

T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ANNE EĞİTİM PROGRAMI İLE ANNE ÇOCUK ETKİLEŞİM
PROGRAMININ 24-36 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL
BECERİLERİNE VE ANNELERİN ÇOCUK YETİŞTİRME
DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Fatma Elif KILINÇ

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Neriman ARAL

Konya - 2011



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Fatma Elif KILINÇ
Numarası	004138031001
Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
Tezin Adı	Anne Eğitim Programı ile Anne Çocuk Etkileşim Programınının 24-36 Aylık Çocukların Bilişsel Becerilerine ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Fatma Elif KILINÇ



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Adı Soyadı	Fatma Elif KILINÇ	
Numarası	004138031001	
Öğrencinin	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Neriman ARAL
	Tezin Adı	Anne Eğitim Programı ile Anne Çocuk Etkileşim Programının 24-36 Aylık Çocukların Bilişsel Becerilerine ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Anne Eğitim Programı ile Anne Etkileşim Programının 24-36 Aylık Çocukların Bilişsel Becerilerine ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 14.12.2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler
Prof. Dr. Neriman ARAL	Danışman
Prof. Dr. Ramazan ARI	Üye
Prof. Dr. Figen GÜRİSOY	Üye
Prof. Dr. Z.Fulya TEMEL	Üye
Doç. Dr. Ayşe B. AKSOY	Üye

İmza

ÖNSÖZ

Çocukların gelişimlerinin en hızlı ve çevreden en çok etkilendikleri dönem yaşamlarının ilk yıllarıdır. Erken yıllarda çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi ve onlara sunulacak zengin uyaranlı bir çevre ortamı hazırlanması, gelişimlerini tehdit eden etkenleri azaltmak için son derece önemlidir. Pestalozzi'ye göre anneler çocuklarının ilk eğitimcisidirler. Bu nedenle annelerin gerekli bilgi ve becerilerle donatılarak desteklenmesi çocukların gelişimleri açısından önemlidir. Bu düşünceden hareketle hem Türkiye'de hem de dünyada çok çeşitli erken müdahale programları geliştirilmiştir. Geliştirilen sistematik ve kavramsal temelli destek programlarının amacı, anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları, sağlık, beslenme, gelişim, olumlu davranış kazandırma yöntemleri, etkili iletişim ve anne baba olma gibi konularda bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve beceriler kazandırmaktır. Müdahale programlarının çocuğun gelişimini tehdit eden unsurları azaltmak amacıyla gerçekleştirildiği ve bu programların genellikle çocuğun içinde bulunduğu aileye ve doğduğu andan itibaren ilk ve en yoğun etkileşim içinde olduğu anneye odaklandığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada annelere bilgi ve beceri kazandırmak için verilecek anne eğitim programı ile anne çocuk etkileşim programının çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde çalışmanın başlangıcından son aşamasına kadar çalışmaya birçok kişinin desteği ve katkısı bulunmaktadır. Çalışmaya destek ve katkı sağlayan herkese tek tek teşekkürlerimi ve minnetlerimi belirtmek istiyorum.

Çalışmalarımın her aşamasında titizlikle ve büyük özveriyle bilimsel katkılarını esirgemeyen, beni motive eden ve akademik hayatımda çok özel bir yeri olan değerli hocam Prof. Dr. Neriman ARAL'a çok teşekkür ederim.

Sadece hoca kimliği ile değil her konuda beni destekleyen ve sohbetinden keyif aldığım Prof. Dr. Figen GÜRSOY'a, yapıcı eleştirileri ve çözüm getiren önerileri ile çalışmada desteklerini aldığım Prof. Dr. Ramazan ARI'ya sonsuz teşekkür ediyorum. Çalışmanın istatistiksel analizlerini yapmaktan ziyade bana istatistiği öğreten, her zaman her konuda pratik ve zeki çözümler bulan Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e içten teşekkürlerimi borç biliyorum. Kendisinden aldığım Aile Eğitimi dersi ile ufku açan, renkli, neşeli kişiliği ile desteğini hissettiğim

Prof. Dr. Fulya TEMEL'e ve çalışmamda katkılarını esirgemeyen, hem açık sözlülüğü hem de kocaman yüreği ile kendisine değer verdiğim Doç. Dr. Ayşe AKSOY'a teşekkür ediyorum.

Aslında bu çalışma o kadar çok hocanın emeği ile bu güne geldi ki ölçme araçlarının uyarlama çalışmalarından, eğitim programlarının hazırlanmasına, analizlerin yapılmasına kadar isimlerini tek tek sayamadığım, çok sayıda hocam bana destek oldu hepsine çok teşekkür ediyorum.

Araştırmanın bir de gizli kahramanları var ki o kişilere teşekkür etmek benim için çok önemli. Kendilerini geliştirmek ve çocuklarını en iyi şekilde destekleyebilmek için uygulamalara göre zamanlarını ayarlamak suretiyle özveriyle araştırmaya katılmayı kabul eden sevgili anneler ve çocuklarına çok minnettirim. Çalışmamın uygulamaları sırasında gerek aile sağlığı merkezlerinde çalışmalarında gerekse mekân hazırlığı konusunda tüm imkânlarını sunan Bolu İl Sağlık Müdürü Dr. Dursun KOÇ'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca Bolu 80.Yıl Aile Sağlığı Merkezi doktor, hemşire ve çalışanlarına da desteklerinden ötürü teşekkür ediyorum.

