinde programın olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çocuklar aile çocuk bakım evlerine giden çocuklarla karşılaştırıldığında ise Victoria Day Care'a devam eden çocukların dil gelişim düzeyleri ile oynama ve aktif olma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Benzer çalışmalar orta gelir düzeyi ile düşük gelir düzeyi ailelerin çocuklarının karşılaştırılması şeklinde de gerçekleştirilmiş ve sonuçta orta gelir düzeyindekilerin durumlarının daha iyi olduğu görülmüştür. Bu noktada da Kanada'da mevcut programların kalitelerinin sorgulanması yönünde çalışmalar başlatılmıştır (Boocock 1995:98).

Montreal'de ise ilk devlet anaokulu, Protestan sisteminin bir parçası olarak, 1892'de kurulur, ancak Fransızca'nın birinci dil olarak kullanıldığı ilk özel

anaokulu ise 1931'de Quebec'te açılır. Yine Quebec'te Katoliklerin devlete bağlı anaokulları ise 1950'lerde açılır. 1989'a gelindiğinde Fransa, Büyük Britanya ve Kuzey Amerika'da 3-5 yaş grubundaki çocukların üçte ikisi anaokullarına devam ederken; Quebec'te ise 5 yaşındaki Katolik çocukların sadece %10'u anaokuluna devam etmektedir. Bu farkın nedeni de, Katolik ailelerin köy yaşantısını sürdürmeleridir. Bazı ülkelerde erken çocukluk hizmetlerinden 2 yaşında yararlanılırken, Quebec'teki frankofon aileler ise, Katolik kilisesinin etkisiyle, çocukların bakım ve eğitim sorumluluğunun birinci derecede aileye ve daha çok da anneye ait olduğu düşüncesindedirler. 1960'lardan sonra Quebec'te de değişimler yaşanır ancak buna rağmen, aileler 5 yaşındaki çocuklarını, yarım günlük anaokullarına göndermektedirler (Gauthier 1996; Akt: Larose et al. 2001). 1970'lerde yaşanan ekonomik ve sosyal değişimlerin ardından 1979 yılının "Uluslararası Çocuk Yılı" (The International Year of the Child) olması ile erken çocukluk eğitiminin önemi iyice benimsenir ve bu hizmetlerin sorumluluğu devletin sorumluluğuna alınır. Başlangıçta erken çocukluk eğitimi kurumlarına sertifikalarla öğretmen olunabilirken, şimdi lisans düzeyinde erken çocukluk eğitimi programlarını (Queen's University, University of Brandon ve University of Alberta), bitiren kişiler bu kurumlarda öğretmen olarak çalışabilmektedir (Larose et al. 2001).

4.3.4. Fransa

Fransa'da daha 19.yüzyılın başlarından itibaren okulöncesi eğitim alanında ilk adımların atıldığı görülmektedir. Konuyla ilgili ilk uygulama bir din adamı olan Johann Friderich Oberlin tarafından 1767'de, ana-babaları tarlalarda çalışan küçük çocukların barınma, korunma, bakım ve eğitimi için açtığı "sığınma evi" (salle d'asile) anlamına gelen okulöncesi kurumlarının kurulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan küçük çocukların konuk evlerine (salle d'hospitalité) yani bugünkü adıyla kreşlere alınmaları ise 1801 yılı başlarında Paris'te başlamıştır (Vasconcellos 1999:36-37). Konuk evleri ilk başlarda yardımsever, bu işten bir çıkarı olmayan insanlar tarafından kurulmuştur. Ancak 1833'de Guizot kanununun uygulamaya geçirilmesiyle

sığınma evleri "konuk ve eğitim evleri"ne dönüştürülmüştür. 1848 yılına gelindiğinde, sığınma evlerinin yerini anaokullarının (école maternelle) aldığı görülmektedir. Bu erken çocukluk eğitimi kurumları, o dönemde daha çok, çocuğu dışarıdan gelebilecek zararlara karşı korumaya ve onun güvenliğini sağlamaya yönelik bir işlev görmektedir. Bugün ise bütün ailelerin çocuklarının yer almasını istediği ve daha da önemlisi ilkokula başlarken, fırsat eşitliğine yönelik karşılaşılabilecek sorunları en aza indirme çabasında olan eğitim kurumlarına dönüşmüştür.

Rousseau ve Pestalozzi'nin İsviçre'de kurduğu çocuk bahçeleri, küçük yaştaki çocukların eğitimi konusunda Fransa'da büyük yankı yapmıştır. Anaokullarının, resmi olarak eğitim kurumları içerisinde bugünkü yerini alması, 1884'de Jules Ferry'nin çıkardığı kanunlarla olmuştur. Bundan sonra da bu okulların öğretmenlerinin özel formasyonlu olması yolunda adımlar atılmıştır. Denetmen Pauline Kergomard, anaokullarında pedagojik yaklaşımların yerleşmesinde çok önemli rol oynamıştır. Bu alandaki yeniliklere en büyük katkıyı 1906 yıllarında başlayan çalışmalarıyla İtalyan Maria Montessorie, Decroly, Ferriere ve diğerleri yapmıştır. Erken çocukluk eğitiminin gelişiminde Fransa'da çok hızlı bir süreç yaşanmıştır. 1960 yılından 1999'a gelindiğinde 2-5 yaş arasındaki okullaşma oranı %50'den %87'ye çıkmıştır. Fransa okulöncesi eğitimin en uzun süre verildiği ve okullaşma oranının en üst düzeyde olduğu ülkelerden biridir. Erken çocukluk eğitiminin bu denli hızlı gelişmesinde ailelerin talepleri, kadının çalışma hayatında artan oranı, sendikal hareketler, çocuğun gelişimine ve eğitimine yönelik yaklaşımlardaki değişiklikler etkili olmuştur.

Fransa'da 1980'li yılların başından itibaren özellikle erken çocukluk eğitimi o kadar çok benimsenmiş ki, okulda başarılı olmanın ön koşulu gibi görülmeye başlanmıştır. Aşağıdaki tabloda Fransa'daki 0-6 yaş dönemindeki okullaşma oranının tarihsel gelişimine ait veriler verilmiştir (RERS-MEN 1998; Akt: Vasconcellos 1999:36):

Fransa'daki Okullaşma Oranının Tarihsel Gelişiminin Yıllara göre Oranları (Tablo 3) :

Yaş	1960-1961	1970-1971	1980-1981	1990-1991	1997-1998
2	9.9	17.9	35.7	35.2	35
3	36	61.1	89.9	98.1	100
4	62.6	87.3	100	100	100
5	91.4	100	100	100	99.4
2-5	50	65.4	82.1	84.2	87

Fransa'da, ilk başlarda, işçi ailelerinin çocuklarının sokaklarda tehlikelerle yüzyüze kalmasını önlemek ve daha güvenli ortamlarda daha iyi gelişmelerine imkan sağlamak amacıyla düşünülen anaokulları, 1877 sonuna kadar da ilkokullar bünyesinde kurulmuştur ve her iki cinsin de fiziksel, moral ve entelektüel gelişimlerine destek veren yerler olarak nitelendirilmiştir. Bu okullar bugün de, psikolog, doktor, pedagog ve öğretmen işbirliğinde yürütülmektedirler. Fransız anaokulları günümüzde, eğitsel, sosyal ve koruma olmak üzere üç önemli rol üstlenmişlerdir. Anaokulu eğitimi ilköğretimle birbirine bağlıdır. Bu sürecin önemi, çocuğun 1.sınıftaki okuma-yazmayı öğrenmesine zemin hazırlamaktır. Erken çocukluk eğitimi Fransa'da programların can damarıdır. Bu eğitimle, çocuğun bu döneme kadar yakın çevresiyle etkileşimi sonucu edindiği dilinin yanı sıra, yazılı ve sözlü dilin işleyişini keşfetmesi ve bu bağlamda dil yetisini en üst düzeyde geliştirmesi amaçlanmaktadır. Anaokulları, öğrenme ve kişilik gelişimine ait eksikliklerin erken dönemde tespit edildiği yerlerden biri olmakla da ayrıca önem taşımaktadır. Anaokulu eğitimi, keşfetme zevkini tattıran, ufukları genişleten, bireysel kültür ve tecrübeyi zenginleştiren ve farklı edinimlere fırsat veren dilsel aktivitelerden oluşmaktadır (Bulletin Officiel 2002:16).

Fransa'da, her çocuğun, okulda başarılı olmasındaki en önemli faktörlerden biri de ona okul öncesi eğitim şansının verilmesi olarak görülmektedir. Çocuklar anaokullarında kendilerine özgü bir çevre oluşturarak bu çevrede özgürce ilk deneyimlerini yaşarlar, bir şeyleri kendi başlarına yapabilmeleri için teşvik edilirler ve oyunlarla, etkinliklerle, deneyimlerle ilk

edinimlerinin temellerini atmış olurlar. 1989'da çıkarılan bir kanunla da, Fransa'da anaokulları ve ilkokullar ilköğretim adı altında birleştirilmiştir (l'ecole maternelle et l'ecole elementaire = l'enseignement primaire). Anaokulunda çocuklara seçenekler sunulur, yöntemler uygulamalı olarak gösterilir ama son kararı çocuğun kendisi verir ve bu yolla da çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkarmak amaçlanır (Bulletin Officiel 2002:18). Bütün bu çalışmalar doğrultusunda erken çocukluk eğitimi bugün Fransa'da devletin eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası durumuna gelmiş ve erken çocukluk eğitimi kurumları günümüzde, her bir çocuğun gelişimini desteklemek, onu bağımsız olmaya teşvik etmek ve gelecekteki öğrenme yaşantılarında ihtiyaç duyacağı becerileri kazandırmaya yönelik bir misyon yüklenmişlerdir (Larose et al. 2001).

4.3.5. İtalya

Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin liderlerinden biri olan İtalya'da okulöncesi eğitim ve erken çocukluk hizmetleri, 1907'de Montessori tarafından kurulan "çocuk evleriyle" (la Casa dei Bambini / children house) gerçekleşir. Roma'nın yoksul bir semtinde, çocuk sağlığı, hijyen, el yapımı araçlarla duyuşal eğitim ve bireysel öğrenmenin sağlanması üzerine bir okul kurulur (Hendrick 1993; Akt: Larose et al. 2001). 1900'lerde 320 000 çocuğun, 1920'lere gelindiğinde 501 000 çocuğun yani yaklaşık olarak 3-5 yaş grubu çocukların %25'inin okulöncesi kurumlara devam ettiği İtalya da, 1960 yılında devlet ilk devlet anaokulunun kurulması için bir yasal düzenleme yapar, sonradan da devlet ve özel anaokulları "erken çocukluk eğitimi kurumları" adı altında birleştirilir. 0-3 yaş arasındaki çocuklar bakımevlerine, 3-5 yaş grubundakiler de anaokullarına devam etmektedirler. 1989 yılına gelindiğinde de, 2-5 yaş grubundaki 1 633 000 İtalyan çocuğunun %90'nının erken çocukluk eğitimi kurumuna devam ettiği görülmektedir (Olmstead ve Weikart 1989; Akt: Larose et al. 2001). Maria Montessori'nin dışında bir de Reggio Emilia Programı'nın da bu alana çok katkısı olmuştur. "Scuole Materne" olarak bilinen İtalyan anaokulu programı da, finansmanı devlet tarafından sağlanan, 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik bir programdır. Anaokullarının programları 8:00-17:00 / 18:00 saatleri

arasında, bir yılda on ay sürmektedir. İtalyan devleti bu programla, çocuğun bütün yönleriyle gelişimini desteklemeyi ve çocuk yoksulluğunu önlemeyi, çocuk istismarlarını azaltmayı, toplumsal yaşama çocuk ve yetişkin katılımını artırmayı, çocukları çocuk hakları doğrultusunda yetiştirmeyi, kuzey ve güney arasında ekonomik nedenlerden doğan farkı kapatmayı amaçlamaktadır (OECD 2001).

4.3.6. Avustralya

Avustralya'da, erken çocukluk eğitime başlama yaşı 4'tür. Anaokulunun ilk iki yılında devam zorunluluğu yoktur. Anaokulunda eğitim günde dört saattir. Yaşamın en kritik yıllarının çocukluğun ilk yılları olduğuna ve eken çocukluk eğitimi ile de çocuğun okula başlayacak olgunluğa ulaşabileceğine, okula karşı tutumunu olumlu etkileyeceğine ve yaşam boyu öğrenmenin temellerinin atıldığına inanılmaktadır. Erken çocukluk programlarındaki önemli bir unsur da aile katılımının olmasıdır. "Child Care Benefits" adı altında, düşük gelirli ailelerin çocuklarına yönelik uygulanan programa da katılım oldukça üst düzeydedir. Bugün devlet ve yüksek kalitede okulöncesi eğitim veren özel anaokullarına, 4-6 yaş grubunun %90'nı devam etmektedir (Pres and Hayes 2000).

4.3.7. Çin

Erken çocukluk eğitimi Çin'de eğitimin çok önemli bir parçasıdır. Şehirlerde 1 yaşından 3 yaşına kadar olan çocuklar için erken çocukluk eğitimi tam gün, kısa süreli, saatlik ya da yatılı şeklinde verilmektedir. Aynı şekilde bunların yanında mevsimlik anaokulları da bulunmaktadır. Bunların dışında aktivite merkezleri, oyun grupları ve karavanlarla sağlanan mobil yardım merkezleri de bu işi üstlenmiştir. Çin'de üç farklı erken çocukluk programı uygulanmaktadır. Bunlardan birincisi kreşlerdir. Kreşlerin programı üç yaşın altındaki çocuklar içindir. Bu yaş grubu için çok sayıda bakımevi de vardır. Bunlardan ikincisi anaokullarıdır. Anaokulları ise, 3-6 yaş grubu çocuklara yöneliktir. Çin'de bu yaş grubundaki çocukların yaklaşık olarak %20'si anaokuluna devam etmektedir. Sınıf mevcutları 20-40 arasında değişmektedir.

Anaokulu programı dil, matematik, sanat, müzik, beden eğitimi, fen ve sosyal bilgilere ait genel bilgiler içermektedir. Anaokulları tam gündür. Üçüncü tip ise ilk sınıflardır. Bu program anaokulu programına benzemekle birlikte ilk sınıf programı anaokuluna kıyasla daha eğitseldir. Çalışmalar klasik sınıf atmosferinden daha ziyade, öğrenci sayısı kadar masa ve sandalyelerin bulunduğu, yeri geldiğinde şarkı söylenip dans edilebilecek şekilde düzenlenmiş, hemen hemen hiçbir malzemenin olmadığı odalarda yürütülmektedir. Çin'in erken çocukluk eğitimi programında, müzik ve dans çok önemli bir yer tutmaktadır. Çin programlarının diğer bir farkı da, disiplin anlayışıdır. Çocuk yanlış bir davranış yaptığında veya ödevini eksik yaptığında öğretmen çocuğu eleştirebilmektedir. Bundaki amaç da, çocuğu daha çok çalıştırarak gelecekte yapacağı hataları engellemektir. Çocuklar iyi davranışlar ve yüksek performans gösterdiğinde de olumlu olarak teşvik edilir. Erken çocukluk eğitimi kurumları, çocuğun fiziksel, ahlaki, bilişsel ve estetik gelişiminin bir uyum içinde sağlanmasını amaçlamaktadır. Eğitim programları da bu gelişimsel özellikleri destekleyecek doğrultuda hazırlanmıştır (Vaughan 1993).

4.3.8. Büyük Britanya

Büyük Britanya'da da, erken çocukluk eğitimi, 1816 yılında "çocuk okulları" adı altında eğitim kurumların açılmasıyla başlar. Bu okullara, çalışan ailelerin çocukları kabul edilir. Aynı zamanda 1970'lerde de ilk olarak erken çocukluk hizmetleri geliştirilir. Devlet anaokulları Eğitim Bakanlığı tarafından, günlük bakım evleri de Sağlık ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yönetilmektedir (Lall ve Lall 1983; Akt: Larose et al. 2001). Anaokullarının %65'i devlet tarafından kurulmuş olup, çocuk gelişimi ve çocuğun toplumla bütünleşmesinde önemli bir rolü olmasına rağmen bugün devlete bağlı anaokullarının sayısı oldukça azalmıştır. Halen 2-4 yaş grubu çocukların %10'u okulöncesi eğitim kurumlarına devam etmekte, bunların yarısı da günün sadece birkaç saatinde okula gitmektedir (Lelaidier 1992; Akt: Larosse et al. 2001). Zorunlu olan ortak bir program yoktur, ancak anaokullarının çoğu eğitimsel

etkinlikleri içeren farklı programları uygulamaktadırlar (Lall and Lall 1983; Akt:Larose et al. 2001).

4.3.9. Japonya

Japon eğitimi, eğitimin aileyle evde başladığı düşüncesi üzerine kuruludur. Japonlar çocuğun, esnek, rahat bir ev ortamında, özgürce yetiştirildiğinde duygusal kontrolünü sağlayabilen ve iyi davranışlar sergileyen bir birey olabileceğine inanmaktadırlar. Bu yaklaşımla çocuğun yetiştirilmesi evde anneye bırakılmaktadır. Anne bu anlamda ciddi bir sorumluluk yüklenmektedir. Araştırmalar Japon annelerin çocuk yetiştirmede birinci sırada olduğunu göstermektedir. Japon toplumuna göre bir kadının başarısı, çocuğunun okulda ne kadar başarılı olduğuna bağlıdır. Japon aileler, erken çocukluk eğitimine çok fazla önem vermektedirler. Eğitim sisteminde, erken çocukluk eğitimi kurumları zorunlu eğitimin bir parçası değildir. İlkokul öncesi dönemdeki eğitimi veren iki çeşit kurum vardır: Bunlardan biri okulöncesi eğitim merkezleri diğeri de bakım merkezleridir. Erken çocukluk eğitimi merkezleri anaokullarına dönüşmüş durumdadır ve buraya 3-5 yaş grubundaki çocuklar devam etmektedirler. Bakımevlerinde öncelik, çalışan annelerin çocuklarına verilmektedir. Buraya 0-5 yaş grubundaki çocuklar kabul edilmekte ve her gün sekiz saat hizmet verilmektedir. Bunun yanında bu iki kurumun da programları, öğretim yöntemleri ve sınıf etkinlikleri birbirine benzemektedir.

İlkokul öncesi eğitime devam eden çocuk sayısı oldukça yüksek olup; erken çocukluk eğitimi veya bakım merkezlerine devam edenlerin oranı 3 yaş grubunda %40 iken, 4-5 yaş grubunda ise %92'dir. Sınıf mevcutları aşağı yukarı 30 civarında olup her sınıfa da bir öğretmen düşmektedir.

Erken çocukluk eğitimi programları her şeyden önce akademik değildir. Sınıf etkinlikleri, sağlık, toplumsal yaşam, doğa, dil, müzik ve el sanatları olmak üzere altı alana yöneliktir. Buna karşılık, azınlık aileler programın akademik olmayışından ötürü, çocuklarının ileride okul yaşantılarında başarılı

olamayacaklarına dair kaygılıdırlar. Onlar ilkokul öncesi yıllarını, çocuklarının akademik başlangıcı ve sosyal becerilerinin gelişimine yardımcı olmak açısından, çok kritik bir dönem olarak görmekte-dirler. Bu nedenle de son yıllarda bazı okulöncesi ve bakım merkezleri programlarında temel okuma-yazma becerilerine yer vermeye başlamışlardır (Early Childhood Education in Japan).

4.3.10. Hollanda

Hollanda'da zaman zaman eğitim sisteminde önemli değişiklikler olmuştur ancak Hollanda halkı eğitimin önemine daima inanmıştır. 1990'lı yıllarda yapılan bir araştırma ile 4 yaşın altındaki çocuklarda, çocuk bakım merkezlerine devam edenlerin oranının sadece %2 olduğu ortaya çıkmıştır.

Hollanda kültürüne göre, erken çocukluk dönemindeki çocuğun bakımını annesi sağlar. Bu ülkede çalışan anne sayısı çok düşük oranlardadır. Çünkü kilise, geleneksel aile yapısının önemini sürekli vurgulamaktadır. Annenin çalıştığı anda çocuğu ve ailesiyle yeterince ilgilenemeyeceği savunulmaktadır.

1800'lerden 1960'lara kadar çocuk bakım merkezleri sadece fakir çocuklar için hizmet vermiş ve bunların organizasyonunu da kilise yapmıştır. Bugün ise erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitimine özel bir önem vermekte ve eğitim programlarını Froebel ve Montessori'nin yaklaşımlarına uygun düzenlemektedirler. Erken çocukluk programları ve okullarında el sanatları, okuma-yazma ve aritmetik üzerinde yoğunlaşmışlardır. Froebel ve Montessori okullarında çocuklar, yapılan konu sunumlarından hem çok hoşlanmakta hem de bu sunumlara bizzat kendileri de katılmaktadır. Bu sunumlarda öğrenmeyi kolaylaştıran çok sayıda grafik ve resim de kullanılır (OECD 2000).

Günümüzde Hollanda'da okulöncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamındadır. Okullarda ailenin katılımı çok önemlidir. Aileler sadece belli

etkinliklerin yapılmasına yardım etmekle kalmaz aynı zamanda okulun idaresinde de yardımcı olmaktadır. Hollanda'da bir okulun en önemli görevlerinden biri de çocuğun okulda, kendini güvende ve rahat hissetmesini sağlamaktır. Okulöncesi eğitimdeki amaç da, aktiviteler yoluyla çocuğun bilişsel, motor ve sosyal gelişimini ve yaratıcılığını desteklemektir (OECD 2000).

4.3.11. Belçika

Belçika'da erken çocukluk hizmetleri 1830 yıllarında başlar. Fransa'dakine benzeyen bir model görülmektedir ilk başlarda o da, çalışan ailelerin 3-6 yaş grubu çocuklarına sığınma evlerinde bakılmasıdır. Bununla birlikte bu erken çocukluk eğitimi kurumlarının büyük bir kısmı, dini topluluklar veya yerel yönetimlerin yetkisinde yönetilmektedirler.

1850 yılının başlarında, Froebel'in modelinden esinlenilerek anaokulları geliştirilmiştir. 1880 yılında da, devlet, 3-6 yaş grubu çocukların devam ettiği erken çocukluk eğitimi kurumlarına ait ilk yasal düzenlemeyi yapmıştır. Bu düzenlemeyle "écoles gardiennes" adı verilen anaokulları ilköğretim okullarının bünyesinde birleştirilir ve anaokullarında görev yapacak öğretmenlerin çalışma şartlarıyla ilgili düzenlemeler yapılır. Bugün çocuklar 2 ½ yaşından itibaren erken çocukluk eğitimi kurumlarına kabul edilmekte, bu yaşta özellikle de öğrenme ve uyum güclüğü olan çocukların bu kurumlardan yararlanmaları için aileler teşvik edilmektedir. 2-6 yaş grubundaki çocukların da yaklaşık olarak %98'i bugün anaokuluna devam etmektedir (Olmstead ve Weikart 1989; Akt: Larose et al. 2001).

4.3.12. Hindistan

395 milyon çocuğun yaşadığı Hindistan'da eğitimde öncelik erkek çocuklarına verilmektedir. Öyle ki, eğitime para ayırabilen aileler öncelikle erkek çocuklarının bu haktan yararlanmasını sağlamaktadırlar. Bu durum, okuma-yazma bilmeyen kadınların kadın nüfusuna oranının %61 olmasıyla da açıkça görülmektedir. Dünyanın en fazla nüfusuna sahip olan ülkelerinden biri olan

Hindistan'da, 930 milyonluk nüfusun zaten %48'i yani yaklaşık olarak 447 milyonu okuma-yazma bilmemektedir. 1-5 yaş arasındaki çocuklarda ölüm riskinin çok yüksek olduğu Hindistan'da kız çocuklarının ölme riski erkek çocuklara oranla %43 daha yüksektir (Early Childhood in India).

Hindistan'daki çocuklardan okula kaydolanların sadece %50'si birinci yılını tamamlayabilmektedir. Çünkü diğerlerinin çalışması ve kız çocuklarının da evde kalıp kardeşlerine bakması gerekmektedir (Kaul 1992; Akt:Boocock 1995).

1975 yılında devlet tarafından "Integrated Child Development Service" adında bir program geliştirilir. Program paraprofesyonellerin "anganvadi" adındaki merkezlerde 20-40 çocukla haftada bir gün birkaç saat süren beslenme, sağlık ve eğitim faaliyetlerini içeren çalışmalarını yürütülür. 1988 yılına gelindiğinde programın yürütüldüğü 88400 merkez ve programdan yararlanan 0-6 yaş grubunda 4.6 milyon çocuk olur (Myers 1992; Akt: Boocock 1995). 1986 yılında programa katılan çocuklarla katılmayanlar karşılaştırıldığında, programın çocuk ölüm oranının düşmesinde az da olsa etkili olduğu, programa katılan çocukların katılmayanlara oranla daha az beslenme sorunlarının olduğu, daha az sınıf tekrarı yaptıkları ve okulu daha az bıraktıkları görülmüştür. Hala anganvadi merkezlerinin çoğunluğu asgari düzeyde kaliteyle ve çocukların %12'si gibi bir azınlıkla programlarını sürdürmektedir (Myers 1992; Kaul 1992 Akt: Boocock 1995).

4.2.13. İrlanda

İrlanda'da erken çocukluk eğitimi "küçük" ve "büyük" olmak üzere iki düzeyden oluşmaktadır. İrlandalı çocukların büyük bir çoğunluğu 4 yaşında anaokuluna başlamaktadırlar. Okulların çoğu sabah 8:30'da açılır ve öğleden sonra 2:30'da eğitim sona erer. Kız ve erkek çocuklarının sınıfları genelde ayrıdır. İrlanda'da çocukların ülkelerini, masallar ve efsanelerden öğrenmesi teşvik edilir. Gelenekler erken çocukluk eğitimi programlarının içine kaynaştırılmıştır. İrlanda'daki eğitim sisteminde yazma eğitimi çok önemli bir yer

tutmaktadır. Öyle ki, yazmanın ve çizimin geliştirilebilmesi için özel web siteleri bile kurulmuştur. Yazma çalışmalarında çocuğun nerde ve nasıl bir yaşam sürdürdüğü yazdırılır, web siteleriyle bu yazdıklarını başka ülke çocuklarına göndererek diğer ülkeler hakkında bilgi edinmeleri ve o ülkelerin kendi ülkelerinden farklı yanlarını öğrenmeleri böylelikle farklı bir yolla dünyayı tanımaları sağlanır. 1987’de uygulanmaya başlanan “Caroline Projesi”yle de eğitim, sağlık, sosyal ve aile hizmetleri, çocuk bakımı gibi konular bütünleştirilerek dezavantajlı çocuklara erken çocukluk hizmeti götürülmeye başlanmıştır. Bunun dışında İrlanda’da pek çok erken çocukluk eğitimi kurumunda Montessori Metodu kullanılmaktadır. İlk Montessori okulu da 1962’de Portmarnock’da kurulur. Bu okullarda öğretmenin nitelikli olmasının erken çocukluk dönemindeki çocuğun eğitim düzeyinin gelişiminde çok önemli bir unsur olduğuna inanılmaktadır. Bunun yanında öğretmen bütün çocukların öğrenmesini sağlayabilecek düzeyde öğretim metodu bilgisine sahip olmalıdır ki, burada öğrenme güçlüğü olan çocuklar da en üst düzeyde fayda sağlayabilsin.

Dünya’da eğitime devam oranının en yüksek olduğu ülkelere biridir aynı zamanda İrlanda. Öyle ki, ikinci düzey eğitimini tamamlayanların oranı %81, dört yaş grubunda da anaokuluna gidenlerin oranı ise %60’dır (OECD 2004).

5. Erken Çocukluk Eğitiminde Uygulanan Modeller

20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren, erken çocukluk dönemine yönelik eğitim programlarının hızla arttığı görülmektedir. Bu yüzyılda yani çocukların yüzyılında artık birçok ülkede erken çocukluk programları yayılmaya başlar. Plato ve Aristoteles’in ardından Comenius, Locke ve Rousseau “erken çocukluk kavramını özellikle kullanırlar ve okulöncesi dönemdeki çocuklara verilen eğitimi de “erken çocukluk eğitimi” olarak adlandırırlar (Cotton and Conklin 1989).

“Erken çocukluk eğitimi”, sıklıkla 0-8 yaş çocuklarının eğitimi için kullanılan bir terimdir (Cotton and Conklin 1989). Erken çocukluk eğitiminin ilk uygulamaları, Avrupa’da özellikle de sanayileşmiş ülkelerde görülmektedir. 1800’lerde ilk anaokullarının kurulmasından bugüne erken çocukluk dönemine ve o döneme yönelik eğitime bakış açısı çok değişmiş ve yaklaşımdan programa bu anlamda pek çok yenilik yapılmıştır (Pougatch-Zekman 1980 Akt: Larose et al. 2001).

Erken Müdahale Programları incelendiğinde, programların genellikle ev ziyaretleri, kurum merkezli erken çocukluk programları, ilköğretim bünyesindeki kurum merkezli programlar, çocuk-aile odaklı programlar, sağlık hizmetlerine yönelik ve ev ziyaretlerine dayalı oldukları görülmektedir. Literatüre bakıldığında farklı amaçlara yönelik bakım ve eğitim programları şu şekilde gruplandırılmaktadır (Perloff et al. 1998:1-2) :

-Öğretmen, hemşire veya paraprofesyonel öğretmenlerin ev ziyaretleriyle sürdürdüğü doğumöncesine yönelik bakım, medikal para desteği, gelişimsel destek, çocuğun beslenmesi/sağlığı/güvenliği hakkında bilgilendirme, bilişsel ve dil gelişimine, sosyal hizmetler, problem çözme ve ebeveynlik becerilerinde aileyi desteklemeye, ailenin aile planlaması, eğitim ve iş konularında desteklenmesine yönelik programlardır;

-Kurum merkezli anaokulu programları, akademik, sağlık hizmetleri, aile eğitimi sosyal hizmetler ve aileye kaynak desteği sağlayan programlardır;

-İlköğretim okulları bünyesindeki kurum merkezli programlar, akademik destek, okul personeline yönelik sağlık hizmetleri, sosyal hizmetler, aile eğitimi ve evdeki eğitimsel etkinlikleri desteklemeye yönelik programlardır;

-İki jenerasyona yönelik programlar: Çocuğun yaşama en iyi şartlarda başlaması ve ailenin de okuma, meslek edinme ve ekonomik yeterlilik konusunda desteklenmesinin hedeflendiği Erken Çocukluk ve Aile Eğitimi Programları’dır;

-Ailelere ev ziyaretleri yoluyla koruyucu sağlık hizmetleri konusunda rehberlik yapılmasına yönelik programlar;

-Halk Sağlığı Programları, doğumöncesi bakım, aşılama, beslenme ve koruyucu sağlık hizmetlerini kapsayan programlardır.

Diğer taraftan St.Pierre, Layzer ve Barnes (1995:2), erken müdahale programlarını tek odaklı ve iki jenerasyona yönelik programlar olarak iki gruba ayırmışlardır:

1.Tek odaklı programlar, çocuk merkezli yaklaşımları, aile programları ve yetişkin merkezli programları içermektedir.

a.Çocuk merkezli programlar (child-focus programs) : sosyoekonomik olarak dezavantajlı şartlarda yaşayan, okulöncesi çağ çocuklarının bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirme ve onları kendilerinden daha iyi durumdaki çocuklarla eşit şartlarda okula hazırlamaya yönelik düzenlenmiş programlardır. Çocuk merkezli programlardan biri de Head Start Programı'dır. Head Start ve benzeri programlar genellikle yıl içerisinde günün bir bölümüne yönelik olarak hazırlanan, yüksek kalitede, 3-5 yaş grubu çocuklara yönelik yoğun erken çocukluk hizmetlerini sunmaktadırlar. Bu programların bazıları sağlık ve sosyal refaha yönelik hizmetleri de kapsamaktadır.

b.Aile merkezli programlar: Çocuklara aileleri aracılığıyla dolaylı olarak ulaşıp ailelerin çocuk bakımına yönelik ebeveynlik becerilerini geliştirme ve bu ailelerin çocuklarının gelişimlerini desteklemek amacıyla geliştirilen programlar da aile merkezli programlardır. Head Start'ın Aile-Çocuk Gelişim Merkezleri veya ev ziyaretleri yoluyla uygulanan Missouri'nin Öğretmen Olarak Aileler (PAT) Programı, Arkansas'ın HIPPY (Home Instruction Program for Preschool Youngsters) Programı bunlardan bazılarıdır.

c.Yetişkin Merkezli Programlar: Her şeyden önce bu programlar yetişkin tek ebeveynli aileler için düzenlenen ve ailelerin okur-yazarlık becerilerinin, eğitsel edinimlerinin ve mesleki becerilerinin, kadın ve programa katılan yetişkinlerin ekonomik refahlarının artırılmasının amaçlandığı programlardır.

2. Çift jenerasyonlu programlar: Aileler ve çocuklarını etkilemek üzere tasarlanmış, üç kritik hizmetin kombinasyonu olarak hizmet veren programlardır. Bu hizmetlerden birincisi, erken çocukluk eğitimi, ikincisi ailelerin ebeveynlik becerilerini zenginleştirme, onların okul etkinliklerine katılımını artırma, ailelerin özsayıgı düzeylerini yükseltme, çatışma çözme becerilerini geliştirme ve ailesel bunalımlarını çözümlmelerine yönelik olan aile eğitimi programlarıdır. Üçüncüsü ise, sınıf merkezli yetişkin eğitimi, mesleki eğitim, iş danışmanlığı, işe yerleştirme desteği, ikinci dil olarak İngilizce kursları, ailelerin yarım kalan eğitimlerini tamamlamaları için desteklenmesi gibi amaçları olan mesleki ve okur-yazarlık programlarıdır.

Erken Müdahale Programları'nın türlerinin açıklanmasının ardından çalışmanın bundan sonraki bölümünde ülkemizde ve dünyada günümüzde uygulanmakta olan erken çocukluk eğitimi programlarına yer verilmiştir:

5.1. Türkiye'deki Erken Çocukluk Eğitimi Modelleri

Yaşamın ilk yılları çocuğun gelişimi açısından en kritik yıllardır. Bu dönemde, çocuğun fiziksel bakımı kadar ailesinin ona gösterdiği sevgi ve şefkat de aynı derece de önem taşımaktadır. Geleceğe umutla bakan, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirebilmek için bu dönemin çok iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu dönemdeki yaşantılar çocuğun gelecekteki yaşantısını da önemli ölçüde etkilemektedir.

Yapılan araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar; nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitime erken

yaşlarda başlanmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Bilimsel olarak; erken yaşların çocuğun zekâ, kişilik ve sosyal gelişiminde çok önemli olduğu ve bu yaşlardaki ihmalin olumsuz etkilerinin sonraki dönemleri de etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmalar, çocukların büyüme ve gelişmesini destekleyen deneyim fırsatlarının, gelişimin kritik olduğu dönemlerde sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Ömeroğlu 2002).

Ülkemizde erken çocukluk döneminde sunulan hizmetler yaygın olarak kurum merkezli hizmetlerdir. Bu hizmetler daha çok şehir merkezlerinde ve gelişmiş bölgelerde yoğunlaşmıştır. Özellikle 0-3 yaş döneminde verilen hizmetler hedeflenen kitleye daha az ulaşmaktadır. Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin yüzde 100'e yakın oranlarda yaygınlaştığı ülkelerde farklı kesimlerin ihtiyaçlarına uygun birçok modelin kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye'de resmi çevrelerce tercih edilen erken çocukluk eğitimi modeli, 5-6 yaş grubunu hedefleyen kurum merkezli modeldir. Bu dar tanımlı tek tip erken çocukluk eğitimi modeli ile 2004-2005 eğitim-öğretim yılında hedef kitlenin çok küçük bir oranına, sadece % 16'sına ulaşılabilmiştir (Bekman ve Gürlesel 2005:1). Ancak, bu model ile çoğu zaman farklı kitlelerin gereksinimlerine cevap verilememektedir. Bu nedenle, erken çocukluk hizmetlerinin değişik grupların gereksinimlerine uygun şekilde ve hızla yaygınlaştırılabilmesi için farklı modellere gereksinim vardır (Bekman 2003:18). Yapılan tüm çalışmalar değerlendirildiğinde Türkiye'de okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik farklı modeller kurum merkezli eğitim modeli, aile merkezli eğitim modeli, kurum-aile-toplum merkezli modeller ve uzaktan eğitim modeli şeklinde sınıflandırılabilir (Oktay 2003b:7; Aral v.d. 2000:42).

5.1.1.Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi Modeli

Kurum merkezli erken çocukluk eğitimi, okulöncesi eğitim denilince tüm dünyada ilk akla gelen model olarak düşünülebilir. Kurum eğitim modeli, ülkemizde okul öncesi eğitimde 1900'lü yılların başından beri kabul görmüş en

yaygın modeldir. Model; dünyada da bu alandaki eğitimin ilk örneği olarak kabul edilebilir (Oktay 2003a). Zira okul öncesi eğitim kurumlarının ilk örnekleri sayılabilecek örnekler; kadının çalışmaya başlaması ile ortaya çıkan okul çağına gelmemiş çocukların bakımı ihtiyacından doğmuştur. Zamanla, bakım ve beslenmenin yanında yapılacak eğitimin, başka deyişle uygulanacak programların önem kazanmaya başladığı dikkati çekmektedir.

Ülkemizde daha Cumhuriyet öncesinde anaokulları, okul sisteminin bir parçası olarak yerini almıştır. Cumhuriyet eğitim sisteminin devraldığı eğitim kurumları arasında okul öncesi eğitim veren anaokulları ve çocuk yuvaları da bulunmaktadır. Kurum merkezli eğitim çocuğun eğitimini hedeflemektedir. Bu dönem, ilköğretimden farklı olarak bireysel ihtiyaçların öne çıktığı, bilgi öğretmekten çok uygun davranışların kazanılmasına odaklandığı için ulusal düzeyde hazırlanan programlar da “çerçeve” niteliği taşımaktadır. AB ülkeleri ile birliğe girmeyi amaçlayan ülkelerde genel amaçlar birbirine benzemektedir. Bunlar: gelişme, otonomi, sorumluluk, sağlıklı olma, kendine güven, yurttaşlık, okula ve gelecekteki eğitim yaşamına hazırlık şeklindedir. Bu genel amaçlar arasında ülkelerin çoğunda aile ile işbirliği önemle vurgulanmaktadır. Oktay (2003a) kurum merkezli erken çocukluk eğitimi modelinin avantajları, yetersizlikleri, eksiklikleri ve etkilerini Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı'nda şu şekilde belirtmiştir:

5.1.1.1. Kurumsal Erken Çocukluk Eğitimi Modelinin Avantajları

Çocukların eğitimini belirli bir zaman diliminde gerçekleştiren kurum eğitim modeli belirli bir mekanda, uygun programlar ve bu iş için özel eğitim almış eğitimcilerle gerçekleştirilir.

Bu açıdan:

-Çocuğun kendi yaşıtları ile baş etmesini, işbirliği ve paylaşmasını öngörür;

-Ailede kazanılanları pekiştirici bir rolü vardır;

-Ailedeki eksik ve yetersizlikleri dengeler;

- Çatışmalı ev ortamlarındaki çocukların günün bir bölümünü rahat geçirmelerine yardımcı olur;
- Çocuğun tüm gelişim alanları desteklenir;
- Demokrasi eğitimi, benlik saygısını ve çocuğun kendine güvenini en iyi destekleyen kurumdur;
- Anne-çocuk arasındaki aşırı bağımlılığı büyük ölçüde azaltır;
- Temel alışkanlıkların pekiştirilmesinde olumlu bir rol oynar;
- Çocuğun kendi ailesi dışındaki yetişkinlerle de ilişki kurmasına bu ilişkiyi nasıl sürdüreceğini öğrenmesine yardım eder;
- Anne-babaya kendi çocuğunun diğer yaşlılarına göre durumunu gösterir;
- Çocuğun ilköğretim öncesinde, evden ayrılışını kolaylaştırır ve sistemli eğitim- öğretime hazırlayıcı davranışları kazandırır;
- Paylaşma, işbirliği, sırasını bekleme vb. temel davranışların kazanılmasına yardımcı olur;
- Dili kullanma ve kendini ifade etme becerisini artırır;
- Programın çerçeve niteliğinde olması farklı grupların ve bireylerin ihtiyaçlarına göre uyarlanma imkanı verir;
- Alanında uzman eğiticiler ailenin eğitimine de katkıda bulunur;
- Ailelerin çocuklarının gelişimi sırasında karşılaştıkları sorunları veya yaşantılarını başka ailelerle paylaşma imkanı yaratır;
- Ev ortamında sağlanamayan bir günün içindeki etkinliklerin sistematik bir şekilde ard arda getirilmesiyle düzen duygusu ve kurallar daha kolay kazandırılır.