Her şeyden önce zamanlarımdan çaldığım, benim sürecimi anlayışla ve idrak ederek takip eden can yoldaşlarım kızım Şevval Beyza ve oğlum Tarık Yunus'a gösterdikleri anlayıştan ötürü çok teşekkür ediyorum. Hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu zorlu yolda da benden maddi manevi desteklerini esirgemeyen annem Ayten ERGİN, babam Mehmet Ali ERGİN ve abim Ömer Fethi ERGİN'e sonsuz teşekkür ediyorum. Doktora eğitimim süresince beni destekleyen ve çalışmanın her aşamasında beni yüreklendiren eşim İbrahim KILINÇ'a teşekkür ediyorum.

Fatma Elif KILINÇ

Konya, 2011



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatma Elif KILINÇ	Numarası: 004138031001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Danışmanı	Prof. Dr. Neriman ARAL	
Tezin Adı		Anne Eğitim Programı ile Anne Çocuk Etkileşim Programının 24-36 Aylık Çocukların Bilişsel Becerilerine ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi	

ÖZET

Bu araştırma 24-36 aylık çocukların annelerine verilen anne eğitim programı ile annelere çocuklarıyla birlikte verilen anne çocuk etkileşim programının çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma deneme modelinde olup, araştırmada 4x3 lük (deney 1-deney 2- deney3 ve kontrol grubu x öntest-sontest-izleme testi) split plot desen kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Bolu il merkezinde 80. Yıl Sağlık Merkezine kayıtlı aileler arasından 20'si deney 1, 18'i deney 2, 17'si deney 3, 20'si kontrol grubu olmak üzere 75 anne ve çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Bradley-Johnson & Johnson (1987) tarafından geliştirilen, 24-47 ay çocuklar için Türkçe'ye uyarlaması yapılan Bilişsel Beceri Ölçeği ile annelerin tutumlarını belirlemeye yönelik olarak tez kapsamında geliştirilen Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bilişsel Beceri Ölçeği çocuklara, Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği annelere ön test olarak uygulanmıştır. Çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisini incelemek amacıyla hazırlanan Anne Çocuk Etkileşim Programı deney 1 grubuna haftada bir gün günde yaklaşık bir saat, Anne Eğitim Programı deney 2 grubuna haftada bir gün yaklaşık doksan dakika, Anne Çocuk Etkileşim Programı ve Anne Eğitim Programı deney 3 grubuna haftada iki gün yaklaşık bir saat ve doksan dakika

olarak uygulanmıştır. Kontrol grubundaki anne ve çocuklarına sadece ön test ve son test olarak ölçme araçları uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney grubuna ölçme araçları son test olarak, uygulamadan üç hafta sonra eğitim programlarının etkililiğini izlemek amacıyla ölçme araçları tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler normallik varsayımını karşılamadığı için nonparametrik analizlerle değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde Kruskal Wallis ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış, gruplar arasındaki farklılık anlamlı olduğunda, farklılığı yaratan grup Mann Whitney U ile belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

- Deney grupları ile kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
- Deney grupları ile kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin son test puan ortalamalarında sözel dil, matematiğe hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyut puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Son test puan ortalamalarına göre deney 1 ve deney 3 grubundaki çocukların bilişsel beceri puanlarının daha yüksek, deney 2 ve kontrol grubundaki çocukların puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.
- Deney 1 ve Deney 3 grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu Deney 2 ve Kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeğinin bazı alt boyutlarında ön test son test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarına katılan çocukların uygulama öncesi ve sonrasında ölçülen Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin erişim puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın Deney 1 ve Deney 3 grubundan kaynaklandığı ortaya konmuştur.
- Deney gruplarındaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği son test ve izleme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

- Deney grupları ile kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.
- Deney grupları ile kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin son test puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.
- Deney 1, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin koruyucu tutum alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında, Deney 2 grubundaki annelerin otoriter ve demokratik tutum alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında ve Kontrol grubundaki annelerin aşırı hoşgörülü tutum alt boyutuna ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.
- Deney grupları ile kontrol grubuna katılan annelerin uygulama öncesi ve sonrasında ölçülen Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin erişi puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.
- Deney gruplarındaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği son test ve izleme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anne Eğitimi, Anne Çocuk Etkileşimi, Bilişsel Beceri, Çocuk Yetiştirme Tutumu



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatma Elif KILINÇ	Numarası: 004138031001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Danışmanı	Prof. Dr. Neriman ARAL	
Tezin İngilizce Adı		A Study On The Effects of A Mother Education Program and A Mother-Child Interaction Program on the Cognitive Skills of 24-36 month old Children and Mothers' Child Rearing Behaviors	

ABSTRACT

The study has been carried out in order to examine the effects of the Mother Education Program, administered to the mothers who have children between the age of 24 months to 36 months, and a the Mother-Child Interaction Program, given to both mothers and children, on children's cognitive skills and mothers' parenting behaviors. The research is an experimental model in which 4x3 split plot pattern was used (experiment 1, experiment 2, experiment 3, and a control group with a pretest, post test and follow up test). For this research 75 mothers with children who were registered at 80th Year Health Center in the City of Bolu were chosen and they were distributed as follow: 20 of them were designated for the experiment I, 18 of them for experiment II, 17 of them for experiment III and 20 of them were selected as the control group. In order to collect information, Personal Information Form, Cognitive Skills Test, developed by Bradley-Johnson & Johnson (1987) and adapted to Turkish for 24-47 month old children, with the Child Rearing Attitude Test, developed during this study in order to determine the mothers' attitudes were used. Cognitive Skills Test was applied to the children and Child Rearing Attitude Test was applied to the mothers as a pretest. The Mother-Child Interaction Program was administered to the experiment group I for one hour per week in a single day, The Mother Education Program was administered to experiment group II for 90 minutes per week in a

single day and both programs was administered to the experiment group III two days per week, as an hour and 90 minutes respectively. Only pretest and post were administered to the mothers and children in the control group. After the programs ended, same tests were administered to all experiment groups and 3 weeks after the experiment ended only experiment groups were retested in order to follow up the effectiveness of the education programs. Since the collected data was not sufficient for the assumption of normality, nonparametric analysis was used. During the analysis of the data Kruskal Wallis and Wilcoxon rank sum was used when the difference between groups was meaningful, the group that caused the differentiation was determined by Mann Whitney U.

The results of the research were summarized below:

- There were not any meaningful differences for the children's Pre-test score means of Cognitive Skills Test's subtests both in experiment groups and the control group.
- In terms of Cognitive Skills Test's subtests for the post-test score means, there were meaningful differences in oral language, mathematics and enabling behaviors. According to the post test scores, the children in the experiment groups I and III have higher scores than both the children in the group II and the control group.
- While the children in the Group I and III have improved their scores during the post test for the subtests of the Cognitive Skills Test, there were not any meaningful differences for the scores of the children in the group II and the Control group between the pre-test and the post test.
- For both the children in the experiment groups and control group, there were meaningful differences for the children's pre-test and post test Cognitive Skills subtests score averages. It is proved that this difference came from group I and III.
- There were not any meaningful differences for the children's Cognitive Abilities Test scores in the experimental groups between the post test and the follow up test.

- There were not any meaningful differences for the mothers' Child Rearing Attitude Test subtests scores for both the experiment groups and the control group.
- There were not any meaningful differences between mothers' post Child Rearing Test subtests scores in the experiment groups and control groups.
- There were meaningful differences between the pretest and the post test scores of mothers in Experiment Group I, II and Control group, in terms of protective attitude subtest scores and there were meaningful differences for the mothers in the Group II in terms of democratic attitude and authoritarianism subtest scores, and also there was a meaningful difference for the mothers pretest and post test scores in the control group in terms of protective attitude and tolerant attitude.
- There were not any meaningful differences for the mothers both in experiment groups and control group Child Rearing Attitude Test pretest and post test subtests mean scores.
- There was not any meaningful difference for the mothers', in the experiment groups, between post test and follow up test scores.

Keywords: Mother Education, Mother Child Interaction, Cognitive Skills, Child Rearing Attitude

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi

BÖLÜM 1

GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Alt Amaçlar	3
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Sayıtlar	8
1.6. Tanımlar	9

BÖLÜM 2

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Erken Çocukluk Eğitimi	10
2.2. Çocuğun Eğitiminde Ailenin Rolü	13
2.3. Aile Eğitimi	14
2.3.1. Aile Eğitiminin Amaçları	15
2.3.2. Aile Eğitim Modelleri	18
2.3.2.1. Ev Merkezli Aile Eğitimi	18
2.3.2.2. Kurum Merkezli Aile Eğitimi	19
2.3.2.3. Basın Yayın Aracılığı ile Yapılan Aile Eğitimi	20
2.3.2.4. Çocuk Eğitimi ile Kaynaştırılmış Aile Eğitimi	21
2.3.2.5. Çocuktan Çocuğa Eğitim	22
2.3.3. Dünyada Aile Eğitimi	23
2.3.3.1. Etkili Anne Baba Eğitimi	23

2.3.3.2. Etkin Ebeveynlik için Sistematik Eğitim	23
2.3.3.3. Özgüvenli Ebeveynlik	25
2.3.3.4. Head Start Programı	26
2.3.3.5. Erken Head Start Programı.....	27
2.3.3.6. Even Start Programı	28
2.3.3.7. Okul Öncesi Çocuklar için Evde Eğitim Programı ...	28
2.3.3.8. Aileler ve Küçük Çocuklar için Ev Aktiviteleri	29
2.3.3.9. Öğretmen Olarak Ebeveynler	30
2.3.3.10. Anne Çocuk Ev Programı	31
2.3.3.11. Ebeveyn Eğitimi Projesi ile Erken Çocukluğun Desteklenmesi	32
2.3.3.12. Anne Eğitim Programı	33
2.3.3.13. Anne Baba Çocuk Sınıfları	34
2.3.4. Türkiye’de Aile Eğitimi	37
2.3.4.1. Ana Baba Okulu	37
2.3.4.2. Anne Çocuk Eğitim Programı	38
2.3.4.3. Aile Çocuk Eğitim Programı	40
2.3.4.4. Anne Baba Çocuk Eğitimi Projesi	41
2.3.4.5. Baba Destek Programı	42
2.3.4.6. Güneydoğu Anadolu Erken Çocukluk Eğitimi Projesi	43
2.3.4.7. Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı	45
2.3.4.8. Kadın ve Çocuk Merkezleri	45
2.3.4.9. Aile Eğitim Programı	46
2.4. Bilişsel Gelişim	47
2.4.1. Bilişsel Gelişim ile İlgili Kavramlar	48
2.4.2. Bilişsel Gelişim Kuramları	55
2.4.2.1. Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı	55
2.4.2.2. Bruner’in Bilişsel Gelişim Kuramı	64
2.4.2.3. Vygotsky’nin Bilişsel Gelişim Kuramı	65
2.5. Çocuk Yetiştirme Tutumları	66
2.5.1. Koruyucu Tutum	68
2.5.2. Otoriter Tutum	68

2.5.3. Demokratik Tutum	69
2.5.4. Hoşgörülü Tutum	69
2.6. Konu ile İlgili Araştırmalar	70

BÖLÜM 3

MATERYAL VE YÖNTEM	89
3.1. Araştırma Modeli	89
3.2. Çalışma Grubu	90
3.3. Veri Toplama Araçları	93
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	93
3.3.2. Bilişsel Beceri Ölçeği	93
3.3.2.1. Bilişsel Beceri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları.....	96
3.3.3. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği	107
3.3.3.1. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ..	107
3.4. Aile Eğitim Programlarının Hazırlanması	120
3.4.1. Anne Eğitim Programı	123
3.4.2. Anne Çocuk Etkileşim Programı	129
3.5. Eğitim Programlarının Uygulanacağı Mekanın Hazırlanması	135
3.6. Veri Toplama Yöntemi	137
3.6.1. Ön Testlerin Uygulanması	137
3.6.2. Eğitim Programlarının Uygulanması	137
3.6.3. Son Testlerin Uygulanması	139
3.6.4. İzleme Testinin Uygulanması	139
3.7. Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi ve Analizi	139