5.1.1.2. Kurumsal Eğitim Modelinin Yetersizlikleri

- Çocuğun eğitimi günün belirli saatlerinde gerçekleştiğinden aile ile yeterli işbirliği sağlanamazsa doğru davranışların pekiştirilmesinde sorunlar yaşanabilir;
- Programlar her zaman tek tek çocukların ihtiyaçlarına cevap vermeyebilir;
- Sorunları olan bazı çocukların gruba katılmaları güç olabilir;

-Çocuklar, grubun bir üyesi olarak ele alınırlar. İlgili talebi fazla olan çocuklara her zaman yeterince ilgi gösterilemeyebilir;

-Kadınların yoğun olarak görev aldıkları bir sektör olarak ailede baba yoksunluğu olan çocuklar için yeterli desteği sağlamayabilir.

5.1.1.3. Kurumsal Eğitim Modelinin Eksiklikleri

-Bina, maliyetler hesaplandığında araç-gereç ve çalışanların ücretlerine ilişkin maliyet oldukça yüksektir;

-Çoğunlukla ailelere de bir maliyet getirmektedir. O nedenle ekonomik açıdan düşük düzeyde bulunan ailelerin çocukları yeterince yararlanmamaktadır;

-Erken çocukluğun önemi konusunda toplumsal bilinç yeterince yüksek olmadığı için siyasi iradenin ilk öncelikleri arasında yer almamaktadır;

-Çağ nüfusunun sayısı oldukça yüksek olduğu için, tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırılması oldukça güçtür;

-Zorunlu eğitim kapsamında görülmediği için bütçeden yeterli kaynak ayrılmamaktadır;

-Daha çok büyük yerleşim birimlerinde yaygınlaştırıldığından köy ve gecekondü tipi yerleşim birimlerinde yeterli sayıda değildir.

5.1.1.4. Kurumsal Eğitim Modelinin Etkileri

-Yapılan araştırmalar modelin çocukların gelişiminde olumlu rol oynadığını göstermektedir;

-Aile ve okul işbirliği yeterince sağlandığında daha kalıcı etkiler yaratabilir.

-Eğitim süresi arttıkça modelin etkisi daha kalıcı olmaktadır;

-İyi bir okul öncesi eğitim ilköğretime olumlu bir bakış açısı getirebilir;

-Erken dönemde sağlanan çok yönlü gelişme, sağlıklı bireyler yetiştirmek için iyi bir alt yapı oluşturabilir;

-Hakları ve sorumlulukları dikkate alarak yapılan erken eğitim, daha sonra iyi insan ve iyi yurttaşların yetiştirilmesine imkan verir.

5.1.2. Aile Merkezli Eğitim Modeli

Son yıllarda okulöncesi eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması ile ilgili çalışmalar resmi-özel kurumlar ve gönüllü kuruluşlar aracılığı ile sürdürülmesine rağmen, bu hizmetin hala sosyal ve kültürel yönden dezavantajlı bölgeler olan kırsal kesim ve gecekondü yerleşiminin yoğun olduğu bölgelerde yaşayan çocuklara ulaştırılmadığı görülmektedir (Ağrı %1.6, Şanlıurfa %2.57, Şırnak %2.27; MEB, 2003).

Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmaması sorununun kökeninde son yıllara kadar kurumsal eğitimin tek ve alternatifi olmayan bir model olarak kabul görmesinin önemli bir payı olduğu düşünülmektedir. Oysa anne-babalar ve çocuğa bakan kişilerin eğitime yönelik programların çocuğun gelişiminde uzun süreli ve kalıcı bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Lombard 1998; Myers 1996; Wasik et al. 1990; Akt:Temel 2003).

1960'larda çocukların erken çocukluk dönemindeki öğrenmesinde, uyarıcıların çeşitliliği ve ev ortamının etkili bir eğitim çevresine dönüştürülmesinin, çocuğun öğrenmesinde ve bilişsel gelişiminde olumlu etkiler yaptığı birçok araştırmaya konu olmuş (Akt:Broman 1978; Bradley et al. 1989) ve çocuğun çevresel yoksunluğuna karşı önlem olarak erken eğitim programları başlatılmıştır. Bu programlar, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların öğrenme sorunlarının, okul yaşantısından önce, erken çocukluk döneminde çözümlenebileceği varsayımına dayanmaktadır (Berk 1991). Bronfenbrenner (1974)'e göre, çocuğun gelişim ve eğitiminin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinde en etkili ve ekonomik birim ailesidir. Aile katılımı olmayan programların başarısı sınırlı ve etkileri kısa süreli olmaktadır" (Akt:Wasik et al. 1990). O halde erken çocukluk eğitim programları etkili ve devamlı olmak zorundadır. Programın erken yaşlarda başlaması ve uzun süreli devam etmesinin yanında ebeveynlerin programa katılımı ev-kurum bağlantısını kurmakta ve programın etkilerini kalıcı hale getirmektedir (Berk 1991). Araştırma sonuçları, başarılı bir program için, en temel faktörün ebeveyn

katılımını olduğunu göstermektedir (Wortham 1994). Ayrıca, çocuğun gelişiminin desteklenmesinde, onun çevresi ile olan karşılıklı ve dinamik etkileşiminin önemi vurgulanmaktadır. Erken çocukluk eğitimi programlarının uzun süreli etkileri, programa katılan çocuk ve ailelerin ileriki dönemlerde izlenmesini konu alan birçok uzunlamasına çalışmada incelenmiştir. Zenginleştirilmiş bilişsel ortamlarda, programa 1-3 yıl devam eden alt sosyo-ekonomik düzey çocuklarının, öğrenme kapasitelerinde, ZB puanlarında okul başarılarında ve okula uyumlarında artış olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Damon 1998; Zigler et al. 1992; Levenstein 1988; Madden and Levenstein 1984; Frucher 1982; Akt:Temel 2003).

Erken eğitim programlarının çocuklara olan katkılarının yanı sıra ailelerinin de programdan önemli kazançları olduğu ortaya konmuştur. Programlar özellikle annelerin, sosyal, psikolojik ve sağlıkla ilgili ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Programa katılan annelerin, kontrol grubu annelerine göre daha iyi eğitim aldıkları, benlik saygılarının yüksek olduğu, yaşamları üzerindeki kontrollerinin arttığı, daha iyi işler buldukları ve bu etkilerin on yıl sonra da devam ettiği saptanmıştır (Akt: Berk 1991; Akt: Craig 1992; Zigler 1992). Erken eğitim programlarından ev merkezli programlarda, çocuğun gelişimi ve bakımı açısından birincil sorumluluk aileye verilmektedir (Evans ve diğ. 2000). Ev merkezli programların, bu programların eğitimin doğal ortamda gerçekleşmesi, bireyselleştirilmiş öğrenmeye olanak sağlaması, tüm aile bireylerinin doğrudan katılımının ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğrudan gözlenmesinin mümkün olması gibi avantajlarından söz edilmektedir. Bu programların aile ilişkilerinde ortaya çıkabilecek muhtemel sorunları önlediği, ev ortamının çocuğun gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesine olanak sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca programlar kurumsal eğitime göre daha düşük bir maliyetle gerçekleşmektedir (Hawig 1984 Akt:Temel 2003).

5.1.2.1. Anne-Çocuk Eğitim Programı

Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi sorununa bir çözüm olarak geliştirilen ve bilimsel temelli bir okulöncesi eğitim programı olan Anne-Çocuk Eğitim Programı, mevcut sistemin niteliğinden dolayı hizmetlerden faydalanamayan ancak içinde buldukları sosyal ve ekonomik koşullar bakımından "risk altında" olan ve okulöncesi eğitime en fazla ihtiyaç duyan çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini erken yaşlarda desteklemeyi amaçlamaktadır. Anne-Çocuk Eğitim Programı'nda doğrudan annelere ulaşılarak, annenin eğitici potansiyelini geliştirmesi için eğitim desteği verilmekte, böylelikle kadının birey olarak güçlenmesi ve anne olarak eğitici rolünün gelişmesi mümkün olmakta ve çocuğunun gelişim ihtiyaçları, ev ortamında karşılanmaktadır (Bekman 1998).

Anne-Çocuk Eğitim Programı, 1982-1991 yılları arasında uygulanan "Erken Destek Araştırma Projesi"nin verileri ışığında; Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı, Prof. Dr. Diane Sunar, Prof. Dr. Sevda Bekman ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı uzmanları tarafından geliştirilmiş ve 1993 yılında bu amaçla kurulan Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) bünyesinde yaygın uygulama fırsatı bulmuştur.

Erken Destek Projesi'nin 1983'teki uygulamasından bu yana, Program değiştirilmiş ve genişletilmiştir. En önemli değişiklik programın süresinde yapılmıştır. Programın süresi 60 haftadan 25 haftaya indirilmiştir. Ayrıca, program çocuklara örgün eğitime başlamadan önceki sene ulaşmayı amaçladığı için artık 4 ve 5 yaşındakileri değil, sadece okula başlamadan önceki yılda olan 6 yaşındakileri hedef almaktadır. Bu değişikliklere bağlı olarak proje grubu tarafından yeni bir bilişsel eğitim programı geliştirilmiştir. Bu bilişsel eğitim programı Zihinsel Eğitim Programı adını almıştır (Kağıtçıbaşı v.d. 1991; Kağıtçıbaşı v.d. 1995a) ve araştırma projesinde kullanılan Okul Öncesi Çocuklar İçin Evde Öğretim Programı'nın (Lombard 1994 Akt:Bekman 1998) yerine kullanılmaktadır. Anne Eğitimi Programı'nın konularının da içeriği genişletilmiş ve değiştirilmiştir.(Kağıtçıbaşı v.d. 1991; Kağıtçıbaşı v.d. 1995b).

Programa yeni bir öge olarak Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı eklenmiştir. Program artık asıl çalışmada olduğu gibi ev ziyaretleri ve grup toplantıları yerine sadece haftalık grup toplantıları şeklinde uygulanmaktadır. Program'a bundan sonra Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) adı verilmiştir.

Program'ın küçük çapta uygulanması yerine yaygın bir program olmaya başlaması bu esas değişimlerden sonra olmuştur. 1991 yılında özel bir bankanın vakfı olan Finans Vakfı, Program'ın telif haklarını almış ve Program'a finansal destek sağlamaya başlamıştır. Anne-Çocuk Eğitim Programı, 1991-1993 yılları boyunca Finans Vakfı ve Mili Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği ile İstanbul'da yedi halk eğitim merkezinde uygulanmıştır.

1993'ün Ağustos ayında Finans Vakfı'nın teşviki ve desteğiyle Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) kurulmuştur. Anne-Çocuk Eğitim Vakfı özel sermayeli kar amaçsız bir organizasyondur ve amaçlarından biri Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çok yönlü faydalarını Türkiye'de anne ve çocuklara sağlamaktır. Vakfın açıklanan amacı, "modern Türkiye'nin gelişmesine eğitimsel, sosyal, ekonomik ve finansal faaliyetlerle katkıda bulunmaktır" (Anne-Çocuk Eğitim Vakfı 2002).

Anne-Çocuk Eğitim Vakfı, Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın uygulanmasını Millî Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile işbirliğinde 1993'ten günümüze kadar yürütmektedir.

5.1.2.1.1. Anne Çocuk Eğitim Programı'nın İşleyişi

Anne Çocuk Eğitim Programı'nın bütünsel bir yaklaşımı vardır. Yalnızca çocuğa ulaşmaktansa hem çocuğu hem de çocuğun yakın çevresini hedeflemektedir. Çocuğun tüm gelişimini destekleyebilmek için ev ortamındaki önemli kişi olarak anne hedeflenmiştir. Amaç, ev ortamındaki çocuğun gelişimine ilişkin bilişsel ve psikososyal etkenleri geliştirmektir. Program, çocuğun gelişiminde çevresinin rolünü vurgulayan ekolojik yaklaşımdan

etkilenmektedir. Çeşitli araştırmaları gözden geçiren Kağıtçıbaşı (1997), hem çocuk hem de aileyi hedef alan programların yalnızca çocuğa odaklanan programlardan daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Program, çocukta bilişsel zenginleşmeyi sağlayarak okula hazır olma düzeyini arttırmayı ve optimal psikososyal gelişmeyi ve daha iyi sağlık ve beslenmeyi sağlayacak bir ortam yaratmayı amaçlamaktadır. Bu, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminde ana-babanın rolünü arttırmayı gerekli kılmaktadır. Çocuğa yönelik davranışın ve iletişimin tutarlılığı annenin kendini duygusal olarak güvende hissetmesi ve öz saygısı, aile planlaması ve üreme sağlığı da programın hedefleri arasındadır. Bu program hem bir yetişkin eğitimi hem de bir çocuk gelişimi programı örneğidir (Bekman 1998).

Anne-Çocuk Eğitim Programı çocuklar ve ana-babalara, çocuk, örgün eğitime başlamadan hemen önce ulaşmaktadır. Buradaki anlayış, bu dönemde annelerin yeni bilgilere daha açık olacakları yolundadır.

Programın değişik unsurlarını yürütmek için değişik yaklaşımlar benimsenmiştir. Üç unsurdan ikisinde, Anneye Destek ve Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması unsurları için grup dinamiği yaklaşımının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bilişsel Eğitim programı için aracılı bir öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Amaç, çocuğa destek veren bir yetişkinle etkileşim sonucunda çocuğun okula hazır olma düzeyini arttırmaktır. Öyle ki, anneler çocuklarının öğretmeni olmaktadır. Çocuğun bilişsel gelişimine destek vererek en üst düzeye çıkarmak amaçlanmaktadır. Özellikle okulöncesi sözel ve sayısal becerilere ve okuma yazma becerilerine ilişkin belli alıştırılmaları yaparken annelerin çocuklarını desteklemeleri beklenmektedir. Bu alıştırılmalar sırasında sorular sorarak, önerilerde bulunarak, yol göstererek ve sorulara yanıt vererek anneler, çocukların bilişsel gelişimin belirleyicilerini bütünleştirmelerine yardım etmekte ve "potansiyel gelişim" alanı içinde işlev görmeleri için elverişli koşulları yaratmaktadırlar (Bekman 1998).

Yukarıdaki noktalar temel alındığında Programın, çocuğun bilişsel gelişimini destekleyecek Zihinsel Eğitim Programı, anneleri çocuğun gelişiminin bütün yönleriyle ilgili olarak duyarlılaştıracak Anne Destek Programı ve anneleri üreme sağlığı ve aile planlaması konularında duyarlılaştıracak Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı olmak üzere üç ana unsuru vardır:

5.1.2.1.2. Zihinsel Eğitim Programı

Zihinsel Eğitim Programı 1991 yılında Kağıtçıbaşı ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ve 1995'te yeniden gözden geçirilip düzeltilmiştir (Kağıtçıbaşı v.d. 1995a). Programın bu unsurunun temel amacı çocuğun okulöncesi sözel ve sayısal becerilerini harekete geçirerek onu okula hazırlamaktır. Evdeki okuma yazma ortamında edinilen becerilerin çocuğun okula hazırlanmasına olanak veren önemli etkenler olduklarına inanılmaktadır. Okuma yazmaya ilişkin etkinliklere evde sınırlı ölçüde olanak tanınmasının örgün eğitimde önemli olan dil gelişimi ve sonrasında okuma yazmayı öğrenmeleri üzerinde belirleyici etkileri vardır.

Zihinsel Eğitim Programı'nda 25 çalışma formu vardır. Her haftanın çalışma formu anneler tarafından çocuklarıyla birlikte her gün yapılacak çeşitli alıştırmalar içermekte ve genellikle bunları tamamlamak her gün aşağı yukarı 15-20 dakika sürmektedir. Tipik bir haftalık çalışma kitabı 20-25 sayfalık alıştırmalar içermektedir. Haftanın her gününe ayrılmış olan sayfalar annelerin farklı günlerin etkinliklerini birbiri ardından izleyebilmelerine yardımcı olmak üzere her sayfada belirtilmiştir (1. Gün, 2. Gün gibi). Çalışma formlarının sayıları ilerledikçe alıştırmalar zorlaşmaktadır. Alıştırmalar çoğunlukla el-göz koordinasyonu, duyuşsal ayırım yeteneği, okulöncesi sözel (harflerin tanınması, harflerin seslerinin tanınması) ve sayısal (rakamların tanınması, toplama ve çıkarma) beceriler, dil gelişimi, sınıflandırma, sıralama, kavram oluşumu (yön, boyut, mekan), renk ve biçimlerin öğrenilmesi, problem çözme becerileri ve genel yetenek gibi alanlara yöneliktir. Her haftanın çalışma formu yukarıda belirtilen farklı alanlarda alıştırmalar içermektedir.

Çalışma formlarına ek olarak 8 resimli hikaye kitabı kullanılmaktadır (Alpöge 1995). Bunlar temelde dinleyerek anlama, sözel ifade, kelime hazinesi, soru-cevap etkinlikleri ve muhakeme için kullanılmaktadırlar. Yetişkinle birlikte kitap okuma etkinliklerinin de içermesine özellikle çaba gösterilmiştir, çünkü okuma yazma bilgisinin, resimli kitaplar ve okuma materyallerinin kullanıldığı etkinlikler sırasındaki anne-çocuk etkileşiminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu etkileşimler destekleyici diyaloglar olma özelliğindedir. Yetişkinle birlikte kitap okumanın sıklığı ve çocuğun dili ve sonraki okuma becerisi arasındaki ilişki sıklıkla gözlemlenmiştir (Crane-Thoreson ve Dale 1992; Rowe 1971; Akt:Bekman 1998).

5.1.2.1.3. Anne Destek Programı

Anne Destek Programı ilk kez 1982'de Kağıtçıbaşı ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir ve 1995'te yeniden gözden geçirilip düzeltilmiştir. Bu program annenin çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine duyarlılığını arttırmayı ve anneye çocuğun gelişimini destekleyici bir ev ortamı hazırlama konusunda yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca ana-babayı tutarlı ve olumlu bir anne-çocuk etkileşimi yaratma konusunda desteklemeyi de hedeflemektedir.

Programın konuları arasında çocuk sağlığı, beslenme, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişim alanlarındaki gelişimsel özellikler, yaratıcı oyun etkinlikleri ve oyunun önemi yer almaktadır. Disiplin, olumsuz davranışları değiştirme yöntemleri, anne-çocuk etkileşimi ve iletişim gibi konular da vurgulanmaktadır. Ayrıca duyguları ifade etme, dinleme ve çocuğun kabul edilmesi üzerinde de odaklanmaktadır. Sonrasında eşle olan ilişkiyi de içeren diğer insan ilişkilerine de genellemeler yapılmaktadır. Bazı toplantılarsa annelerin bir kadın ve bir anne olmaya ilişkin duygularına ayrılmaktadır (Bekman 1998).

Program boyunca anneler olumlu bir benlik kavramı geliştirmeleri için cesaretlendirilmektedirler. Grup tartişmaları anneleri yeterlilik, yararlılık ve öz güven duyguları geliştirmek konusunda desteklemeye yöneliktir.

5.1.2.1.4. Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı

Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı'nın geliştirilmesi için bu alanda etkin olan kurumlara işbirliği yapılmış, yürürlüğe konulan ilk program 1993'te geliştirilmiştir (Balkan 1993). Sonradan programın genişletilmesine gerek duyulmuş; böylece yeni bir program hazırlanmıştır. Bu program 23 ayrı konuyu içermektedir. İlk bölüm üreme sağlığının önemini ve onu etkileyen faktörleri tartişmayı amaçlayan on dört konuyu kapsamaktadır. Bu bölüm, anneleri temelde kendi üreme sistemlerine karşı ve üreme sisteminin basit hastalıklarının nasıl önlenebileceği konusunda duyarlı kılmaya, sağlıklı gebeliği ve güvenli anneliği tanımlamaya yöneliktir. İkinci bölümde temelde dokuz ayrı toplantıda ele alınan aile planlamasının değişik yöntemleri tartişılmaktadır (Çoskun v.d. 1996).

5.1.2.1.5. Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Uygulanması

Programda, anneler 25 hafta boyunca yetişkin eğitim merkezlerindeki grup toplantılarına haftada bir kez katılmaktadırlar. Türkiye'de her ilin her ilçesinde yetişkin eğitim merkezleri mevcuttur. Toplantılar Anne- Çocuk Eğitim Vakfı personeli tarafından programla ilgili eğitilmiş olan Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün öğretmenlerince yürütölmektedir. Her toplantının ilk bölümünde bir buçuk saat boyunca Anne Destek Programı'nın o günkü konusu tartişılmaktadır. Her haftanın konusu daha önceden saptanmaktadır. Grup toplantılarına anneler etkin olarak katılıp, sorular sorarak, fikirlerini ifade ederek düşünce ve deneyimlerini paylaşmaktadırlar. Bütün grup toplantılarında, grup tartişmalarından sonra evde hayata geçirilecek bazı grup kararları alınmaktadır. Bunu izleyen toplantıda kararın sonuçları yeniden değerlendirilip muhtemelen yeni bir karar alınmaktadır. Böylece grup dinamiği teknikleri,

annelerin çocuklarına sağlıklı gelişim konusunda daha büyük ölçüde destek olabilmelerine olanak vermek üzere kullanılmaktadır (Bekman 1998).

Toplantının ikinci bölümü Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı'nın tartışılmasına ayrılmıştır ve on beş dakika sürmektedir. Burada temel amaç bir grup kapsamında bilgi aktarımını sağlamaktır. Bu, annelerin deneyimlerini paylaşımlarına, aile planlaması ve üreme sağlığı konularında diğerlerinin deneyimlerini de öğrenmelerine olanak tanımaktadır.

Toplantının son bölümünde annelerin Zihinsel Eğitim Programı'nın alıştırmalarını "rol yapma" yoluyla öğrenmek için beş ya da altı kişilik gruplar oluşturmaları istenmektedir. Her bir anne grubunda, o küçük grup içinde programın doğru olarak yürütülmesinden sorumlu olan bir yardımcı (annelerden biri) vardır. Gruplardaki anneler daha sonra çocuklarıyla birlikte yürütecekleri etkinlikleri sırayla "rol yaparak" öğrenmektedirler. Her anneye, hem anne hem de çocuk rollerine girmesi için olanak verilmektedir. Evdeki uygulamanın etkili olabilmesi için annelere o haftanın çalışma formunu doğru bir biçimde öğretmek amacıyla da ek bir çaba harcanmaktadır. Toplantının tamamı yaklaşık üç saat sürmekte ve her grup 20-25 anneden oluşmaktadır.

Programı yürüten iki ayrı düzeyde personel vardır: Bunlar her biri MEB personeli olan öğretmenler ve il koordinatörleridir. Her iki grup da Vakfın uzmanları tarafından programla ilgili olarak eğitilmiştir. Öğretmenler Programın gruplar içinde yürütülmesinden ve evlerde Programın denetlenmesinden sorumludurlar. Böylece öğretmenler bir yandan grup toplantılarını sürdürürken, diğer yandan ev ziyaretleri de yaparak anneyi çocuğuyla birlikte çalışırken gözlemlemektedirler. Ev ziyaretlerinin amacı, Programın çocukla birlikte doğru bir biçimde yürütüldüğünden emin olmaktır.

Öğretmenler Vakfın uzmanları tarafından yürütülen dört haftalık eğitim seminerlerine katılmaktadırlar. Öğretmenler eğitim seminerleri sırasında

Programın yürütülmesine ilişkin temel ilkeler hakkında bilgilendirilmektedir ve eğitim sırasında Programın üç ayrı unsurunu grup toplantılarındaki gibi yürütmeleri istenmektedir. Burada amaç yalnızca bilgi aktarmak değil mümkün olduğunca fazla ölçüde grup süreci yaşama olanağının sağlanmasıdır.

İl Koordinatörleri her ilde Programın yürütülmesinden sorumludurlar. Kendi illerinden en fazla 8 öğretmenle birlikte çalışmaktadırlar. Grup toplantılarını gözlemlenmeleri ve her öğretmeni takip etmeleri beklenmektedir. İl Koordinatörleri Vakfın uzmanları tarafından yürütülen beş haftalık eğitim seminerlerine katılmaktadırlar. Bu seminerler boyunca il koordinatörlerine Programın içeriği ve yürütülüşü hakkında bilgi verilmektedir. Ek olarak, “rol yapma” yoluyla eğitilirler ve program yürütülürken yaşayacakları durumlar canlandırılarak koordinatör olarak rollerini sürdürmeleri istenmektedir. Program’ı gözlemlenmeleri için de ayrıca bir hafta ayrılmaktadır. İl Koordinatörlerinin öğretmen eğitiminin son haftasında öğretmenlere katılmaları da istenmektedir. Bu hafta boyunca koordinatörler, daha sonra beraber çalışacakları öğretmenlerle birlikte yaptıkları çalışmalarda koordinatör rolünü üstlenerek tecrübe kazanmaktadırlar (Bekman 1998).

Öğretmen ve koordinatörlerin eğitim ve takibi Vakıf personeli olan yerel eğiticiler ve Vakıf program danışmanları tarafından yürütülmektedir. Yerel eğiticiler, belirlenmiş bir bölgede, en fazla 8 ildeki uygulamadan sorumludurlar. Her ilde düzenli ziyaretler yapmakta ve uygulamayı gözlemlenmektedirler. Ek olarak, sorumlu oldukları bütün il koordinatörleriyle uygulama sürecini ve Program sırasında karşılaşılabilecekleri sorunları tartışmak üzere düzenli toplantılar yapmaktadırlar. Program danışmanları Programda 10-16 yıldır grup liderliğinden danışmanlığa uzanan değişik düzeylerde çalışmış kişilerdir.

5.1.2.2. Aile-Çocuk Eğitim Programı

Türkiye’de Erken Çocukluk Hizmetlerinin yaygınlaştırılmasında kurumsal eğitime alternatif bir model olarak geliştirilen, Aile Eğitim Programı ve Gelişimsel

Eğitim Programı yolu ile aile bireylerinin ocuk gelişimi, sağlığı ve disiplini konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve bu yolla çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve ev ortamının zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır (Temel 2003).

1988 yılında, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi'nde başlatılan 0-4 yaş Erken ocukluk Eğitimi Projesi'nin sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen "0-4 Yaş Anne-ocuk Eğitimi Programı"nın ardından Gazi Üniversitesi, Milli Eğitim Bakanlığı ıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve UNICEF işbirliğinde 1993 yılında yaygınlaştırma çalışmaları başlatılmıştır. 2003 yılından itibaren de "0-4 Yaş Anne-Eğitimi Programı" yerine, G.. Mesleki Eğitim Fakültesi ocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında geliştirilen "0-6 Yaş Aile ocuk Eğitimi" programı uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programın uygulanmasında MEB Çıracılık Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne ek olarak Başbakanlık, Sosyal Hizmetler ocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü, Tarım Bakanlığı, Eğitim-Sen ve GAP idaresi ile işbirliği yapılmıştır.

Programın hedef kitlesi sosyo-ekonomik yönden elverişsiz koşullarda yaşayan 0-6 yaş çocukları ve aileleridir. Program, MEB koordinatörlüğünde Tarım Bakanlığı, Sosyal Hizmetler ve ocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü ve Eğitim-Sen tarafından UNICEF desteğiyle uygulanmaktadır. Program 0-2 yaşta çocuğu olan anneler için haftalık 40 dakika süren ev ziyaretleri, ayda bir defa yapılan grup toplantıları; 2-4 ve 4-6 yaşta çocuğu olan anneler için de grup toplantıları ve 15 günde bir yapılan ev ziyaretleri yolu ile sürdürülmektedir. Programı uygulayacak personel, Gazi niversitesi ocuk Gelişimi ve Anabilim Dalı ğretim elemanlarınca 15 günlük kurslarda yetiştirilmektedir. MEB'da Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan ğretmenler, Eğitim-Sen'e ye olan ğretmenler, Başbakanlık SHÇEK'da görev yapan ocuk Gelişimci, Sosyal alışmacı, Psikologlar ve Tarım Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan ev ekonomistleri programı uygulamaktan sorumludurlar.

Program 12 oturumdan oluşmaktadır. Bu oturumların uygulanma sıklığı kurum bünyesindeki çalışmalara göre haftada bir ya da özellikle ulaşım güçlüğü olan kırsal bölgelerde ayda bir yapılabilmektedir. Program iki bölümden oluşmaktadır:

5.1.2.2.1. Aile Eğitim Programı (AEP):

0-2, 2-4 ve 4-6 yaş çocuklarının anneleri için hazırlanan program içeriği farklılık göstermekle birlikte genel olarak çocuk gelişimi, bebek bakımı, çocukla iletişim, çocukta olumlu davranış geliştirme, oyun ve oyuncaklar, sağlık ve beslenme gibi konuları kapsamaktadır (Temel 2003).

5.1.2.2.2. Gelişimsel Eğitim Programı (GEP)

Gelişimsel Eğitim Programı çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmış haftalık programdır. Eğitimci, programda yer alan etkinlikleri ev ziyareti ya da grup toplantılarında anneye öğretmekte, annenin uygulamalarını izlemektedir. Ayrıca eğitimci, evdeki artık malzemeleri kullanarak oyuncak yapımını da annelere göstermektedir.

0-4 yaş Anne-Çocuk Eğitimi Programı 1993-2003 yılları arasında 59 ilde, 248 öğretmen ile uygulanmış 28.854 anneye eğitim verilmiştir. 2003 yılından itibaren de, 0-6 yaş Aile Çocuk Eğitimi Programı altı ile (Ankara, İstanbul, İzmir, Mersin, Samsun, Diyarbakır) pilot olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu amaçla uygulayıcı sektörlerden toplam 120 uygulayıcı eğitilmiştir.

0-4 yaş Anne Çocuk Eğitimi Programının kısa vadedeki etkileri üzerine yapılan çalışmalarda, programın ev ortamı üzerindeki etkileri, deney ve kontrol gruplarında test edilmiş, 0-3 Yaş Ev Ortamı Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında deney ve kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (Ömeroğlu-Turan ve Can Yaşar 2002; Turan v.d. 1999; Ömeroğlu v.d. 1997). Ayrıca programa katılan annelerin çocuk yetiştirme

ile ilgili bilgi ve tutumlarında önemli değişiklikler olduğu saptanmıştır (Aksoy 2001; Ömeroğlu Turan ve Can Yaşar 1999; Temel 1999; Akt:Temel 2003).

4-6 Yaş Aile Çocuk Eğitimi Programı ile ilgili yapılan bir çalışmada, alt sosyo-ekonomik düzeyde, 4-6 yaş grubu çocuğu olan anne ve babaların, aile ilişkilerini algılamalarına programın etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere 40 anne katılmıştır. Araştırma örneklemine, katılan annelerin eşleri de dahil edilmiş çalışma 40 anne-baba çifti üzerinde gerçekleştirilmiştir ve deney grubundaki anne ve babaların aile ilişkilerini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı değişiklikler olduğu saptanmıştır (Kurtulmuş ve Temel 2003). Gelişimsel Eğitim Programı üzerinde yapılan bir çalışmada ise 61-72 aylık deney grubu çocukların dil gelişiminin, kontrol grubuna göre önemli ölçüde farklılık gösterdiği saptanmıştır (Yayla 2003). Programın yaygınlaştırılmasında, özellikle hedef kitleyi oluşturan ailelerde, talep yaratma güçlükleri bulunmakta ve ekonomik kısıtlılıklar materyal temininde güçlüklerle neden olmaktadır.

5.1.2.3. Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Anne-Baba-Çocuk Eğitimi Projesi

1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından başlatılan Anne-Baba-Çocuk Eğitimi Projesi, genç kızlar, anne adayları ve diğer kadınlar ve erkeklere yönelik, aile bireylerini yetiştirmeyi amaçlayan bir programdır. Proje MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından 1997-1998 yılında başlatılmıştır. Hedef kitlesi genç kızlar, anne adayları ve her yaştaki kadınlardır.

Projenin uygulama şekli illerdeki Kız Teknik Öğretim Okulları tarafından belirlenmektedir. Eğitim yetişkinlere okulda, yörede gezici kurslar veya ev ziyaretleri şeklinde gerçekleştirilebilmektedir. Projede Kız Meslek Lisesi öğretmenleri alanları ile ilgili konularda uygulayıcı olarak görev almakta, ihtiyaçlar doğrultusunda sağlık personeli, emniyet personelinden de eğitimci

olarak yararlanılmaktadır. Uygulama süresine bölgesel ihtiyaçlara göre karar verilmektedir. Saatlik, günlük, haftalık programlar şeklinde uygulanabilmektedir.

İçerik, MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen konulardan seçilebilmekte ya da bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda yeni konular belirlenebilmektedir. Program Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Kız Teknik Öğretim Okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin sorumluluğunda yürütülmektedir. Ayrıca Üniversiteler, Devlet Hastaneleri, İl Sağlık Müdürlüğü, Sağlık Ocakları ile işbirliği yapılmakta konu ile ilgili personel, eğitim görevlileri, tıp doktorları, diğer sağlık personeli, psikologlar, sosyal hizmet görevlileri konu içeriklerine bağlı olarak programa katılabilmektedir. Program 81 ilde devam etmektedir. Projenin devam ettiği 5 yıl süre boyunca toplam 1.399.741 kişiye ulaşılmıştır (Temel 2003).

5.1.2.4. Ana-Baba Okulu

Ana-babaların çocuklarına istenilen davranış ve alışkanlıkları kazandırabilmeleri, kendi kendini denetleyen, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen ve girişimci bir birey olmalarını sağlayabilmeleri, öncelikle onları tanımaları ve onlarla sağlıklı bir iletişim kurmalarıyla mümkündür. Ana-Baba Okulu Projesi bu gereksinimden hareket ederek başlatılmıştır.

Fransa'da 1929, Amerika Birleşik Devletlerinde 1880'li yıllarda başlatılan Ana-Baba Okulları, öğüt vermek yerine ana-babaların kişisel çabalarını uyandıran, onlara rehberlik eden ve dayanışma duygusunu kazandıran birer kurum niteliğinde ortaya çıkmıştır. 1949'da yeniden örgütlenen Paris Ana-Babalar Okulunda, haftanın belirli günlerinde ana-babaların görüşmeye, bilgiler istemeye gelebilecekleri bir kabul servisi oluşturulmuştur. Ana-Baba Okulu konusunda, Fransa'yı başta İsviçre, İtalya, Hollanda ve Lüksemburg olmak üzere diğer Avrupa ülkeleri izlemiştir.

Ana-Baba Okulu'nun çalışmalarının temelleri ülkemizde ilk kez 1962-1963 yıllarında Ord.Prof.Dr. İhsan Şükrü Aksel'in Akıl Hıfzısıhhası Cemiyeti Başkanı olarak, Mediko-Sosyal Merkezi ve Askeri Tıbbiye'de başlattığı, anne-babalara haftalık sohbet toplantılarıyla atılmıştır. Yine ülkemizde sistemli ve programlı bir Ana-Baba Okulu modeliyse İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından 1989 yılı başından itibaren gerçekleştirilmiştir.

Ana-Baba Okulu, anne ve babaların çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesine yardımcı olmak, anne ve babalara çocukları ile nasıl sağlıklı bir iletişim kurabileceklerini anlatmak, çocuğun gelişim süreci içindeki değişimlerine ilişkin özelliklerini aktarmaktan, cinsel eğitime kadar çocuk ve genci ilgilendiren farklı konularda anne ve babalara ışık tutmak amacıyla kurulmuştur.

Ana-Baba Okulu eğitim uygulamasına önceleri hafta içi ve hafta sonu olmak üzere iki farklı kursla sadece Üniversite bünyesinde (Kuyucu Murat Paşa Medresesi'nde) başlanmış daha sonra Bakırköy, Kadıköy, Ataköy, Ayazağa, Tekirdağ gibi farklı kesimlerde Belediyeler, Vakıf Okulları, Sigorta, Özel Okul, Dershane ve özel kurumların işbirliğiyle yaygınlaştırılmıştır. Halen Ana-Baba Okulu etkinlikleri "Eğitim Bilimleri Bölümü'nün koordinatörlüğünde devam etmektedir. Eğitim ortamı, yetişkin eğitime uygun görsel, işitsel araçlar yardımıyla düzenlenmiş, afiş ve broşürler yardımıyla katılanlar program konusunda bilgilendirilmektedir.

Eğitim Bilimleri Bölümü'nün öğretim üyeleri ve elemanlarınca oluşturulan bu proje, en başta lisans ve yüksek lisans öğrencileri olmak üzere, Fakülte personeli tarafından yürütülmektedir. 1989 yılından bu yana uygulanan ve son üç yıldır sadece Cumartesi ve Pazar günleri 09:30-13:30 saatleri arasında gerçekleştirilen program, Çocuk Gelişim Özellikleri ve Eğitimi, İletişim, Cinsel Eğitim, Okul, Çocukta Uyum ve davranış bozuklukları ana başlıkları altında

toplanabilecek, 14 öğretim üyesinin görev aldığı 32 saatlik bir süreyi kapsamaktadır.

Ana Baba Okulu çalışmaları 1989 yılından itibaren özel ve kamu kurumlarının ekonomik desteğiyle yapılmaktadır. Programa katılan ailelere ön-test ve son-test olarak PARI Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesi sonucunda eğitim programına katılan anne babaların çocuklarına karşı aşırı koruyuculuk tutumları ile baskılı ve otoriter tutumlarında azalma olduğu bunun yanında “eşitlik ve paylaşma” tutumlarında artış olduğu ortaya çıkmıştır (Yavuzer 2003:7-12).

5.1.2.5. Baba Destek Programı (BADEP)

Ülkemizin geleneksel aile yapısında, çocuğun bakım ve gelişiminden birinci derecede anneler sorumlu tutulurken araştırmalar, çocuğun gelişiminde, babanın da anne kadar etkili ve önemli olduğunu göstermektedir. Ancak ülkemizde ve dünyada, babalık rolünü desteklemek üzere, sadece babalara yönelik programlar yok denecek kadar azdır. Oysa, babaların bu tür desteklere ihtiyaçları olduğu ve kendilerine uygun programlar sunulduğu takdirde, hem kendilerinde hem de çevrelerinde olumlu değişimleri gerçekleştirdikleri bilinmektedir.

Baba Destek Programı (BADEP), Türkiye’de babaların çocuklarının gelişiminde daha etkin ve olumlu bir rol oynamaları için geliştirilmiş, bilimsel temelli bir eğitim programıdır. Katılımcı babalar; çocuk gelişimi ile ilgili düzeylerini artıran, iletişim becerileri kazanmalarını sağlayan ve bunun sonucunda daha demokratik tutumu benimsemelerine yol açan eğitimler almaktadır.

Anne-Çocuk Eğitim Programı’na katılan annelerden gelen istek ve talepler sonucunda Baba Destek Programı’na ihtiyaç duyulduğu görülmüş ve bu doğrultuda 1996 yılında Prof. Dr. Sevdâ Bekman, Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı

ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı uzmanları tarafından geliştirilerek 1997 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

Baba Destek Programı, babanın çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda daha bilgili olması, bu bilgilerini hayata geçirmesi, çocuğuyla, eşiyile ve yakın çevresiyle iletişimini geliştirmesi ve giderek yaşantısında daha demokratik bir tutumu benimsemesini sağlamaktadır. Ülkemizde diğer babalar ile çocukları veya babalık rolleri hakkında konuşma ve dertleşme fırsatı bulamayan babalara Baba Destek Programı hem bir paylaşım ortamı hem de çözüm üretme imkanını tanımaktadır.

Baba Destek Programı'nın hedef kitesini, 2-10 yaşlarında çocuğu olan, okuma-yazma bilen tüm babalar oluşturmaktadır. Baba Destek Programı grup uygulaması şeklinde üçer saatlik 13 oturum olarak planlanmıştır. Anne-Çocuk Eğitim Vakfı tarafından açılan seminerlerle eğitilen gönüllü öğretmenler tarafından uygulanan kurslarda katılımcı bir yaklaşım izlenmekte, babaların kendi deneyimlerini grupla paylaşması özendirilmekte ve sorunlara birlikte çözüm bulma imkanı yaratılmaktadır. Baba Destek Programı'nın bu özelliği nedeniyle, gruplar 15 kişi ile sınırlı tutulmaktadır. Her bir oturumda işlenen konuları ve yaklaşımı ayrıntılı olarak içeren bir eğitici kitabının yanı sıra, katılımcılara dağıtılan çok sayıda eğitim materyali bulunmaktadır.