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM.....	145
-------------------------------	------------

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER 180

KAYNAKLAR	185
EKLER	214
ÖZGEÇMİŞ	233

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge No	Sayfa No
Çizelge 1. Araştırmaya Dâhil Edilen Anne ve Çocuklarına İlişkin Demografik Özellikler	92
Çizelge 2. Bilişsel Beceri Ölçeği'nin Alt Boyutlarına ait Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar	100
Çizelge 3. Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Sözel Dil Alt Boyutuna ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	101
Çizelge 4. Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Okumaya Hazırlık Alt Boyutuna ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	102
Çizelge 5. Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Matematiğe Hazırlık Alt Boyutuna ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	103
Çizelge 6. Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Yazmaya Hazırlık Alt Boyutuna ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	104
Çizelge 7. Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar Alt Boyutuna ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	104
Çizelge 8. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonu ve Cronbach Alpha Analizi Sonuçları	116
Çizelge 9. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nin Alt Boyutlarına ait Cronbach Alfa ve Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar	117
Çizelge 10. Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına ait t-Testi Sonuçları	119
Çizelge 11. Anne Eğitim Programı ve Anne Çocuk Etkileşim Programı Konularında Annelerin Yeterlik Durumlarına ait Dağılım	122
Çizelge 12. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Puanlarına ait Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları	141
Çizelge 13. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Puanlarına ait Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları	142

Çizelge 14. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puanlarına ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	147
Çizelge 15. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puanlarına ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	149
Çizelge 16. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test, Son Test Puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	154
Çizelge 17. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Erişi Puanlarına ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	160
Çizelge 18. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Son Test, İzleme Puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	163
Çizelge 19. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puanlarına ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	167
Çizelge 20. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puanlarına ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	169
Çizelge 21. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Son Test Puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	171
Çizelge 22. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Erişi Puanlarına ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	175
Çizelge 23. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Son Test İzleme Puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	177

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil 1.	Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Path Diyagramı 115
Şekil 2.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puan Ortalamaları..... 147
Şekil 3.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puan Ortalamaları 149
Şekil 4 a.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Sözel Dil Alt Boyutuna İlişkin Ön Test, Son Test Puan Ortalamaları 154
Şekil 4 b.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Okumaya Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Ön Test, Son Test Puan Ortalamaları 155
Şekil 4 c.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Matematiğe Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Ön Test, Son Test Puan Ortalamaları ... 155
Şekil 4 d.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Yazmaya Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Ön Test, Son Test Puan Ortalamaları 156
Şekil 4 e.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar Alt Boyutuna İlişkin Ön Test, Son Test Puan Ortalamaları 156
Şekil 5.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Erişi Puan Ortalamaları..... 160
Şekil 6 a.	Deney Gruplarındaki Çocukların Sözel Dil Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları 163
Şekil 6 b.	Deney Gruplarındaki Çocukların Okumaya Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları 164
Şekil 6 c.	Deney Gruplarındaki Çocukların Matematiğe Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları 164
Şekil 6 d.	Deney Gruplarındaki Çocukların Yazmaya Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları 165
Şekil 6 e.	Deney Gruplarındaki Çocukların Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar Alt Boyutuna İlişkin Son Test, İzleme Puan Ortalamaları 165

Şekil 7.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puan Ortalamaları	167
Şekil 8.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puan Ortalamaları.....	169
Şekil 9 a.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Koruyucu Tutum Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları	171
Şekil 9 b.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Otoriter Tutum Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları.....	172
Şekil 9 c.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Demokratik Tutum Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları	172
Şekil 9 d.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Aşırı Hoşgörülü Tutum Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları	173
Şekil 10.	Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Erişi Puan Ortalamaları	175
Şekil 11 a.	Deney Gruplarındaki Annelerin Koruyucu Tutum Alt Boyutuna İlişkin Son Test, İzleme Puan Ortalamaları	177
Şekil 11 b.	Deney Gruplarındaki Annelerin Otoriter Tutum Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları	178
Şekil 11 c.	Deney Gruplarındaki Annelerin Demokratik Tutum Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları	178
Şekil 11 d.	Deney Gruplarındaki Annelerin Aşırı Hoşgörülü Tutum Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları	179

KISALTMALAR LİSTESİ

BBÖ	: Bilişsel Beceri Ölçeği
ÇYTÖ	: Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği
AEP	: Anne Eğitim Programı
AÇEP	: Anne Çocuk Etkileşim Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
KDEV	: Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı
ATV	: Açık Toplum Vakfı

BÖLÜM 1

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, alt amaçları, önemi, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlar ele alınmıştır.

1.1. Problem

Yaşamın ilk yıllarından başlayarak çocuğun hayatında anne ve babanın etkileri farklılık göstermektedir. Toplumsal olarak yüklenen anne babalık rollerinin değişimi yanında, toplumlarda ağırlıklı olarak anne, çocuğun bakımını üstlenen birinci kişi olarak görülmekte ve çocukla biyolojik ve psikolojik olarak derin bir etkileşim içine girmektedir. Anne çocuk arasında kurulacak iletişim ile birlikte çocuğun, sevgi ve şefkatle gereksinimlerinin ve güvenlik ihtiyacının doğal biçimde anne tarafından karşılanması onun hayat boyu kuracağı ilişkilerinin temelini oluşturur (Yıldırım 1985; Altuhul 1991; Yörükoğlu, 1993; Ross et.al., 2005; Sands, et.al., 2009). Çocuğun annesi ile kurduğu ilk ilişki biçimi onun sağlıklı gelişim gösterebilmesi ve başkalarına karşı olumlu tutum ve davranışları için belirleyici unsurdur (Stinnett et al., 1984, Dönmezer, 2001).