Baba Destek Programı, halen Eğitim-Sen işbirliğinde, gönüllü öğretmenler aracılığı ile farklı sosyo-ekonomik seviyelerden gelen katılımcılarla İstanbul, Kocaeli ve Muğla'da uygulanmaktadır. Program yoğunlukla gönüllü öğretmenlerin bulunduğu ilköğretim okullarında yapılmaktadır. Baba Destek Programı'nın yaygınlaştırılması için çalışmalar sürmektedir.

Baba Destek Programı'nın içeriğini tanışma, babanın rolü, önemi ve çocuğa etkisi; aile tutumları, çocuğun davranışlarını kabul etme ve etkin dinleme, ben dili, olumlu disiplin yöntemleri, çocuğun gelişim özellikleri,

bedensel ve zihinsel gelişim, kitap okuma ve çocukla geçirilen zamanın önemi, duygusal gelişim, sosyal gelişim, oyun ve çocuk gelişimindeki önemi ve çatışma çözme yöntemleri oluşturmaktadır.

Programda 85 eğitimci ile üç ilde 2.624 babaya ve 5.248 çocuğa ulaşılmıştır. Albayrak (2003) danışmanlığında yürütülen araştırma sonucunda babaların program öncesi ve sonrası puanlarına bakıldığında yetkici ve tavizkar tutumda azalma, iletişim kurma ve açık iletişimde ise artma olduğu saptanmıştır. Sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Baba Destek Programı'nın yaygınlaştırılmasında engel olan durumlar olarak, toplumsal duyarlılığın zayıflığı, kaynakların öncelikli olarak bu konuya ayrılmaması, geleneksel ön yargı ve değerler, yeterli sayıda gönüllü eğitimci bulunamaması, yeni kurumlarla işbirliği bağlantılarının geliştirilememesi, mekan sıkıntısı, babaların çalışma saatlerinin uzun olması ve boş vakitlerinin az olması olarak belirlenmiştir (AÇEV 2004).

Sonuç olarak ülkemizdeki uygulamalar göz önüne alındığında; erken çocukluk eğitiminin özellikle gelişimi risk altında olan çocuklara ulaşması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yönünde "Aile Eğitime" dayalı modellerin son on yılda önemli katkılar sağladığı açıktır (Temel 2003).

5.1.2.6. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Bir Erken Müdahale Modeli: Yaz Anaokulu Pilot Uygulaması

Koç ve arkadaşları (2002) tarafından "Türkiye' de Okulöncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi" amacıyla yapılan araştırmada, İstanbul, Diyarbakır ve Van' da çocukların bilişsel gelişim ve dil kullanma becerileri saptanmış, anasınıfı ve ilkökul öğretmenlerinin ve 5-6 yaşında çocuğu olan annelerinin okulöncesi eğitimi ile ilgili görüş ve beklentileri irdelenmiştir. Araştırma sonuçlarında;

-Diyarbakır' daki çocukların okuma yazma öğrenmesi ve okulda başarılı olmaları için gerekli olan Türkçe kullanım becerilerinin, diğer illerdeki çocuklardan daha çok desteklenmesi gerektiği;

-2. sınıfta olan çocukların dil gelişimlerinde, bir yıllık okullaşma sonucunda çok önemli gelişme kaydedildiği;

-Türkçe sözcük bilgisi ve dilbilgisi düzeyi ile Matematik ve Türkçe derslerindeki başarı arasında anlamlı ilişki olduğu;

-İlkokul öğretmenlerinin, anasınıfına gitmiş öğrencilerin gitmemişlere kıyasla daha başarılı olduğunu belirttikleri;

-Anne-babanın çocuğunun eğitimine destek vermemesinin ve ilgisiz olmasının çocuğun okul başarısını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlardan hareketle, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne özgü ihtiyaçlara yanıt vermek üzere birbiriyle bağlantılı iki program, Okulöncesi Eğitimi Programı ve Anne Destek Programı geliştirilmiştir. Bu programlarla da, çocukların örgün eğitimin birinci sınıfına gereken bilişsel ve dil becerileri ile başlayabilmeleri için sosyal, bilişsel, dilsel ve bedensel açıdan hazırlanmasının yanı sıra; aile ile okul ortamının uyum içinde olmasının çocuk üstünde olumlu etkisi olduğu inancından yola çıkılarak ebeveynlerin okulla işbirliği yapmaya hazırlanması amaçlanmıştır (Aksu-Koç v.d. 2004).

5.1.2.6.1. Okulöncesi Eğitim Programı

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne Yönelik Okulöncesi Eğitimi Programı, tek veya çok dilli çevrelerden gelen çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel becerilerini geliştirip okula hazır olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır ve elverişsiz sosyo-ekonomik şartlarda yaşadıkları için erken çocukluk eğitimi hizmetlerinden faydalanamayan 5-6 yaşındaki çocuklar hedeflenmektedir. Program, yaratıcılığı, kişisel ifadeyi ve etkin/katılımcı öğretimi vurgulamakta, bedensel, bilişsel, dilsel ve sosyal-duygusal gelişim modüllerini içermektedir. Bedensel modül spor yapma, temizlik ve sağlıklı beslenme alışkanlıkları gibi öz-bakım davranışlarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Bilişsel modül kavram

gelişimini (mekan ve zaman kavramları, boyut kavramları, yönler, renkler ve şekiller, parça-bütün ilişkileri, sınıflandırma, sıralama, gibi), okuryazarlık-öncesi becerilerini (dinlediğini anlama, sözlü ifade, görsel hatırlama, dikkat ve ayırt etme) ve sayı bilgisi-öncesi becerilerini (bire bir uygunluk, sayı ve şekilleri adlandırma ve tanıma, toplama ve çıkarma) destekleyerek çocukları okula hazırlamayı amaçlamaktadır. Dil becerileri modülü sözcük bilgisini (isimler, sıfatlar, fiiller ve zarflar), dil yapılarını (isim ekleri (çoğul, tekil, iyelik, hal ekleri), eylem ekleri (zaman, görünüş, şart, zorunluluk vb.), isim tümceleri, emir ve dilek tümceleri, soru ve kıyaslama tümceleri, benzer ve karşıt eylemli tümceler, belirteç, tümleç ve ortaç yan tümceleri ve söylem düzenini (konuşma ve anlatım) güçlendirmeyi amaçlamaktadır. En son olarak da programın sosyal-duygusal ögesi duyguları tanıyıp bunları uygun şekillerde aktarabilmeyi, akranlarla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmayı ve sosyal etkileşimde bulunmanın yollarını öğretip geliştirmeyi hedeflemektedir (Aksu-Koç v.d. 2004).

Bahsedilen bu hedefler, günlük programın her biri yirmi-otuz dakika süren, dokuz ayrı bölümüne dağıtılmıştır. Günlük programın herhangi bir bölümündeki herhangi bir faaliyet, program öğelerinden bir veya birçoğunun bir veya birden fazla hedefine yönelik olabilir. Tipik bir gün, fiziksel gelişimi, bedeninin farkında olmayı ve hedeflenen kavramın bedenle ifade edilmesiyle yaratıcılığı destekleyen *Jimnastik zamanı*yla başlar. *Çember zamanı* çocukların bir konu hakkında düşüncelerini, fikir alışverişinde bulunmalarını, kendilerini ifade etmelerini ve olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini görmelerini sağlamayı amaçlar. *Bahçe zamanı* çocukların enerji harcamalarına ve oyun aracılığıyla konuşma, gözlemlenme ve düşünme becerilerini kullanmalarına olanak sağlar. *Dil etkinlikleri zamanı* çocukların Türkçe'deki farklı biçimbirimsel ve sözdizimsel yapıları söylem içinde kullanma becerilerini geliştirmeyi hedefler. *Çocuğun oyunda ne yapacağını söylediği zamanda* her çocuk oyun zamanında neyle, nerede ve kimle oyun oynayacağı hakkında konuşur. *Oyun zamanı* çocuklara değişik materyallerle bağımsızca çalışma, problem çözme, arkadaşları ve yetişkinlerle deneyimlerini paylaşma fırsatı tanır. Öğretmenler

çocukları gözlemleyerek hedef kavramların kullanımına yönelik soru ve yorumlarla oyunlarına fiilen katkıda bulunurlar. *Çocuk Eğitim Programı zamanı*, okuryazarlık ve sayı bilgisi-öncesi alıştırmalara (alıştırmalar Okulöncesi Anne-Baba-Çocuk Eğitimi Programı'ndan (Şenocak v.d. 1999) uyarlanmıştır) ayrılmıştır. *Kitap okuma zamanı* için seçilen 30 kitap, çocukların değişik konular üstünde düşünmelerini, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini anlamalarını, dilin ve hayal gücünün gelişimini desteklemeyi ve okuma-yazma hakkında olumlu duygular geliştirmeyi hedeflemektedir. *Kitap okuma zamanında* çocuklardan hikayedeki karakterleri ve olayları kendi yaşamlarıyla bağdaştırmaları, olayların başka hangi şekillerde cereyan edebileceği konusunda fikir yürütmeleri veya hikayeyi canlandırmaları istenmektedir (Aksu-Koç v.d. 2004).

5.1.2.6.2. Anne Destek Programı

Anne Destek Programı (Bekman, Sucuka ve Özdemir 2003), okulöncesi programına katılan çocukların annelerini hedefler ve bu programı tamamlayacak şekilde tasarlanmıştır. Annelerin Türkçe dilinde okuryazar olmaları veya akıcı bir biçimde konuşmaları şart değildir; programı iki dilli eğiticiler uygulamaktadır. Okulöncesi Eğitim Programı'na katılan çocukların öğrenme sürecini de desteklemeyi amaçlayan programda beslenme, koruyucu sağlık, anne ve çocuk sağlığı, çocuğun okula hazırlanması ve olumlu disiplin yöntemleri de ele alınmaktadır. Tüm annelerin evde çocuklarıyla hikaye anlatma ve yaratıcı faaliyetler gibi çalışmalar yapmanın yanı sıra, çocukların öz bakım becerilerini denetlemeleri ve onlara sorumluluk almaya yönelik fırsatlar yaratmaları beklenmektedir. Anne Destek Programı'nın eğiticileri, bu faaliyetler ve grup çalışmalarında tartışılan konular hakkında geribildirimde bulunmak üzere ev ziyaretlerinde bulunmaktadır. Ev ziyaretleri bir yandan da kursa devamı teşvik etmede etkilidir. Çok çocuklu anneler için kursa katıldıkları dönem boyunca çocuklarını bırakabilecekleri çocuk bakımı olanakları sağlanmaktadır (Aksu-Koç v.d. 2004).

5.1.2.6.2.1. Anne Destek Programı'nın Uygulanması

Program Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin Diyarbakır ilindeki dört ilköğretim okulu ile Anne-Çocuk Eğitim Vakfı'nın anaokulunda uygulanmıştır. Dört okul da düşük sosyo-ekonomik çevrelerden gelen, okulöncesi eğitim kurumlarına ulaşma olanağı çok az veya hiç olmayan çok çocuklu ailelerin yaşadığı mahallelerde bulunmaktadır. Programlara 360 çocuk ve 320 anne katılmıştır. Okulöncesi Eğitimi Programı 20 kişilik sınıflarda, hafta içi sabah 9:00 ile öğleden sonra 13:00 arasında, on hafta boyunca uygulanmıştır. Anne Destek Programı on iki hafta sürmüştür, anneler haftada bir kez iki buçuk saat boyunca bir araya gelmiştir. Programa babaları da dahil etmeye yönelik çaba gösterilmiş ve uygulama başında babalara, programın amacı, içeriği ve annelerle çocuklara sağlayacağı yararlar hakkında bilgi veren mektuplar gönderilmiştir. Uygulama sona ermeden önce de bir toplantıya davet edilmiş, annelere aktarılan bilgilerin en önemli noktaları babalara da sunulmuştur. Ayrıca program hakkındaki düşüncelerini ve çocuklarında gözlemledikleri değişiklikleri paylaşımları da istenmiştir. Anne-Çocuk Eğitim Vakfı'nın Baba Eğitimi Uzmanı tarafından yürütülen bu toplantılara toplam 64 baba katılmıştır (Aksu-Koç v.d. 2004).

5.1.3. Kurum Aile ve Toplum Merkezli Eğitim Modelleri

5.1.3.1. Çok Amaçlı Okulöncesi Eğitim Merkezi

Erken çocukluk eğitimi programları arasında maliyeti en pahalı olan kurumsal okulöncesi eğitim modelinin, ülkemizde okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında, özellikle de alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen risk altındaki çocuklara ulaştırılmasında önemli bir engel teşkil ettiği düşünüldüğünde, bu eğitimden yararlanması gereken farklı grupların farklı ihtiyaçlarının olduğu gerçeği de, bu konuda çalışanları alternatif model arayışlarına yöneltmiştir. Bu modellerden biri de Çok Amaçlı Okulöncesi Eğitim Merkezi'dir (Evirgen 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF 1991-1995 İşbirliği Programı çerçevesinde yürütülen "Erken Çocukluk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi"

projesi kapsamında yapılan toplantıda “Çok Amaçlı Okulöncesi Eğitim Merkezleri” nin açılması kararı alınmıştır. Proje kapsamında göç ve gecekondulaşmanın yoğun olduğu illerden birisi olan İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, UNICEF, Küçükçekmece Belediyesi ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitim Bölümü işbirliğiyle 1995 yılında Küçükçekmece Çok Amaçlı Okulöncesi Eğitim Merkezi açılmıştır (Evirgen 2003). Bu modelde sadece çocukların ya da sadece ana-babaların eğitimi değil aynı zamanda öğretmenlerin ve müfettişlerin eğitimi de söz konusudur. Bu modelde amaç toplumun katılımı ile çocuğu çevresinden soyutlamadan eğitmek ve çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemektir. Çok Amaçlı Okulöncesi Eğitim Merkezi;

1- Okulöncesi eğitim birimi

a- Bağımsız Anaokulu

b- Gezici Otobüs Anaokulu

2- Yetişkin Eğitim Birimi

3- Aile Danışma Birimi

4- Araştırma Birimi

5- Eğitici Materyal ve Araç birimlerinden oluşmaktadır (Oktay 2002:94).

Merkezde belirlenen amaçlara uygun olarak Anaokulu bölümünde 3-6 yaş arası çocuklara okulöncesi eğitim verilmektedir. Merkezde gerçekleştirilen çalışmalardan biri de Gezici Anaokulu Projesidir.

5.1.3.2. Gezici Anaokulu Projesi

Oyun otobüsü (Play Bus) ilk kez İngiltere’ de 1969 yılında kullanılmaya başlanmıştır. O dönemde birincil amaç olarak çocuklara güvenli bir oyun alanı sağlama amaçlanırken ailelere özellikle annelere çocuk eğitimi ve beslenme ile ilgili danışmanlık da verilmeye başlanmıştır. Bu projede gezgin otobüsler yer almakta, otobüslerin iç düzeni projenin amacına yönelik düzenlenmektedir.

Örneğin bir gezici anaokulu hedeflenmiş ise, iç düzeni anaokulu koşullarının tüm özelliklerini taşıyabilmektedir (Atay ve Thomas 1997; Akt:Evirgen 2003).

Merkezin bulunduğu yer itibariyle parasal veya ailesel nedenlerle anaokuluna gelemeyen çocuklar için düşünülen Gezici Otobüs Anaokulu'nda, belirli bir zaman dilimi içinde zihinsel ağırlıklı eğitim programı uygulanarak hiç okulöncesi eğitim alma şansı olmayan çocukların yaşadıkları yerlere giderek onlara eğitim fırsatı sunulmuş ve onları ilköğretime hazırlamaya çalışılmıştır (Oktay 2002:95).

Gezici Otobüs uygulaması Gezici Anaokulu Modeli'ne işlerlik kazandırmak üzere başlatılan pilot bir çalışmadır. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların değerlendirilmesinden sonra Gezici Anaokulu Modeli'nin yaygınlaştırılması planlanmıştır. Gezici Anaokulu Projesi daha çok sayıda çocuğun okulöncesi eğitim alabilmesi için sınanan alternatif bir modeldir. Bu amaçla özellikle kırsal çevrelerde yaşayan ekonomik düzeyi yetersiz ailelerin çocuklarına ücretsiz okulöncesi eğitim vermek üzere özel sektör tarafından hibe edilen küçük bir otobüsün içi basit düzeyde bir okulöncesi eğitim birimi şeklinde düzenlenmiştir.

Gezici Anaokulu uygulaması Milli Eğitim Bakanlığı Küçükçekmece Okulöncesi Eğitim-Merkezi Belediye Anaokulu, Küçükçekmece Belediyesi ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitim Bölümü, UNICEF işbirliğiyle uygulanmıştır. Gezici Anaokulu'na öğretmen ataması Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmıştır. Eğitim materyalleri Küçükçekmece Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezince karşılanmıştır. Gezici araçlarda şoför görevlendirilmesi, bakım ve akaryakıt ihtiyacı Küçükçekmece Belediyesi tarafından karşılanmıştır.

Gezici Anaokulu aracının eğitim için gideceği bölge Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hiç okulöncesi eğitim kurumu bulunmayan,

ekonomik durumu sınırlı ailelerin yaşadığı kırsal bölgeler dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda belirlenen İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi Kayabaşı köyü halkı geçimini hayvancılıkla sağlamaktadır. Gezici Anaokulu Otobüsü Kayabaşı köyünde Kayabaşı İlköğretim Okulu bahçesinde park etmiştir. Eğitim aracında sabah 08:00'ten öğle 13:00'e kadar (2 saat) öğleden akşam 18:00'e kadar (2 saat) sabahçı ve öğlenci olarak farklı çocuklara eğitim verilmiştir.

Gezici Otobüs uygulamasına daha sonra İnönü mahallesinde devam etmiştir. Eğitim programı Milli Eğitim Bakanlığı, Küçükçekmece Belediye Anaokulu, Küçükçekmece Belediyesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitim Bölümü işbirliği ile 2 ayrı araçta 4 farklı gruba sabahçı ve öğlenci olarak 2' şer saatlik eğitim verilmek üzere düzenlenmiştir. Program Milli Eğitim Bakanlığı Küçükçekmece Belediye Anaokulu Öğretmenleri ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Bölümü Stajyer Öğrencileri işbirliği ile uygulanmıştır.

Gezici Anaokulu aracında sınırlı sürede de olsa çocukların zihinsel, psiko-motor, sosyal, duygusal, dil gelişimini destekleyici etkinlikler planlanarak uygulanmıştır. Gezici Anaokulu uygulaması Türkiye' de ilk defa İstanbul ili Küçükçekmece İlçesi Kayabaşı Köyünde başlatılmıştır. Projenin en dikkat çeken yönü köy halkının okulöncesi eğitim kavramıyla ilk kez karşılaşmasıdır. Çocukların ana dilini yeterince doğru ve düzgün konuşamadıkları, bu nedenle böyle bölgelerde anadili etkinliklerinin çok önemli olduğu gözlenmiştir. Çocuklar sanat etkinliklerine büyük bir istekle katılmışlardır.

Çocukların anneleri soğuk kış günlerinde çocuklarını otobüse bıraktıktan sonra eve gitmek istememişler otobüsün arka tarafında oturarak, bir taraftan el işlerini yaparken bir taraftan eğitim programını izlemişlerdir. Kayabaşı Köyü'nde okulöncesi eğitime talep yaratıldıktan sonra Sivil Toplum Kuruluşları işbirliği ile atıl durumdaki lojman, anasınıfına dönüştürülerek köyde kalıcı bir okulöncesi

eğitim birimi (Anasınıfı) kurulmuştur. Kayabaşı ilköğretim okulu Anasınıfı ile işbirliği Kardeş Okul uygulaması ile sürdürölmüştür.

Gezici Anaokulu Projesini yaygınlaştırmak üzere bir taraftan işbirliklerinin kapsamı genişletilirken diğer taraftan merkezde ekonomik durumu sınırlı bölge halkı çocuklarına yönelik 2 saatlik ücretsiz eğitim uygulamaları başlatılmıştır. Bu uygulama yoğun talep alınca okulun fiziki şartları yeniden gözden geçirilerek çocukların anneleri ile birlikte okula geldiği 1 saatlik ücretsiz Oyun Grubu uygulamasına başlatılmıştır.

Merkezde yürütölen bu çalışmalar kapsamında engelli öğrenciler okula ücretsiz olarak alınmıştır.

Velilerle kurulan sıcak insan ilişkileri, sıklıkla yer verilen Okul-Aile işbirliğini güçlendirici sosyal faaliyetler, Aile Eğitimi çalışmaları, Aile Katılımının sağlanması, düşük maliyetli eğitim fırsatları, Gezici Anaokulu Projesi, farklı eğitim seçenekleri, (tam gün eğitim, yarım gün eğitim, 2 saatlik eğitim, 1 saatlik eğitim gibi) okula ve okulöncesi eğitime talebi arttırmıştır. 100 öğrenci kapasiteli okulda alternatif uygulamalar ile 300 öğrenciye eğitim fırsatı sunulmuştur. Okul kapasitesini aşan çok sayıda öğrenci başvurusu diğer okullara yönlendirilmiştir (Evirgen 2003).

5.1.3.3. Erken Çocukluk Bakım ve Eğitim Hizmetlerini Dar Gelirli Bölgelere Yaygınlaştırmak Üzere Alternatif Bir Yaklaşım; Yerel Kaynakların Mobilizasyonu ve Kadınların Liderliğinde: Kadın ve Çocuk Merkezleri

Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı, dar gelirli bölgelerdeki kadınların aktif olarak ekonomik yaşama katılmalarına, kendilerinin ve yaşadıkları bölgelerin yaşam kalitesini iyileştirmelerine destek olmak amacıyla kurulan ve kar amacı gütmeyen bağımsız bir sivil toplum kuruluşudur. Vakıf amaçlarına ulaşmak için, belediyeler ve diğer sivil toplum kuruluşları, bölge halkı ile birlikte çalışarak, kadınların ekonomik bağımsızlıklarına kavuşma ve yaşam kalitelerini

yükseltme doğrultusundaki çabalarına destek olmak üzere, kadınlar için ihtiyaç duydukları konularda eğitim olanaklarının yaratılması, özellikle çocuk bakımı ve eğitimi konusunda destekleyici hizmetlerin sağlanması ve ekonomik kaynakların artırılması yönünde destek verilmesini öngörmektedir.

Bu merkezlerde; Mahalle Yuvası, Mahalle Anneliği ya da Oyun odaları biçiminde hizmetler verilmektedir. Bu hizmetler, kadınların ortaklaşa çabaları ile kaliteli erken çocuk bakım ve eğitim hizmetleri verebileceğini ve ayrıca; yaratılan bu kamusal mekanda bir araya gelerek diğer sosyal ve ekonomik ihtiyaçları için girişimler başlatabileceklerini ve öncelikleri için yerel yetkililerle diyaloglarını geliştireceklerini göstermektedir.

Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV), on beş yıldan beri kadınların liderliğinde yerel kaynakları harekete geçirerek, özellikle dar gelirli bölgelere erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerini yaygınlaştırmaya çalışmaktadır; Bu amaçla Vakıf tarafından yürütülen ve dar gelirli bölgelerde ucuz ve kaliteli eğitim hizmeti sunmayı amaçlayan “Gecekondu Çocukları Projesi” 1993 yılında başlamıştır. Bu projenin temel amacı, ülkemizdeki yoksul bölgelerde ve deprem bölgesinde okulöncesi eğitim alma olanağı olmayan çocuklara, toplum destekli çocuk merkezleri aracılığı ile eğitim ve kadınlara ekonomik hayata katılma olanağı sağlamaktır. Çocuk merkezleri, ailelerin denetimi ve yönetimi altında 3-6 yaş grubundaki çocuklara okulöncesi eğitim ve bakım hizmeti vermekte ve ailelerden gelir durumuna göre ücret alarak dar gelirli ailelerin çocuklarının da okulöncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmaları sağlanmaktadır (Erden v.d. 2002:9).

Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı, özellikle yoksul yerlerde, çocukların erken yaşlardaki eğitim ihtiyacı ile kadınların aile ve çevrelerinin yaşam koşullarını ve ekonomik durumlarını iyileştirmek amacıyla kamusal alana çıkma ihtiyacını birleştiren Kadın ve Çocuk Merkezleri Modelini geliştirmiştir. İstanbul, Marmara Deprem Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu’da 15 Kadın ve Çocuk

Merkezi kurmuştur. Her yıl yaklaşık 1000 çocuk ve aileleri ucuz ve kaliteli okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Merkezlerde, anneler tarafından yapılan ihtiyaç tespiti çalışmasına dayanarak semtin ihtiyacına göre, çocuklar için tam ya da yarım günlük çocuk bakım ve eğitim hizmetlerinin verildiği Mahalle Yuvaları, çocuklarda yaratıcılığı geliştirmek ve oyunla öğrenmeyi sağlamak üzere, çocukların belli saatlerde kullandıkları Oyun Odaları ya da eğitilen deneyimli annelerin kendi evlerinde 3-4 çocuğa bakıp hem para kazandıkları ve hem de çocuk bakım hizmetleri verdikleri Mahalle Anneliği gibi farklı biçimlerde bakım ve eğitim hizmetleri sunulmaktadır (Akçar 2003).

KEDV'nin bu çalışmaları erken çocuk bakım ve eğitim hizmetlerinin özellikle yoksullara nasıl ulaştırılacağı gibi temel bir soruya cevap getirmekte, hem çocuklar ve hem de kadınlara yararları ve hizmetin kalitesi açısından yapılan akademik değerlendirmelere göre yaygınlaşabilir bir model oluşturmaktadır. Çocuk, aile, eğitici ve toplumu buluşturan ve hepsi için karşılıklı bir öğrenme süreci yaratan bu modelin eğitim yaklaşımı başka ülkeler tarafından da paylaşılmaktadır.

Dar gelirli bölgelerdeki kadınların liderliğinde, toplum desteğiyle kurulan bu merkezlerde verilen hizmetlerin; maliyeti düşüktür, gereksiz bir altyapı ve uzun süreli personel eğitimi gerektirmemektedir.

Uygulamalar, insanların bir araya gelerek ortak sorunlarını çözmeleri için zemin hazırlamakta, ortak bir ihtiyaç için kaynaklarını bir araya getirme pratiği ve ortak mahalle bilinci geliştirmekte, geleneksel mahalle dayanışmasını canlandırmaktadır. Kendi deneyimleri eğitimle güçlendirilen anneler, bu hizmetlerde profesyonel rol almaktadırlar.

KEDV Kadın ve Çocuk Merkezleri'nde çocuğun kendisini merkez alan, katılıma açık bir eğitim anlayışı sürdürülmektedir. Eğitim süreci, ancak çocuk, ailesi, eğiticiler ve çevre ile karşılıklı etkileşim içinde gelişerek öğrenme ve

keşfetme sürecine dönüştürmek için çaba gösterilmektedir. Sözü edilen 'katılımcı eğitim' yaklaşımı; birlikte öğrenmeyi teşvik etmekte ve çocukların öğrenme sürecine kendi yaşam deneyimlerini katmalarına fırsat vermektedir. Böylece çocuklar kendi güçlerinin farkına vararak, kendilerini değerli hissetmektedirler. Bu süreçte, eğitimcilerin geleneksel otoriter rollerinden vazgeçip, yol gösteren, yardım eden, destekleyen ve öğrenmeyi, keşfetmeyi öğreten yeni rollerini benimsemeleri büyük önem taşımaktadır.

Bu temel eğitim yaklaşımı çerçevesinde ve ilgili tüm grupların (çocuk, eğitici, aile, toplumun/mahallenin kendisi) katılımı ile karşılıklı iletişim, etkileşim ve işbirliğiyle, çocuğun ruhsal ve fiziksel olarak gelişmesi, kendi kendine yeterli bir birey olarak özgüven geliştirmesi, çevresini yeniden üretimine katkıda bulunacağı bir yaşam alanı olarak kavraması, yaşadığı yörenin/kentin zenginliklerini ve olanaklarını daha iyi tanınması, başta karşı cins olmak üzere diğerlerine önyargısız bakmayı benimsemesi, kimliğini oluşturan kültürel değerler ve geleneklerinin farkına varması ve ilkokula hazırlanmasını sağlamak üzere esnek ve çocuğun ilgisi ve ihtiyacına bağlı olarak sürdürülen eğitim faaliyetleri yürütülmektedir (Akçar 2003).

Kullanılan mekanlar ise çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir. Çocuklar merkezin tümünü kullanabildikleri gibi, her merkezin olanakları çerçevesinde grup odaları da, keşfetme ve öğrenme duygusunu desteklemek üzere evcilik, drama, görsel sanatlar, müzik ve ritim, hikaye-masal, kukla, doğa, kavram köşeleri ve aileleri ile birlikte katılacakları atölyeler gibi köşelerle zenginleştirilmiştir.

Bu merkezlerdeki çocuklara yönelik eğitim faaliyetlerinin kalitesi ve etkileri her yıl değerlendirilmektedir. Son iki yıldan beri ise faaliyetler, Prof. Dr. Münire Erden liderliğinde, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden bir grup gönüllü akademisyen tarafından değerlendirilmekte olup, bu merkezlerdeki eğitimin bilimsel geçerliliği kabul edilmiştir.

Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı'nın bu çalışmaları, hem çocuklar ve hem de kadınlar açısından yararları itibariyle ve yapılan değerlendirmelere göre yaygınlaşabilir bir model oluşturmaktadır. Deneyimleri başka ülkeler tarafından da paylaşmakta ve Yunanistan, Almanya gibi benzeri gruplarla eğitim ve hizmetin organizasyonu konusundaki deneyim alışverişleri devam etmektedir (Akçar 2003).

5.1.4. Uzaktan Eğitim

5.1.4.1. AÇEV – TRT Televizyon Yoluyla Eğitim Projesi

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) , erken çocukluk ve yetişkin eğitimi konusunda edindiği tecrübe ve geliştirdiği uzmanlığı daha geniş kitlelere ulaştırabilmek amacıyla 2001 yılında “Benimle Oynar mısın ?” adlı bir televizyon projesi geliştirmiştir. Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) işbirliğinde hazırlanan bu programın ilk 65 bölümü 2002 yılının ilk yarısında, ikinci 65 bölümü ise ikinci yarısında yayınlanmıştır.

Okulöncesi çocukları ve onların ailelerini hedefleyen bu programın içeriği, hem çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyici, hem de anne-babaları bilinçlendirici bir nitelik taşımaktadır. Ana hedeflere ulaşmak amacıyla, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı'nın geliştirdiği ve uyguladığı Anne-Çocuk Eğitim Programı ve Baba Destek Programı'nın içeriği doğrultusunda ve akademisyenlerin desteği ile 300'den fazla alt hedef geliştirilmiştir. Bu hedefler çeşitli başlıklar altında stüdyo oyunları, animasyonlar, aktüel çekimler ve kukla oyunları olarak program içinde yer almakta ve 30 dakikalık süre içinde çeşitli mesajlarla izleyicilere iletmeye çalışılmaktadır (Anne-Çocuk Eğitim Vakfı 2004).

İlk 65 bölümün başarılı olması, çocuklar ve aileleri tarafından beğenilerek izlenmesi ve yukarıda belirtilen hedeflere uygunluğu nedeniyle, programın devam etmesine ve ikinci 65 bölümün de çekilmesine karar verilmiştir. AÇEV'in

danışman grubu, metin yazarları ve TRT prodüksiyon ekibi sıkı bir işbirliği içinde çalışarak programın oluşmasını ve senaryonun zenginleştirilmesini sağlamışlardır.

TRT Ankara Televizyonu Çocuk ve Gençlik Programları Müdürlüğü'nce üretilen "Benimle Oynar Mısın?" geniş bir oyuncu kadrosunun yer aldığı çekimlerle, 70 kişilik bir ekibin günde 14 saat çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların büyük ilgisini çeken kukla orkestrası Grup Şurup, kukla karakterler Pırpır, Karıştırmacı Tırtıl, Greyfurt Çekirge ve Ivır ile Zivir bütün bu çalışmalar sonucunda hayat bulmuşlardır.

Öte yandan, bu programın etkinliğini ölçmek amacı ile bilimsel bir araştırma projesi geliştirilmiştir. Kağıtçıbaşı ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan ve Koç Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı işbirliği ile gerçekleştirilen bu araştırma ile "Benimle Oynar mısın" Programı'nın, deney grubu ve doğal gözlem grubunun (bu gruptaki denekler, program hakkında bilgi verilen, programın çocuklar için yararlı olduğu söylenen ancak programı seyretmeleri söylenmeyen ve takibe alınmayan çocuklardır) temel aritmetik, sözcük dağarcığı ve heceleme alanlarında birbirine yakın gelişme gösterdikleri yani sınırlı seyretmenin bile, çocukların beceri düzeyi daha yüksek olan yaşlıtlarına yetişmesini sağladığı görülmüştür. Kontrol grubunun ise herhangi bir gelişme göstermeyip sabit kaldığı belirlenmiştir. Diğer çocuk programlarına bir alternatif sunmakta olan bu program ile AÇEV ve TRT, ülkenin her köşesinde eşit eğitim fırsatı yaratma çabalarına bir yenisini daha eklemiş bulunmaktadır.

5.1.4.2.Kitle İletişim Araçlarıyla Eğitim

Erken Çocukluk Eğitimi Programları'nın temel amacı, tüm çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri haklarının güvence altına alınmasıdır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde, kurum merkezli hizmet modellerinin ve ana-baba eğitimi modellerinin elbette çok önemli işlevleri vardır. Ancak bu modellerin yetersiz

olduğu noktaların kitle iletişim araçlarının amaca uygun kullanımı yoluyla tamamlanması mümkündür. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının düşüklüğü, alt yapının yetersizliği (derslik, öğretmen, ekipman vb. açısından), erken çocukluk eğitimine ayrılan mali kaynakların yetersizliği, yüz yüze eğitim desteği sağlayan anne-baba eğitim modellerinin etkili fakat maliyetinin yüksek ve ulaştığı kitlenin sınırlı olması gibi nedenler daha geniş kitlelere ulaşılabilceği ve çok farklı amaçlarla biçimlendirilebilecek kitle iletişim araçlarının kullanılması gerekliliğini doğurmuştur. Erken Çocukluk eğitiminde kitle iletişim araçlarının kullanımı bazen diğer modellerin yaygınlaştırılmadığı noktada onların yerine geçen, bazen de onların işlevlerini ve eksiklerini tamamlayıcı olabilecek güçtedir (Özdemir-Uluç 2003).

Kitle iletişim araçlarının erken çocukluk eğitiminde kullanılması hem arzı güçlendirmek hem de talebi yaratmak amacıyla olabilir. Karar vericilerin erken çocukluk eğitimi konusunda duyarlılığının ve konuya öncelik vermelerinin sağlanması, yine erken çocukluk eğitimi konusunda bu yaş grubunda çocuğu olan ailelerin farkındalığının artırılması ve talep oluşturulması konusunda kitle iletişim araçlarının çok önemli işlevleri olabilir.

Kitle iletişim araçlarının gücü diğer modellerle ulaşılamayan yerlere ulaşma şansını içermesindedir. Erken çocukluk eğitiminde kitle iletişim araçlarının kullanıldığı örneklerin başında “Uykudan Önce” gelir. 70 kuşağının çocukluğunda önemli bir yeri olan bu program doğrudan çocukları hedef alan ama bu arada ailelere de önemli mesajlar ileten ve sonunda kısa animasyonların kullanıldığı başarılı bir deneyim olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü ile Türkiye Radyo Televizyon Kurumu işbirliğinde 1999’dan beri yürütülen “Tomurcuklar”, uzaktan eğitim yaklaşımını okul öncesi eğitime uygulama, aileleri okul öncesi eğitim konusunda bilinçlendirme, okul öncesi çağıdaki çocukların dil gelişimine katkıda bulunmayı, sevgi, saygı, paylaşma ve sorumluluk duygusunu aşılama

amaçlamayan toplam 36 bölümlük bir programdır ve TRT-1, TRT-INT ve GAP'da yayınlanmaktadır.

Video ile Ana-Baba Eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın UNICEF işbirliğinde yürüttüğü Anne Eğitim Programı ile birlikte ya da bağımsız kullanılabilen 5 dakikalık bölümlerden oluşan 120 dakikalık bir video filmidir. İçeriğini oluşturan konuları ele alan 4 kaynak kitap, filmi daha etkili izleme olanağı sağlayan bilgi yapraklarından oluşmaktadır. Paket, Anne Eğitim Programı ile birlikte kullanılabilceği gibi kaynak kitaplar eğitici için rehber kitap olarak ya da okuma malzemesi olarak da kullanılabilir (Özdemir-Uluç 2003).

Cansuyu, Unicef-TRT ortaklığında 16 bölümlük kadın ve çocuk sağlığı, beslenmesi, gelişimi ve hakları ile ilgili mesajları içeren bir programdır ve TRT kanallarında yayınlanmıştır.

Anne babayı hedefleyen bazı web sayfaları (<http://www.annecocuk.com> ; <http://www.edam.com.tr/aedbulten.htm> (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmalar Merkezi'nin sitesinde Aile Eğitim Danışmanlığı) ve aylık magazinler de (Çoluk Çocuk vb.) sınırlı da olsa kitle iletişim araçlarının erken çocukluk eğitiminde kullanımına ilişkin diğer örnekleri oluşturmaktadır.

5.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Dünyada Uygulanan Modeller

5.2.1. Head Start Programı

Çalışan kadın sayısındaki artışla birlikte çocukların bakımı ve eğitimine yönelik de farklı modeller geliştirilmiştir. Bu programlardan ilk sayılabilecek olan da "Head Start" programıdır. Head Start programı, 1960 yılında, ekonomik açıdan yoksul ailelerin çocuklarının bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerine yönelik destek vermek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmaya başlanmıştır. Program bu yolla, ailelerin ve çocukların aynı zamanda sosyal hizmetlerden yararlanmasını sağlamıştır (Bredenkamp, Kunesh ve Shulman 1992).

Head Start ve onun gibi programların uygulayıcıları, ancak bu müdahale programlarıyla ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının, yaşlılarıyla arasındaki farkın ya da eşitsizliğin kısmen de olsa giderilebileceğini savunmaktadırlar. İlk başlarda çocuklardaki gelişmelerin, sadece zeka bölümü düzeyindeki değişikliğe göre değerlendirilmesiyle Head Start Programı'nın çok da etkili olmadığı düşünülürken, programın kısa ve uzun dönemdeki etkilerini belirlemeye yönelik çalışmalar (Berrueta Clement et al. 1985; Schweinhart 1985; Bronson et al. 1985 Akt: Cotton and Conklin 1992) programın çocuğun gelişimine olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Head Start programı, çocuğun okula hazırlanması, okul deneyimlerini artırma ve ileriki yaşamında da daha başarılı olmasını amaçlamıştır. Programda çocuklar için özel öğrenme alanları hazırlanmıştır. Bu alanlarda su, inşaat, ısı, ışık, renk ve ses düzenlemelerine, resim stüdyolarına ve özellikle drama etkinliklerine ağırlık verilmektedir. Programa katılan tüm çocukların sağlık taramaları ve aşıları yapılmaktadır. Çocukların sağlıklı olmaları için ruh sağlığı, vücut sağlığı ve beslenmeyi içeren zorunlu sağlık programları hazırlanmıştır. Head Start felsefesine göre, anne-baba çocuğun gelişiminde en önemli ve etken olan kişilerdir. Ebeveynler sınıftaki etkinliklere ve çocuk gelişimiyle ilgili çalışmalara etkin olarak katılmaktadır. Eğitimcilerin evlere yaptığı ziyaretler yoluyla da ebeveynler çocuklarının ihtiyaçları ve eğitim etkinlikleriyle ilgili pek çok bilgi edinmektedir (Bredenkamp, Kunesh ve Shulman 1992).

Head Start Programları kurum ve ev merkezli olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir. Kurum merkezli Head Start Programı'nın genel amacı, çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden kapasitesini en yüksek düzeye çıkarmaktır. Ev merkezli programda da çocuğun kendine özgü gelişim özellikleri dikkate alınmaktadır. Programda aile, çocuğun tüm gelişim alanlarında eğitilmekte, gelişimi destekleyecek araç-gereç sağlanmakta ve anne-babaya evde oyuncak yapımı öğretilmektedir (Aral v.d. 2000:31-33).