Annenin erken yıllardan itibaren çocuğu desteklemesi, çocuğa sevgi ve ilgi göstermesi, çocuğun çevreyi keşfetmesinde, sağlıklı gelişim göstermesinde, olumlu ilişkiler geliştirmesinde büyük önem taşır (Dönmezer 2001). Anne çocuk arasındaki ilişkinin niteliği, çevresel tehditler, erken deneyimlerin gelişimsel etkileri üzerindeki bilimsel bulgular gelişimin her yönüyle erken yıllardaki etkiliğini ortaya koymaktadır. Erken çocukluk yıllarında çocuğu ve aileyi desteklemek için yapılacak en başarılı önlemler arasında yer alan eğitim ve danışma hizmetleri, aile hayatını geliştirmeye ve rahatlatmaya yönelik hizmetler arasında yer almaktadır. Ailenin her türlü ihtiyacına cevap vermek de özellikle aile eğitimi çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır (Öztop ve Telsiz, 1996; Ağdemir, 1991; Dumon, 1991). Tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken erken çocukluk dönemi, tüm eğitim sisteminin en kritik basamağını oluşturmaktadır. Yaşamın ilk yıllarına yapılan yatırımlar, toplumların geleceğine yapılan yatırımlardır. Erken çocukluk gelişimi ve eğitimine yapılacak yatırımların, bebek ve çocuk ölüm oranlarının azalması; okula devam sürelerinin artması; sınıf tekrarı, okulu bırakma ve suç işleme oranlarının azalması gibi erken

yaşlarda gelişmeyi önleyen elverişsiz ortamların yol açacağı toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasında ve yoksullukla mücadelede en iyi yollardan biridir (Kartal, 2007).

Türkiye’de de son yıllarda ailelerin desteklenmesi konusunda devlet politikaları geliştirilmekte, özellikle aile eğitimi konusunda çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Bununla birlikte toplumda yaşanan hızlı değişmeye paralel olarak, anne-babaların farklılaşan ihtiyaçlarını karşılayacak ve toplumun farklı kesimlerine kolayca ulaşabilecek farklı anne-baba eğitim programlarının geliştirilmesine ve bu programların işlerlik kazandırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Erken çocukluk eğitimi sadece kritik yıllarda çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyerek onun beslenme, sağlık, zihinsel gelişim ve sosyalleşmesini iyileştirmekle kalmayıp, toplumun eğitim, sağlık, sosyal kalkınma ve büyümesinde de katkı sağlamaktadır (Van der Gaag, 1998). Erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin çocuğun tüm yaşamında belirleyici olması nedeni ile onun yeterli beslenmesi, sağlık ve güvenlik koşullarının oluşturulması, etkileşimde bulunması, gelişimini destekleyen ortamların sağlanması gerekmektedir. Özellikle çevresel koşullar nedeni ile gelişimleri örselenebilen çocukların gelişimlerini erken yıllarda desteklemeyi amaçlayan müdahale programları planlamak ve çevre koşullarının ortaya çıkardığı olumsuz etkileri bu programlar yolu ile önlemek ekonomik bir yöntemdir. Çocuğun gelişiminin desteklenmesi için içinde bulunduğu aile, müdahale programlarında etkin bir yer tutmaktadır (Bekman ve Koçak, 2009).

Erken yıllarda özellikle anne-çocuk etkileşiminin yoğun olduğu göze alındığında Anne Çocuk Etkileşim Programları hem çocuğu hem de çocuğun yakın çevresini desteklemeyi hedeflemektedir. Bu hedefle hazırlanan programlar, erken yıllarda çocuğun bilişsel gelişimini ve annenin çocuk yetiştirme tutumlarını destekleyerek, çocuğun gelişiminde etkin role sahip çevreyi anneler aracılığı ile en elverişli hale getirmektedir. Annenin çocuk yetiştirme tutumlarının desteklenmesi ile anne-çocuk iletişiminin kalitesi artarak, çocuklarının ihtiyaçlarını fark edebilmeleri, olumsuz tutumlar yerine demokratik tutuma dayalı bir tutum sergilemelerini sağlamaları amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 24-36 aylık çocukların annelerine verilecek anne eğitim programı ile annelere çocuklarıyla birlikte verilecek anne çocuk etkileşim programının çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın alt amaçlarının belirlenmesinde anne eğitimi ihtiyaç belirleme çalışması sonuçları dikkate alınmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın temel amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.0. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına (sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık, öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar) ait ön test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

1.1. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların sözel dil becerileri ön test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

1.2. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların okumaya hazırlık becerileri ön test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

1.3. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların matematiğe hazırlık becerileri ön test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

1.4. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların yazmaya hazırlık becerileri ön test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

1.5. Deney 1, Deney2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların öğrenmeye hazırlayıcı davranış becerisi ön test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

2.0. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına (sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık, öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar) ait son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

2.1. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların sözel dil becerileri son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

2.2. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların okumaya hazırlık becerileri son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

2.3. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların matematiğe hazırlık becerileri son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

2.4. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların yazmaya hazırlık becerileri son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

2.5. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların öğrenme hazırlayıcı davranış becerisi son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

3.0. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına (sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık, öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar) ait ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

3.1. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların sözel dil becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

3.2. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların okumaya hazırlık becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

3.3. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların matematiğe hazırlık becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

3.4. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların yazmaya hazırlık becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

3.5. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların öğrenmeye hazırlayıcı davranış becerisi ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

4.0. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına (sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık, öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar) ait erişim puanlarında fark var mıdır?

4.1. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların sözel dil becerileri erişim puanlarında fark var mıdır?

4.2. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların okumaya hazırlık becerileri erişim puanlarında fark var mıdır?

4.3. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların matematiğe hazırlık becerileri erişim puanlarında fark var mıdır?

4.4. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların yazmaya hazırlık becerileri erişiş puanlarında fark var mıdır?

4.5. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların öğrenmeye hazırlayıcı davranış becerisi erişiş puanlarında fark var mıdır?

5.0. Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeğı alt boyutlarına (sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık, öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar) ait son test-izleme testi puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

5.1. Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki çocukların sözel dil becerileri son test-izleme testi puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

5.2. Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki çocukların okumaya hazırlık becerileri son test-izleme testi puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

5.3. Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki çocukların matematiğe hazırlık becerileri son test-izleme testi puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

5.4. Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki çocukların yazmaya hazırlık becerileri son test-izleme testi puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

5.5. Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki çocukların öğrenmeye hazırlayıcı davranış becerisi son test-izleme testi puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

6.0. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeğı alt boyutlarına (koruyucu, otoriter, demokratik, hoşgörülü tutum) ait ön test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

6.1. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin koruyucu tutum ön test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

6.2. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin otoriter tutum ön test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

6.3. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin demokratik tutum ön test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

6.4. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin hoşgörülü tutum ön test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

7.0. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına (koruyucu, otoriter, demokratik, hoşgörülü tutum) ait son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

7.1. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin koruyucu tutum son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

7.2. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin otoriter tutum son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

7.3. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin demokratik tutum son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

7.4. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin hoşgörülü tutum son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

8.0. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına (koruyucu, otoriter, demokratik, hoşgörülü tutum) ait ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

8.1. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin koruyucu tutum ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

8.2. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin otoriter tutum ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

8.3. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin demokratik tutum ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

8.4. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin hoşgörülü tutum ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

9.0. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına (koruyucu, otoriter, demokratik, hoşgörülü tutum) ait erişim puanlarında fark var mıdır?

9.1. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin koruyucu tutum erişim puanlarında fark var mıdır?

9.2. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin otoriter tutum erişim puanlarında fark var mıdır?

9.3. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin demokratik tutum erişim puanlarında fark var mıdır?

9.4. Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin hoşgörülü tutum eriši puanlarında fark var mıdır?

10.0. Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına (koruyucu, otoriter, demokratik, hoşgörülü tutum) ait son test-izleme testi puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

10.1. Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki annelerin koruyucu tutum son test-izleme testi ortalamaları arasında fark var mıdır?

10.2. Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki annelerin otoriter tutum son test-izleme testi puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

10.3. Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki annelerin çocuklarının demokratik tutum son test-izleme testi puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

10.4. Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki annelerin çocuklarının hoşgörülü tutum son test-izleme testi puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuğun içinde yaşadığı çevresel koşullar ve aile ortamının niteliği, çocuğun gelişim alanlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Erken çocukluk döneminde çocuğa sunulan koşulsuz sevgi, güven verici ortam ve zengin uyarıcı çevre, onun duygusal ve bilişsel gelişimine temel oluşturmaktadır. Çocukların sağlıklı bir şekilde büyümesinde ve gelişmesinde anne babalara büyük görevler düşmektedir.

Anne babaların çocuklarını desteklemeleri, etkin anne baba olabilmeleri, çocukları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri, çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranış geliştirebilmeleri, çocuklar için zengin uyarıcı ortamlar hazırlayabilmeleri ve kendilerine olan güvenlerini artırabilmeleri konusunda desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu nedenle programlı bir şekilde sistematik olarak anne babaların bilgilendirilmesi ve erken çocukluk döneminin önemine karşı duyarlılıklarının artırılması büyük önem taşımaktadır.

Çocukların gelişiminde temel kaynak olarak nitelendirilen anne babaların erken çocukluk eğitim programları çerçevesinde sıfır üç yaş dönemine yönelik iyi hazırlanmış bir eğitim programı ile desteklenmesi; anne babaların anne baba olarak kendilerini güvenli hissetmelerini, kendi potansiyellerini belirleyerek

geliştirebilmelerini ve annelerin birbirleri ile bilgi ve deneyim paylaşımlarını sağlayacaktır.

Anne baba çocuk etkileşimine yönelik çalışmalar incelendiğinde, bebeklerin anne karnında ve doğduklarında ilk etkileşime girdikleri bireyin anne olduğu ve çocuğun sağlıklı gelişmesinde annenin üstlendiği önemli rol dikkate alındığında anne çocuk etkileşiminin niteliğinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle çocuğun bilişsel becerilerini desteklemek ve annelere olumlu davranışlar kazandırmak amacıyla yapılacak bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar; yaşamın ilk yıllarını içeren sıfır-üç yaş arası çocuklara erken desteğin sağlanması, zengin uyarıcı çevre ile erken tanıştırılması, bu dönemde çocukların ilk eğitimcisi olan annelerin eğitilmesinin teşvik edilmesi, annelere etkili annelik konusunda temel deneyim ve tecrübe kazandırılması, erken dönemde çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, anne-çocuk etkileşiminin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca anne ve çocuğu birlikte eğitim ortamına dâhil eden çalışmalar için eğitimcilere ve araştırmacılara yol gösterici bir nitelik taşıması açısından da önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Bolu il merkezinde anne ve çocuklardan elde edilen verilerle,
- Sosyo-kültürel dezavantajlı ailelerle,
- Normal gelişim gösteren 24-36 aylık çocuklarla,
- Herhangi bir engeli olmayan anneler ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek sayıtlar aşağıda belirtilmiştir;