5.2.2. Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters program (HIPPY)

Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters Programı, okulöncesi çağıdaki çocukların aileleri için düzenlenmiş ev merkezli programlardan biridir. Bu program 3-5 yaşlarında çocukları olan ailelerin, çocuklarını nasıl eğitebileceğine yardımcı olmaya yöneliktir. Ev ziyaretleri yoluyla uygulanan programda, günde 15 dakika düzenli olarak hikaye kitabı okunması, yap-boz oynanması veya bir oyun öğretilmesi şeklinde çalışmalarla çocuğu anaokuluna hazır hale getirmek amaçlanır.

Ev merkezli bir program olan HIPPY'nin odağında ailelerin, okulöncesi çağıdaki çocukları için, eğitimsel yönden desteklenmesi vardır. Programda, çocuğun eğitiminde, anne-babaların çok önemli bir rolü olduğuna inanılmaktadır. Bu bakımdan HIPPY ile araç ve yöntem desteğiyle, özellikle bilişsel gelişimlerine destek olmak bakımından yetersiz olan ailelerin çocuklarının kendi evlerinde düzenlenen bir ortamda öğrenim görmeleri amaçlanmaktadır. Program hazırlanan faaliyet paketleriyle, ev ziyaretleriyle, grup toplantılarıyla sürdürülmektedir. HIPPY aileleri, çocukların okul ve günlük yaşantılarında başarılı olabilmeleri için onlara nasıl yardımcı olabileceklerini öğrenirler. Program boyunca aileler, 60 haftalık, günlük aktivite paketleriyle bir-iki yılda oldukça ilerleme kaydederler. Bu haftalar boyunca aileler grup toplantılarında program doğrultusunda, çocuklarına şekilleri ve renkleri tanıtmaya, hikayeler anlatmaya, yönerge takibetmeye, problem çözme ve diğer okul becerileri üzerine bilgilendirilirler. Program bitip de çocukları büyüyen aileler, programın yaygınlaştırılması, daha çok çocuğun programdan faydalanması gibi konularda destek olmaya devam ettiği gibi programın yürütülmesi için gerekli olduğunda bütün desteği de vermektedirler. Aileler bu şekilde çalışarak, sorumluluk duygularını, problem çözme becerilerini ve insan ilişkilerini geliştirmektedirler (hippy.org).

5.2.3. Montessori

Öğretim süreci içinde verilen eğitimle yetinilmeyip, yaşamın tümünü kapsayacak ve değiştirebilecek bir eğitim sisteminin geçerliliğine inanan Maria Montessori'ye göre, çocuğa önceden hazırlanmış bir çevrede kendi kendini geliştirebileceği şekilde hareket ve faaliyet özgürlüğü tanımayı amaçlayan, kendi kendine oluşan ve gelişen bir eğitim sistemi sunulmalıdır. Montessori, çocuğun görevinin “kendinden içinde yaşadığı çevreyle uyum halinde, zamanına, yerine, kültürüne uygun bir insan yaratmak” olduğunu ileri sürmektedir. Montessori, çocuk evlerinde, çocukların mevcut gereçleri istedikleri gibi kullanıp, onunla çeşitli denemeler yapmasına, gerekirse bu denemeleri defalarca tekrarlamasına fırsat verilmesiyle, onların dikkatinin yoğunlaşmasının, anlama, kavrama ve zihinsel gelişimlerinin önemli ölçüde desteklendiğini düşünmektedir (Montessori 1997:9).

Montessori felsefesinin temelinde Rousseau, Pestalozzi ve Froebel'in görüşleri vardır. Her üç düşünür de çocuğun iç potansiyelinin, özgür ve sevgi dolu bir ortamda gelişme yeteneğinin üzerinde dururlar. Montessori sınıflarında, çocukların sınıf içinde istedikleri gibi dolaşmalarına izin verildiği gibi okuldan açık alana çıkmalarına da izin verilir. Montessori'ye göre üç gelişim boyutu çok önemlidir: Bunlar, hareket gelişimi, duyu gelişimi ve dil gelişimidir (Aral v.d. 2000:34). Ona göre çocuklar, ancak zengin uyaranların olduğu, özgür bir ortamda kendi kendilerine keşfetme yoluyla en iyi şekilde öğrenebilirler ve kişisel disiplinlerini geliştirebilirler. Montessori'de çocuğa saygı en başta gelmektedir. Çünkü her çocuk tek ve eşsizdir. Onlar asla yetişkinlerin bir minyatürü değildir. Ancak onlara öğrenme fırsatları verilip seçenekler sunulduğunda; bu seçeneklerin arasından kendi tercihlerini yaparak yaptıklarının sorumluluğunu alıp bağımsız bir şekilde hareket edip olumlu bir benlik algısı geliştirebilirler. Bu yaptıklarıyla Montessori aynı zamanda “açık sınıf hareketi”nin de öncülerinden olmuştur. Bu noktada Montessori metodunu uygulayacak öğretmenlerin, her şeyden önce öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımını benimsemeleri gerekmektedir. Bunun yanında öğretmen, çocukları

özgürce girişimde bulunmaya destekleme ve çalışmalarında onları izleyerek ihtiyaçları olduğunda rehberlik için hazır olmalı, ancak bu yardım asla, çocukla deneyimleri arasında bir engel teşkil etmemeli yani öğretmen sınıf ortamında güçlükle fark edilebilir durumda olmalıdır.

Bu metot temel olarak, günlük yaşam eğitimi, duyarın eğitimi ve akademik materyallerle çocuğa okuma-yazmanın öğretimi üzerine kurulmuştur. Montessori anaokulu programlarına 5 yaşındaki çocuklar kabul edilmekte, sınıf mevcutları 27'den fazla olmamakta, anaokulu programı, beden eğitimi, müzik, gündelik yaşam, duyu, dil, matematik, fen, sosyal bilgiler ve resim derslerinden oluşmakta ve bu dersler için özel olarak düzenlenmiş derslikler bulunmaktadır. Programa aile katılımı da sağlanarak aileler de Montessori felsefesi ve materyalleri konusunda bilgilendirilmektedir (Morrison 1991:101).

5.2.4. Reggio Emilia

Reggio Emilia Eğitim Projesi 1970 yılında erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması amacıyla, İtalya'nın Kuzeydoğusunda bulunan Reggio Emilia'da başlatılmıştır. Bütün katılımcılar arasında yoğun ilişkileri içeren, işbirliğini destekleyen, bireysel ve grup olarak araştırmayı vurgulayan, sevgiyi pekiştiren bir yaklaşımdır. Okulöncesi sınıflarda çocuklar ve öğretmenin birlikte öğrendiği, konu ya da proje ağırlıklı bir program uygulanır.

Reggio Emilia yaklaşımında çocuk, teoriler geliştiren, verileri elde etmede ve hipotez geliştirmede kendine özgü yolları olan bir bireydir. Çocuk bilgiyi üretme ve yaratmada belli bir kapasiteye, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden birçok farklı kaynağa sahip olan bir varlıktır. Reggio Emilia yaklaşımına göre, toplum bir aile olarak kabul edilir. Okulöncesi eğitimi, çocuk ve ailesinin sosyal dünya ile başa çıkmayı öğrenmesi için bir fırsattır. Çocuk için okulun asıl amacı, toplumsallaşmayı sağlamaktır (Aral v.d. 2000:36).

Reggio Emilia okulöncesi yaklaşımına göre çocuk, yaşadığı toplumdaki kültürel değer ve rolleri öğrenmesi için gelişimi boyunca desteklenmelidir. Bu yaklaşımda çocuk, bütün gelişim alanları aynı düzeyde önemsenerek, çocuğun yetişkinlerle ve yaşlılarıyla iletişimine ağırlık vererek yetiştirilmelidir (Malaguzzi 1993; Akt: Temel 1999:4). Bu yaklaşıma göre bütün çocuklar, öğrenmelerinde, sosyal etkileşimlerinde, çevrenin getirdiği her türlü sorunu çözmeye gerekli olan ilgi, merak, potansiyel ve hazır bulunuşluğa sahiptir (Gandini 1993 Akt: Driscoll and Nagel 2002:195).

5.2.5. Açık Eğitim (Open Education)

Açık eğitim gerçek dünyaya ve topluma açılmaktır. Çocuklar belirli etkinlikleri gerçekleştirmek için oyun alanlarına veya açık alanlara gidebilmektedirler. Bu yaklaşımda öğrenme ortamı, sadece sınıflar değil bütün dünyadır. Bu eğitim ortamında öğretmen rehberliğinde, çocukların, karar verme, çevresiyle ilişki kurma ve yaptıklarından sorumluluk alma gibi davranışlar geliştirmesi sağlanır. Açık sınıflarda, öğrenme katılımcı ve etkileşimli bir süreçtir. Bu süreçteki planlamalar, ortam düzenleme ve uygulama çalışmaları öğretmen ve öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleştirilir (Morrison 1976 Akt: Temel 1999:5). Aynı şekilde toplumu oluşturan diğer bireyler de çocuklarla bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaşmak için okula gelebilirler (Aral v.d. 2000:40).

Bu programla çocuklara materyal ve etkinlik bakımından olabildiğince çok seçenek sunabilmek, onları işbirlikli öğrenmeye ve fikirlerini grup içerisinde tartışmaya teşvik etmek, özgüvenleri daha yüksek ve daha olumlu benlik algısı geliştirmiş çocuklar yetiştirebilmek amaçlanır (Giaconia ve Hedges 1982 Akt: Huitt 2001).

5.2.6. High/Scope Perry Preschool

High/Scope Perry Preschool Programı, David Weikart'ın 1962 yılının başlarında Ypsilanti Devlet Okulu'nda görev yaparken, üzerinde çalışmaya

başladığı bir erken çocukluk eğitimi programıdır. Weikart'a göre, çocuğun okuldaki başarısızlığının en önemli nedenlerinden biri de, okulöncesi eğitim almamaktır. Eğer çocuk bu eğitimi almış olsa, belki özel eğitime olan ihtiyacı o dönemde belirlenecek ve çocuk ihtiyaçlarına uygun bir programa yönlendirilebilecektir. Program okulöncesi çağıdaki yoksul ve azınlık çocuklarına uygulanmıştır (Weikart ve diğ. 1978; Akt: Schweinhart 2002).

Programın ilk uygulamalarında bilişsel amaçlar temel alınırken, zaman içerisinde sosyal ve duygusal amaçlara da yer verilmiştir. High/Scope programının dayandığı temel ilke "etkin öğrenme" ilkesidir. Etkin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için her şeyden önce öğrenen bireyin önünde çeşitli materyaller olmalıdır. Birey materyalleri duyu organlarını ve vücudunu kullanarak dilediği gibi inceleyebilmeli, malzemelerle neyi, nasıl yapacağına ve hangi malzemeleri kullanacağına kendisi karar vermelidir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin amacı, etkin öğrenmeyi geliştirecek bir ortam sağlamak ve çocuklara eylemleri hakkında düşünmeleri için yardımcı olmaktır. Program, sene başında, sınıfta az sayıda etkinlik köşesi ve materyalle başlamayı ve çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre, etkinlik köşesindeki materyal sayısını artırmayı öngörmektedir (Aral v.d. 2000:26-27).

5.2.7. Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Programı (Infant Health and Development Program / IHDP)

Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Programı, düşük doğum ağırlıklı prematüre doğan bebekler için geliştirilmiş bir programdır (Gross, Spiker ve Haynes 1997). Program ilk yıl haftada bir, diğer yıllarda ise iki haftada bir yapılan ev ziyaretleriyle, kurumlarda çocuklar için yoğunlaştırılmış hizmetler haftada bir kez 25-30 dakikalık yapılan çalışmalarla ve ailelerle ayda bir yapılan grup toplantılarıyla gerçekleştirilmektedir. Ev ziyaretleri çocuğa yönelik öğrenme aktiviteleri ve çocuğun bireysel ihtiyaçlarına yöneliktir (Sparling ve Lewis 1985). Merkezde yapılan çalışma çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyici niteliktedir. Ailelerle yapılan grup toplantılarında da ailelerin çocuk yetiştirme

tutumları ve çocuklarıyla olan ilişkileri ve onların etkileri üzerinde durulmaktadır. Programın etkilerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonuçları, programa katılan çocukların, programa katılmayan yaşlılarına (24-36 aylık) oranla, bilişsel gelişimlerinin daha ileri düzeyde olduğunu göstermiştir (Gross et al. 1997). Bunun yanında programa katılan annelerle diğer anneler karşılaştırıldığında da, programa katılan annelerin daha sıcak, daha duyarlı, daha ilgili ve daha sorumluluk sahibi anneler olduğu belirlenmiştir (Akt: Mahoney et al. 1998).

5.2.8. Anaokulu Programı (The Preschool Program)

Çocuğun bilişsel, dil ve bedensel gelişimini, sosyal uyumunu desteklemeye yönelik deneyler, dramatik oyunlar, geziler ve oyunlara dayalı etkinlikler yoluyla 3-4 yaşlarındaki düşük gelirli ailelerin çocuklarına okul yaşantılarında daha başarılı olabilmeleri için uygulanan bir programdır. Program sonunda, programa katılan ebeveynlerin çocuk yetiştirme becerilerinde gelişme ve çocukların okuma ve matematik puanlarında artış görülmüştür (Temel 2003).

5.2.9. Oyun ve Öğrenme Stratejileri Programı (Play and Learning Strategies Program/ PALS)

Oyun ve Öğrenme Stratejileri Programı, her biri 30 dakika olan, 28 bölümden oluşan, yetişkin annelerin, daha istekli olmaları ve çocuklarıyla ilişkilerinde daha az direktif vermelerini sağlamak amacıyla uygulanan bir programdır. Her bir sınıf en fazla 8 anneden oluşmuş ve çalışmanın sadece %25'lik bir bölümünde çocuklar yer almıştır. Bu süre içerisinde de annelerin çocuklarıyla serbest oyun oynamaları sağlanmış ve programa katılan anneler ve çocuklarıyla yapılan çalışmaların sonucunda, çocukların gelişimsel fonksiyonlarında artış görülmüştür (Mahoney et al. 1998).

5.2.10. Aile-Çocuk Ev Destekli Program (The Parent-Child Home Program)

Aile-Çocuk Ev Destekli Program'ı, düşük gelirli aileler ve onların 2-3 yaşlarındaki çocukları arasında iyi bir iletişim kurulmasına yönelik hazırlanmış

bir programdır. Program iki yıllık bir periyotta, haftada iki kez yapılan ev ziyaretleri yoluyla uygulanmaktadır. Ev ziyaretçisi tarafından uygulanan programda, aileye hediye edilen çok kaliteli kitaplar ve oyuncaklar kullanılmakta ve aile ile çocuğun birlikte oynayabileceği eğitsel oyunlar oynanmaktadır (parent-child.org).

5.2.11. Öğretmen Olarak Aileler (Parents As Teachers - PAT)

Program, ev ziyaretleri yoluyla, çocuğun yaşama, olabildiğince erken dönemde iyi bir başlangıç yapabilmesi için, doğum öncesi dönemden 5 yaşına kadar aileleri çocuk gelişimi konusunda bilgilendirmeyi hedeflemektedir. Çünkü programın felsefesine göre, aileler çocuklarının ilk ve en etkili öğretmenleridir ("Parents as Teachers" Iowa State University University Extention).

5.2.12. Healty Families-Durham

Healty Families-Durham, ev ziyaretleri yoluyla gerçekleştirilen, risk altındaki ailelerin çocuklarının bedensel ve ruh sağlığını, ebeveyn-çocuk ilişkilerini geliştirmeyi, özellikle de bedensel, gelişimsel ve duygusal yönden sorunlu çocukları desteklemeyi amaçlamaktadır. Bütün bu çalışmalar alanlarında uzman kişilerden oluşan bir ekiple yürütülmektedir (Center for Child and Family Health Org.).

5.2.13.The Maternal Infant Health Outreach Worker (MIHOW)

Program düşük gelirli ailelerde, doğum öncesinden başlayarak çocuk 3 yaşına gelene kadar, çocuğun sağlıklı gelişimi konusunda anneye destek olmaya yöneliktir (<http://www.mihow.org>).

5.2.14. HATAF: Home Activities for Toddlers and Chair Families

1-3 yaşındaki çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek anne-babaların çocuk yetiştirme konusundaki becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı program; ev ziyaretleri ve grup toplantıları yoluyla uygulanmaktadır (Temel 2003:50).

5.2.15. Dünya Bankasının Desteklediği Erken Çocukluk Gelişimi Müdahale Programları

Erken çocukluk eğitimi programları arasında Dünya Bankası'nın desteklediği programlar da ayrı bir yer tutmaktadır.

5.2.15.1. Gelişmekte Olan Ülkelerdeki Erken Çocukluk Eğitimi ve Programları

5.2.15.1.1. Bolivya: Bolivia Integrated Child Development Program (Proyecto Integral de Desarrollo Infantil, PIDI)

Bolivya'da oldukça geniş kapsamlı, ev merkezli bir erken çocukluk gelişimi ve beslenme programı yürütülmektedir (PIDI). Bu programla, şehirlerde yaşayan yoksul çocuklara yönelik, bakım, beslenme ve eğitim hizmetleri verilmektedir. Program, 6 aylıktan 6 yaşına kadar olan çocukları kapsamaktadır. PIDI, bu çocuklardan oluşan 15 kişilik gruplara, gruptaki çocukların evlerinde uygulanmaktadır. Program boyunca çocuk ve aile, programı yürüten kişiler tarafından, oyun, beslenme ve sağlıkla ilgili konularda bilgilendirilmektedir. Programa, benzer sosyoekonomik yapılardan gelen aileler ve çocukları katılmaktadır. PIDI ile çocuğun, daha iyi beslenme, daha iyi bakım ve daha zengin uyaranlardan oluşan bir çevreyle, sağlıklı olması, sosyal ve bilişsel yönden de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yolla da, çocuğun okula geçişini kolaylaştırma, ilkökul düzeyinde de gelişimini devamlı kılma, okul performansını artırma ve bütün bunlarla okul sonrası verimliliğinin artması umut edilmektedir (Behrman, Cheng and Todd 2000).

5.2.15.1.2. Brezilya

4-6 yaşlarında okulöncesi eğitim alan çocukların beslenme durumları, eğitim düzeyleri, meslekleri ve bu eğitimin çocukların gelecekteki performanslarının üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir çalışmayla okulöncesi dönemde alınan eğitimin süresi ile bireyin işindeki performansı karşılaştırılmıştır. Okulöncesi kurumlara devam etme, çocukların beslenme durumlarında ve gelecekteki eğitim performansı üzerinde, boy ve kilo artışında,

beslenme alışkanlıklarında olumlu yönde etkili olmuş; bunun yanında ileri yaşlardaki gruplarda annenin eğitim düzeyinin yükselmesinin çocuklarda görülen beslenme bozukluğu oranının azalmasına neden olduğu belirlenmiştir.

Okulöncesi eğitime 4 yaşından itibaren üç yıl boyunca devam edenlerin okul performanslarıyla okulöncesi eğitim almayanların okul performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öyle ki, anaokulu eğitimi alanlarda, sınıf tekrarı oranı %3-5'lere kadar gerilemiştir. Bu sonuçlara dayanarak, okulöncesi eğitim alanların daha bağımsız bireyler olduğu, gelir düzeylerinin de daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu şekilde özellikle de yoksul çocukların bu eğitimi almalarının (yoksul çocuklarda okulöncesi eğitim alanların oranı %1'den %25'e yükselmiştir) yoksul çocuk ile yoksul olmayan arasındaki gelişimsel farkı her geçen gün azalttığı ileri sürülmektedir (Paes de Barros and Mendonça 1999)

5.2.15.1.3. Kolombiya

a. Bogotá Study of Malnutrition, Diarrheal Disease and Child Development

Kolombiya'da ilk olarak 1973'de Bogota'da başlatılan "Bogotá Study of Malnutrition, Diarrheal Disease, and Child Development" projesiyle gebeliğinin son üç ayındaki anne adayları ile 36 ay arasındaki çocuklara yönelik bir müdahale programı uygulanmıştır. Program bitiminde, anneye verilen beslenme desteğinin ve psikososyal uyaranlarla desteklenmiş annelik eğitiminin çocuğun büyüme ve gelişimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Anneye yapılan beslenme desteği ve uyaranlarla desteklenmiş annelik eğitiminin düşük ağırlıklı bebek doğum oranını azalttığı ve anne çocuk etkileşim oranını da artırdığı belirlenmiştir. Annesi programa katılan çocukların, herhangi bir programa katılmayan kontrol grubu çocuklarıyla karşılaştırıldığında, bilişsel ve sosyal gelişimlerinin daha ileride olduğu ve beslenme desteğinin yanında yapılan ev ziyaretlerinin yarattığı sinerjistik etkinin çocuklardaki gelişim geriliklerinin azalmasına yol açtığı ileri sürülmektedir.

Anne ve çocuğun, yaşadığı çevreden soyutlanmadan uygulandığı bu destek programı, gelişimde çevrenin etkisinin önemini bir kez daha ortaya çıkarması bakımından da önem taşımaktadır. Bunlara ek olarak doğum öncesinde anneye, doğum sonrasında da bebeğe verilen beslenme desteğinin, okulöncesi dönemde çocukların başarılarını olumlu yönde etkilediği, annelik eğitimi alanların çocuklarından, liseyi okuyanların sayısının diğer annelerin çocuklarına göre daha fazla olduğu ve yine bu annelerin çocuklarında sınıf tekrarlarının diğerlerine oranla daha az olmasının yanında besin desteği alan çocukların ilköğretimde hiç sınıf tekrarı yapmadan ve eğitimlerine ara vermeden ortaöğretime devam ettikleri belirtilmiştir (Super, Herrera and Mora 1990).

b.Home-Based Community Day Care

“Home-Based Community Day Care”, Kolombiya’da anaokuluna teşvik görevini üstlenmiştir. 1987 yılında başlayan programa, altı yılda, 2-7 yaş arasındaki bir milyon çocuk (o yaş grubundaki tüm çocukların %83’ü) katılmıştır. Program 15 kişilik gruplar halinde, gruptaki çocuklardan herhangi birinin evinde, bir uzman tarafından uygulanmaktadır ve programın düzenlenmesine aileler ve yakın çevrede yaşayanlar da aktif olarak katılabilmektedirler.

Day Care Homes’un temel amacı, 7 yaşın altındaki çocukların dengeli olarak gelişimlerini sağlamaktır. Çocuklara verilen özel sağlık, beslenme, psikolojik ve sosyal gelişim desteğinin yanında, aileler çalışırken de çocukların bakımı üstlenilmektedir. Aileler çocuklarının iyi bakıldıklarından emindirler. Çocukların psikolojik ve sosyal gelişimini desteklemek amacıyla eğitsel faaliyetler yapılmaktadır. Çocukların günlük besin ihtiyacı da gelişimine uygun şekilde karşılanmaktadır. Çocuğun eğitsel ve sosyal çevresinin desteklenmesi çocuğun kapasitesinin gelişmesine, faaliyetlere katılımı da sosyalleşmesine yardımcı olmaktadır.

Program kadının meslek sahibi olmasına, iş bulup çalışmasına fırsat vererek ailenin gelir düzeyinin artmasına neden olduğu gibi, artan gelir düzeyi

de çocuğa daha uygun sosyal ve kültürel bir çevrenin oluşmasını sağlamıştır. Sosyoekonomik düzeyi çok düşük olan bu ailelerin çocuklarının beslenme yanlışlarının hepsi program boyunca tabii ki düzeltilememiştir. Ancak ilk değerlendirmelerde, çocukların çoğunun beslenme ve sosyal gelişimlerinde ilerleme görülmüş ve ailelerin de çocuklarının yeme alışkanlıklarının, gelişimleri için ne kadar önemli olduğunu anlamalarını sağlamıştır. Aileler programa katılan çocuklarının artık daha hareketli olduklarını, daha çok oyun oynayabildiklerini, topluma daha iyi uyum sağladıklarını ve çocuklarıyla daha az tartıştıklarını belirtmişlerdir.

1989 yılında yapılan bir araştırma da, programa katılan çocukların %43 oranında psikolojik ve sosyal yönden geliştiğini, geçmişle kıyaslandığında kişisel hijyene daha çok önem verdiklerini, daha az kötü muamele görüp toplum tarafından da daha çok değer verildiğini ortaya çıkarmıştır. Merkezde çok zaman geçirenlerin daha iyi geliştikleri, duyuşsal, motor ve sosyal gelişimlerinin, beslenme bozukluğu olan ve programa daha az devam edenlere göre daha ileri olduğu görülmüştür.

1993'de yapılan bir değerlendirmede, merkeze devam eden çocukların anneleri, çocuklarının artık merkezden eve yalnız dönebildiklerini, kendilerine daha yeter hale geldiklerini, saldırgan davranışlarının da azaldığını belirtmişlerdir. Bu program aracılığıyla da, elverişsiz şartlarda yaşayan bu insanlara, yaşam standartlarını geliştirebilmelerine dair bir fırsat verildiği düşünölmektedir (Castillo Cardona, Pinilla and Rossetti 1993)

5.2.15.1.4. Hindistan: Early Childhood Education Project (ECE)

Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, 1982 yılında, Unicef'in de desteğiyle, önce Hindistan'ın altı bölgesinde başlatılıp daha sonra dört bölgesinde daha uygulanmıştır (Bihar, Karnataka, Maharashtra, Orissa, Rajasthan, Tamil Nadu, Madhya Pradesh, Uttar Pradesh, Goa, Nagaland). Proje 65 Erken Çocukluk Eğitimi merkezinde uygulanmıştır. Bu merkezler, özellikle ülkenin imkanları kıt

ve az gelişmiş bölgelerinde kurulmuştur. Merkezlerde çocuğun gelişimini destekleyen oyunlar ve etkinlikler düzenlenmiştir.

Bu programlarla ailelerin, çocuklarının çalışmalarına katılımları teşvik edilmiş, daha çok uyarının bulunduğu bir ortamda çocuklarıyla etkileşimleri yoluyla çocukların gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Proje ile ilgili çalışmalar, projenin çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırdığı ve eğitime devam etme oranını artırdığını; okulu bırakanların oranının erken çocukluk eğitime katılmayanlara göre daha az olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu programa katılanlarda, yalnızca Madhya Pradesh'teki erken çocukluk eğitime devam edenlerle, programa katılmayanlar arasında okulu bırakma oranı bakımından fark bulunmamıştır (Kaul, Ramachandran and Upadhyaya 1993).

5.2.15.1.5. Jamaika: Nutritional Supplementation and Psychosocial Stimulation Combined

Gelişmekte olan ülkelerde, 5 yaşın altındaki çocuk nüfusunun %40'ının boyunun yaşlarına göre kısa olduğu sanılmaktadır. Yetersiz beslenme ve psiko-sosyal uyarın yoksunluğunun yoksul çevrelerdeki çocukların büyümesini geciktirdiği (Lasky et al. 1981; Powell and Graham-McGregor 1985) ve bu durumun da çocuğun, zihinsel gelişimini olumsuz yönde etkileyerek hem yaşlılarından geri kalmasına hem de okulda başarısız olmasına neden olduğu ileri sürülmektedir (Jamison 1977; Moock and Leslie 1986).

Yeterli beslenemeyen ve psiko-sosyal uyarandan yoksun büyüyen 9-24 ay arasındaki 129 çocukla yapılan bir çalışmada; çocuklar, sadece beslenme desteği alan, sadece psiko-sosyal uyarın desteği alan, hem psiko-sosyal uyarın hem de beslenme desteği alan ve kontrol olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Uygulama sonrasında çocukların bilişsel gelişim düzeyi, Giffiths Bilişsel Gelişim Ölçeği (Griffiths Mental Development Scales) ile belirlenmiştir. Her şeyden önce, kontrol grubunun gelişim açığı program boyunca artmıştır. Diğer yandan hem beslenme hem de psiko-sosyal uyarın desteği alan

çocukların bilişsel gelişimleri diğer üç gruptaki çocuklardan daha fazla olmuştur (Graham-McGregor et al. 1991).

5.2.15.1.6. Türkiye: Erken Destek Projesi (The Early Enrichment Project)

Erken Destek Projesi, Boğaziçi Üniversitesi araştırmacıları tarafından, 1982 yılında, İstanbul'da yaşayan, 3-5 yaşlarında çocukları olan, fakir annelerin eğitimi yoluyla çocukların öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bir müdahale programıdır. Proje dört yıl sürmüştür. Programda, İstanbul'un düşük gelirli semtlerindeki annelerin eğitimi yoluyla çocuklara erken destek verilmiştir. Programa katılan bütün annelerin sosyoekonomik ve demografik özellikleri birbirine benzemektedir.

Erken Destek Projesi, Zihinsel Eğitim Programı ve Anne Destek Programı'ndan oluşmaktadır. Programın bitiminde ve sonrasında belli aralıklarla programın kısa ve uzun dönemdeki etkilerini belirlemek amacıyla, programa katılanlara bir dizi testler uygulanmış ve görüşmeler yapılmıştır. Anneler, çocukları anaokulu eğitimi alanlar, bakımevlerine gidenler ve evde olanlar şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Kısa dönem etkilerine bakıldığında, eğitim veren bakımevlerinin ve anne eğitiminin bilişsel gelişim üzerinde ve okul başarısında olumlu etkilerinin olduğu, sosyal ve duygusal yönden de anne eğitimine katılan annelerin çocuklarının daha az saldırgan davranışlar gösterdiği, daha olumlu benlik algısı geliştirdikleri ve okula daha iyi uyum sağladıkları görülmüştür.

Programın anneler üzerindeki etkilerine bakıldığında da, programa katılan annelerin katılmayanlara göre, artık evde alınan kararlar üzerinde söz sahibi olduğu, eş ve ailesiyle ilişkilerinin daha iyi olduğu, geçmişle karşılaştıklarında kendilerini daha yeterli buldukları ve geleceğe daha umutla baktığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca annelerin çocuklarıyla ilişkileri, onlara karşı davranışlarında da değişiklikler olmuş; programa katılan anneler çocuklarına karşı daha duyarlı olmuşlar, evde onlarla daha çok etkileşime girmişler, daha çok masal okuyup anlatmışlar, ödevlerini yaparken çocuklarına daha çok

yardımcı olmuşlardır. Programa katılan anneler çocuklarının okulda başarılı olmaları ve bağımsız olmaları konusunda daha üst düzeyde bir beklenti göstermişlerdir. Programa katılan anneler çocuklarıyla ilişkilerinde, onları daha destekleyici, cesaretlendirici, olumlu dönütler veren, dövmek yerine çocuğunu anlamaya çalışan davranışlar sergilemişler ve yine programa katılmayan annelere göre çocuklarıyla daha çok sözlü iletişim kurmuşlardır.

Programdan yedi yıl sonra yapılan çalışmada ise, programın çocuğun, sosyal, duygusal gelişim, sosyal etkileşiminin gelişmesi, ailenin eğitime verdiği önem, çocukların okul performansı, daha az bedensel ceza verilmesi, çocuğa daha çok değer verilmesi şeklinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir (Kağıtçıbaşı 1996c; Kağıtçıbaşı v.d. 1993b).

6. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

İnsan gelişimi, çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir ve kişi gelişim süreçlerinin etkisini ömrü boyunca taşır. Gelişim, bireyin doğuştan getirdiği biyolojik süreçlerle, çevre koşullarının sürekli etkileşimi içinde oluşur (Cüceloğlu 1997:331-336). İnsan yavrusunun gelişimi doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası kalıtımsal ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimiyle yol alan bir süreçtir. Bu süreç büyüme, olgunlaşma ve öğrenme olgularının dinamizmi ile beslenir. Anne karnında varoluşla birlikte, organizma-çevre etkileşimi başlamaktadır. Daha doğum öncesinden organizma üzerinde etkisini göstermeye başlayan çevre, doğum sonrası ve özellikle de ilk çocukluk yıllarında organizmayı kalıtımsal sınırlamaları içinde biçimlendirmektedir (Acun ve Bulgur-Erten 1993:2).

Bazen okulöncesi yıllar olarak da adlandırılan “ilk çocukluk” kavramı genellikle iki-altı yaşlar arasındaki çocukları belirtmektedir. Bu, toplumsal ilişkilerde olduğu kadar, bilişte, dilde ve kişilik gelişiminde de önemli değişimlerin olduğu bir süreçtir (Gander ve Gardiner 1998:229).

Bebeklik ve ilk çocukluk yıllarının insan gelişimi açısından kritik yıllar olduğu, bu yıllarda bireye sağlanacak destekleyici olanakların, onun kendisi için mümkün olan en üst kapasiteye çıkmasında önemli olduğu bilinen bir gerçektir (Avcı 2003:43). Gelişimdeki her aşama kendinden öncekine bağlı olduğu gibi bir sonraki aşamanın da hazırlayıcısıdır. Gelişim fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerden bir bütün olarak gerçekleşmektedir. Yani bir alandaki gelişim ya da aksaklık diğer alanı da etkilemektedir.

6.1. Gelişimle İlgili Temel Kavramlar

İnsanın yaşamı boyunca geçirdiği değişim ancak gelişimle ilgili temel kavramlarla açıklanabilir.

Büyüme: Bireyin iç organlarının boy, ağırlık ve hacim yönünden artmasıdır (Peker 2001:5; Senemoğlu 2004:4; Ünver 2003: 2).

Gelişme: Organizmanın büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle sürekli olarak ilerleme kaydeden değişmesidir (Senemoğlu 2004:12).

Gelişim: Organizmanın döllenme anından başlayarak, bedensel, zihinsel, duygusal, törel ve cinsel yönden yaşam boyu geçirdiği çok yönlü değişim süreci olarak tanımlanabilir (Senemoğlu 2004:3; Driscoll and Nagel 2002:44; Ülgen ve Fidan 1991:24; Ünver 2003:3; Peker 2001:6; Cüceloğlu 1997:336). Bu süreci de bireyin doğuştan kalıtımla getirdikleriyle çevrenin karşılıklı etkileşimi şekillendirmektedir.

Gelişim görevi: insanın bir gelişim evresinde gerçekleştirmesi beklenen büyüme, olgunlaşma düzeyi ve davranışlardır (Başaran 2000:16) Robert Hawighurst (1972) gelişim görevini, bireyin yaşamının belli bir döneminde ortaya çıkan, başarılı olmaları mutluluğa ve sonraki görevlerin başarılmasına, başarısız olmaları ise bireyde mutsuzluğa, toplumca onaylanmamaya ve sonraki görevlerde güçlüğü yol açan özel bir sorunlar dizisi olarak tanımlamaktadır. Hawighurst'a göre her görev, bireylerin gereksinimlerini içinde

yaşadıkları toplumların istemleriyle harmanlayan biyolojik, psikolojik ve kültürel etkenlerin bir bileşimidir (Akt: Onur 1998:230).

Olgunlaşma: Vücut organlarının, öğrenme yaşantılarından bağımsız olarak, kendinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilecek düzeye gelmesi için kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik bir değişimdir (Senemoğlu 2004:3; Başaran 2000:16; Aydın 2000:6).

Öğrenme: Bireyin çevresiyle etkileşimi ve yaşantıları yoluyla elde edilen, oldukça kalıcı izli davranış değişikliğidir (Bilgin 2001:91; Ünver 2003:3; Senemoğlu 2004:4).

Hazırbulunuşluk: Olgunlaşma, bireye yaşla birlikte artan yeterlikler sağladığı gibi öğrenme fırsatları verildiği taktirde bireyin yeni ve daha karmaşık davranışları kazanması için gerekli olan hazırbulunuşluğu da beraberinde getirir. Ancak hazırbulunuşluk ise, olgunlaşma yoluyla herhangi bir işi yapabilecek düzeye gelen bireyin o işi yapabilmek için gerekli olan öğrenme, ön bilgi, beceri ve tutumları geliştirmesi yani önyeterlik düzeyine gelmesidir (Senemoğlu 2004:4; Peker 2001:6).

6.2. Gelişimin Kritik Dönemleri

Gelişimde bazı davranışların edinilmesi için en uygun dönemler vardır. Çünkü bu dönemlerde kazanılması gereken davranışlar kazanılmadığında sonrasında bunlar ya telafi edilemez ya da çok zor kazanılır (Bacanlı 1999:38).

Çocuklar da bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda belli türde öğrenmelere karşı yüksek duyarlık gösterme eğilimindedirler, çevre etkilerine karşı daha duyarlıdır ve çevrede düzenlenen öğrenme yaşantılarını diğer dönemlerden daha hızlı kazanabilirler. İşte bu dönemler de gelişimin kritik dönemleridir. Ana-baba ve öğretmenler, çocuklarının üst düzeyde gelişimlerini istiyorlarsa bu kritik gelişim dönemlerinde, çocukların belirli yaşantıları geçirmeleri için olanaklar hazırlamalıdır. Bu dönemlerde can alıcı nokta zamanlamadır. Eğer çocuklara yaşamlarının belli zamanlarında öğrenme fırsatları sağlanmadıysa gelişim yavaşlayabilir ya da tamamen durabilir. Birçok

psikoloğa göre, “okulöncesi yılları psiko-sosyal gelişim için olduğu kadar bilişsel ve dil gelişimi için de kritik gelişim dönemidir. Bu nedenle, özellikle sosyo-kültürel açıdan geri olan çevrelerde yaşayan çocukların bu dezavantajlarını gidermek için erken yönlendirici programların uygulanması gerekmektedir. Aksi taktirde çocuklar, çok önemli bazı yaşantıları zamanında kazanamayacaklarından yaşitlarından daha geride kalabilirler.

Sonuç olarak çevre tarafından öğrenme olanakları sağlanmadığında çocuğun yeterli olarak gelişmesini beklemek mümkün değildir. Bu nedenle gelişimi sağlamak bakımından, anne-baba ve öğretmenin ya da onların yerine geçen yetişkinlerin rolü yaşamsal bir öneme sahiptir (Senemoğlu 2004:5).

6.3. Çocuğun Gelişimini Etkileyen Temel Faktörler

Çok yönlü ve karmaşık bir süreç olan gelişimi etkileyen birçok faktör vardır.

6.3.1. Kalıtım

Gelişimi etkileyen önemli faktörlerden biri olan kalıtım bireye anne ve babadan genler yoluyla geçen özelliklerdir (Ünver 2003:6). Döllenme sırasında anne ve babanın bazı özelliklerinin taşındığı kromozomlar, anne ve babadan alınan 23'er kromozomla bebeğin genetik özelliklerini belirlemektedir. Genler, deoksiribonükleik asit (DNA) adı verilen amino asitlerden meydana gelmektedir. DNA canlının tüm özellikleriyle ilgili bilgiyi içermektedir. Yani organların oluşumu, diğer genlerin düzenlenmesi, organizma için yaşamsal öneme sahip olan enzimlerin salgılanması vb. DNA tarafından yönlendirilir. Tek hücreyle yaşama başlayan insan yavrusu, bu hücrenin içindeki genlerde kodlanmış bilgilerin yönergesine uyarak belirli aşamalarda değişik gelişim basamaklarına ulaşır.

Kalıtımla ilgili önemli noktalardan biri de genotip ile fenotip arasındaki ayrımdır. Genotip anne ve babadan çocuğa kalıtımla geçen tüm özellikler;

fenotip ise, aile, çevre, okul ve toplum gibi farklı sosyal bağlamlarda toplumsal ilişkiler yoluyla edinilen gözlenebilir tüm kişilik özellikleridir (Aydın 2000:10). Öte yandan kalıtsal özelliklerin sağlıklı bir biçimde organizmaya aktarılması uygun çevre koşullarının bulunmasına bağlıdır. Bu saptama, çevre faktörünün de önemini ortaya koymaktadır.

6.3.2. Çevre

Çevre, kalıtımla getirilen özelliklere gelişme olanağı veren ya da sınırlandıran dış uyarıcıların tümüdür. Beyin gelişimi için en kritik dönem olan, yaşamın ilk iki yılında bebeğe sağlanacak olan zenginleştirilmiş uyarıcı ortam, bebeğin yaşama daha şanslı bir başlangıç yapmasını olanaklı kılmaktadır. Burada kritik dönemden kasıt, bireyin gelişiminin belli bir boyutu açısından hayati önem taşıyan, bu dönemde sağlanan destekleyici olanakların başka herhangi bir dönemde, bu dönem kadar büyük etki yaratmadığı zaman dilimidir. Kritik dönem, uyarıcıların yani çevresel etkilerin en güçlü etkiyi yaratacağı dönemdir (Aydın 2002:9).

Herkes gelişmeye açık bir kapasite ile doğar ve bu kapasite, içinde bulunulan çevrenin etkilerinin niteliğine göre biçimlenir. Çevrenin gelişim üzerindeki etkileri, doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası olarak üç devrede incelenebilir: Annenin beslenmesi, çocuğun yeterli oksijen alıp alamaması, anne-baba arasındaki kan uyuşmazlıkları, annenin aldığı ilaçlar, geçirdiği kazlar, düşmeler, hastalıklar, annenin zararlı alışkanlıkları (alkol, sigara, madde bağımlılığı) ve o dönemde yaşadıkları (kaygılı ya da mutsuz bir yaşam sürmesi), anne karnındaki çocuğun gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Ülgen ve Fidan 1983:18; Ünver 2003:8; Senemoğlu 2004:11).

Doğum anında bebeğin başının sert darbelere maruz kalması, bebeğin oksijensiz kalması, bebeğe kordonun dolanması gibi durumlar bebeğin gelişimini olumsuz etkileyen ve sınırlandıran faktörlerdir (Senemoğlu 2004:11).

Doğum sonrasında ise, bebeğin içinde yaşadığı aile ortamı, aile içindeki ilişkilerin niteliği, ailenin sosyo-kültürel yapısı, kardeşleri, ilerleyen yaşlarda akran grupları, okul ve toplumdaki diğer kurumlar ve diğer toplumsal faktörler çocuğun gelişimini destekleyen ya da onu sınırlandıran çevresel faktörlerdir (Senemoğlu 2004:11).

Doğum sonrası çevresel faktörler içinde “aile” tüm diğer faktörleri de etkileyen önemli bir yere sahiptir. Ailelerin çocuk yetiştirme tarzları, geniş, çekirdek ya da parçalanmış olması, sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı da çocuğun gelişimini etkilemektedir (Avcı 2003:58). Aileler çocuklarına karşı tutarlı ve güven verici bir tutum sergilemelidirler. Çünkü onların çocuk yetiştirme tarzları, çocuğun psiko-sosyal, zihinsel, dilsel, cinsel, duygusal ve bedensel gelişimlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Birbirleriyle sıcak, sevecen, saygı temeline dayalı ilişkiler içinde olan bir ailede, çocuğun tüm gelişimleri beslenirken, huzursuz, çekişmeli, kavgalı, bir ailede çocuğun gelişimi olumsuz etkilenebilmektedir (Senemoğlu 2004:12).

Çocuğun yeterli ve dengeli beslenmesi ya da beslenememesi, geçirdiği hastalıklar, kazalar ve doğal afetler, aşılarının yaptırılıp yaptırılmaması, uyku düzeni gibi çevresel etkenler de çocuğun gelişiminde etkili olmaktadır. Bunların yanında okul yaşantısı, öğretmen ve arkadaşları, yazılı ve görsel iletişim araçları da bireyin gelişiminde etkili olan faktörlerdir.

Kısaca çocuğun etkileşimde bulunduğu çevrenin tümü onun gelişiminde etkili olmaktadır. Kalıtım yoluyla getirilen gizilgüçlerin ortaya çıkıp gelişebilmesi de uygun çevresel olanakların sağlanmasıyla mümkün olmaktadır (Senemoğlu 2004:12).

6.4. Yaşamın İlk Yıllarında Gelişim

Çocuğun yaşamındaki ilk altı yıl, onun gelişiminin temel taşlarını oluşturması, temel bilgi ve becerilerin bu erken gelişim yıllarında kazanılması

nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını büyük ölçüde biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bebeklik yıllarından başlayarak bireyin desteklenmeye, önkoşulsuz kabul ve ilgi görmeye, kişiliğine saygı gösterilmesine, paylaşmayı öğrenmeye ve bilgiyi özümsemeye ihtiyacı vardır (Yavuzer 2002:9).

Doğum öncesi dönem, bir oluşum evresi olması nedeniyle, çocuğun yaşamı ve geleceği açısından önemlidir. Buna bağlı olarak cenin bu evrede dış uyarılardan büyük ölçüde etkilendiğinden gebelik sırasında annenin psikolojik durumunun bebek üzerinde önemli etkisi vardır (Yavuzer 2002:11).

Yaşam süresince en hızlı gelişim dönemi olan doğum öncesi dönemin bitiminde fetüs doğduğunda boyu ortalama 48-53 cm., ağırlığı ise 2500-4300 gr arasındadır. Doğum öncesi gelişimden sonra, bedensel gelişimin en hızlı olduğu dönem, doğumdan sonraki ilk yıldır. Bir yaşın sonunda çocuk, doğum boyunun yaklaşık yarısı kadar uzamış, muhtemelen 75 cm. olmuştur. Ağırlıkça artma da bu dönemde çok hızlıdır (Başaran 2000:27).

2-6 yaş döneminde bedensel gelişim hızı, 0-2 yaşa göre azalmıştır. Bu dönemde sinir sistemi gelişimini büyük ölçüde tamamlar. Bu dönemde çocukların etkinlik düzeyi yükselmiştir. Büyük kaslarını küçük kaslarından daha iyi kullanabilirler (Senemoğlu 2004:25).

6.5. Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim

Bebeklik ve çocukluk döneminde, özellikle de yaşamın ilk yıllarında bireyin gelişiminde çok hızlı ve önemli değişimler yaşanmaktadır. Bu hızlı gelişimin olduğu gelişim alanlarından biri de bilişsel gelişimdir. Biliş sözcüğü, sezme, algılama, imgelem, hatırlama, geri çağırma, problem çözme ve düşünme gibi zihinsel etkinlikler anlamına gelmektedir (Neisser 1967:4).

Davranışçı yaklaşım, öğrenmede dış etkenlerin (bitişiklik, pekiştirme gibi) önemi üzerinde dururken, bilişsel yaklaşımçılar öğrenmenin “biliş” kelimesinin ifade ettiği bilme, anlama, kavrama, yargılama gibi iç etkenlerin kontrolünde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Biliş kuramcılarına göre tüm davranışlar amaçlıdır. Davranış kişinin çevresini algılamasına ve amaçları doğrultusunda yorumlamasına bağlıdır. Bu nedenle de aynı uyaran bireyler tarafından farklı biçimde değerlendirilir ve farklı tepkilere neden olur (Bilgin 2001:105).

Bilişsel gelişim, çocuğun doğumuyla başlayıp yaşamın ilk yıllarında devam etmektedir. Bilim adamları, günümüzde, artık çocuğun, zihinsel gelişimi için bazı şemaların oluşumuna ihtiyacı olduğunu savunmaktadırlar öyle ki, çocuğun bu şemaları geliştirmeden okula başladığı takdirde başarılı olamayacağını ileri sürmektedirler (Bradley 1998). Aynı şekilde, bu şemaların oluşumuyla sinir ağları gelişecek ve çocuğun duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimi zenginleşecektir. Bu şemaların oluşumu ve gelişimi o kadar önemli ki; çocuğun iletişim kurduğu herkes, bunlar anne-babası, kardeşleri, büyükanne ve dedesi, arkadaşları, diğer yakınları ve kreş ya da anaokulu çalışanlarının her birinin çocuğa bir dokunuşu, onu sevmesi, onunla konuşması, onunla şarkılar söylemesi ve daha bunlara benzer pek çok şey çocuğun tam potansiyelle gelişmesine yardım eder.

Bilişsel yaklaşımın öncüsü Wertheimer (1880-1943)'dir. Werthimer, öncelikle davranışın birimlerini ayrı ayrı incelemenin insan davranışını anlamada yetersiz olduğunu farkeder. Görüşünü en iyi ifade eden de Gestalt kelimesidir. Gestalt, organize bir bütün anlamına gelmektedir. Wertheimer ve Gestalt psikologları, duyu organlarının beyne bilgi parçaları getirdiğini, beynin de bunları düzenleyerek bir anlam yüklediğini savunmuşlardır (Bilgin 2001:105).

Uzmanlar, yaşamın ilk üç yılını sağlıklı ve sevgi dolu bir çevrede geçiren çocukların, yaşamın ilerleyen yıllarında yaşayabilecekleri birçok zorluğa karşı daha güçlü olduklarını ileri sürmektedirler. Özellikle de bu ilk üç yıl, bilişsel,

duygusal, fiziksel kısacası bütün gelişim alanları için en kritik yıllardır (Bradley 1998).

6.5.1. Bilişsel Süreçler

Bilişsel kuramcılar, davranışın ortaya çıkmasını sağlayanın zihin olduğunu savunmaktadırlar. Düşünceler, duygular, anılar, beklentiler, değerler, yeteneklerin de katılımıyla gelen uyarıcıya verilecek tepkiye zihin karar verir. Bu kuramcılara göre, insanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliği, onun dışarıdan gelen uyarıcıları işleyebilme ve anlamlandırabilme yeteneğidir. Yani bireyin davranışı, basit zincirleme uyarın-tepki bağlantısı değil, içinde bulunduğu bağlam ve derinde yatan bilişsel süreçlere bağlı gerçekleşmektedir (Atkinson and Hilgard Çev:Atakay ve Yavuz 1995:90). Bilişsel süreçler denildiğinde de, algılama, bellek, düşünme gibi zihinsel bilgi işlem süreçleri akla gelmektedir. Birey bu süreçleri kullanarak, geçmiş olayları hatırlamakta, sorunları çözmekte, kendisi ve çevresi hakkında yeni bilgiler edinmekte ve edindiği bilgileri kullanarak gelecekle ilgili planlar yapmaktadır (Cüceloğlu 1997:162).

6.5.1.1. Duyum ve Algılama

Çocuğun kendini ve çevresini anlama ve anlamlandırmasını sağlayan, bilgiyi edinip kullanmasına yardım eden; algılama, bellek, hatırlama, kavram oluşturma, düşünme ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerdir (Avcı 2003:118; Aydın 2000:31). Bilişsel süreçlerin gelişmesi de duyu organlarına gelen bilgilerin organizasyonu ve değerlendirilmesine dayanmaktadır. Duyum, alıcı organların çevredeki enerjinin etkisi altında uyarılmasıyla ortaya çıkan nörofizyolojik süreçlere verilen addır.

Duyumu inceleyen psikologlar alıcı organın yapısını, sinirsel enerjinin akış yollarını, çevrenin özelliği ile ortaya çıkan sinirsel enerjinin türü arasındaki ilişkiyi incelerler. Sinirsel enerji beyinde işlenmekte ve bu işlemin sonucunda bir algısal ürün ortaya çıkmaktadır. Bu işleme algılama ve ortaya çıkan ürüne de

algı denilmektedir. Önce duysal süreçler yer almakta, onun hemen arkasından da algı gelmektedir. Alıcı organlar, nesne ve olayların özelliklerine göre farklı duysal veriler üretmektedirler (renk, koku, sıcaklık, ağırlık, hız, vb. özellikler). Bu özellikler, duysal düzeyde nörofizyolojik enerjiye dönüşmekte ve bu aşamadan sonra algı süreci başlamaktadır (Cüceloğlu 1997:99).

Algılama da, duyu organlarıyla alınan uyarıcıların, önceki yaşantı ve deneyimlerle etkileşimiyle organizmayı harekete geçiren anlamlı uyarılar haline dönüştürülme sürecidir (Aydın 2000:155). Günümüzde psikologlar, algılamanın temelinde, doğuştan getirilen yetenekler ve çevreyle etkileşim sonucu öğrenilen becerilerin olduğunu benimsemektedirler (Cüceloğlu 1997:136).

6.5.1.2. Bellek

İnsanların belleği olmasaydı her defasında aynı şeyleri tekrar öğrenmek zorunda kalırdı. Belleğin olmadığı yerde de öğrenimden ve öğrenilen şeylerin birikiminden söz edilemezdi. Bellek, geçmiş yaşantılar yoluyla edinilen deneyimlerle yeni ve daha karmaşık durumlara hazırlığın ön koşulunu oluşturur (Atkinson v.d. 1995:292). Bellek, kodlama, depolama ve geriye getirme; kodlama, belli bir bilginin belleğe kayıt edilmesi sürecinde kullanılan sayı, sembol ve formüllerden oluşmaktadır. Çevrede olan nesne ve olaylar, o olay ya da yaşantının türüne uygun bir duysal kodla algılanarak kısa süreli belleğe gönderilir. Kısa süreli belleğin de küçük bir kapasitesi vardır. Ortalama bu kapasite 7 ± 2 birimlidir (Cüceloğlu 1997:170).

6.6. Bilişsel Gelişimi Etkileyen Etmenler

Algılama, bilme, anlama, kavrama, hatırlama, yargılama, problem çözme, karar verme gibi süreçlerden oluşan, bireyin yaşadığı dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan zihinsel faaliyetlerdeki gelişim olarak tanımlanan (Senemoğlu 2004:27; Avcı 2003:118) bilişsel gelişimi etkileyen pek çok faktör vardır.

Doğum öncesi dönemde, annenin geçirdiği çeşitli hastalıklar, yeterince dinlenememesi, aldığı ilaçlar, alkol kullanması, kan uyuşmazlığı ve radyasyon doğacak bebeğin bilişsel gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Enç v.d. 1984:54). Genetik geçişli hastalıklar ve kromozom anomalileri (Down sendromu, trizomi 18 (edwards sendromu), fragile X sendromu (anneden gelen x kromozomunun uzun ucunda kopma olması) çocuğun zihinsel gelişimini engellemektedir.

Bebeğin bedensel ve zihinsel yönden gelişimi, annenin hamilelik dönemindeki beslenmesinden de önemli ölçüde etkilenmektedir. Çünkü yetersiz ve dengesiz beslenme, çocuğun, yalnızca fiziksel gelişimini değil, bilişsel gelişimini de olumsuz yönde etkilemektedir. Yine yaşamın ilk yıllarında beyinde oluşan ya da beyne yönelik geçirilen hastalıklar da (özellikle menenjit, ansefalit vb.) zamanında ve tam tedavi edilmediği takdirde bilişsel gelişimi yavaşlatmaktadır (Arslan ve Baysal 1995; Pekcan 1982; Işıksoluğu 1996 Akt:Ulusoy 1997:39).

Doğum sonrası etkiler içinde "aile" tüm diğer etmenleri de etkileyen çok önemli bir yere sahiptir. Araştırma sonuçları, bebeği sevmenin, ona dokunmanın, annenin bebeğini beslerken bakımını yaparken onunla kurduğu iletişimin anne ve çocuk arasında güçlü bir bağın oluşmasına neden olmasının yanında, bebeğin bilişsel gelişimini de önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Aralarında hiçbir bağ olmayan milyonlarca beyin hücresiyle doğan bebekte bu hücreler, deneyimler, bebekle anne-babanın konuşmaları, onun kucaklanması, ona dokunulması ile artık yavaş yavaş bağlantılarını geliştirmeye başlar. Bu deneyimlerin miktarı ve niteliği bebeğin gelişiminde yaşitlarından daha ileride olmasına sebep olur. Bunların yanında eğer bu deneyimler olumsuz olursa yani, bebek suiistimal edilirse, ilgilenilmezse, ihmal edilirse, bakımı yapılmazsa veya saatlerce televizyon karşısında bırakılırsa herhangi bir şey için teşvik edilmezse,

bu durumda da bebeğin bilişsel gelişimi yaşlılarından daha geride olacaktır (Bradley 1998).

Günümüzde çocuğun gelişimini, yalnız kalımsal ya da yalnız çevresel faktörlerin etkisine bağlayan görüş artık önemini kaybetmiştir. Toplumsal çevre koşullarının ve özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğun içinde yaşadığı aile ve yakın çevresinin, çocuğa sağladığı olanaklar ve kazandırdığı deneyimlerin, onun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimindeki rolüne önem veren görüşler giderek artmaktadır. Yeterli bilişsel gelişimin de ancak çocuğa gerçekleştirebileceği uygun yaşantıların sağlanmasıyla mümkün olacağı savunulmaktadır (Chazan, Laining and Jackson 1971 Akt:Oktay 2002:275). Beyin gelişimi için kritik dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk iki yılında bebeğe sağlanacak olan zenginleştirilmiş uyarıcı ortam (çocuğun mümkün olan en üst seviyede yetişmesi için gerekli olan çevresel koşulların bir araya getirilmesidir) (Avcı 2003:56), hayatının hiçbir döneminde olmayacak kadar bebeğin bilişsel gelişiminde etkili olmaktadır.

Bebeğin yaşamında, ilk iki yıl içinde anne-çocuk arasındaki duygusal ilişki tüm gelişimin temelini oluşturmaktadır (Yavuzer 1996:104). Anne-çocuk ilişkisinin niteliği, çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, ona gösterilen sevgi, ilgi, özen, annenin çocuğuna karşı tutumu çocuğun tüm gelişimini etkilemektedir (Razon 1992 Akt: Ulusoy 1997:35).

Çocuğun yaşamında annenin olmayışı ya da yaşamın ilk yıllarında annenin hastalık veya yaşamını kaybetme nedeniyle yokluğu da çocuğun bilişsel gelişiminde yavaşlama hatta gerilemelere neden olabilmektedir. Aynı şekilde doğumdan kısa bir süre sonra annesinden ayrılıp yuvalara yerleştirilen bebeklerin iyi bakılıp beslenmelerine rağmen gelişimlerinde bozukluklar olduğu görülmüştür. Bu çocukların bedensel ve ruhsal gelişimleri yönünden yaşlarına göre geride oldukları, uyarımlara geç cevap verdikleri, çevrelerine ilgisiz oldukları belirlenmiştir. Geç yürüyen, geç konuşan, kelime bilgileri sınırlı olan bu

çocukların zihinsel gelişimlerinde de durgunluk görülür, öyle ki bu koşullardan kaynaklanan zeka gerilikleri görülmektedir. Son yıllarda bu duruma bir alternatif olarak getirilen “koruyucu aile uygulaması” bu gelişim duraksamalarının azalmasını sağlamıştır (Yavuzer 1996:104-106). Çocuğun yaşamının ilk yıllarında babasıyla yakın ve nitelikli bir ilişkisinin olmasının çocuğun bilişsel gelişimini ve okul başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Ulusoy 1997:36). Yine duygusal devinim dönemi olarak adlandırılan ilk iki yıl içinde, hareket olanaklarının kısıtlanması ve uyarıcı yetersizliği, çocukta ileri yaşlarda öğrenme güçlüğüne neden olmaktadır (Gitmez 1977:77 Akt:Oğuzkan ve Oral 1983:61).

Çocuğun zihinsel yaşamı şekillenmeden önce dış dünyayı duyguları yoluyla tanır. Ancak, anne-çocuk arasındaki başarısız ilişki bu tanıma ve kavramayı geciktirebilir ya da durdurabilir (Yavuzer 1996:104). Annenin iletişim şeklinin de, bebeğin sosyal ve duygusal gelişimini etkilediği gibi zihinsel ve algısal gelişimini de aynı derecede etkilediği belirlenmiştir.

Bebeğin genel gelişiminde gösterdiği ilerleme büyük ölçüde, annenin çocuğuyla olan etkileşim şekline bağlıdır. Doğumdan on yaşına kadar süren dönem içinde yapılan bir izleme çalışmasında çocukların on yaşlarındaki zeka bölümlerinin, kısmen ilk yıl boyunca annelerin bebekleriyle olan etkileşim biçimine bağlı olduğunu göstermiştir. Yani duyarlı ve tepki veren annelerin çocuklarının on yaşlarındaki zeka bölümleri, duyarsız ve tepkisiz annelerin aynı yaştaki çocuklarının zeka bölümlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Willemsen 1979 Akt:Davaslıgil 2003:26).

Bunların yanında ailenin kalabalık olmasının çocuğun ihtiyaçlarının yeterince karşılanmamasına ve onunla daha az birlikte olunmasına neden olduğundan bu durumun da çocuğun bilişsel gelişimini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Oğuzkan ve Oral 1983:69). Aile içi ilişkilerin iyi olmaması, anne-

babanın ayrılması da özellikle de bebeklik döneminde olduğunda çocuğun zihinsel gelişiminde duraklamalara neden olabilmektedir (Yavuzer 2003:104).

Ailenin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik yapı, özellikle çocuğa sağlanan sözel ve fiziksel uyarıcılar (oyuncaklar, iletişim kurma, şarkılar ve ninniler söylenmesi, hikayeler okunması) da çocuğun bilişsel gelişiminde etkili faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Baykan v.d. 1995:11; Ülgen ve Fidan 1991:28). Aynı şekilde ana-babanın çocuk yetiştirme tarzları, çocukların psikososyal, zihinsel, dil, cinsel ve bedensel gelişimlerini büyük ölçüde etkilemektedir (Senemoğlu 2004:17).

Çocuğun düşünme ve keşfetmeyi öğrenmesi, fiziksel becerilerinin gelişmesi, güven kazanması, iletişim kurup sosyalleşmeye başlaması açısından oyun ve bunu destekleyen oyuncaklar da son derece yararlıdır. Gelişim basamakları boyunca çocuğun hareketlerine düzen getiren, zihinsel, bedensel ve psiko-sosyal gelişimine yardımcı olan tüm oyun malzemeleri oyuncak olarak tanımlanabilir. Oyuncaklar çocuğu eğlendirmesinin yanında onun öğrenme potansiyelini de geliştirmektedir (Yavuzer 2002:235). Oyun çocuğun yaparken öğrendiği, sosyal ve fiziksel çevreyle uzlaştığı bir işlemdir. Nitelikli oyun fırsatını elde eden çocuğun yaratıcı olduğu, problem çözme konusuna esnek yaklaştığı, daha iyi sosyal ilişkilere sahip olduğu ve fiziksel olarak daha sağlıklı olduğu görülmektedir (Jaspert, Cavanagh ve Debono 1988; Hart 1993; Akt:Tekkaya 2001).

Çocuğun bilişsel gelişiminde, yaşamın ilk yıllarında ailesinden sonra en çok etkisi olan faktörlerden biri de erken çocukluk eğitimidir. Okulöncesi eğitim kurumları, çocuğun, bir üst öğrenimi için gerekli olan bilişsel olgunluk düzeyine ulaştırıldığı, toplumun alt yapısını oluşturarak aile ve okul yaşamı için gerekli karşılıklı sevgi, paylaşma, işbirliği kurma gibi sosyal becerilerin en iyi şekilde kazandırıldığı kurumlardır (Tekiner 1996). Çocuğun okulöncesi eğitimi sırasında edindiği yaşantılar mutlu ve anlamlı olursa, ilkokula kendine yönelik olumlu

duygularla başlaması ve başarıma olasılığı artacaktır. Ancak bunun yanında sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan elverişsiz ortamlardan gelen çocuklar ise bu bakımdan dezavantajlı olmaktadır ve daha baştan yaşama eşit olmayan şartlarda başlamaktadırlar (Oktay 2002:286; Yavuzer 2002:210).

6.7. Bilişsel Yaklaşım Kuramcıları

Yeni doğan çocuğun başatması gereken en önemli problem, yaşadığı dünyayı öğrenmesi, anlamasıdır. İşte bireyin çevreyi ve dünyayı anlama yollarının kompleks ve etkili hale gelme sürecine de “bilişsel gelişim” adı verilmektedir. Piaget, Bruner ve Vygotsky de, çocuğun çevresini farklı yaşlarda nasıl gördüğünü ve algıladığını belirlemeye çalışmışlardır (Senemoğlu 2004:2). Bilişsel gelişim, kişinin bilişsel yapılarını, yeteneklerini ve bilişsel süreçlerini kapsamaktadır (Dawson and Medler 2003). Bilişsel gelişim denildiğinde de ilk akla gelen Jean Piaget ‘dir. Piaget, bilişsel gelişimi düşünme ve akıl yürütme yöntemlerinde gözlenen evrelere göre sınıflayan ilk psikologtur (Aydın 2000:31).

6.7.1. Jean Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı

20.yüzyılda, gelişimsel psikoloji alanındaki çalışmalarıyla adını en çok duyuran araştırmacılardan biri de Piaget (1896-1980)’dir. Piaget’nin kuramının odağında yapısalcı yaklaşım vardır (Morrison 1991:113). Piaget’ye göre, bilişsel gelişim, gelişim süreçlerini ve evreleri içerir. Her evredeki davranışsal özellikler, her bir gelişim evresindeki uyum ve özümleme düzeyine göre şekillenmektedir. Piaget’nin başlıca ilgisi “nasıl bildiğimizin” biyolojik kökenlerini keşfetmektir. İnsanları hayvanlardan ayıranın “insanın kuramsal sembolik akıl yürütme becerisinin” olduğunu savunmaktadır.

Lev Vygotsky’le sürekli olarak karşılaştırılan Piaget ile Vygotsky arasındaki fark, Vygotsky’nin davranış ve bilişin kaynağında birincil etken olarak “bireyle sosyal çevrenin etkileşimini” savunmasıdır. Paris’te Binet’nin test laboratuvarında çalışırken Piaget, “çocukların nasıl düşündüğü” konusuyla ilgilenmeye başlar. Çocukların düşüncelerinin kendilerinden yaşça büyük

çocuklarınkinden daha nitelikli olduğunu farketmiştir. Bu Piaget'ye şunu düşündürmüştür: Aynı yaştaki çocuklar aynı derecede zeki ya da bilgili olabilirler ancak onların aynı soruya farklı cevaplar vermesi onların diğerlerinden daha zeki olmasından değil, onların farklı şekilde düşünmelerinden yani farklı bilişsel yapılara sahip olmalarından kaynaklanıyordu. Demek ki insanın gelişiminde bilginin miktarından daha çok bilginin niteliği önemliydi (Huitt, 1999).

Piaget'ye göre insanlar, "çevreyle etkileşimde bulunarak bu etkileşimden o anki ilgilerine göre anlamlar çıkarıp şemalar oluşturarak ve bilgiyi işleyerek öğrenir (Ün-Açıkgöz 2003:68) yani öğrenme bireyin zihinsel gelişim düzeyi ile paralel olarak çevre ile etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir. Piaget, bilişsel gelişimi evrelere ayırmıştır. Piaget'ye göre, bireyin bilişsel gelişimi kademe kademe olmaktadır.

Piaget'nin biyolog olmasının da, kuramını geliştirmesinde önemli etkisi olmuştur. Piaget bir biyolog olarak, "organizmanın çevresine nasıl uyum sağladığını" merak etmiştir. Piaget, davranışlarımızın "şema" adını verdiği bilişsel yapılar tarafından yönlendirildiğini ve bireyin çevresini tanımak için bu yapıları geliştirdiğini ve her bireyin de kendine özgü bilişsel yapılarının olduğuna inanmaktadır. Bireyin geliştirdiği bu şemalar aracılığıyla çevresine uyum sağlamasını da, Piaget bilişsel gelişimde "dengeleme" olarak adlandırmıştır. Piaget, bebeklerin doğarken refleksif davranışlarla doğduğunu, zamanla çevresiyle etkileşimi sonucu edindiği yaşantılarla çevresine uyum sağladığını böylelikle de, bu reflekslerin yerini çok kısa bir süre sonra yapılandırılmış şemaların aldığını ancak hayvanlarda ise bu reflekslerin yaşamları boyunca davranışlar tarafından idare edildiğini ileri sürmüştür.

Piaget'ye göre uyumun iki yönü vardır: Bunlar özümleme (assimilation) ve düzenleme (accomodation)'dir. Özümleme, bireyin önceden edindiği bilişsel yapılarla çevresine uyumunu sağlayan süreçtir diğer bir deyişle bireyin, çevresinde yaşananlara kendisinde varolan bilişsel yapıları kullanarak tepki

vermesidir. Örneğin; küçük bir şişeyle sütünü “emme şeması”nı geliştiren bir çocuk, daha büyük bir şişeyi gördüğünde de emmeye kalkışacaktır. Düzenleme ise, çevredeki yeni durumlara göre, varolan şemaları yeniden şekillendirme sürecidir. Örneğin; başkası tarafından biberonu tutularak süt içirilen bebeğin, zamanla biberonunu kendisinin tutarak sütünü kendisinin içebilmesi gibi. Şemalar zamanla artarak daha da karmaşık hale gelir. Bu aşamada da “yapı” olarak adlandırılırlar. Daha da karmaşık hale gelen bu yapılar, tıpkı bilgisayarda konulara göre sınıflandırmayı sağlayan klasörler gibi kendi içerisinde hiyerarşik bir düzenlemeye girer.

6.7.1.1 Piaget'nin Bilişsel Gelişim Evreleri ve Özellikleri

6.7.1.1.1. Duyusal-Motor Evre (Sensory-Motor Stage)

Duyusal-motor evre Piaget'nin bilişsel gelişim basamaklarından ilkidir. Bu dönem bebeğin yaşamının ilk iki yılını kapsar. Bu süreç boyunca, bebek vücudunu ve çevresini keşfetmekle meşguldür. Araştırmacılar bebeğin, bu dönemde nispeten, duysal becerilerinin geliştiğini belirtmektedirler. Bebek bu dönemde, görmeyi, dokunmayı, emmeyi, hissetmeyi ve duysalarını kullanmayı öğrenerek bu yolla çevresini tanımaya başlar. Piaget, bebeğin duysal algı ve motor becerilerle dış dünyayı keşfederek bilişsel gelişimindeki ilk şemalarının oluşturduğunu düşündüğü için bu döneme Duyusal-Motor Evre demiştir (Piaget 1976 Akt:Ginsburg ve Opper 1988).

Sayırsız denemeler sonucunda algıları gelişen, farklılıkları ayırtmaya başlayan çocuk, dış dünyanın bir uzantısı olmadığını anlar yani kendini nesnelere ayırt eder. Artık bir eliyle herhangi bir objeyi hareket ettirebilmektedir. Üzeri örtülerek saklanan bir oyuncakını aramaya başlar ki, bu da duysal-motor evresinin gelişmelerinden ve bilişsel gelişimin en önemli adımlarından biri olan “nesnenin sürekliliği ya da kalıcılığı” kavramının yani bir nesnenin duysularla algılanmadığı zamanda da var olmaya devam ettiğinin fark edilmesidir (Piaget 1952 Akt:Pulaski 1980; Aydın 2000:36). Nesnenin sürekliliğinin gelişiminin hemen ardından çocuk “deneme-yanılma” yoluyla

öğrenmeye başlar. Deneme yanılma yoluyla çocuğun, etrafında gördüklerinden de hareketle motor becerileri gelişmeye başlar ve bu süreçte çocuk “farklı şekillerde yaparsam acaba nasıl sonuçlar doğurur” yaklaşımıyla yaptıklarının sonuçlarını gözlemeye başlar. Çocuklar duyuşal-motor döneminin sonlarına doğru, başlangıçtaki deneme-yanılma yoluyla problem çözme davranışlarından daha planlı bir yaklaşımla zihinsel olarak problem çözmeye doğru ilerlerler. Çocuklar öncelikle, nesne ve olayları zihinsel olarak sembolleştirir, resmederler. İşte bu duruma “düşünmenin başlangıcı” adı verilir. Nesne ve olayların içsel temsilcilerinin oluşturulması, kavram ve dil gelişiminin de başlangıcını oluşturur (Senemoğlu 2004:41) ve çocuk bütün bu girişimleriyle “sembolik düşünme evresine” geçer.

6.7.1.1.2. İşlem Öncesi Evre (Pre-Operational Stage)

Kimileri bu dönemi kendi içinde, sembolik dönem ya da kavram öncesi dönem (2-4 yaş) ve sezgisel dönem (4-7 yaş) olmak üzere ikiye ayırır. Ancak bu evrenin özelliklerini bir bütün olarak yansıtabilmek için işlemöncesi evre tek başlık altında incelenmiştir. Çocuklar bu dönemde, kendilerine özgü, çok fazla sembolik oyunlar oynarlar. Artık duyuşal-motor evreye göre düşünme becerisi daha da gelişmiştir. Bu dönemdeki çocuklar henüz konular arasında mantıksal ilişki kuramazlar. Çünkü henüz olayları oluşturan neden-sonuç ilişkisini anlayacak bilişsel yeterlikten yoksundurlar. Dolayısıyla bu evreye işlem öncesi adının verilmesinin nedeni, çocukların bu dönemde işlem yapacak bilişsel yeterlikten yoksun olduklarını belirtmektir (Aydın 2000:38). Öte yandan son yıllarda yapılan araştırmalar, bu evredeki bilişsel işlem yeteneğinin belirgin bir şekilde geliştiğı yönünde sonuçlar göstermektedir. Örneğın; bu dönemin sonuna doğru “çouğuna “hasta” olduğunu söyleyip yatan bir annenin üstüne, çocuğunun battaniye örttüğü, daha sessiz oynadığı” gibi davranışlar sergilemesi “ben-merkezci” davranışların azalmaya başladığını; “İnsan yürüyebilir mi?” “evet, çünkü bacakları vardır” “Oyuncak asker yürüyebilir mi?” “:Hayır, çünkü yapma bacakları vardır” sorularına çocuğun verdiği cevaplar da, bu evredeki çocukların, bir ölçüde de olsa, nedensel düşünme yeteneğine sahip olduklarını

göstermektedir (Wood 1988; Damon 1977; Borke 1971 Akt:Senemoğlu 2004:42; Aydın 2000:39).

Diğer yandan bu evrede henüz “korunum” gelişmemiştir. Korunum, herhangi bir nesne ya da nesne grubunun fiziksel biçimi ya da mekandaki konumu değiştiğinde, nesnenin miktar, sayı, alan, hacim vb özelliklerinin değişmeyeceği ilkesidir (Senemoğlu 2004:43). İşlem öncesi evrenin özelliklerinden biri de çocuğun dil gelişiminin en hızlı olduğu dönemlerden biri olmasıdır. 2-5 yaşlar arasında konuşmanın gelişimi çok hızlıdır.

6.7.1.1.3. Somut İşlemsel Evre (Concrete Operational Stage)

Piaget'nin bilişsel gelişim evresinin üçüncü basamağı somut işlemsel evredir. Bu evre 7-12 yaşlarını kapsamaktadır. Bu dönem boyunca çocuk, hızlı bir bilişsel gelişim göstermektedir ve mantıklı düşünmeye ve düşüncelerini organize etmeye başlar. Bunların yanında “ben merkezci davranışların” azaldığı görülür, “nesnenin korunumu ve tersine çevirebilme” kavramlarını edinir yani, nesnelerin fiziksel yapılarındaki ya da mekandaki konumlarındaki değişmelerle, miktar, hacim,sayı vb.özelliklerinde değişme olmayacağını anlar. Kısacası çocuk artık algılanan görüntüye değil gerçeğe göre tepkide bulunur (Piaget 1976; Akt:Ginsburg ve Opper 1989; Senemoğlu 2004:51).

Nesneleri belli özelliklerine göre sınıflandırabilir ve oyunlar yoluyla sembolik düşünce gelişir ve çocuk toplumsallaşır. Bu şekilde çevresiyle sürekli iletişim ve etkileşim halinde olan çocuk, dış dünyayı anlayarak daha karmaşık şemalar geliştirir (Aydın 2000:41). Bu evrede şemalar, yapı, içerik ve nitelik açısından gelişir ve olumlu yaşantılarla desteklenmesi halinde kavramlar geliştirerek zenginleşir.

6.7.1.1.4. Soyut İşlemsel Evre (Formal Operational Stage)

Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerinin sonuncu basamağı olan soyut işlemsel evre 11-12 yaşlarında başlayıp yetişkinlikte de devam etmektedir.

Somut işlemler dönemindeki çocuklarla soyut işlemler dönemindeki ergenler arasındaki temel fark, ergenlerin bir olayın çok değişik yönlerini görebilmeleri ve bilgiyi soyut olarak üretebilmeleridir. Ergenlik dönemine giren bireyin, bu dönemde görülen bir diğer zihinsel gelişim özelliği de hipotetik koşullara göre düşünebilmeleridir. Örneğin, okullarda münazara yaparken, grubun benimsediği fikri savunma görevi verildiğinde, grubu için tartışmada konu hakkında fikir üretip savunabilirler (Senemoğlu 2004:50). Bu bağlamda, bu evredeki ergenin dil ve zihinsel yeteneklerinde de hızlı gelişmeler olmaktadır.

Piaget'nin teorisi, "insanın bilişsel gelişim süreçlerinin ve evrelerinin çevresine uyum sağlayarak nasıl geliştiğini" ortaya çıkarabilme üzerine kurulmuştur. Piaget'ye göre, bireyin çevresine uyumunu sağlayan özümleme ve düzenleme doğrultusunda değişen ve sürekli gelişen dengelemedir. Çünkü O, çocuğun bilişsel ve diğer tüm yönlerinin gelişiminde "dengeleme"nin en önemli faktör olduğuna inanmaktadır. Piaget çocuğun ailesi, öğretmenleri ve kitapları aracılığıyla yani toplumsal geçişle öğrendiğini savunmaktadır.

Sonuç olarak bireyin yaşadığı dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişim olarak adlandırılan "bilişsel gelişim"nin bütün bu evrelerinin Piaget'nin ileri sürdüğü şekilde gerçekleşebilmesi tabii ki, çocuğun kalıtımla getirdiklerinin uygun yaşantılarla desteklenmesiyle mümkündür.

6.7.2. Jerome Bruner

Psikolog olan Bruner, ilk başlarda algı ve düşünme konularında çalışmıştır. Ona göre çocuklar, araştırarak ve keşfederek öğreniyorlardı (Bruner, Goodnow ve Austin 1956 Akt:Driscoll and Nagel 2002:91). Ona göre çocuk en iyi keşfetme yoluyla öğrenir. Bu şekilde öğrenen çocuk, kendi bilişsel yapılarını etkinlikler yoluyla sürekli düzenler, oysa çocuk öğrenmede pasif kalsaydı, bu durumda sadece öğretmenin yönergelerine göre hareket ederek onun verdiği

cevaplarla yetinerek, kendisi yeni herhangi bir şey geliştiremeyecektir (Driscoll and Nagel 2002:92).

Bruner, öğrenmenin sosyal ve kültürel yönlerini de içine alacak şekilde öğrenme teorisini genişletmiştir. Teori, özellikle Piaget'nin çocuğun zihinsel gelişimi araştırmalarına dayanmaktadır. Bruner, öğrenmeyi, öğrenenin yeni fikirler oluşturduğu veya eski bilgilerine yeni kavramlar eklediği aktif bir süreç olarak görür. Öğrenen; bilgi parçalarını seçer, onları değişik durumlara transfer eder, hipotezler oluşturur, kararlar verir ve bütün bunları bir bilişsel yapı içine yerleştirir. Piaget'den sonra bilişsel gelişim kavramını evresel bir anlayışla irdeleyenlerden biri de Jerome Bruner'dir. Bruner'e göre gelişim yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve gelişim eylemsel, imgesel ve sembolik olarak üç aşamada oluşur. Eylemsel evre (0–3 yaş), çocuğun nesnelere doğrudan etkileşerek, başka bir anlatımla yaparak yaşayarak öğrendiği evredir. Bilişsel gelişimin eylemsel evresinde olan çocuklar için, en kolay ve anlaşılabilir mesaj eylemlerdir (Senemoğlu 2004:53). İmgesel evrede, sözcükler ve kavramlar yoluyla bilgi edinilir. Bu evre Piaget'nin işlem öncesi evresini karşılamaktadır. Sembolik evre ise, yaşamın tümüyle mecazlar, formüller ve simgeler yoluyla anlatılmasıdır. Bireyin sembolik evreye ulaşması, zengin yaşantılar kazanmasını sağlar. Bruner çocuğun gelişiminde daha çok psikolojik dinamiklere ağırlık vermektedir (Aydın 2000:44).

Bruner, çocuğun bilişsel gelişimin bu üç evresinde buluş yoluyla öğrenme ve tümevarımlı muhakeme yoluyla desteklenmesini ileri sürmektedir. Bruner'in teorisine göre çocuklar, uyanlarla desteklenmiş bir çevrede merak ettikleri, bilmedikleri soruların cevaplarını kendileri bularak öğrenebilirler.

6.7.3. Vygotsky

Lev Vygotsky, sosyal bilişsel öğrenme modelinde, bireyin gelişiminde birinci derecede sosyal etkileşimlerin ve kültürün etkili olduğunu savunur (Doolittle 1997:83).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel öğrenme kuramına göre, bilişsel gelişim, çocuğun düşünce ve davranışlarında, toplumdaki topluma değişiklik görülse de, sosyal çevreyle etkileşim sonucunda adım adım ilerleme gösterir (Woolfolk 1998 Akt:Gallagher 1999). Öğrenmenin sosyokültürel yönleri üzerinde duran Vygotsky (Driscoll and Nagel 2002:94), araştırmalarıyla çocuğun neyi ve nasıl öğrendiğini belirlemeye çalışmıştır (Bodrova ve Leong 1996 Akt:Driscoll and Nagel 2002:94). Bununla birlikte öğretmenler eğitimsel kararlarını alırken çocuğun toplumsal ve kültürel geçmişini dikkate almak durumundadırlar.

Ona göre, gelişim temelde, bireyin çevresiyle etkileşimiyle ve araçlar yoluyla öğrendiklerini içselleştirerek dünyaya kendine özgü bir bakış açısı geliştirmesiyle gerçekleşir. Bir kültürel aracın bir kişiden diğerine geçişini sağlayan üç yol vardır: birincisi, bir kişinin yaptığı taklit etme yoluyla öğrenmeye çalışma; ikincisi, öğretmenin rehberliğinde öğrenip, öğrendiklerini düzenleme; üçüncüsü de, birbirini anlamaya çalışarak işbirliği içinde çalışarak birlikte öğrenmedir. Bu yollarla bilişsel gelişim desteklenebilir (Leong et al. 1999).

Vygotsky'nin teorisi, sosyal çevre ve bilişin birleşimidir. Çocuk düşünce ve davranış yollarını toplumla etkileşimde bulunup geliştirerek daha bilgili bir kişi haline gelebilir. Vygotsky çocuğun düşünme ve davranışlarındaki gelişimin bu sosyal etkileşime bağlı olduğuna inanmaktadır. Bu düşünme ve davranış biçimleri toplumlar arasında değişiklik göstermektedir (Berk and Winsler 1998). Vygotsky'e göre bilişsel gelişim herhangi bir alanla ya da yaşla kısıtlanamaz ve tam bilişsel gelişim ancak sosyal etkileşimle mümkündür.

Bilişsel fonksiyonların ileri düzeyde gelişebilmesi sosyal etkileşim ve sosyal ya da kültürel araçlarla mümkün olabilir. Kişisel psikolojimiz kültürel ve sosyal süreçlerle başlar. Doğduğumuz andan itibaren çevremizdeki insanlarla etkileşime gireriz. Bu sosyal süreçler de bizim kişisel psikolojik süreçlerimizi başlatır. Bebek doğduğunda, kendi başına yaşayıp gelişemez, bireysel olarak kendine yetemez. Çünkü onun başkalarının yardımına ve bakımına ihtiyacı vardır. Çocuk doğumla birlikte çevresindekilerin yaşamına da ortak olur. Zamanla büyüyüp gelişerek bağımsız hareket etmeye başlar ve toplumsal yapının gerçek bir üyesi haline gelir (Lock 1997 Akt:Nicholl 1998). Bebeklerin ağlaması, bir iletişim şekli değil, varlıklarını göstermenin en basit yoludur. Bizler onların ağlamalarını, kendimizce anlamlandırırız ve bunu iletişim kurmaya yönelik bir girişim olarak algılarız. Bu bilişsel becerinin bir örneğidir. Bebek ağlamayı etkili bir şekilde kullandığı zaman, artık bunun iletişim amaçlı bir davranış ve bilişsel bir beceri olduğu söylenebilir. Bir aile çocuğunun bu iletişim girişimini anlamlandırırdığında çocuğunun kendi başına yapamadığı şeylerde, onu desteklemek için *yakınsal gelişim alanını* geliştirmeye yönelik davranmış olur (Nicholl 1998).

Vygotsky'e göre, çocuğun bilişsel gelişiminde yetişkinlerin önemli rolü vardır. Çünkü çocuğun tek başına başarabildiği işler olduğu gibi ondan daha üst düzeyde olan bir kişinin ya da yetişkinin rehberliğinde veya kendisinden daha bilgili bir yaşıtıyla yapacağı işbirliğiyle de başarabileceği durumlar vardır. İşte bireyin kendi başına yapabilecekleri ile yetişkin rehberliğinde ya da akranlarıyla işbirliği yaparak başarabileceği durumlar arasındaki fark, Vygotsky'nin deyişiyle bireyin "yakınsal gelişim alanı / gelişime açık alanı (ZPD)"nı oluşturmaktadır (Moll 1994 Akt:Gallagher 1999). Yani yakınsal gelişim alanı, her bireyin sosyal çevresi aracılığıyla geliştirebileceği potansiyel öğrenme alanıdır. Vygotsky'e göre bireyin yakınsal gelişim alanının belirlenmesi ve ona uygun desteğin sağlanmasıyla bireyin potansiyel bilişsel gelişimi sağlanabilir. Yakınsal gelişim alanının tümüyle gelişimi de tam bir sosyal etkileşimle mümkün olabilir. Örneğin, bebek ağladığında ona herhangi birinin yardım ettiğini ya da onunla herhangi

birinin ilgilendiğini öğrendiğinde “ağlama” artık onun için özel bir anlam kazanır. İşte gelişmeye açık alan, bu sosyal etkileşim doğrultusunda bize uygun olan psikolojik araçları nasıl kullanacağımızı öğrenerek ilerleyebilir (Wertsch 1991 Akt:Nicholl 1998). Psikolojik araçlar düşük ve yüksek zihinsel fonksiyonlar arasındaki boşluğu kapatan bir köprü görevini görmektedirler. Psikolojik araçlar; sayma için gereken pek çok sistem, hafızayı güçlendiren teknikler, cebir sembol sistemleri, sanat çalışmaları, yazma, plan/projeler, diyagramlar, haritalar, teknik çizimler ve tüm geleneksel işaretleri içermektedir (Vygotsky 1982:137 Akt:Nicholl 1998). Psikolojik araçlar düşünce, his ve davranışların özellikle de dilin gelişiminde çok önemlidirler. Dil, yetişkinin çocuğuyla olan iletişimindeki en etkili araçtır. Dil başlangıçta, sadece yetişkinle çocuk arasında iletişimi sağlayan bir araç olarak kullanılır. Zamanla çocuk, kendi düşüncesini ve eylemini anlatmaya başlar (Lock 1998 Akt:Nicholl 1998). Sosyal etkileşimlerimizin odağında dil vardır. Gelişen çocuk, artık dünyayı sadece seyretmek yerine gördüklerini, düşüncelerini, hislerini başkalarına anlatmaya ve paylaşmaya başlar. (Vygotsky 1978; Akt:Nicholl 1998). Dilimiz aracılığıyla çevremizdekilerle iletişim kurarız. Dil bizim düşüncelerimizin, deneyimlerimizin ve eylemlerimizin söze aktarımı yani objelerin sembolleştirilmiş halidir.

Kültürel araçlardan biri olan dilin kullanımı bilişsel gelişim açısından son derece önemlidir. Çünkü Vygotsky'e göre, ileri düzeydeki bilişsel süreçlerin temelinde dil vardır (Berk and Winsler 1998). Çocuklar düşüncelerini ifade edebildikleri oranda düşünme düzeyleri de gelişir (Driscoll and Nagel 2002:94). Çocuğun kendisinden daha büyük çocuklar ve yetişkinler, çocuğun bilişsel gelişiminde kilit rol oynarlar. Yetişkinlerin rehberliğinde, çocuk daha karmaşık düşünceler ve beceriler geliştirerek, problem çözme becerisini de geliştirebilecektir. Bu şekilde de gelişmeye açık alana yönelik öğrenme gerçekleşecektir (Bodrova and Leong 1996: Driscoll and Nagel 2002:94). Bu noktada Bruner'in “yapı iskelesi” (rehberlik, açıklamalar yapmak, anlatmak) ile Vygotsky'nin “gelişime açık alan” (ZPD)'ı birbiriyle örtüşmektedir. Çünkü Bruner'e göre sadece bir kültürün içine doğmak tam bir bilişsel gelişim için

yeterli değildir; bilişsel gelişimde çocuğun anne-baba, öğretmen ve toplumun diğer üyeleriyle etkileşimini ve onların rehberliği gereklidir (Senemoğlu 2004:53).

Vygotsky'nin düşünceleri ve teorileri Piaget ile özellikle de onun bilişsel gelişim teorisi ile karşılaştırılmıştır. Aralarındaki fark daha Piaget'nin bilişsel gelişimi evrelere ayırmasıyla başlamaktadır. Ancak Piaget de Vygotsky de, buluş yoluyla öğrenmeyi desteklemişlerdir. En büyük fark, Vygotsky'nin, öğrenme sürecinde çocuğun rehberliğe ihtiyacının olduğuna yani gelişime açık alanın desteklenmesine inanması, Piaget'nin ise bilişin kaynağında çocuğun kendisinin olduğunu ve öğrenmenin de çocuğun çevresiyle “bireysel etkileşimleri” doğrultusunda gerçekleştiğini savunmasıdır (Driscoll and Nagel 2002:96).

Vygotsky'nin gelişime açık alanda savunduğunun aksine, Piaget, bilişin kaynağında, bizzat çocuğun kendisinin olduğuna inanmaktadır. Ancak Vygotsky ise, çocuğun bilişsel gelişiminde sosyal çevrenin etkili olduğunu savunmaktadır. Sosyal çevre çocuğun yeni durumlara uyumunu sağlayan önemli bir faktördür. Bununla birlikte her ikisinin de amacı, çocuğun “düşünme eylemini nasıl geliştirdiğini ve bunu konuşmaya nasıl dönüştürdüğünü” öğrenmektir.

Piaget çocuğun fiziksel çevrede bağımsız hareket ederek dünyayı keşfettiğinin temelini atar, diğer taraftan Vygotsky ise, insanın bilişsel eyleminin sosyal öğrenmenin bir sonucu olduğunu belirtmektedir. Ona göre, çocuk, çevresindekilerle karşılıklı diyalog halinde olduğu sürece dili gelişir ve dil ediniminde en etkili dönem çocukluk yıllarıdır.

Sonuç olarak Piaget, evresel bilişsel gelişimin üzerinde çalışmış, Vygotsky ise gelişimin çocuğun çevresindeki deneyimlerine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Vygotsky gelişimde çevrenin etkisini savunurken, Piaget'nin teorisi gelişimin doğal bir işleyişinin olduğunu göstermektedir.

7. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMA SONUÇLARI

Çocuğun ilk yıllarına gösterilen ilgi beraberinde, bu dönemde uygulanan programların etkisini belirlemeye yönelik araştırmaları getirmiştir.

7.1. Erken Çocukluk Eğitimi Programlarının Çocuklar Üzerindeki Etkileri

7.1.1. Bilişsel Gelişim ve Okul Başarısı Açısından Etkileri

-Nitelikli erken çocukluk programlarına katılan çocukların anaokulu ve okullara başlarken öğrenmeye daha hazır olmaları (Houlares and Oden 1990; Howes 1990; Entwisle 1995; Lunenburg 2000);

-Zeka bölümü düzeyi bakımından önemli ilerleme göstermeleri (Barnett 1995);

-Bilişsel yetenek testlerinde daha yüksek başarı göstermeleri (Campbell and Ramey 1994; Ramey and Campbell 1991; McKey et al. 1985; Berrueta-Clement et al. 1984; Schweinhart and Weikart 1980 Akt:Barnett 1995);

-Öğrenme, kavrama ve sosyal beceriler yönünden daha iyi olmaları (Bronson, Pierson ve Tivnan 1985; Akt: Cotton ve Conklin 1989);

-Dil gelişiminde daha ileri düzeyde olmaları ve sözcük dağarlarının programlara katılmayanlara oranla anlamlı derecede fazla olması (Johnson and Walker 1991; Whitebook et al 1989; Phillips et al. 1987; Akt:Love, Kisker, Ross, Schochet, Brooks-Gunn, Paulsell, Boller, Constantine, Vogel, Fuligni and Brady-Smith 2002; Zill, Resnick, Kim, McKey, Clark, Pai-Samant, Connell, Vaden-Kiernan, O'Brien and D'Elio 2001);

-Program bittikten 3-4 yıl sonrasında da zihinsel gelişimlerdeki ilerlemenin devam etmesi (Reynolds and Wolfe1997; McKey at al. 1985; Berrueta-Clement et al. 1984);

-Okuma ve matematikte yüksek başarılar göstermeleri (Reynolds 1993, Reynolds and Wolfe 1997; Campbell and Ramey 1994; Currie and Thomas 1995; Gomby et al. 1993);

-Özel eğitim sınıflarına giden çocuk sayısının azalması (Reynolds et al. 2001; Reynolds and Wolfe 1997; Campbell and Ramey 1994; Schweinhart et al

1993; Berrueta-Clement et al. 1984, McKey et al. 1985; Barnett and Camili 2002; Barnett and Hustedt 2003; McKey et al. 1985; Barnett 1992, Haskins 1989, Hubbell 1983 and White 1985 Akt: Lunenburg 2000);

-Okula devam etmeme ve sınıf tekrarı oranlarının azalması (Reynolds et al. 2001; Reynolds and Wolfe 1997; Campbell and Ramey 1994; Barnett and Camili 2002; Barnett ve Hustedt 2003; Barnett 1992, Haskins 1989, Hubbell 1983, McKey et al. 1985 and White 1985 Akt: Lunenburg 2000);

-Okuldan mezun olma ve ortaöğretime devam etme oranlarının artması (Reynolds et al. 2001; Schweinhart et al. 1993; Berrueta-Clement et al. 1984; Barnett 1995; Barnett and Hustedt 2003);

-Daha üst düzeyde akademik motivasyon, bağımsız çalışabilme kapasitesi ve ödevlerine daha fazla zaman ayırmalarıdır (Berrueta-Clement et al. 1985; Lazar ve Darlington 1982 Akt: Cotton and Conklin 1989).

7.1.2. Sosyal ve Duygusal Yeterlik Açısından Etkileri

-Öğrenme motivasyonlarının ve okula uyum düzeylerinin daha fazla olması (Berrueta-Clement et al. 1984; McKey et al. 1985);

-Daha üst düzeyde sosyal ve duygusal olgunlaşma sergilemeleri, öğretmenleri tarafından daha çok kabul görmeleri (Berrueta-Clement et al. 1984);

-Daha olumlu benlik algısı ve daha üst düzeyde içten denetimli olmaları (Berrueta-Clement et al. 1984);

-Okulöncesi çocuklar olarak anaokulu, ilkokul ve ortaöğretim yıllarında daha fazla sosyal yeterlik göstermeleri (McKey et al. 1985; Berrueta-Clement et al. 1984);

-Öğretmenleri tarafından daha saygılı ve okula uyumları daha yüksek bulunması, gençlik yıllarındaki hatalı davranışlar ve sıklığında azalma olması, (Reynolds et al. 2001; Yoshikawa 1995; Schweinhart et al. 1993);

-Daha az yasa dışı davranışlar ve daha az tutuklanma, daha az antisosyal ve suça davranışlar göstermeleridir (Berrueta-Clement et al.1985;

Lazar and Darlington 1982, Gersten 1986, Schweinhart et al. 1986 and Stalling and Stipek 1986 Akt: Cotton and Conklin 1992; Barnett and Hustedt 2003).

7.1.3. Sağlık Durumlarını İyileştirmesi Açısından Etkileri

- Sağlığına özen göstermeleri ve fiziksel sağlık yönünden daha iyi durumda olmaları (McKey et al 1985);
- Daha iyi diş bakımı almaları (McKey et al 1985);
- Bağışıklık düzeylerinin yükselmesi (Currie and Thomas 1995);
- Beslenme durumlarının iyileşmesi ve daha iyi beslenme alışkanlıkları geliştirmeleridir (McKey et al. 1985).

7.2. Erken Çocukluk Eğitimi Programlarının Anneler Üzerindeki Etkileri

- Gebelik oranlarının azalması (Kitzman et al. 1997);
- Gebeliğe karşı daha olumlu tavır sergilemeleri; sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımlarının azalması ve daha iyi beslenmeleri (Kitzman et al. 1997);
- Daha iyi anne-çocuk etkileşimlerinin olması (Smith and Fox 2003);
- Çocuğunu suiistimal etme, kötü davranma, ona zarar verme, incitme veya ihmal etme oranlarının azalması (Olds et al. 1997; Barnett 1995);
- Eğitimlerini tamamlamaları (Seitz and Apfel 1994);
- Liseden mezun olma oranlarının artması (Barnett 1995);
- Daha fazla iş sahibi olmaları ve işsizlik ücreti alma oranlarının azalması (Olds et al. 1997; St.Pierre et al. 1997);
- Suça yönelik eylem ve alkol ve uyuşturucu madde kullanımına bağlı gelişen davranış bozukluklarının azalmasıdır (Yoshikawa 1995).

7.3.Ailelerin Katıldığı Erken Çocukluk Eğitimi Programlarının Etkileri

- Aile katılımının çocuğun okul başarısında çok önemli etkisinin olması (Cotton and Wikelund 1989; Bekman 2003);
- Bu çocuklarla aileleri katılmayanlar karşılaştırıldığında, aralarında okul başarısı yönünden anlamlı bir fark bulunması, okula daha düzenli devam

etmeleri, liseden mezun olma ve üniversite öğrenimine devam edenlerin oranının daha fazla olması (Sheldon and Epstein 2001);

-Ebeveynlerin kendilerini mesleklerinde daha yeterli bulmaları, çocukların eğitsel etkinliklerinde kontrol grubuna göre daha ilgili olmaları, ebeveynlik rollerinde değişim olması (St.Pierre et al. 1997);

-Çocuklarını eğitimin üst basamaklarına daha çok teşvik etmeleri ve öğretmenlerle daha çok işbirliği yapıp okul sorunlarının çözümünde okula daha çok destek olmaları (Featherstone 1986, Lazar and Darlington 1982 Akt: Cotton ve Conklin 1989).

7.4. Erken Çocukluk Eğitimi Programlarının Sosyoekonomik Yönden Yoksun Çocuklar Üzerindeki Etkileri

-Çocukların bilişsel gelişimlerinde çok etkili olmaları (Cotton ve Conklin 1989; Bredekamp et al. 1992; Barnett 1995; Barnett and Hustedt 2003; Ömeroğlu and Can Yaşar 2002:44);

-Dil gelişimine odaklı programların bu çocukların okul başarıları üzerindeki etkisinin daha fazla olması (McKey et al. 1985);

-Bu çocuklar arasındaki cinsiyete bağlı eşitsizliklerin azalması (Sucuka v.d.1999; Myers 1995:67)

7.5. Erken Çocukluk Eğitimi Programlarının Uzun Dönemdeki Etkileri

-Çocukların okul yaşamları boyunca etkili olduğu gibi gelecekte de daha iyi bir yaşam sürmeleri (Barnett and Escobar 1987 Akt: Cotton and Conklin 1989);

-İş bırakma ve görevini aksatma oranlarının daha az olması (Illinois State Board of Education 1985 Akt: Cotton and Conklin 1989);

-Daha üst düzeyde gelirlerinin olması, daha fazla sorumluluk sahibi olmaları ve bağımsız çalışmayı daha çok tercih etmeleridir (Berrueta-Clement 1984; Cotton and Conklin 1989).

Stratos (2003)'un erken çocukluk programlarının uzun dönemdeki etkilerini belirlemek üzere yaptığı araştırmadan elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir:

-Sağlık ve beslenme yönünden hayatta kalma şansının artması, hastalanma oranlarının azalması ve yaşla orantılı kilo artışının olması;

-Temel güvenin, kendine saygının ve başkalarıyla etkileşimin artması;

-Sosyal katılımı hızlandırması, ekonomik ve sosyal eşitsizlikleri azaltması

-Yetişkin yaşta motivasyonlarının daha yüksek olması ve yeni şeyler öğrenmeye daha istekli olmalarıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırma grubu, Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın değerlendirilmesine yönelik geliştirilen Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği'nin tanıtımı, ölçeğin ön ve son test uygulamaları, verilerin toplanması ve verilerin çözümüne ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, deney-kontrol ön test-son test yarı-deneysel bir desen kullanılmıştır. Bu modelde araştırmanın bağımsız değişkeni Anne-Çocuk Eğitim Programı, bağımlı değişkeni ise bilişsel gelişim düzeyi olarak belirlenmiştir.

DESEN

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın anne ve çocuklar üzerindeki kısa vadeli etkilerini incelemek için deney-kontrol, ön test-son test yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. İlk ölçümlerle ikinci ölçümler arasında geçen süre yedi aydır. Aşağıdaki tabloda araştırma desenine ait bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 4: Araştırma Deseni

Gruplar	Denek Sayısı	Ön Test	Programın Uygulanması	Son Test
Deney grubu	80	Sayısal ve Sözel Beceriler Ölçeğinin Uygulanması	25 hafta süreyle AÇEP'in uygulanması	Sayısal ve Sözel Beceriler Ölçeğinin Uygulanması
Kontrol grubu	80	Sayısal ve Sözel Beceriler Ölçeğinin Uygulanması	Herhangi bir erken çocukluk eğitimi programına devam edilmemesi	Sayısal ve Sözel Beceriler Ölçeğinin Uygulanması

ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİ

Araştırma örneklemini 6 yaş grubundaki 80 çocuk ve onların anneleri oluşturmaktadır. Örneklemin deney grubunu, Bursa ili Osmangazi ilçesi Halk

Eğitim Merkezi'ne bağlı İstiklal ve Elmasbahçeler Kurs Merkezi'nde Anne-Çocuk Eğitim Programı'na devam eden anne ve çocuk ikilileri, kontrol grubunu ise herhangi bir okulöncesi eğitim programına katılmayan anne ve çocuk ikilileri oluşturmaktadır. Kontrol grubunu oluşturan anne ve çocuklara deney grubundaki anneler aracılığıyla ulaşılmıştır.

Tablo 5: Araştırma Örneklemi

Programa katılan anne ve çocuk sayısı	80
Programa katılmayan anne ve çocuk sayısı	80
Toplam	160

Her iki grup da anne-babaların eğitim düzeyi, meslekleri ve ailelerin çocuk sayıları bakımından benzer özelliklere sahiptir. Bu özelliklere ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir:

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubundaki Anne-Babaların Eğitim Düzeylerinin Gruplara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Eğitim Düzeyi	Programa Katılan Grupta		Programa Katılmayan Grupta	
	Anne (%)	Baba (%)	Anne (%)	Baba (%)
Okur-yazar	2,5	--	5	--
İlkokul terk	2,5	6,5	12,5	15
İlkokul mezunu	55	58,5	60	42,5
Ortaokul/ilköğretim mezunu	22,5	27,5	15	25
Lise ve dengi okul mezunu	17,5	7,5	7,5	17,5
Yüksekokul mezunu	--	--	--	--
Fakülte mezunu	--	--	--	--
Hala okumaya devam eden	--	--	--	--

Tablo-6 incelendiğinde, programa katılan çocukların annelerinin %82,5'inin ilköğretim, diğerlerinin lise ve dengi okul mezunu olduğu; babalarının ise %92,5'inin lise ve dengi okul mezunu olduğu; kontrol grubundaki annelerin %92,5'inin eğitim düzeylerinin ilköğretim düzeyinde, %7,5'inin ise lise ve dengi okul mezunu olduğu, babaların ise %82,5'inin ilköğretim, %17,5'inin ise lise ve

dengi okul mezunu olduğu gör÷lmektedir. Program grubundaki okur-yazar anne, bir çocuğun babaannesidir.

Tablo 7: Babaların Meslek Gruplarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Mesleği	Programa katılan grupta		Programa katılmayan grupta	
	F	%	f	%
İşsiz	2	5	4	10
Vasıfsız işçi	9	22,5	13	32,5
Vasıflı işçi	13	32,5	8	20
Esnaf	--	--	--	--
Memur	8	20	4	10
Emekli	2	5	--	--
Diğer	6	15	11	27,5
Toplam	40	100	40	100

Programa katılan çocuklardan birinin annesi tekstil fabrikasında işçi, biri de işçi emeklisi diğerleri ise ev hanımıdır. Kontrol grubundaki çocuklardan ise yalnızca birinin annesi memur diğerleri ise ev hanımıdır. Deney ve kontrol grubundaki babaların ise yarıdan fazlasının işçi olduğu gör÷lmektedir (tablo-7).

Tablo 8: Ailedeki Çocuk Sayısının Gruplara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çocuk Sayısı	Programa katılan grupta		Programa katılmayan grupta	
	f	%	f	%
1 çocuk	7	17,5	4	10
2 çocuk	30	75	25	62,5
3 çocuk	2	5	8	20
4 çocuk	1	2,5	1	2,5
5 çocuk	-		2	5
Toplam	40	100	40	100

Programa katılan çocukların kardeş sayıları incelendiğinde (tablo-8) deney ve kontrol grubunda çocuk sayısının yarıdan fazlasının (%75 - %62,5) iki olduğu gör÷lmektedir.

ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇÜM ARAÇLARI

a.Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği

Programın çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki kısa vadeli etkisini belirlemek için okuma-yazma ve aritmetik becerilerini edinmede önemli rol oynayan okulöncesi sözel ve sayısal becerileri ölçülmüştür. Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği ile, ilkokulda okuma-yazmayı öğrenme ve matematik için gerekli olan becerileri ölçmek amaçlanmaktadır.

Okulöncesi Sözel Beceriler Ölçeği, görsel tanıma, görsel ayırıştırma, görsel dikkat, harfleri tanıma, harfleri kopyalama, kalem hakimiyeti, sıralama, görsel hatırlama, işitsel bellek, yakın, uzak, arada vb, kavramları bilme, görsel bellek, sözlü talimatları takip edebilme ve dinlediğini anlama becerilerini; Okulöncesi Sayısal Beceriler Ölçeği ise, geometrik şekilleri tanıma, isimlendirebilme, sayma, görsel eşleme, birebir eşleme yapabilme, görsel sayma, rakam bilgisi, rakamları tanıma ve ayırt edebilme, toplama ve çıkarma becerilerini kapsamaktadır.

Okulöncesi Sözel Beceriler Ölçeği'ndeki puanlar 0-167, Okulöncesi Sayısal Beceriler Ölçeği'ndeki puanlar ise 0-149 arasındadır. Okulöncesi Sözel Beceri Ölçeği için güvenilirlik katsayısı .87, Okulöncesi Sayısal Beceri Ölçeği için ise güvenilirlik katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler ölçeği ile ölçülen alt beceriler Tablo 9'da gösterilmiştir (Bekman 1998:39).

Tablo 9: Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği ile Ölçülen Sözel ve Sayısal Alt Beceriler

Sözel alt beceriler	Sayısal alt beceriler
Görsel tanıma	Geometrik şekilleri tanıma ve isimlendirme
Görsel ayırıştırma	Sayma
Görsel dikkat	Görsel eşleme
Kalem hakimiyeti	Birebir eşleme
Görsel hatırlama	Görsel sayma
İşitsel bellek	Rakam bilgisi
Sıralama	Rakamları tanıma ve ayırt etme
Kavramlar (küçük, büyük, uzun, kısa, vb.)	Toplama
Harfleri kopyalama	Çıkarma
Sözlü yönergeleri takip edebilme	
Harfleri tanıma	
Görsel bellek	
Dinlediğini anlama	

b.Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeğinin Uygulanması

Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği, İstiklal ve Elmasbahçeler Kurs Merkezi'nde açılan Anne-Çocuk Eğitim Programı'na kayıt yaptıran annelerin çocuklarına, program başlamadan önce ön test olarak program bittikten sonra da son test olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ebeveyn, çalışmanın programın çocuğun bilişsel gelişimine olan etkisini belirlemek amacıyla yapıldığı ve gönüllülüğün esas olduğu araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Aynı şekilde çocuğa, annesinin onunla evde yapacağı çalışmalara benzer bir oyun oynanacağı ve kendilerinin yardımına ihtiyaç duyulduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Kasım ayının üçüncü haftasından itibaren de yine deney grubuna katılan annelerin yardımıyla ulaşılan kontrol grubu çocukların ön test uygulamasına başlanmıştır. Aynı şekilde, kontrol grubundaki annelere çalışmanın, çocuklarının herhangi bir okulöncesi eğitim almamalarının eğitim alanlarla arasında bir farka yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla yapıldığı belirtilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklara da, televizyondaki çocuk programlarından "Benimle

Oynar mısın?”a benzer oyunlar oynanacağı bunun için de onların yardımına ihtiyaç duyulduğu araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Kontrol grubunun ön test-son test uygulamalarında, Kurs Merkezi'ne gelmeyi kabul eden ebeveynlerin çocuklarıyla Merkez yöneticisinin araştırmacıya tahsis ettiği dershanede çalışılmıştır. Ancak merkeze gelmeyi kabul etmeyen ailelerin çocuklarına ise, uygulama evlerindeki bir odada yapılmıştır.

Uygulama programın bitiminde de yine deney ve kontrol gruplarına son test olarak yapılmıştır. Uygulamalarda annelerin, uygulama gün ve saatini unutması, çocukların hastalanması, ulaşım problemleri, havanın soğuk ve yağışlı olması gibi nedenlerden ötürü birtakım sıkıntılar yaşanmış ancak bu aksaklıklar aile ve çocukların gösterdiği çabayla giderilmiş ve çalışma tamamlanmıştır. Bunların yanında ön testten sonra aylarca takvim yapraklarında gün sayarak son testi ipe çeken çocuklar da olmuştur. Bu da araştırmacının motivasyonunu olumlu yönde etkilemiştir.

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının bilişsel gelişim düzeyleri (ön test-son test), Bekman ve arkadaşları (1998:39) tarafından geliştirilen “Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği” uygulanarak belirlenmiştir.

Annelerin Anne-Çocuk Eğitim Programı hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere annelerin program hakkındaki görüşleri ve her iki grubun demografik özellikleri Anne-Çocuk Eğitimi Programı Bilgi Formu ve Değerlendirme Formu'ndaki bilgilerden elde edilmiştir. Ön test ve son test uygulamaları yaklaşık 6 hafta sürmüştür ve her iki ölçüm arasında geçen süre yedi aydır.

VERİLERİN ANALİZİ

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan ölçümlerde programa katılan (deney) ve programa katılmayan (kontrol) gruplar için ön test-son test arasındaki

değişim puanları elde edilerek bu değişim puanlarının analizi t-testi yolu ile karşılaştırılarak yapılmıştır. Bununla birlikte annelerin program hakkındaki görüşleri ise annelerin programı değerlendirmeye yönelik doldurdukları formlardaki bilgilerin frekans ve yüzdelerinin hesaplanmasıyla belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, program ve kontrol grubundaki öğrencilerin sözel ve sayısal becerilerine ilişkin ön test ve son test bulgularına dayanarak Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde etkili olup olmadığına ve annelerin program hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Bulguların sunulmasında araştırmanın amaçlarının sırası izlenmiştir.

1. Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Etkililiğine İlişkin Bulgular

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çocuğun bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacı ile deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamalarının farkları arasındaki fark bağımsız t testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamalarının farklarının farkına ilişkin sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Farklarının Farkına İlişkin t testi Sonuçları

Gruplar	n	ön test x – ss	Son test x – ss	son-ön test x farkı	x farklarının farkı	t değeri	p
Deney grubu	40	102,6-36,06	250,75-30,16	148,15	115,72	13,74	000
Kontrol grubu	40	100,20-37,36	132,63-40,64	32,43			

p<.05

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın altı yaşındaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisini belirlemek için deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının ortalamalarının farklarının farkı test edilerek t değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri (13,74) .05 düzeyinde anlamlıdır. Program grubunun bilişsel gelişim düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu, "deney grubunun ön test-son test puan ortalamalarının farkı

kontrol grubunun ön test-son test puan ortalamalarının farkından anlamlı derecede yüksek olacaktır” denencesini desteklemektedir.

Araştırmanın bu bulgusu aynı zamanda (tablo-10), Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın altı yaşındaki çocukların bilişsel gelişim düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu etki, anneleri programa devam eden çocukların okulöncesi becerilerinin programa katılmayanlardan daha fazla gelişmesine neden olduğunu göstermektedir. Programın çocukların bilişsel gelişimine olan bu etkisinin onların okul başarısına yansıtacağı da söylenebilir. Diğer taraftan program yoluyla çocuğun okuma-yazmayı ve matematiksel işlemler yapmayı öğrenmesi için gerekli olan sözel ve sayısal becerilerin gelişmesi programa katılan çocukların okula daha hazır başlamalarına yol açacağı gibi bu durumun onların okula uyum ve devamlarını da doğrudan etkileyerek akademik başarılarının artmasına yol açacağı düşünülmektedir. Bu bulguya dayanarak, Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın, ülkemizdeki okulöncesi eğitiminin amaçlarından biri olan “Koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılması” (MEB 2002:7) amacına hizmet ettiği ve bu yolla özellikle de maliyetinin yüksek olması nedeniyle “kurumsal okulöncesi eğitim ya da erken çocukluk eğitimi hizmetlerinden” yararlanamayan ailelerin çocuklarına bu hizmetin ulaştırıldığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu bulguyu yani erken çocukluk eğitimi programlarının çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini gösteren araştırma sonuçları da (Barnett 1995; Bekman 1998; Lunenburg 2000; Schweinhart 2002; Temel 2003; Barnett and Hustedt 2003; Bekman v.d. 2004) desteklemektedir.

2. Anne Çocuk Eğitim Programı'na Katılan Deney Grubu ve Programa Katılmayan Kontrol Grubu Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

“Deney grubu ile kontrol grubunun ön test sözel ve sayısal beceriler puan ortalamaları arasındaki fark bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t testi Sonuçları

Testler	n	Deney grubu x – ss	Kontrol grubu x - ss	Deney- kontrol x farkı	t değeri	P
Ön test puan ortalamaları	40	102,6 - 36,06	100,575- 37,53	2,03	0,24	.806
Sözel Beceriler Ön test puan ortalamaları	40	50,28 - 19,19	52,55 - 18,98	2,27	0,53	.596
Sayısal Beceriler Ön test puan ortalamaları	40	52,32 - 19,31	48,56 - 23,71	3,76	0,76	.441

p<.05

Tablo 11'e bakıldığında, deney grubu ile kontrol grubunun ön test sözel ve sayısal beceriler puan ortalamaları arasında çok düşük bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılığını test etmek amacı ile deney ve kontrol grubunun ön test sözel ve sayısal beceriler puan ortalamaları bağımsız t testi ile test edildiğinde t değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgu ile, deney ve kontrol grubunun ön test sözel ve sayısal beceriler puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur, denencesi doğrulanmaktadır.

Bu bulgu aynı zamanda programa katılan ve katılmayan çocukların sosyo-ekonomik yönden birbirine benzer ortamlarda yetiştiğinin de bir göstergesi olabilir.

a.Deney ve Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Ön test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Deney grubu ile kontrol grubunun ön test sözel beceriler puan ortalamaları arasındaki fark bağımsız örneklem için t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: Deney-Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Ön test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Sözel Alt Beceriler	n	Deney grubu ön test x – ss	Kontrol grubu ön test x – ss	Deney-kontrol ön test x farkı	t değeri	p
Görsel tanıma	40	2,03 - 1,35	1,80 - 1,18	.23	.80	.43
Görsel ayrıştırma	40	7,40 - 3,12	7,60 - 2,84	.20	.30	.77
Görsel dikkat	40	4,58 - 4,01	4,78 - 3,05	.20	.23	.81
Harfleri tanıma	40	2,25 - 2,40	2,08 - 2,02	.18	.35	.73
Harf kopyalama	40	1,15 - 1,72	2,50 - 2,43	1,35	2,87	.005
Kalem hakimiyeti	40	6,55 - 4,22	7,40 - 4,89	.85	.83	.41
Sırasal bilgi	40	3,43 - 1,96	4,45 - 2,04	1,03	2,29	.025
Görsel hatırlama	40	6,35 - 3,80	6,25 - 2,87	1,00	.13	.90
İşitsel bellek	40	3,70 - 2,16	3,13 - 1,81	.58	1,29	.20
Yakın, uzak, arasında vb. kavramlarını bilme	40	6,23 - 2,26	5,73 - 2,03	.50	1,04	.30
Görsel bellek	40	,80 - ,94	1,10 - ,98	.30	1,4	.17
Sözlü talimatları takipdebilme	40	,95 - ,90	,75 - ,78	.20	1,06	.29
Dinlediğini anlama	40	3,08 - 1,44	2,93 - 1,62	.15	.44	.66

p<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi deney grubu ile kontrol grubunun ön test sözel beceriler puan ortalamaları arasında sözel alt beceriler düzeyi açısından çok az bir fark vardır. Bu farkın anlamlılığını test etmek amacı ile deney ve kontrol grubunun ön test sözel alt beceriler puan ortalamaları bağımsız t testi ile test edildiğinde t değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön test sözel alt beceriler puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacağına dair araştırma denencemizi desteklemektedir.

b.Deney ve Kontrol Grubu Sayısal Alt Beceriler Ön test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

“Deney grubu ile kontrol grubunun ön test sayısal alt beceriler puan ortalamaları arasındaki fark bağımsız örneklem için t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Sayısal Alt Beceriler Ön test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Sayısal Alt Beceriler	n	Deney grubu ön test x – ss	Kontrol grubu ön test x – ss	Deney- kontrol ön test x farkı	t değeri	p
Geometrik şekilleri tanıma ve isimlendirebilme becerisi	40	19,53 – 5,72	17,10 - 8,86	2,43	1,45	.15
Sayma	40	6,80 - 6,72	4,78 - 6,70	2,03	1,35	.181
Görsel eşleme	40	6,05 - 3,28	6,05 - 3,03	0	0	1
Birebir eşleme	40	4,38 - 3,32	3,68 - 3,41	.70	0,93	.355
Görsel sayma	40	1,75 - 1,55	1,83 - 1,68	.08	-0,21	.836
Rakam bilgisi	40	2,05 - 1,01	1,67 - 1,22	.38	1,52	.132
Rakamları tanıma ve ayırt edebilme	40	1,80 - 1,98	1,65 - 1,99	.15	.34	.74
Toplama	40	5,25 - 3,49	5,80 - 3,69	.55	.69	.50
Çıkarma	40	3,68 - 2,03	4,40 - 3,18	.73	1,22	.23

p<.05

Tablo 13'e bakıldığında deney grubu ile kontrol grubunun ön test sayısal beceriler puan ortalamaları arasında sayısal beceriler düzeyi açısından çok düşük farklar olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılığını test etmek amacı ile deney ve kontrol grubunun ön test sayısal alt beceriler puan ortalamaları bağımsız t testi ile test edildiğinde t değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun ön test sayısal alt beceriler puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının sözel ve sayısal alt becerileri arasında fark olmadığı (Tablo 12-13) bulgusuna dayanarak program öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların sözel ve sayısal becerilerinin gelişiminin desteklenmesi yönünden aralarında fark olmadığı düşünülebilir.

3. Anne-Çocuk Eğitim Programı'na Katılan Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılan deney grubunun ön test ve son test sözel ve sayısal beceriler puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için

deney grubundaki çocukların Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği'nin ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalamaları ilişkili örneklem için t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo14: Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Deney grubu	n	ön test x – ss	Son test x – ss	ön -son test x farkı	t değeri	p
Toplam puan ortalamaları	40	102,60 - 36,06	250,75 - 30,17	148,15	22,82	000
Sözel beceriler puan ortalamaları	40	50,28 - 19,19	118,40 - 20,96	68,12	16,06	000
Sayısal beceriler puan ortalamaları	40	52, 32 - 19,31	132,35 - 13,17	80,02	25,91	000

p<.05

Tablo 14'de görüldüğü gibi deney grubunun ön test puanlarının ortalaması (102,60) ve son test puanlarının ortalaması (250,75) arasında son test puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılan çocukların, program öncesi ve program sonrasında sözel ve sayısal beceri düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, hesaplanan t değeri (22,82) .05 düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu ile araştırmanın "Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılan deney grubunun ön test ve son test sözel ve sayısal beceriler puan ortalamaları arasında sözel ve sayısal beceriler düzeyi açısından anlamlı bir fark olacaktır" denencesi doğrulanmıştır.

a.Deney Grubu Sözel Alt Beceriler Ön test ve Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Programın deney grubunun sözel becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için, grubun sözel alt beceriler ön ve son test uygulamalarından aldıkları puanlar arasındaki farklar ilişkili örneklem için t testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15: Deney Grubu Sözel Alt Beceriler Ön test ve Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Sözel Alt Beceriler	n	ön test x – ss	Son test x – ss	ön-son test x farkı	Sd	t değeri	p
Görsel tanıma	40	2,03 – 1,35	4,2 - 0,91	2,18	1,65	8,35	000
Görsel ayrıştırma	40	7,40 – 3,12	16,93 - 2,16	9,53	3,69	16,34	000
Görsel dikkat	40	4,58 – 4,01	10,55 - 4,41	5,98	5,9	6,4	000
Harfleri tanıma	40	2,25 – 2,40	7,03 - 2,02	4,78	2,79	10,84	000
Harf kopyalama	40	1,15 – 1,72	4,93 - 2,23	3,78	2,53	9,45	000
Kalem hakimiyeti	40	6,55 – 4,22	17,53 - 3,43	10,98	5,03	13,81	000
Sırasal bilgi	40	3,43 – 1,96	8,30 - 2,46	4,88	3,16	9,75	000
Görsel hatırlama	40	6,35 – 3,80	18,50 - 5,29	12,15	6,58	11,67	000
İşitsel bellek	40	3,70 – 2,16	6,48 - 1,75	2,78	2,74	6,4	000
Yakın, uzak, arasında vb. kavramlarını bilme	40	6,23 – 2,26	9,10 - 1,53	2,88	2,41	7,55	000
Görsel bellek	40	0,8 – 0,94	2,43 - 0,98	1,63	1,31	7,82	000
Sözlü talimatları takip edebilme	40	0,95 – 0,90	3,98 - 0,86	3,03	1,12	17,07	000
Dinlediğini anlama	40	3,08 – 1,44	3,93 - 1,35	0,85	1,97	2,73	,009

p<.05

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın bitiminde, programa katılan çocukların sözel beceri düzeylerinde yükselme olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çocukların sözel alt becerilerinin gelişiminde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

b. Deney Grubu Sayısal Alt Becerileri Ön test ve Son test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Programın deney grubunun sayısal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, grubun sayısal alt beceriler ön ve son test uygulamalarından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farklar ilişkili örneklem için t-testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: Deney Grubu Sayısal Alt Becerileri Ön test ve Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Sayısal Alt Beceriler	n	ön test x – ss	son test x – ss	Ön-son test x farkı	ss	t değeri	p
Geometrik şekilleri tanıma ve isimlendirebilme becerisi	40	19,53 – 5,72	41,75 - 6,24	22,23	5,72	16,33	000
Sayma	40	6,8 – 6,72	25,88 - 5,14	19,08	6,72	16,61	000
Görsel eşleme	40	6,05 – 3,28	12,15 - 0,95	6,1	3,28	11,09	000
Birebir eşleme	40	4,38 – 3,32	9,28 - 1,47	4,9	3,32	9,4	000
Görsel sayma	40	1,75 – 1,55	4,63 - 0,71	2,88	1,7	10,712	000
Rakam bilgisi	40	2,05 – 1,01	2,93 - 0,35	0,88	1,01	5,58	000
Rakamları tanıma ve ayırt edebilme	40	1,80 – 1,98	6,50 - 1,24	4,7	1,98	14,39	000
Toplama	40	5,25 – 3,49	12,48 - 2,45	7,23	3,49	9,9	000
Çıkarma	40	3,68 – 2,03	12,73 - 2,38	9,05	2,67	18,95	000

p<.05

Program bitiminde, Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılan çocukların sayısal beceri düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın etkililiğiyle ilgili denenceyi doğrularak programın çocukların sayısal alt becerilerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu (Tablo15-16), Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın "Zihinsel Eğitim Program"ı ögesinin programa katılan annelerin çocuklarının okulöncesi sözel ve sayısal becerilerinin gelişimini destekleyerek onların bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu da uygun ortam sağlandığında ve desteklendiğinde çocuğun öğrenme kapasitesinin ne kadar geliştirilebileceğinin bir göstergesi sayılabilir.

4.Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Anne Çocuk Eğitim Programı'na katılmayan kontrol grubunun sözel ve sayısal beceriler ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark ilişkili örneklem için t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t testi Sonuçları

Kontrol grubu	n	ön test x – ss	Son test x – ss	ön -son test x farkı	t değeri	p
Öntest toplam puan ortalamaları	40	100,20- 37,36	132,60 - 40,64	32,42	21,41	000
Sözel beceriler puan ortalamaları	40	52,55 - 19,08	66,65 - 20,59	14,4	8,55	000
Sayısal beceriler puan ortalamaları	40	47,65 - 23,39	65,97 - 24,40	18,32	21,44	000

p<.05

Tablo 17'de kontrol grubundaki çocukların sözel ve sayısal beceriler ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında, son test puanları bakımından bir artış görülmektedir. Bu farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, t değerinin (5,97) .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu, "Kontrol grubunun sözel ve sayısal beceriler ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur" denencemizi desteklememiştir.

a.Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Ön test ve Son test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda olup herhangi bir erken çocukluk eğitimi programına katılmayan çocukların sözel alt beceriler ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklar ilişkili örneklem için t testi ile test edilmiştir. Elde edilen farklar da Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18: Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Ön test ve Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Sözel Alt Beceriler	n	ön test x – ss	son test x - ss	ön-son test x farkı	Ss	t değeri	p
Görsel tanıma	40	1,80 - 1,18	2,73 - 1,41	.93	1,76	3,32	.002
Görsel ayırıştırma	40	7,60 - 2,84	8,98 - 3,96	1,38	4,29	2,03	.050
Görsel dikkat	40	4,78 - 3,75	6,00 - 3,76	1,23	3,71	2,09	.043
Harfleri tanıma	40	2,08 - 2,02	3,08 - 1,95	1,00	1,59	3,99	.000
Harf kopyalama	40	2,50 - 2,43	2,73 - 2,04	.23	2,13	.67	.508
Kalem hakimiyeti	40	7,40 - 4,89	12,15 - 5,33	4,75	5,77	5,21	.000
Sırasal bilgi	40	4,45 - 2,04	4,85 - 2,36	.40	2,13	.119	.243
Görsel hatırlama	40	6,25 - 2,87	7,60 - 4,43	1,35	5,14	1,66	.105
İşitsel bellek	40	3,13 - 1,81	3,73 - 2,29	.60	2,47	1,54	.132
Yakın, uzak, arasında vb. kavramlarını bilme	40	5,73 - 2,03	6,67 - 2,47	.95	2,82	2,13	.039
Görsel bellek	40	1,10 - .98	.93 - .86	.18	.134	.83	.413
Sözlü talimatları takip edebilme	40	.75 - .78	2,53 - 1,38	1,77	1,33	8,44	.000
Dinlediğini anlama	40	2,93 - 1,62	3,08 - 1,16	.15	1,78	.53	.596

p<.05

Tablo 18'e bakıldığında, kontrol grubundaki çocukların sözel alt beceriler ön ve son test puan ortalamaları arasında son test puanları açısından bir yükselme olduğu görülmektedir. Bu farkların anlamlılığını test etmek amacıyla ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, t değerinin görsel tanıma (3,32), harfleri tanıma (2,09), kalem hakimiyeti (5,21) ve sözlü talimatları takip edebilme (8,44) alt becerileri bakımından .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu ile "kontrol grubunun sözel alt beceriler ön ve son test puan ortalamaları arasında fark yoktur" denencesi reddedilmiş olmaktadır.

b.Kontrol Grubu Sayısal Alt Beceriler Ön test ve Son test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Herhangi bir erken çocukluk eğitimi programına devam etmeyen kontrol grubundaki çocukların sayısal alt beceriler ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklar ilişkili örneklem için t testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar da tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19: Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Ön test ve Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Sayısal Alt Beceriler	n	Ön test x - ss	son test x - ss	ön-son test x farkı	Ss	t değeri	p
Geometrik şek. Tanıma ve isimlendirebilme becerisi	40	17,10 - 8,86	21,65 - 9,49	4,55	9,7	2,97	005
Sayma	40	4,78 - 6,70	6,90 - 6,93	2,13	8,93	1,5	.140
Görsel eşleme	40	6,05 - 3,03	6,80 - 3,51	.75	4,29	1,11	.276
Birebir eşleme	40	3,68 - 3,41	3,38 - 3,42	1,7	3,33	3,23	003
Görsel sayma	40	1,83 - 1,68	2,55 - 1,66	.73	1,84	2,49	.017
Rakam bilgisi	40	1,67 - 1,22	2,23 - 1,01	.56	1,12	3,15	003
Rakamları tanıma ve ayırt edebilme	40	1,65 - 1,99	3,55 - 2, 68	1,9	2,22	5,42	000
Toplama	40	5,80 - 3,69	8,00 - 3,79	2,2	3,96	3,52	001
Çıkarma	40	4,40 - 3,18	7,10 - 3,36	2,7	3,41	5,01	000

p<.05

Tablo 19'a bakıldığında, kontrol grubundaki çocukların sayısal alt beceriler ön ve son test puan ortalamaları arasında son test puanları açısından bir yükselme olduğu görülmektedir. Bu farkların anlamlılığını test etmek amacıyla ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, t değerinin geometrik şekilleri tanıma ve isimlendirebilme (2,97), birebir eşleme (3,23), rakam bilgisi (3,15), rakamları tanıma ve ayırt edebilme (5,42), toplama (3,52) ve çıkarma (5,01) alt becerileri bakımından .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu ile "Kontrol grubunun sayısal alt beceriler ön ve son test puan ortalamaları arasında fark yoktur" denencesi reddedilmiş olmaktadır.

Erken çocukluk eğitiminin çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda genellikle programa katılan ve katılmayan grupların gelişimsel farklarının belirlendiği ancak grupların özellikle de kontrol gruplarının kendi içindeki gelişim farkını belirlemeye yönelik analizlerin yapılmadığı belirlenmiştir. Ancak araştırmadan elde edilen bu bulgularla (tablo 17-18-19), herhangi bir programa devam etmeseler de çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu bu dönemde öğrenmeye ne kadar açık

oldukları ve kontrol grubunda elde edilen bu anlamlı farkta araştırmacının ön test uygulamalarında, programa katılmayan anneleri çocukların televizyondaki çocuk programlarının gün ve saatleri konusunda bilgilendirmesinin de bir etkisinin olduğu söylenebilir.

5.Deney ve Kontrol Grubu Son test Puanlarının ve Alt Becerilerin Toplam Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

“Deney grubu ile kontrol grubunun son test sözel ve sayısal beceriler puan ortalamaları arasında sözel ve sayısal beceri düzeyleri açısından anlamlı bir fark vardır” denencesine cevap vermek için deney ve kontrol gruplarının son test okulöncesi sözel ve sayısal beceriler puanlarının ortalamaları bağımsız örneklem için t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t testi Sonuçları

Testler	n	Deney grubu x – ss	Kontrol grubu x – ss	Deney-kontrol x farkı	t değeri	p
Son test puan ortalamaları	40	250,75 - 30,17	132, 65 - 40,84	118,10	14,71	.000
Sözel Beceriler Son test puan ortalamaları	40	118,40 - 20,96	66,60 - 20,76	51,80	11,10	.000
Sayısal Beceriler Son test puan ortalamaları	40	132,35 - 13,17	66,05 - 24,38	66,30	15,13	.000

p<.05

Tablo 20’ye bakıldığında, deney grubu ile kontrol grubunun son test sözel ve sayısal beceriler puan ortalamaları arasında deney grubu lehinde bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılığını test etmek amacı ile deney ve kontrol gruplarının son test sözel ve sayısal beceriler puanlarının ortalamaları bağımsız t testi ile test edildiğinde t değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgu denencemizde “deney ve kontrol grubunun son test sözel ve sayısal beceriler puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” görüşünü desteklemektedir.

a.Deney ve Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubunun son test sözel alt beceriler puanlarının ortalamaları arasındaki farklar bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubu Sözel Alt Beceriler Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Sözel Alt Beceriler	n	Deney grubu son test x – ss	Kontrol grubu son test x - ss	Deney-kontrol Son test x farkı	t değeri	P
Görsel tanıma	40	4,20 - ,91	2,73 - 1,41	1,48	5,55	000
Görsel ayrıştırma	40	16,93 -2,16	8,98 - 3,96	7,95	11,15	000
Görsel dikkat	40	10,55 - 4,44	6,00 - 3,76	4,55	4,95	000
Harfleri tanıma	40	7,03 – 2,02	3,08 - 1,95	3,95	8,89	000
Harf kopyalama	40	4,93 – 2,29	2,73 - 2,04	2,2	4,54	000
Kalem hakimiyeti	40	17,53 - 3,43	12,15 - 5,33	5,38	5,36	000
Sırasal bilgi	40	8,30 – 2,46	4,85 - 2,36	3,45	6,4	000
Görsel hatırlama	40	18,50 - 5,29	7,60 - 4,43	10,9	9,90	000
İşitsel bellek	40	6,48 – 1,75	3,73 - 2,30	2,75	6,02	000
Yakın, uzak, arasında vb. kavramlarını bilme	40	9,10 – 1,53	6,68 - 2,47	2,43	5,27	000
Görsel bellek	40	2,43 - ,98	,93 - ,86	1,5	7,26	000
Sözlü talimatları takip edebilme	40	3,98 - ,86	2,53 - 1,38	1,45	5,64	000
Dinlediğini anlama	40	3,93 – 1,35	3,08 - 1,16	,85	3,02	003

p<.05

Tablo 21’de görüldüğü gibi deney grubu ile kontrol grubunun son test sözel alt beceriler puanlarının ortalamaları arasında yine deney grubu lehine bir fark vardır. Bu farkın anlamlılığını test etmek amacı ile deney ve kontrol grubunun son test sözel alt beceriler puanlarının ortalamaları bağımsız t-testi ile test edildiğinde t değerinin, bütün sözel alt beceriler açısından, .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun son test sözel alt beceriler puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olacağı görüşünü desteklemektedir.

b.Deney ve Kontrol Gruplarının Sayısal Alt Beceriler Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubunun son test sayısal alt beceriler puanlarının ortalamaları arasındaki farklar bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubu Sayısal Alt Beceriler Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Sayısal Alt Beceriler	n	Deney grubu son test x – ss	Kontrol grubu son test x - ss	Deney-kontrol son test x farkı	t değeri	p
Geometrik şek. Tanıma ve isimlendirebilme	40	41,75 – 6,24	21,65 - 9,49	20,1	11,20	000
Sayma	40	25,88 – 5,14	6,90 - 6,93	18,98	13,91	000
Görsel eşleme	40	12,15 - ,95	6,80 - 3,51	5,35	9,31	000
Birebir eşleme	40	9,28 – 1,47	5,38 - 3,42	3,9	6,63	000
Görsel sayma	40	4,62 - .71	2,55 - 1,66	2,07	7,14	000
Rakam bilgisi	40	2,93 - .35	2,23 - .99	.70	4,18	000
Rakamları tanıma ve ayırt edebilme	40	6,50 – 1,24	3,55 - 2,68	2,95	6,32	000
Toplama	40	12,48 – 2,45	8,00 - 3,80	4,48	6,27	000
Çıkarma	40	12,73 – 2,39	7,10 - 3,36	5,63	8,64	000

p<.05

Tablo 22’ye bakıldığında deney grubu ile kontrol grubunun son test sayısal alt beceriler puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılığını test etmek amacı ile deney ve kontrol grubunun son test sayısal alt beceriler puanlarının ortalamaları bağımsız t testi ile test edildiğinde t değerinin, bütün sözel alt beceriler açısından, .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile, deney ve kontrol grubunun son test sayısal alt beceriler puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olacağı denencesi desteklenmiştir.

6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test ve Son test Puanlarının Ortalamalarında Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sözel ve sayısal beceriler puanlarının ortalamalarında cinsiyetler arasındaki farkları belirlemek için ilişkili örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 23'de gösterilmiştir.

Tablo 23: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test ve Son test Puan Ortalamalarında Cinsiyetler Arasındaki Farkların Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar	n	Kızların x – ss	Erkeklerin x –ss	kız-erkek x farkı	t değeri	P
Deney grubu Ön test puan ortalamaları	40	92, 25 – 30,69	112,95 - 38,76	20,7	1,87	.069
Deney grubu Son test puan ortalamaları	40	255,40 - 25,47	246,1 - 34,25	9,3	.974	.336
Kontrol grubu ön test puan ortalamaları	40	94,55 – 34,08	105,85 - 40,46	11,3	.955	.346
Kontrol grubu son test puan ortalamaları	40	128,80 - 34,89	136,45 - 46,29	7,65	.590	.559

p<.05

Tablo 23'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sözel ve sayısal beceriler puanlarının ortalamalarında cinsiyetler arasında önemli bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu denencemizde öne sürülen, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sözel ve sayısal beceriler puanlarının ortalamalarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmayacağı görüşünü desteklemektedir.

7. Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılan Annelerin Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılan annelerin program hakkındaki düşüncelerini belirlemek için elde edilen yüzde ve frekans değerleri Tablo 24'de gösterilmiştir.

Tablo 24: Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılan Annelerin Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Yüzde ve Frekans Sonuçları

Annelerin Anne-Çocuk Eğitim Programı'na yönelik Düşünceleri	Hiç		Biraz		Oldukça		Çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sizce katıldığınız bu program çocuğunuzun okulda başarılı olmasına yardımcı olacak mı?			3	7,5	6	15	31	77,5
Bu program çocuğunuzu daha iyi tanımanıza yardımcı oldu mu?			2	5	15	37,5	23	57,5
Bu program çocuğunuzla ilişkilerinizi olumlu yönde geliştirmenize yardımcı oldu mu?			2	5	15	37,5	23	57,5
Bu program çocuğunuzla ilgili problemleri çözmenize yardımcı oldu mu?			3	7,5	15	37,5	22	55
Sizce sohbette işlenen konular ne kadar yararlıydı?			2	5	4	10	34	85
Sohbette işlenen konuları günlük yaşamınızda uyguluyor musunuz?			3	7,5	29	72,5	8	20
Sizce Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması'nda işlenen konular ne kadar yararlıydı?			1	2,5	10	25	29	72,5
Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması'nda işlenen konuları günlük yaşamınızda uyguluyor musunuz?	1	2,5	12	30	12	30	15	37,5
Sizce ZEP'ler çocuğunuz için ne kadar yararlıydı?					1	2,5	39	97,5
Yapılan ev ziyaretlerinin size ve çocuğunuza ne kadar faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?			2	5	11	27,5	27	67,5

Tablo 24'e bakıldığında programa katılan annelerin, çocuklarına uygulanan Zihinsel Eğitim Programı'nı çok yararlı bulduğu (%97,5), Aile Planlaması, çocuk yetiştirme, disiplin yöntemlerine yönelik sohbet konularından çok yararlandığı (%85) ve programın çocuğun okulda başarılı olmasına çok yardımcı olacağını (%77,5) belirttikleri görülmektedir. Programa katılan annelerin programın çocuğunun okulda başarılı olmasına yardımcı olacağına dair görüşlerinden hareketle Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın "Zihinsel Eğitim Programı"(ZEP) ögesinin çocukların bilişsel gelişimine etkisi ve okul başarısına yapacağı katkıyı desteklediği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular aynı zamanda ailelerin çocuklarının gelişimsel gereksinimlerine ilişkin desteklendiğinde, çocuklarına yapabilecekleri katkıyı ortaya koymaktadır. Böylelikle Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın da çocukların anneleri aracılığıyla potansiyellerine ulaşma ve eğitim alma haklarını gerçekleştirebilecek olanaklar yarattığı söylenebilir (Cotton and Wikelund 1989; Bekman 1998).

BÖLÜM V

SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, altı yaşındaki çocuklara uygulanan Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çocukların okulöncesi sözel ve sayısal beceri düzeylerine etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın programa katılan deney grubundaki çocukların bilişsel gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamalarının farklarının farkına ilişkin yapılan t testi sonucunda elde edilen değer .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test bulguları bağımlı t testi ile karşılaştırılmış ve hesaplanan t değeri .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ancak bu anlamlılık grupların puan ortalamalarının farklarının farkının anlamlı olmasını değiştirebilecek düzeyde değildir.

Erken çocukluk eğitimi programlarının etkilerini belirlemeye yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde etkilerin, araştırma bulgularının değerlendirildiği gibi sözel ve sayısal becerilerin gelişimi yönünden ayrıntılı olarak değil de bilişsel gelişime olan genel etkisi şeklinde belirtildiği görülmüştür. Bu nedenle de araştırma bulgularını destekleyen çalışmaların sonuçları genel olarak verilecektir.

Erken müdahale programlarının etkilerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, erken çocukluk eğitimi programlarının çocukların bilişsel gelişimleri ve okul başarıları üzerindeki olumlu etkileri şu şekilde belirtilmiştir: Zeka bölümlerinin daha yüksek olması, başarı testlerinden daha yüksek puanlar almaları, özel eğitim ihtiyacının azalması, sınıf tekrarı oranlarının daha düşük olması, okula devam ve uyumlarının daha iyi olması ve liseden mezun olma oranlarının daha yüksek olmasıdır (Perloff et al. 1998:4).

1967-1976 yıllarında ekonomik olarak dezavantajlı ailelere uygulanan "Mother-Child Home Program of Verbal Interaction" Projesi'nin etkilerini

belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonuçlarına göre, iki, üç ve dört yaşlarında programa katılan deney grubundaki çocuklar 3.sınıf düzeyinde “Çocuklar için geliştirilen Wechsler Zeka Ölçeği”nden (Wechsler Intelligence Scale for Children), okuma ve aritmetik alt testlerinden kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek puanlar almışlardır (Levenstein et al.1983).

“Family-Oriented Home Visiting” adlı programa yönelik araştırmalar sonucunda, programın bitiminden 10 ay sonra deney ve kontrol grubundaki çocuklar arasında bilişsel gelişim yönünden bir fark bulunmazken, 20 ay sonra yapılan araştırmada ise deney grubundaki çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklarından daha ileride olduğu belirlenmiştir (Gray and Ruttle 1980).

“Home Visitation Program for low SES adolescent mothers” programına katılan 19 Afrika kökenli Amerikalı anne ve çocuğu ile kontrol grubundaki 18 anne-çocuk ikilisi ile yapılan araştırmada, doğumundan iki yaşına kadar programa devam eden annelerin çocuklarının zihinsel gelişimleri yönünden, bir yaşındayken “Bayley Zihinsel Gelişim Ölçeği”den (Bayley Mental Developmental) ve 2 ½ yaşındayken de Binet'nin IQ testinden kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek puanlar aldıkları belirtilmiştir (Cappleman et al.1982 Akt:Perloff et al.1998).

Sosyoekonomik yönden dezavantajlı aileler ve çocuklarına yönelik düzenlenen “New Parents as Teachers (NPAT)” (doğumdan 3 yaşına kadar ebeveynlik becerileri, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda aileye ayda bir yapılan ev ziyaretleri yoluyla uygulanan bir program) programına katılanlardan 18 ailenin çocukları ile kontrol grubundaki çocuklar karşılaştırıldığında, programa katılan çocukların “Kauffman Assessment Battery for Children” ve Zimmerman Anaokulu Dil Ölçeği”nden (Zimmerman Preschool Language Scale) kontrol grubundakilerden daha yüksek puanlar aldığı, özsaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu, aileleriyle daha olumlu ilişkiler kurdukları, sosyal oyuna daha

çok katıldıkları ve programa katılan ailelerin de kontrol grubu ailelerine göre çocuk gelişimi ve uygun disiplin yöntemleri hakkında daha bilgili oldukları belirlenmiştir (Pfonnenstiel and Seltzer 1989).

500-1800 gr. arasında doğan düşük doğum ağırlıklı bebeklerin doğumdan itibaren çok yönlü desteklenmesine yönelik uygulanan "Multidisciplinary Infant Development Program (IDP)" programına katılanların gelişimlerine yönelik 12 ve 24. aylarında yapılan değerlendirmelerde deney grubundaki çocukların her ikisinde de zihinsel ve fiziksel gelişimleri yönünden kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı derecede farklı gelişim gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Resnick et al. 1988 Akt: Perloff et al. 1998).

Çocuk beslenmesi, eğitimi, sağlık ve sosyal hizmet konularını içeren "Syracuse Family Development Research Program" programına katılan düşük gelir düzeyindeki 108 Afrika kökenli Amerikalı ailelerin (hamileliğin üçüncü trimestirinden başlayıp çocuğun 5.yaşına kadar devam ettikleri bir program) çocukları üzerinde yapılan araştırmada, programa katılan çocuklar, 3 yaşındayken, Syracuse Üniv. Çocuk Merkezi'nin hazırladığı okulöncesi IQ ve dil becerileri testlerinden kontrol grubundakilerden anlamlı derecede yüksek puanlar almışlardır. Bunun yanı sıra aynı araştırmaya katılan kız çocukları ile kontrol grubundaki kız çocukları 15 yaşındayken karşılaştırıldığında deney grubundakilerin daha üst sınıflara kadar öğrenimlerine devam ettikleri ancak erkek çocuklar arasında ise böyle bir fark olmadığı belirlenmiştir(Honig and Lolly 1992 Akt: Perloff et al. 1998:41) .

Sosyal, sağlık ve eğitim hizmetlerini içeren ve doğumdan 5 yaşına kadar düşük geliri ailelerin çocuklarının katıldığı "Comprehensive Child Development" programına katılan ve dört yaşına gelen çocuklarla kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubundaki çocukların bilişsel ve bedensel gelişimleri ve fiziksel sağlıkları yönünden kontrol grubundakilere göre daha iyi durumda oldukları; bunların yanı sıra programa katılan ailelerin de daha olumlu ebeveyn

davranışları sergiledikleri, çocuklarından yana daha umutlu oldukları, anne-çocuk ilişkilerinin daha iyi olduğu ve bu ailelerin çocuklarına daha fazla zaman ayırdıkları ancak gruplar arasında evdeki öğrenme ortamları bakımından bir fark olmadığı belirlenmiştir (St.Pierre et al. 1997).

Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin 3-5 yaşlarındaki çocuklarına yönelik, yılda dokuz ay, yarım gün olarak yapılan, çocuğun okuma ve dil becerilerini destekleyerek onu okula hazırlamayı amaçlayan “Chicago Child-Parent Center and Expansion Program”ına katılan çocukların gelişimleri incelendiğinde, programa katılan çocukların 9 yaşına geldiğinde kontrol grubundakilere göre ileri düzeyde okuma ve aritmetik becerileri olduğu, daha az sınıf tekrarı yaptıkları ve ailelerin eğitime katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Reynolds 1993).

Ekonomik yönden dezavantajlı ailelerin çocuklarının okula başlangıcında sosyal ve akademik yönden yeterli olmasının amaçlandığı “Carolina Abecedarian” Projesi’ne katılan, çoğu boşanmış, tek ebeveynli, yirmili yaşlardaki Afrika kökenli Amerikalı 109 anne ve 111 çocuk üzerine yapılan araştırmada, deney grubundaki çocuklar, Wechsler Preschool ve Primary Scale of Intelligence’dan hem anaokulu bitiminde hem de 8 ve 12 yaşlarında karşılaştırma grubundakilerden daha yüksek puanlar almışlardır. Bunun yanında deney grubundaki çocukların okuma ve aritmetik becerileri daha ileri düzeyde olup, programa katılan annelerin de eğitim düzeylerinin yükseldiği sonucu elde edilmiştir (Campbell and Ramey 1994).

Gordon Parent Education Infant and Toddler Programı’nın etkilerini araştıran Jester ve Guinagh (1983), %80’i siyah / zenci ve %20’sinin beyaz olduğu düşük gelirli anneler ve çocuklarından oluşan deney ve kontrol grubunu karşılaştırdığında, deney grubundakilerin Stanford Binet zeka testinden kontrol grubundan daha yüksek puanlar aldıkları aynı şekilde 2, 3 ve 4.sınıflardaki

okuma ve matematik testi puanlarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Akt: Perloff et al. 1998).

High / Scope Perry Preschool Programı'nın etkilerini belirlemek amacıyla 4, 11,15, 19 ve 27 yaşlarında deney grubuyla yapılan araştırmalar sonucunda, programın katılımcıların okul başarısı, sosyal sorumluluk ve sosyoekonomik yeterlilikleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir (Schweinharte et al.1993) .

Bronfenbrenner (1974)'in, 1-6 yaş grubundaki çocukların devam ettiği erken çocukluk eğitimi programları üzerine yaptığı bir araştırma, programların çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Akt: Cotton and Conklin 1989).

Erken Çocukluk Programları'nın etkilerini araştıran Karoly ve diğerleri (1998), programların çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimini desteklediği, aile katılımlı programların anne-çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Aile katılımı ve eğitimi okulöncesi programlarının en önemli unsuru olduğu gibi programın başarısını belirleyici hayati bir önemi vardır. Aile katılımıyla çocuklarda öğrenme isteği arttığı gibi programların etkisi daha uzun süreli olmaktadır Bununla birlikte aile katılımlı programların çocuğun bilişsel ve diğer yönlerinin gelişiminde daha etkili olduğu belirlenmiştir (Ömeroğlu ve Can-Yaşar 2002; Temel 2003).

Casto ve Mastropieri (1986)'nin, erken çocukluk eğitimi programlarının engelli çocuklar üzerindeki etkilerini belirlemek üzere yaptıkları bir araştırmanın sonucuna göre programların engelli çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Akt: Cotton ve Conklin 1989).

Featherstone'a göre (1986), araştırmalar okulöncesi programların çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Akt: Cotton ve Conklin 1989).

Gray, Ramsey ve Klaus, (1982)'un, "The Early Training Project" Programı'nın uzun dönemdeki etkilerini belirlemek üzere yaptıkları araştırmada, programın çocukların bilişsel ve dil gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirlemişlerdir (Akt: Cotton ve Conklin 1989).

Çocuk merkezli anne-baba eğitim programına katılmış olan ailelerin çocuklarının zihinsel yetenekleri, bilişsel, sosyal, duygusal, dil, psiko-motor, kişilik gelişimi açısından evde bakılan, ailesi eğitim görmemiş çocuklardan anlamlı biçimde daha iyi performans gösterdikleri, sonraki yıllarda okul başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu ve eğitim programlarından daha iyi yararlandıkları, okula uyum ve benlik kavramı gelişimlerinin daha iyi olduğu görülmektedir (Myers 1996; Kağıtçıbaşı 1989; Sucuka ve diğ. 1997; Seçkin ve Koç 1997; Kağıtçıbaşı 1990; Akt:Tezel Şahin ve Ersoy 1999).

Araştırma sonuçlarına göre (Mcha 1987; Henderson 1987; Herman 1983; Leler 1983), ailelerin eğitime katılımlarının (Okul-aile işbirliği, aile-öğretmen ilişkisi, aile-öğretmen toplantılarına katılım, evde eğitim ortamı düzenleme, okul yönetiminde alınan kararlara aktif olarak katılım, çocuğuna aktif olarak öğretmenlik yapma) çocuğun okuma, matematik, zeka düzeyi ve diğer alanlardaki gelişimini, hangi yaşta ve nasıl olursa olsun çocuğun öğrenme şeklini ve düzeyini olumlu yönde etkilemektedir (Akt:Cotton ve Wikelund 1989).

Goodson ve Hess (1976)'in yaptığı araştırmalar, özellikle erken çocukluk eğitiminde ailenin eğitime katılımının etkisinin çok fazla olduğunu ortaya koymuştur. Öyle ki bu dönemde ailenin çocuk için evde oluşturduğu ortam ve onunla kurduğu iletişim onun sonraki dönemlerdeki başarılarını etkilemektedir (Akt: Cotton ve Wikelund 1989). Bununla birlikte aile katılımının bir de,

ekonomik yönden dezavantajlı çocukların okul başarıları üzerinde çok etkili olduğu ve ailenin bu yolla hem çocuğunu tanıma ve hem de onunla daha iyi bir bağ kurmalarını sağladığı görülmüştür.

Eğitime katılan ailelerin çocuklarının okula daha az devamsızlık yaptıkları ve ailesi programa katılmayanlara göre daha yüksek başarı gösterdikleri belirlenmiştir (Collins, Moles and Cross 1982; Dornbusch and Ritter 1988; Akt: Cotton ve Wikelund 1989).

Anne babaların, programları tamamlamasından sonra ailelerin, kendi hayatlarını kontrol altına alma, çocuklarına daha esnek davranma ve onlara sözel veya sözel olmayan davranışlar ile destek olma becerilerinde olumlu değişiklikler görülmüştür (Bekman 1998). Bu programların, annelerin çocuklarına çok yönlü gelişimlerini destekleyici bir çevre sağlamalarında, çocukları ile karşılıklı bir anlayış içinde olmalarında, çocuklarını daha iyi anlamalarında, sonraki yıllarda çocuklarının ödevlerine daha fazla yardımcı olmalarında, öğretmede teşvik, övgü, olumlu geri besleme, akıl yürütme ve bilişsel yaklaşımları kullanmalarında olumlu etkileri olmuştur (Sucuka v.d. 1997). Ayrıca ebeveynlerin yaşam şekilleri de farklılık göstermiş ve eğitim almış annelerin aile içindeki statüleri daha yükselmiş, aileleri ile daha olumlu ilişkiler içine girdikleri, ailede karar verme sürecine daha fazla katılmaya başladıkları ve çocuğun disiplini konusunda daha fazla söz sahibi oldukları gözlenmiştir (Kağıtçıbaşı v.d.1993b).

Annelerin çocuğu ile nasıl bir etkileşim içine gireceği, çocuğuna uyguladığı disiplin yöntemleri, ev ortamında eğitimsel olarak çocuğuna uygun uyarıcı bir çevre ve materyal hazırlama konularında eğitim programlarına katılmayan annelerden anlamlı farklılıklar gösterdikleri saptanmıştır (Turan v.d. 1997). Yine bu tip eğitim programlarına katılan babaların programlar sonrasındaki durumlarına bakıldığında ise babaların, çocukları ile oyun oynamak için onlara zaman ayırdıkları, gelişimlerini destekleyici etkinlikler

yaptıkları ve baba çocuk iletişimde olumlu farklılıklar olduğu bulunmuştur. Ayrıca eğitim programları öncesinde babaların çocuklarının yaşlarına göre gelişim özelliklerini bilmedikleri ve bu konuda aldıkları bilgiler doğrultusunda çocuklarının gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür (Tezel-Şahin ve Ersoy 1999).

Düşük gelirli Afrika kökenli Amerikalı ailelerin katıldığı "Philadelphia Project"e katılan 60 çocuk ve kontrol grubun karşılaştırıldığında deney grubundaki çocuklar dördüncü sınıf düzeyinde (10 yaşında) Stanford Binet ve Peabody Picture Vocabulary Test'lerinden kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (Beller 1983 Akt: Perloff et al.1998:44).

Çocuğun büyüme ve gelişiminde, doğumdan beş yaşına kadar aileye sosyal ve eğitimsel destek sağlamayı amaçlayan "Child and Family Resource Program (1973-1983)" programının etkileri araştırıldığında, deney ve kontrol grupları arasında çocukların bilişsel gelişimi, davranışları ya da sağlığı yönünden herhangi bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ancak programa katılan ailelerin daha olumlu ebeveyn davranışları sergiledikleri ve aile-çocuk etkileşimlerinin daha iyi olduğu, ebeveynlerden çalışan ve eğitimini sürdürenlerin sayısının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Travers et al.1982 Akt: Powell 1996).

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın altı taş grubundaki çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu yargısına varılmıştır. Bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir :

-Program ekonomik yönden dezavantajlı çocukları hedef aldığından, benzer amaçlara yönelik programlar incelendiğinde, çocuklara sağlık ve sosyal hizmetlerin de sağlanmasının, hem başarılı okulöncesi programlarının en önemli unsurlarından biri olarak görüldüğünden hem de çocuğun gelişimi ve

sağlığı açısından faydalı olabilir (Bronson ve diğ. 1985; Gray ve diğ. 1982; Akt: Cotton ve Conklin 1989). Bu kapsamda en azından başlangıç olarak AÇEP'in uygulamasında, Anne-Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması konularında, programı yürüten öğretmenden daha çok, Halk Eğitim Merkezlerinin bulunduğu yerlerdeki sağlık ocağı doktor ve hemşirelerinden destek alınarak bu konuda annelerin daha fazla bilgilenmesi ve sorularına daha fazla cevap alması sağlanabilir. Çocuk psikolojisi konusunda da yine çevredeki ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan rehber öğretmenlerin desteği alınarak bu konularda anneler daha yararlı olunabilir.

-Madem ki anne aracılığıyla çocuğun eğitimi amaçlanıyor, öyleyse bu amacın kapsamı biraz daha genişletilerek gerçek anlamda erken müdahale programlarına / desteğine ihtiyacı olan ailelere özellikle de okuma-yazma bilmeyen ebeveynlere ulaşılabilir. Öncelikle yaz döneminde ya da Nisan-Haziran aylarında verilecek okuma-yazma eğitiminin ardından Ekim-Mayıs döneminde de annelere çocuklarının okulöncesi eğitimine yönelik bir program uygulanabilir. Annelerin çocuk gelişimi, eğitimi, psikolojisi, beslenmesi ve aile planlaması konularında eğitimi desteklenirken diğer taraftan da annelere verilen eğitimle eş zamanlı olarak çocuğa da okulöncesi eğitim verilebilir. Böyle bir uygulama ile, annenin birçok yönden desteklenmesine olanak sağlayacağı gibi aynı zamanda Anne-Çocuk Eğitim Programı gibi programlara gerçekten katılmak isteyip de çocuğunu / çocuklarını bırakabileceği bir yer olmadığı ya da okuma-yazma bilmediği için programa katılamayan ailelere de önemli bir fırsat verilebilir. Diğer yandan bu eğitim süreci, çocuğun, çok kısa bir süre de olsa, okul ortamını tanıma ve öğretmeniyle iletişim kurmasına bu yolla da ilkokula daha hazır olarak okula başlamasına önemli bir katkı sağlayabilir.

-Bunların dışında, Halk Eğitim Merkezleri'nde halen uygulanmakta olan AÇEP uygulaması da, üniversitelerin okulöncesi eğitim öğretmenliği veya çocuk gelişimi öğretmenliği bölümü ya da anabilim dallarının olduğu illerde, bu bölümlerin öğrencilerinin dönüşümlü olarak öğretmenlik uygulamalarını bu Halk

Eğitim Merkezleri'nde yapmaları sağlanarak annelerin eğitildiği saatlerde çocuklar da oğretmen adayları tarafından, program dışında "amaçlı oyunlar, yaratıcı drama, m¼zik, beden eğitimi" konularında desteklenebilirler.

-Yine Halk Eğitim Merkezleri'nin b¼y¼k bir çoğunluğunda olan Bilgisayar Labaratuvarlarından bu çocukların yararlanmaları sağlanabilir. Bu da mevcut bilgisayar oğretmenleri aracılığıyla yapılabileceği gibi yine okul¼ncesi ve bilgisayar oğretmenliği oğrencileri tarafından (¼nceden bu uygulama için hazırlanacak bir program çerçevesinde) okul¼ncesi d¼nem çocuğunun gelişimi dikkate alınarak, t¼m yaşamımıza h¼kmeden teknolojinin ¼nemli bir aracıyla çocukların bu d¼nemde tanışmasına imkan tanınabilir.

-AEP'in sadece Halk Eğitim Merkezleri'nde uygulanıyor olması, programa katılımı azaltan ¼nemli nedenlerden biri olarak g¼r¼lmektedir. ¼rneđin, ¼zellikle de taşrada ya da merkez ilçelere bağlı k¼y ilköğretim okullarında bu programın uygulanması için oldukça uygun yerler mevcuttur. Bunun yanında yine alt ve orta gelir d¼zeyindeki ailelerin yerleşim yerlerindeki ilköğretim okulları da aynı şekilde okulların yaşanan yerlere yakınlığı ve ulaşımın y¼r¼yerek sağlanması bakımından programın hafta içi g¼nd¼z olmasa da hafta sonu uygulanması yoluyla daha çok sayıda anneye ulaşılabilir.

-Araştırma sırasında AEP'e katılacak ailelere ulaşılması konusunda programı y¼r¼ten oğretmenlerin zor durumda kaldıkları ve programın tanıtımını tamamen bireysel çabalarıyla yaptıkları belirlenmiştir. Oysa Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da desteklenen ve 58 ilde uygulanan b¼yle bir programın tanıtımı, sadece bu programı uygulayan oğretmenlere bırakılmamalıdır. Her şeyden ¼nce b¼yle bir tanıtım için en ideal zamanlardan biri olan ilköğretim okullarındaki "*oğrenci kayıt d¼nemi*" bu amaçla çok iyi değerlendirilebilir. Eğer amaç gerçekten de "7 çok Geç"i hayata geirmekse, bu kayıt d¼neminde, okullardaki g¼revli idari personel tarafından programın tanıtımı yapılabilir, kayıt için gelen her ebeveyne, o yıl için okul¼ncesi çağda yani 6 yaşında olup bir

sonraki yıl okula başlayacak çocuğunun ya da yakınlarının çocuklarının olup olmadığı sorulabilir, bu kişilerin adres ve telefon bilgileri kaydedilerek bu bilgilerle Halk Eğitim Merkezi öğretmenlerinin daha kısa sürede ve daha çok sayıda anne ve çocuğa ulaşması sağlanabilir. Yine programın tanıtımında muhtarlıkların, yerel ve ulusal televizyon kanallarının desteği sağlanabilir. Özellikle Ağustos ayının ikinci yarısından Eylül ayının sonuna kadar belli aralıklarla televizyonlarda Sabah Programları ve öğleden sonraki çok sayıda kişinin izlediği programlarda, programın içeriği, önemi, kimlere yönelik olduğu ve işleyişi konusunda insanlar bilgilendirilerek konuya ilgi uyandırılabilir. Bu yolla da programdan haberdar olmadığı için programa katılamayan annelere de programdan yararlanma olanağı verilmiş olur. Bu ve benzer yollarla “7 Çok Geç”, “Haydi Kızlar Okula”, “Ulusal Eğitime Destek” gibi ülkemizin geleceğine yapılacak yatırımlardaki zincirin bir halkası olarak, okulöncesinde %17’lerdeki okullaşma oranını, ilkokul 4.sınıf olan eğitim ortalaması biraz daha yükseltilerek geriden de olsa hiç durmadan dört nala giden küreselleşmenin gelişim ve değişimlerine ayak uydurulabilir.

-Ancak erken müdahale programları vasıtasıyla hastalıklara karşı aşılanamadığından, içecek temiz su bulamadığından, yeterince beslenmediğinden, suiistimal edildiğinden, açlıktan ilk doğum günlerini bile göremeden yaşamlarını kaybeden milyonlarca çocuğa İnsan Hakları ve Çocuk Hakları adına verilmeyen haklarının bir nebze de olsa verilebilmesi için bir şeyler yapılmış olabilir. Eğer bu nedenlerden ötürü kaybedilen çocukların oranlarında binde düzeylerinde de olsa azalmaya neden olunabilirse işte o zaman bu erken müdahale programlarının gerçek anlamda ihtiyacı olanlara ulaştığından ve amacını gerçekleştirdiğinden söz edilebilir.

KAYNAKÇA

- Acun, S. ve Bulgur Erten, G. **Okulöncesi Eğitimi**, Esin Yayınevi, İstanbul,1993.
- Adler, A. **Çocuk Eğitimi**, Türkçesi: Kamuran Şipal, Cem Yayınevi, İstanbul, 1998.
- Akçar, Ş. "Erken Çocuk bakım ve Eğitim Hizmetlerinin Dar Gelirli Bölgelere Yaygınlaştırmak Üzere Alternatif Bir Yaklaşım; Yerel Kaynakların Mobilizasyonu ve Kadınların Liderliğinde : Kadın ve Çocuk Merkezleri", **Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu**, Ankara, 2003.
<<http://www.acev.org/arastirma/raporlar.html>>, 04.01.2004
- Aksu-Koç, A., Bekman, S., ve Erguvanlı-Taylan, E. **Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Bir Erken Müdahale Modeli: Yaz Anaokulu Pilot Uygulaması**, Boğaziçi Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı, 2004.
<<http://www.acev.org/arastirma/arastirma>>, 19.04.2004
- Akyüz, Y. "Türkiye'de Anaokullarının Kuruluş ve Gelişim Tarihi", **I.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi**, Bildiri Kitabı, Ankara Üniv. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay., Yayına Haz: Bekir Onur, Ankara, 1997:152-181.
- Akyüz, Y. **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)**, Alfa Yay., İstanbul, 1999.
- Alpöge, G. "Şaşkın (no:1), Şakacı Kaya (no:2), Bütün Çocuklar Dondurma Sever (no:3), Ah Şu Su (no:4), Uğraşlar (no:5), Kozalı Konak-Kazalı Konak (no:6), Tembel Keloğlan (no:7), Televizyoncu Ali (no:8)", **Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları Öykü Dizisi**, No:3, İstanbul, 1995.
- Anne-Çocuk Eğitim Vakfı, "Eğitim Faaliyetleri Televizyon Yoluyla Eğitim Projesi", **AÇEV-TRT Televizyon Yoluyla Eğitim Projesi**, 2004.
<http://www.acev.org/egitim/tv_egitim.html>, 24.02.2004
- Anne-Çocuk Eğitim Vakfı. **Baba Destek Programı (BADEP)**, 2004.
<http://www.acev.org/egitim/baba_egitim.html>, 13.12.2004
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. **Okulöncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları**, YA-PA Yay., İstanbul, 2000.
- Arı, M., Haktanır, G. ve Dinçer, G., "**Okulöncesi Eğitimin Geliştirilmesi Projesi**", 2001.
<www.chp.org.tr/haberler/haziran2001/BYKP-OkulOncesiEgitimProjesi-22-Haziran-2001.htm>, 20.01.2004
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Hilgard, E.R. **Psikolojiye Giriş I**, Çev : Atakay, M., Yavuz, A., Sosyal Yay., İstanbul, 1995.
- Avcı, N. **Yaşama Merhaba-Gelişimde 0-3 Yaş**, Morpa Kültür Yay. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dizisi, İstanbul, 2003.

- Aydın, B. "Gelişimin Doğası", Editör: Binnur Yeşilyaprak, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000.
- Bacanlı, H. **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti, Ankara, 1999.
- Balkan, G.E. **Aile Planlaması Eğitim Programı Kılavuzu**, İstanbul, 1993.
- Barnett, W.S. "Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes". **The Future of Children**, Full Journal Issue: "Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs", Vol.5, Number:3, 1995:25-50.
<http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol5no3ART2.pdf>, 05.06.2002.
- Barnett, W. S. and Camilli, G. "Compensatory Preschool Education, Cognitive Development and race", J. M. Fish (Ed.), **Race and Intelligence: Separating Science from Myth**, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002:369–406.
- Barnett, W.S.and Hustedt, J.T. "Preschool The Most Important Grade", **The First Years of School, ASCD for the Success of Each Learner**, Publications Educational Leadership, Vol. 60, Number:7, 2003:54-57.
<http://www.ascd.org/publications/ed_lead/200304/barnett.html>, 01.09.2004.
- Başal, H.A. **Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri**, Morpa Yay., İstanbul, 2005.
- Başaran, İ.E. **Eğitim Psikolojisi**, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 2000.
- Baykan, S., Temel, Z.F., Ömeroğlu, E., Bulduk, S., Ersoy, Ö, Avcı, N. ve Turla, A. **Ankara'da Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 0-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Durumlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma**, Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası, Ankara, 1995.
- Baykan, S. ve Turla, A. **Okulöncesi Eğitimde İlke ve Yöntemler**, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yay., Ankara, 1995.
- Baykan, S., **Erken Çocukluk Eğitimi ve Gelişimi Sempozyumu Bildiri Kitabı**, Kök Yay., Ankara, 2002.
- Behrman, J.R., Cheng, Y. and Todd, P. **The Impact of the Bolivian Integrated "PIDI" Preschool Program**, Philadelphia: University of Pennsylvania, 2000.
<<http://www.worldbank.org/children/csbolivia1.html>>, 12.11.2004.
- Bekman, S. **Eşit Fırsat** (Anne Çocuk Eğitim Programı'nın Değerlendirilmesi), Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yay., İstanbul, 1998.
- Bekman, S. ve Gürlesel, C.F. "Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okulöncesi Eğitim" Özet Bulgular", **Tüsiad Basın Bülteni**, TS/BAS-BÜL/05-38, 2005.
<<http://www.tusiad.org/haberler/basin/duyuruno681.pdf>>, 04.07.2005.
- Bekman, S., Sucuka, N. ve Özdemir, A. **Güneydoğu Anadolu Bölgesi için Anne Destek Programı**, AÇEV Yay., İstanbul, 2003.

- Bekman, S. "Türkiye' deki Erken Çocukluk Eğitimi Sistemi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller", **Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu**, Ankara, 2003.
< <http://www.acev.org/arastirma/raporlar.htm> >, 08.05.2004
- Berk, L.E. and Winsler, A. "Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education", **Psychological services for internationally adopted children**, Published in: **School Psychology International**, National Association for the Young Children. Washington, DC., Vol.19 Number:2, 1998:189-191.
< <http://www.bqcenter.com/Scaffold.htm> >, 14.07.2004
- Berrueta-Clement, J., Barnett, W., Schweinhart, L., Epstein, A., and Weikart, D. "Changed lives: The Effects of the Perry Preschool Project on Youths through Age 19", **Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation**, No. 8, High/ Scope Press, 600 N. River Street, Ypsilanti, MI 48197, 1984.
- Bilgin, A. "Öğrenme Kuramları", Editör :Altıntaş, E., **Gelişim ve Öğrenme**, Akınoğlu Matbaacılık, Bursa, 2001.
- Boocock, S.S. "Early Childhood Programs in Other Nations: Goals and Outcomes", **The Future of Children**, A Publication of The Woodrow Wilson School of Public and International Affairs at Princeton University and The Brookings Institution, Vol.5, Number:3, Winter 1995:94-114.
< http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol5no3ART5.pdf >, 01.04.2004
- Bradley Scott, M.A. "Snapping Synapses in the Early Years", **Intercultural Development Research Association (IDRA) Newsletter**, Issue: **Young Children**, 1998.
< <http://www.idra.org/newsltr/1998/Apr/Bradley.htm> >, 17.08.2003
- Bredenkamp, S., Knuth, R.A. and Shulman, L.G. "What Does Research Say About Early Childhood Education?", **North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)**, Oak Brook, 1992.
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/5erly_ch.htm >, 28.10.2004
- Campbell, F.A. and Ramey, C.T. "Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-Up Study of Children from Low-Income Families", **Child Development**, Vol. 65, Number:2, 1994:684-698.
- Castillo Cordona, C., Ortiz Pinilla, N. and González Rossetti, A. "Home-Based Community Day Care and Children's Rights: The Colombian Case", **UNICEF International Child Development Centre: Innocenti Occasional Papers**, Child Rights Series Number, 1993.
<<http://www.worldbank.org/children/cscolumbia2.html> >, 16.06.2004
- Coşkun, A., Kızılkaya, N., Yıldız, A. ve Hotun, N. **Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması**, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları, No:8, 1996.

- Cotton, K. and Conklin, N.F. "Research on Early Childhood Education", Northwest Regional Educational Laboratory, **School Improvement Research Series (SIRS)**, Topical Synthesis #3, 1989.
<<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/topsyn3.html> > 27.11.2002
- Cotton, K. and Wikelund, K.R. "*Parent Involvement in Education*", Northwest Regional Educational Laboratory, **School Improvement Research Series (SIRS)**, 1989.
<<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu> > 09.11.2004
- Currie, E. and Thomas, J. "Does Head Start Make a Difference?", **JSTOR: American Economic Review**, Vol.85, Number:3, 1995:341-364.
<<http://www.jstor.org/view/00028282/di976330/97p03157/0?frame=noframe&userID=c21b7614>> 21.03.2004
- Cüceloğlu, D. **İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları** Remzi Kitabevi, İstanbul, 1997.
- Davaslıgil, Ü. "Bebeklik Dönemi 0-2 Yaş" Bölümü, **Ana-Baba Okulu**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2003.
- Dawson, M.R. and Medler, D.A., "Cognitive Development" **Dictionary of Cognitive Science**, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada, T6G2E9.
<[http://www.bcp.psych.ualberta.ca/%7emike/Pearl Street/Dictionary/contents/C/cognitive_development.html](http://www.bcp.psych.ualberta.ca/%7emike/Pearl_Street/Dictionary/contents/C/cognitive_development.html) >, 24.05.2003
- Dictionary of Cognitive Science "Piaget's Stage Theory of Development", **Dr. Michael R.W. Dawson Department of Psychology**, University of Alberta, Edmonton, Alberta, CANADA T6G 2E9
<[http://www.bcp.psych.ualberta.ca/%7emike/Pearl Street/Dictionary/contents/P/piaget's_stages.html](http://www.bcp.psych.ualberta.ca/%7emike/Pearl_Street/Dictionary/contents/P/piaget's_stages.html) >, 12.07.2004
- Doolittle, P.E. "Vygotsky's Zone of Proximal Development as a Theoretical Foundation for Cooperating Learning", **Journal on Excellence in College Teaching**, Vol.8, Number:1, 1997:83-103.
< www.funderstanding.com/vygotsky.cfm>, 14.07.2004
- Driscoll, A. and Nagel, N.G. **Early Childhood Education, Birth-8: The World of Children, Families, and Educators**, MyLabSchool Edition, ISBN: 0-205-46374-6, Publisher: Allyn & Bacon, 2002.
- Dünya Çocuklarının Durumu, **Herkes İçin Eğitim**, UNICEF, Ankara, 1999.
- Early Childhood Education in Germany**, The University of South Dakota.
<<http://www.usd.edu/ttd/multicultural/resources/germany.htm>>, 03.06.2004
- Early Childhood in India**, The University of South Dakota.
<<http://www.usd.edu/ttd/multicultural/resources/india.htm>>, 03.06.2004

- Early Childhood in India**, The University of South Dakota.
<<http://www.usd.edu/ttd/multicultural/resources/india.htm>>, 03.06.2004
- Early Childhood Education in Japan**, The University of South Dakota.
<<http://www.usd.edu/ttd/multicultural/resources/japan.htm>>,.03.06.2004
- Early Childhood Education and Care Policy in the Netherlands**, Background Report to the OECD-Project, Thematic Review of Early Childhood and Care Policy, September 2000.
<<http://www.oecd.org/dataoecd/48/54/2476092.pdf>>, 19.10.2004
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. **Özel Eğitime Giriş**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1984.
- Entwisle, D.R. "The Role of Schools in Sustaining Early Childhood Program Benefits" **The Future of Children**, Issue: "Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs", Vol. 5, Number:3, 1995.
<http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol5no3ART7.pdf>, 02.01.2004
- Erden, M., Karakelle, S., Kiran, B., ve Kablan, Z. "Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinin Yaygınlaştırılmasında Alternatif Bir Yaklaşım Olarak KEDV Kadın ve Çocuk Merkezleri Projesi'nin Değerlendirilmesi", **Erken Çocukluk Eğitimi ve Gelişimi Sempozyumu Bildiri Kitabı**, Kök Yayınları, Ankara, 2002.
- Eryorulmaz, A. "Kurumsal Okulöncesinde Ailelerin Rolü" Yapa Semineri, 1993:91-95.
- Evirgen, Ş. "Gezici Eğitim Modeli" **Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu**, Ankara, 2003.
<<http://www.acev.org/arastirma/raporlar.htm>>, 08.05.2004
- Froebel, F. "Founder First Kindergarten", **The First Installement in Early Childhood Today's Series on the Roots of Early Childhood Education**.
<<http://www.teacher.scholastic.com/products/ect/froebel.htm>>, 06.07.2004
- Gallagher, C. "**Lev Semyonovich Vygotsky**" Muskingum College, Department of Psychology, 1999.
<<http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/vygotsky.htm>>, 15.07.2004
- Gander, M.J., ve Gardiner, H.W. **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, Yayına Hazırlayan: Onur, B., Çevirenler: Dönmez, A., Çelen, N., Onur, B., İmge Kitabevi, Ankara, 1998.
- Ginsburg, H. P. and Opper, S. **Piaget's Theory of Intellectual Development**, 3rd Ed. N.J.: Prentice Hall, 1988.
<<http://facultyweb.cortland.edu/andersmd/PIAGET/5.HTML>>,12.07.2004
- Gomby, D.S., Larson, C.S., Lewit, E.M. and Behrman, R.E. "Home Visiting: Analysis and Recommendations", **The Future of Children, Issue: Home Visiting**, Vol.3, No:3, 1993.
<http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol3no3entire_journal.pdf>,.26.09.2003

- Graham-McGregor, S.M., Powell, C.A., Walker, S.P. and Himes, J.H. "Nutritional supplementation, psychological stimulation, and mental development of stunted children: the Jamaican Study", **The Lancet**, Vol.338, 1991:1-5.
<<http://www.worldbank.org/children/csjamaica3.html>>, 01.06.2004
- Gray, S.W. and Ruttle, K. "The Family-Oriented Home Visiting Program: A longitudinal study", PubMed/National Library of Medicine, **Genetic Psychology Monographs**, Vol.102, Number:2, 1980:299-316.
<<http://www.ncbi.nlm.nih.gov>>, 09.03.2003
- Healty Families-Durham**, Center for Child & Family Health.
<<http://www.ccfhnc.org/about.html> >, 06.04.2004
- Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters Program (HIPPY)**, HIPPY International, Hebrew University, Israel.
<<http://www.hippy.org.il/html/aboutus.html> >, 06.05.2004
- Houlares, J. and Oden, S. "A follow-up study of Head Start's Role in the Lives of Children and Families", **Interim Report**, (Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation, High/Scope Press, 600 N. River Street, Ypsilanti, MI (48197), 1990.
- Howes, C. "Can the Age of Entry into Child Care and The Quality of Child Care Predict Adjustment in Kindergarten?" **Developmental Psychology**, Journal articles (080); Reports--Research (143), Vol.26, Number:2, 1990:292-303.
- Huitt, W.G. "**Piaget's Theory of Cognitive Development**" College of Education, Valdosta State University, 1999.
<<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/edpsyppt/Theory/piaget.ppt> >, 12.07.2004
- Huitt, W.G. "Humanism and Open Education", **Educational Psychology Interactive**, Valdosta, GA: Valdosta State University, 2001.
<<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/humed.html>> 08.09.2003
- Jamison, D.T. "Child malnutrition and school performance in China", **Journal of Development Economics**, Vol.20, 1977:299-309.
<<http://www.worldbank.org/children/csjamaica3.html> > 18.07.2004
- Kağıtçıbaşı, Ç. Bekman, S. ve Sunar, D. **Anne Eğitim Programı Kılavuzu**, Ankara: UNICEF, 1991.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S. ve Sunar, D. **Başarı Ailede Başlar** YA-PA Yay., İstanbul, 1993a.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D. and Bekman, S. "**Long-term Effects of Early Intervention**", Unpublished paper. Department of Education, Bogazici University, İstanbul, 1993b.
<<http://www.worldbank.org/children/csturkey1.html> >, 03.07.2004

- Kağıtçıbaşı, Ç, Bekman, S., Kuşçul, Ö.H., Özkök, Ü.S. ve Sucuka, N. **Zihinsel Eğitim Programı 25 Haftalık Çalışma Formları**, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yay., İstanbul, 1995a.
- Kağıtçıbaşı, Ç, Bekman, S., Özkök, Ü.S. ve Kuşçul, Ö.H. **Anne Destek Programı El Kitabı**, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yay., No:1, İstanbul, 1995b.
- Kağıtçıbaşı, Ç. **İnsan Aile Kültür**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996a.
- Kağıtçıbaşı, Ç. "Parent Education and Child Development", **Early Childhood Development: Investing in Our Children's Future**, Editör: M.E.Young, New York: Elsevier, 1996b:243-272.
- Kağıtçıbaşı, Ç. "**Family and Human Development Across Cultures: A View From the Other Side**", New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996c.
<<http://www.worldbank.org/children/csturkey1.html>>, 12.07.2004
- Kağıtçıbaşı, Ç. Baydar, N., Gökşen, F., ve Kuntay, A. "Benimle Oynar mısın Programı" **Etkinlik Araştırması Raporu**, Koç Üniversitesi, İstanbul, 2002.
<<http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>> 08.03.2003
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. ve Cemalcılar, Z. "Erken Müdahalenin Erişkinlikte Süren Etkileri" **Erken Destek Projesi'nin İkinci Takip Araştırması'nın Ön Bulguları**, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Araştırma Raporu, 2004.
< <http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>>, 15.06.2005
- Kantarcıoğlu, S. **Anaokulunda Eğitim**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi:185, İstanbul, 1998.
- Kaul, V., Ramachandran, C. and Upadhyaya, G.C. "Impact of Early Childhood Education on Retention in Primary Grades : A Longitudinal Study". New Delhi: **The National Council of Educational Research and Training**, 1993.
<<http://www.worldbank.org/children/csendia1.html>> 20.08.2004
- Kaytaç, M. "**Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin Fayda-Maliyet Analizi**" Araştırma Raporu, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı, 2004.
<http://www.acev.org/arastirma/arastirma/mehmet_kaytaç_arastirma_tr.doc>, 18.12.2004.
- Kitzman, H., Olds, D.L. Henderson, C.R. et al. "Effect of Prenatal and Infancy Home Visitation By Nurses on Pregnancy Outcomes, Childhood Injuries, and Repeated Childbearing: A Randomized Controlled Trial". **The Journal of the American Medical Association**, Vol.278, Number:8, 1997:644-652.
< <http://jama.ama-assn.org/cgi/content/abstract/278/8/644>> ,11.10.2004

- Koç, A., Erguvanlı Taylan, E. ve Bekman, S. “**Türkiye’de Okulöncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi**”, Araştırma Raporu, Boğaziçi Üniversitesi Araştırma Fonu (Proje no: 00 R 101) ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2002.
<http://www.acev.org/arastirma/arastirma/okuloncesi_egitimi_dil_yetisi.doc>,03.02.2003
- Kurtulmuş, Z. ve Temel, Z.F. “**Anne Eğitim Programının 4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Annelerin ve Babaların Aile İlişkilerini Algılamasına Etkisinin İncelenmesi**”, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, 2003.
- Larose, F., Terrisse, B., Bedard, J. ve Karsenti, T., “Preschool Education Training: Skills for Adapting to a Changing Society”, **2001 Pan-Canadian Education Research Agenda (PCERA) Symposium**, Teacher and Educator Training Current Trends and Future Directions, Université Laval, Quebec City, May 22-23 2001.
<<http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2001/larose.t.en.pdf> >, 08.07.2003
- Lasky, R.E. et al. "The relationship between Physical Growth and Infant Behavioral Development in Rural Guatemala", **Child Development**, Vol.52, 1981:220-226.
<<http://www.worldbank.org/children/csجاماica3.html>>, 06.13.2004
- Levenstein, P., O’Hara, J. And Madden, J. “Mother-Child Home Program (MCHP) of the Verbal Interaction Project”, **U.S. Department of Education ED Publications**, Archived Information, 1983.
<<http://www.ed.gov/pubs/EPTW/eptw11/eptw11n.html> > 06.05.2005
- Leong, D., Bodrova, E., Hensen, R. and Henninger, M. “Scaffolding Early Litteracy through Play: How to Strengthen Play, Increase Oral Language, Encourage More Symbolic Thinking and Support the Development of Concepts of Print and Writing” **Mid-continent Research for Education and Learning**, New Orleans, NAEYC, Annual Conference, 1999.
<http://www.mcrel.org/PDF/EarlyChildhoodEducation/4006TG_Scaffolding_Literacy_Through_Play.pdf>, 13.07.2004
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C. M., Schochet, P. Z., Brooks-Gunn, J., Paulsell, D., Boller, K., Constantine, J., Vogel, C., Fuligni, A. S. and Brady-Smith, C. “Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of Early Head Start”, **Executive summary**. Washington, DC: Administration on Children, Youth, and Families, U.S. Department of Health and Human Services, Mathematica Policy Research <Publications, 2002.
<<http://www.mathematica-mpr.com/publications/pdfs/ehsfinalsumm.pdf>>, 10.09.2005
- Lunenburg, F.C. “Early Childhood Education Programs Can Make a Difference in Academic, Economic and Social Arenas”, **Education**, 00131172, Vol.120, (Spring); Copyright Project Innovation, Provided by ProQuest Information and Learning Company, 2000.
<http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200004/ai_n8894799>, 09.02.2004.

McKey, R.H., Condelli, L., Ganson, H., Barrett, B.J., McConkey, C. and Plantz, M.C. "The Impact of Head Start on Children, Families, and Communities", **Final report of the Head Start Evaluation, Synthesis, and Utilization Project**, Washington, DC: CSR Incorporated for the Head Start Bureau, Administration for Children, Youth and Families, U.S. Department of Health and Human Services, 1985.

Mahoney., G., Glenna, B., Fewell, R., Spiker, D. and Wheeden, A.C., "**The Relationship of Parent-Child Interaction to the Effectiveness of Early Intervention Services for at Risk Children with Disabilities**", Responsive Teaching National Outreach Project Mandel School of Applied Social Sciences Case Western Reserve University Topics in Early Childhood Special Education, Vol.18, Issue:1, Chart:5, Spring 1998:5-13.
<<http://www.responsiveteaching.org/Research/p-ceinew.pdf> >, 17.10.2003

Milli Eğitim Bakanlığı 2002-2003 Sayısal Verileri.
<<http://apk.meb.gov.tr/> >, 20.12.2004

Milli Eğitim Bakanlığı 2004-2005 Sayısal Verileri.
<<http://apk.meb.gov.tr/> >, 20.12.2005

Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, **Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2002.

Ministère de l'Éducation National, **Bulletin officiel de l'éducation nationale**, hors séries no:1, février 2002.
<<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>>, 19/03/2003

Montessori, M. **Çocuk Eğitimi / Montessori Metodu**, Çev: Güler Yücel, Özgür Yay., İstanbul, 1997.

Moock, P.R., and Leslie, J. "Childhood Malnutrition and Schooling in the Terai Region of Nepal," **Journal of Development Economics**, Vol.120, 1986:33-52.
<<http://www.worldbank.org/children/csjamaica3.html>>, 04.04.2004

Morrison, G.S. **Early Childhood Education Today**, Fifth Edition, Maxwell Macmillan International Publishing Company, 866 Third Avenue, New York, NY 10022, 1991.

Myers, R. "Erken Çocukluk Programlarının Geliştirilmesinde Temel Unsurlar ve Politikalar", **Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyum Raporu**, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı, Yayın No:6, İstanbul, 1995:60-78.

Neisser, U., **Cognitive Psychology**, by PRENTICE-HALL, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1967.

Nicholl, T., "**Vygotsky**" The Virtual Faculty, Department of Psychology, Massey University , New Zealand, May 1998.
<<http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/trishvyg.htm>>, 20.07.2004

- OECD Country Note “**Early Childhood Education and Care Policy in Italy**”, Paris, France, OECD. 2001.
<<http://www.oecd.org/dataoecd/15/17/33915831.pdf> > 05.06.2004
- OECD Thematic Review of “**Early Childhood Education and Care Policy in Ireland**”, Department of Education and Science Marlborough Street Dublin, July 2004.
<http://www.education.ie/servlet/blobervlet/oecd_thematic_review_early_childhood_rpt1.pdf> 06.06.2004
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. **Okulöncesi Eğitimi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983.
- Oktaç, A., “Okulöncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme” **YA-PA 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Eskişehir, YA-PA Yay., İstanbul, 1991.
- Oktaç, A., “Erken Çocukluk Eğitiminin Türk Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Önemi”, **Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyum Raporu**, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayın No:6, İstanbul, 1995.
- Oktaç, A. **Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2002.
- Oktaç, A., “Türkiye’de Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi”, **Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu**, Ankara, 2003a.
<<http://www.acev.org/arastirma/raporlar.html>>, 14.05.2004
- Oktaç, A. “Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Dünü, Bugünü, Geleceği”, **”Kültürlerin Buluşması: Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimine Yansımaları” OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı**, 5-11 Ekim 2003b, Bildiri Kitabı-1, YA-PA Yay., 2004.
- Oktaç, A., Gürkan, G., Zembat, R. ve Uutkan, P. **Ne Yapıyorum?, Neden Yapıyorum?, Nasıl Yapmalıyım?**, YA-PA Yay., İstanbul, 2003.
- Olds, D.L., J. Eckenrode, C.R. Henderson Jr., et al. “Long-Term Effects of Home Visitation on Maternal Life Course, Child Abuse and Neglect and Children’s Arrests: Fifteen Year Follow-Up of a Randomized Trial” University of Colorado Health Sciences Center, Denver 80203, USA, **The Journal of the American Medical Association**, Vol.278, Number:8, August 1997.
- Ömeroğlu, E. “**Mutluluk için Erken Eğitim**”, Radikal Gazetesi, 2002.
<http://www.radikal.com.tr/veriler/2002/10/23/haber_54108.php >, 11.11.2002
- Ömeroğlu, E., Can Yaşar, M., “Ev Merkezli Aile Çocuk Eğitim Programı’nın Ev Ortamına Etkisi” **Erken Çocukluk Eğitimi ve Gelişimi Sempozyumu Bildiri Kitabı**, Kök Yay., Ankara, 2002.

- Özdemir-Uluç, F. "Kitle İletişim Araçlarıyla Eğitim", **Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu**, Ankara, 2003.
<<http://www.acev.org/arastirma/raporlar.html>>, 08.05.2004
- Paes de Barros, R. and Mendonça, R. "Costs and Benefits of Pre-school Education in Brazil", **Rio de Janeiro: Institute of Applied Economic Research**, 1999.
<<http://www.worldbank.org/children/csbrasil1.html>>, 17.08.2004
- "Parents as Teachers" Iowa State University University Extension.
<http://www.extension.iastate.edu/cyfar/port/dub/prgrm/dub_prgrm_pat.html>, 16.08.2004
- Peker, R., "Gelişim Psikolojisine Genel Bakış" Edt:Altıntaş, E., **Gelişim ve Öğrenme**, Akınoğlu Matbaacılık, Bursa, 2001.
- Perloff, L., Butler, P., Berry, C. and Budetti, P. "**Literature Review of Outcomes of Early Intervention Programs**", Pediatric Developmental Services Program prepared for The Commonwealth Fund by The Institute for Health Services Research and Policy Studies Northwestern University, August 1998.
<<http://www.northwestern.edu/ihs/research/review.PDF>>, 14.03.2005
- Pfannenstiel, J., and Seltzer, D. "New Parents as Teachers: Evaluation of an Early Parent Education Program", **Early Childhood Research Quarterly**, Parents As Teachers National Center, 4, 1989:1-18.
<<http://www.parentsasteachers.org/>>, 15.08.2004
- Powell, D. "Teaching Parenting and Basic Skills to Parents: What We Know" **Family Literacy: Directions in Research and Implications for Practice**, U.S. Department of Education / ED Publications, January 1996.
< <http://www.ed.gov/pubs/FamLit/teachp.html> >, 21.04.2005
- Powell, C.A. and Graham-McGregor, S.M., "**The Ecology of Nutritional Status and Development in Young Children in Kingston, Jamaica**", **American Journal Clin. Nutrition**, Vol. 41, 1985:1322-1331.
<<http://www.worldbank.org/children/csjamaica3.html>>, 12.06.2004
- Pres, F. and Hayes, A., "**OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy Australian Background Report**" Australian Government, Department of Education, Science and Training, Institute of Early Childhood Division of Early Childhood and Education, Macquarie University, Sydney, 2000.
<<http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/29B670F0-407C-4A38-8FF5-55C82FD4804D/1539/oe.cd.pdf>>, 15.09.2004
- Pulaski, M. A. S., "**Understanding Piaget**", N.Y: Harper & Row, Publishers, 1980.
<<http://facultyweb.cortland.edu/andersmd/PIAGET/5.HTML>>, 19.06.2004.
- Ramey, C.T. and F.A. Campbell. "Educational Intervention for Children at Risk for Mild Mental Retardation: A Longitudinal Analysis", **Frontiers of Knowledge in Mental Retardation**, Vol.1, P. Miller (ed.) MD: Baltimore University Park Press, 1991.

- Reynolds, A.J. "Effects of a Preschool plus follow-on Intervention for Children at Risk", Paper presented at the 1993 biennial meeting of the Society for Research in Child Development, March 25-28, New Orleans, LA, **The Educational Resources Information Center (ERIC)**.
<http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/22/d8/22.pdf>, 11.09.2003
- Reynolds, A.J. and Wolfe, B., "School Achievement, Early Intervention and Special Education: New Evidence From The Chicago Longitudinal Study" **Focus: University of Wisconsin-Madison, Institute for Research on Poverty, Heartland Institute**, Vol.19, Number:1, Summer/Fall 1997.
<<http://www.heartland.org/pdf/ACF24.pdf>> 08.12.2003
- Reynolds, A.J. , Temple, J.A. Robertson, D.L. and Mann, E.A. "Long-Term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest: A 15-Year Follow-Up of Low-Income Children in Public Schools", **Journal of the American Medical Association**, Vol.285, Number:18, 2001:2339-2346.
<http://www.cfc.ca.gov/PDF/SRI/chicago_cpc_jama.pdf>, 10.12.2003
- Sanders, M., "Preschool Education in the European Union", **European Primary School Association**, Eurydice-995, Registered Charity Number:1052499,
<<http://www.epsaweb.org/preschool-education.htm>>, 13.11.2003
- Schweinhart, L.J., Barnes, H.V., Weikart, D.P., Barnett, W.S. and Epstein, A.S. "**Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27**" Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Number Ten, Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 1993.
- Schweinhart, L., "**How the High/Scope Perry Preschool Study Grew: A Researcher's Tale**" Phi Delta Kappa Center for Evaluation, Development, and Research, High/Scope Educational Research Foundation No:32, June 2002.
<<http://www.highscope.org/Research/PerryProject/tale.htm>>, 12.11.2003
- Seitz, V. and Apfel, N. "**Parent-Focused Intervention: Diffusion Effects on Siblings**", **Child Development**, EJ 483 938, Vol.65, Number:2, 1994:677-683.
- Senemoğlu, N. ve Genç, Ş. **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 12**, Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi, 2001.
<<http://iogm.meb.gov.tr/Modul-12.pdf>>, 08.11.2003
- Senemoğlu, N., **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Kuramdan Uygulamaya, Özsen Matbaası, Ankara, 2004.
- Sheldon, S.B. and Epstein, J.L. "Focus on Mathematic Achievement: Effects of Family and Community Involvement", "**National Network of Partnership Schools**", Paper presented at the annual meeting of the **American Sociological Association**, Anaheim, CA. 2001.
<<http://www.csos.jhu.edu/p2000/type2/issue11/ttype2k4.htm>>, 15.11.2005

- Smith, B.J. and Fox, L., "**Systems of Service Delivery: A Synthesis of Evidence Relevant to Young Children at Risk of or Who Have Challenging Behavior**" funded by the Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education, Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior, January 2003.
<<http://challengingbehavior.fmhi.usf.edu/resources/smith-fox-jan03.pdf>>, 10.08.2005
- St.Pierre, R., Goodson, B., Layzer, J., and Bernstein, L. "National impact Evaluation of the Comprehensive Child Development Program" **National Impact Evaluation of the Comprehensive Child Development Program Final Report** June 1997.
<<http://www.abtassociates.com/reports/D19970050.pdf>>, 05.11.2005
- St.Pierre, R., Layzer, J.I. and Barnes, H.V. "Two-generation Programs: Design, Cost, Short-term Effectiveness", **The Future of Children**, ISSUE: Long-Term Outcomes Of Early Childhood Programs, Winter 1995:76-93.
<http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol5no3ART4.pdf>, 16.12.2003
- Stratos, A., "A **Good Preschool Education is Important in Today's World**", Community Guide, July 30 2003.
<<http://mid.guide.gmnews.com/news/2003/0730/Schools/>> 10.01.2004
- Sucuka, N., Özkök, Ü.S., Vardar, B., "Anne Çocuk Eğitim Programı: Uygulama ve Değerlendirme" **Okulöncesi Eğitim Sempozyumu**, "Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar", Yayına Hazırlayan Dr. Gelengül Haktanır, Ankara Üniversitesi Basım Evi, Ankara, 1997:51-83.
- Sucuka, N., Şenocak, D., Kaplan, D. ve Özkök, S. "**7 Çok Geç! Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Üzerine Düşünceler ve Öneriler**", Anne-Çocuk Eğitim Vakfı, Yapım Matbaası, İstanbul, 1999.
<<http://www.acev.org/arastirma/yayin/7cokgec.doc>>, 10.10.2004
- Super, C.M., Herrera, M.G. and Mora, J.O. "Long-Term Effects of Food Supplementation and Psychosocial Intervention on the Physical Growth of Colombian Infants at Risk of Malnutrition" **Child Development**, Vol.61, 1990:29-49.
<<http://www.worldbank.org/children/cscolombia1.html>> 04.07.2004
- Şanal, M., "Mustafa Sâtı Bey (Sâtı-El-Husri) (1880-1968), Hayatı ve Türk Eğitim Tarihi İçerisindeki Yeri", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 153-154, Ankara, 2002.
<http://www.meb.gov.tr/index1024.htm> 06.01.2003
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, **Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2002.
- Tekiner, Ö., "Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Çocuğa Kazandırdıkları", **Milli Eğitim Sanat Kültür Dergisi**, Sayı:132, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1996.

- Tekkaya, E., "Tasarlanmış Çocuk Hakları: Ankara Çocuk Oyun Alanları", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:151, 2001.
<<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/tekkaya.html>>, 05.06.2004
- Temel, F. "Aile Eğitim Modeli Dünya' da ve Türkiye' deki Uygulamalar", **Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu**, Ankara, 2003.
<<http://www.acev.org/arastirma/raporlar.html>>, 04.01.2004
- Temel, F. "Okulöncesi Eğitimde Yaklaşımlar", **3. Öğretmen Eğitimi Semineri Bildirisi**, YA-PA Yay., 1999:1-27.
- Tezel-Şahin, F., ve Ersoy, Ö., "Erken Çocukluk Döneminde Türkiye'de Yapılan Anne-Baba Eğitimi Çalışmaları" **Mesleki Eğitim Dergisi**, Cilt:1, Sayı:2, Temmuz 1999:97-102.
<<http://www.mef.gazi.edu.tr/mefeski/dergi/99-2/bolum11.doc>>, 07.02.2004
- The Maternal Infant Health Outreach Worker (MIHOW), **Vanderbilt University Medical Center**, 2002.
<<http://www.mihow.org/participants.html>>,01.10.2004
- The Parent-Child Home Program
<<http://www.parent-child.org/aboutus/index.html>>, 01.10.2004
- Turan, E., Aksoy, A., Turla, A. "Anne Çocuk Eğitim Programı", **Okulöncesi Eğitim Sempozyumu**, "Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar". Yayına Hazırlayan: Dr. Gelengül Haktanır. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1997:84-91.
- Ulusoy, N. **Kız Meslek Liseleri Anaokullarına Devam Eden 3-6 Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Becerilerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniv. Fen Bil. Ens., Ankara, 1997.
- Ülgen, G., Fidan E. **Çocuk Gelişimi**, Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- Ün-Açıkgöz, K. **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2003.
- Ünver, G., Ulusoy, A., Güngör, A., Köksal Akyol, A. ve Koç, G. **Gelişim ve Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Vaughan, J. "**Early Childhood Education in China**", Teacher, Child Study & Teacher Education Dept., Stephens College, Columbia, Missouri, Association for Childhood Education International, 1993.
<http://www.pbs.org/kcts/preciouschildren/earlyed/read_vaughan.html>,24.09.2004
- Vasconcellos, M. **Le système éducatif**, Paris, Éditions la Découverte, 1999.
- Yavuzer, H. **Çocuk Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996.

- Yavuzer, H. **Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğun İlk Altı Yılı**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2002.
- Yavuzer, H., “Yaygın Anne-Baba Tutumları”, **Ana-Baba Okulu**, Remzi Kitabevi, 10.Basım, İstanbul, 2003.
- Yayla, Ş., “**Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelerden Gelen 60-72 Aylar Arasındaki Çocuklara Uygulanan Dil Eğitim Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.
- Yoshikawa, H. “Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Social Outcomes and Delinquency”, **The Future of Children**, Vol.5, Number:3, 1995:51-75. <www.futureofchildren.org/usr_doc/vol5no3ART3.pdf>, 10.10.2004
- Yörükoğlu, A. **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**, Özgür Yay., 6.Basım, İstanbul, 2000.
- Zembat, R. **Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı**, Ya-Pa Yay., İstanbul, 1999.
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö. “Okulöncesi Çocuğun Sosyal Gelişiminde Aile Katılımının Önemi” **Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı**, Ya-Pa Yay., İstanbul, 1999:157.
- Zill, N., Resnick, G., Kim, K., McKey, R. H., Clark, C., Pai-Samant, S., Connell, D., Vaden-Kiernan, M., O'Brien, R. and D'Elio, M. A. “Head Start Family and Child Experiences Survey: FACES: Longitudinal findings on program performance”, **Third progress report**, Washington, DC: Administration on Children, Youth, and Families, U.S. Department of Health and Human Services, 2001. <www.acf.hhs.gov/programs/core/pubs_reports/faces/PMC3rdReport.pdf>,10.10.2004