- Çalışma grubunun evreni temsil ettiği,
- Bilişsel Beceri Ölçeği'nin çocukların bilişsel becerilerini ölçtüğü,
- Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nin annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını ölçtüğü,
- Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği'ni, annelerin Kişisel Bilgi Formu ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'ni içten cevaplayacakları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Erken Çocukluk Dönemi: Erken çocukluk dönemi, sıfır-sekiz yaş çocukların yaşama, büyüme, gelişme ve bakım gibi birbirini tamamlayan, bütünleşik süreçlerinin evde ve kurumda verilen eğitimle şekillendiği kritik bir süreçtir (Bekman ve Gürlelel, 2005).

Aile Eğitim Programı: Anne babalığa ilişkin bilgi ve becerilerin, sistemli ve kavramsal yaklaşımla kazandırılmasıdır (Fine, 1980).

Anne Çocuk Etkileşim Programı: Çocuğun gelişiminde olumsuz çevre koşullarının etkilerini azaltmak için anne çocuk iletişimini etkin kılan ve bu sayede çocukların bilişsel, sosyo-duygusal gelişimini erken yıllarda desteklemeyi hedefleyen erken müdahale programıdır.

Bilişsel Gelişim: Bireyin çevre ile etkileşimi sağlayan, dünyayı anlamaya yarayan, bilginin edinilip kullanılmasına yardım eden, tüm süreçleri içine alan bir gelişim alanıdır (Aral, vd., 2000).

Anne Tutumu: Annelerin çocukları hakkındaki tutum, değer, inanç ve davranışlarını içeren, onları kontrol etme ve sosyalleşme sürecinde kullandıkları taktik ve davranış kalıplarıdır (Sears, et.al., 1957).

BÖLÜM 2

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal açıklamaların yer aldığı bu bölümde; erken çocukluk eğitimi, çocuğun eğitiminde ailenin rolü, aile eğitimi, erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim ve anne baba tutumları konuları ile birlikte konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Erken Çocukluk Eğitimi

Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan sıfır-sekiz yaş (Cotton and Conklin 1989) gelişimin temellerinin atıldığı, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı yıllar olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde bilişsel, dil, sosyal-duygusal, psiko-motor gelişim alanları yönünden çocuğun hızlı bir gelişim göstermesi ve özbakım becerilerini kazanması nedeniyle eğitime doğum ile başlanmaktadır (Berrueta-Clement, Schweinhart, and Barnett, 1984; Schweinhart and Weikart, 1980). Bu yıllar, diğer yaşam dönemleri ile kıyaslandığında gelişim alanlarının birbiriyle ilişkisinin en fazla olduğu dönem olması nedeniyle kritik yıllar olarak da adlandırılmaktadır (Aral vd, 2002; Oktay, 1999; Yavuzer, 1999).

Erken çocukluk dönemi, yaşama (çocuğun ölmemesi, doğumdan itibaren fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı olması), büyüme (çocuğun kilo ve boyunun artması), gelişim (çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim alanlarındaki karmaşıklık düzeyinde ve işlevindeki değişim) ve bakım (çocuğun güven içinde olması) gibi ardışık ve eşzamanlı olarak zaman içinde meydana gelen farklı süreçleri içermektedir (Bekman ve Gürlesel, 2005).

Erken yaşlarda edinilen deneyimlerin beyin gelişiminde de önemli etkileri olduğu vurgulanmaktadır (Aydagül, 2007). Beyindeki sinaptik yoğunluk ve sinir hücreleri arasındaki bağlantı hayatın ilk üç yılında olağanüstü bir hızla gerçekleşmekte, ilk yıllarındaki uyarım ve pekiştirmeler beyin bağlantılarını, kalıcı hale getirmektedir. Böylece erken çocukluk dönemindeki olumlu ve olumsuz deneyimler, beyin bağlantılarının nasıl olacağına çok büyük katkı sağlamaktadır (Summak ve Summak, 2006). Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde çocuğa gösterilecek özen ve ona verilecek eğitim geleceğin sağlıklı, yaratıcı, üretken ve başarılı bireylerinin altyapısını hazırlamaktadır (Aydagül, 2007). Bu yıllarda, çocukların sürekli öğrenme hâlinde olduğu bilinmekte ve bu dönemdeki olumsuz

yaşantılar sürekli alışkanlık hâline gelmektedir. Bu nedenle yüksek kalitedeki erken müdahale programları ve erken çocukluk eğitimine ulaşımı yaygınlaştırma, hayat boyu öğrenmenin özünü ve alt yapısını oluşturmaktadır (MEB, 2009). Erken çocukluk eğitimi ve insan gelişimi birbiriyle çok yakından ilişkili kavramlar olup erken çocukluk eğitimi çocukların gelişim alanlarını desteklemekte ve ailelerin ihtiyaç duyduğu desteği vermektedir. Bu sayede toplumun eğitim, sağlık ve sosyal kalkınma ve büyümesine katkıda bulunmaktadır (Myers 1992; Young 1997). Erken çocukluk eğitimi sadece çocuğun sağlıklı ve başarılı bir yetişkin olmasına katkıda bulunmakta, aynı zamanda orta ve uzun vadede sosyal ve ekonomik açıdan tüm toplumu etkileyecek katkılar sağlamaktadır (Aydağül, 2007).

Erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerine olan talebin son yıllarda artmasında, değişen yaşam şartlarının etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte erken yıllardaki desteğin önemi konusundaki farkındalığın artması ve yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerin yaşamsal öneminin anlaşılmasında erken çocukluk eğitim ve bakımına talebin artmasında etkili olmuştur. Aynı zamanda bu dönemde eğitim programları küçük çocuğa sahip ailelerin problemlerini iyileştirmede, önlemede, ileriki yıllarda olabilecek risk faktörlerinden çocukları korumada önemli katkılar sağlamaktadır (Dahlberg, et.al., 2007; Güneysu, 2005).

Erken çocukluk eğitimi alanı, eğitimcilerin uzun yıllardır çalıştığı bir konu olmasına rağmen gelişmiş ülkelerde son otuz yılda büyük gelişim göstermiştir (Güneysu, 2005), Türkiye'de ise erken çocukluk eğitimine erişimin çok sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı bu alandaki eğitim faaliyetlerini; resmî ve özel anaokulları, her türlü örgün ve yaygın eğitim kurumlarının bünyesindeki ana sınıfları ile 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 191. maddesi kapsamında açılan çocuk bakımevleri, gezici sınıflar ve yaz eğitiminde uygulanan eğitim programı ile sürdürmektedir. Örgün eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim yasal olmamasına karşın, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla 2009-2010 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Zorunlu eğitimin pilot uygulamasında belirlenen hedefe ulaşılabilmesi için alınacak tedbirleri içeren 2011/44 sayılı genelgede Millî Eğitim Bakanlığı, beş yaş (60-72 ay) çocukların tamamının okul öncesi eğitime alınması amacıyla 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 32 ilde başlatılan zorunlu eğitim pilot uygulamasının başarıyla

sürüdürüldüğünü, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 57 ile ulaşan uygulama sonucunda beş yaş grubunda % 67 okullaşma sağlandığı açıklanmaktadır (MEB, 2011). Genelgede ayrıca, beş yaş grubunun (60-72 ay) 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 14 ilde, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 10 ilde pilot uygulama kapsamına alınması ve bu sayede 2012-2013 eğitim-öğretim yılında beş yaş grubunun tamamının Türkiye genelinde kademeli olarak zorunlu eğitime başlamasının sağlanmış olacağı belirtilmektedir (MEB, 2011a). Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile birlikte 48-60 ay ve 36-48 ay yaş grupları okullaşma oranı uluslararası ortalamaların çok altında yer almakta (MEB, 2011b), 36 ay ve öncesi çocuklar için erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin ise yok denecek kadar az olduğu görülmektedir (Bertan vd., 2009). Bununla birlikte Avrupa’da sıfır-üç yaş grubu çocuklara yönelik kurumsal bakım hizmetlerinin en gelişmiş olduğu ülkeler (Danimarka, İsveç, Hollanda, Finlandiya ve Fransa) dışında Orta ve Güney Avrupa ülkelerinde de oranların çok düşük olduğu görülmektedir (EC, 2008; EU, 2008).

Çocuk yoksulluk oranının yüksek olduğu Türkiye’de (% 25) erken dönemde çocuk bakım ve eğitim hizmetlerinin yetersizliği, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini olumsuz etkilemekte, ekonomik ve sosyo-kültürel yoksunluk bu hizmetlere erişimin önünde önemli bir engel olmaktadır (ATV, 2009). Güçlü ve dinamik bir toplum için önemli olan çocukların elverişsiz ortamlarda büyümesi çocuklarda davranış problemleri, başarısızlık gibi pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir (Ramey and Ramey, 1998; Meisels and Shonkoff, 2000). Bu sorunların çözümlenebilmesi için sosyo kültürel dezavantajlı çocukların özelliklerinin ve ikamet bölgelerinin değerlendirilmesi ve bu gruplara erken çocukluk eğitim hizmetlerinin ulaştırılması gerekmektedir (Chau, et.al., 2006).

Bir ailenin sosyo kültürel durumu o ailenin toplumdaki ekonomik, kültürel ve sosyal açıdan durumunu belirtmekte, sosyo kültürel dezavantajlı ailelerden gelen çocukların sosyo-kültürel düzeyi yüksek ailelerden gelen çocuklara göre olumsuz birçok engelle karşılaştıkları görülmektedir (Ramey and Ramey, 1994). Ailenin sosyo kültürel düzeyi hem toplum içerisindeki ilişkilere, hem de anne babanın eğitim düzeyi ve sosyal statüsü, ailenin gelir düzeyi gibi pek çok etkene dayanmaktadır (Demarst, et al., 1993). Sosyo-kültürel dezavantajlı aileler çocukları için en uygun

bakım ve eğitim verme konusunda önemli sorunlarla karşı karşıya kalmakta (Ramey and Ramey, 1994); bu aileler sosyo-kültürel yoksunluk nedeni ile çocuklarının gelişimlerini, onların okula hazırlık ve ileriki yaşamındaki başarılarını destekleyecek kaynaklara ve eğitim desteklerine ulaşmakta zorlanmaktadır (Crnic and Lamberty, 1994). Sosyo kültürel dezavantaj çocukların sadece okul olgunluğu için değil, aynı zamanda da zihinsel becerilerin yetersiz olmasında da etkili olmaktadır (Boyle, Decoufle and Yeargen-Allsopp, 1994) Sosyo kültürel düzeyi ne olursa olsun ailelerin tümünde çocuklarına en uygun bakım ve eğitimi sağlama konusunda çeşitli güçlükler yaşanmasına karşın, sosyo-kültürel dezavantajlı ailelerde bu durum çok daha büyük ve zorlu sorunlara neden olmaktadır (Ramey and Ramey, 1994). Sosyo kültürel yoksunluktan ilk üç yaştaki çocukların daha fazla etkilendikleri vurgulanmakta, bu sorunun çözümü için erken müdahale programlarının etkili olabileceği belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar erken çocukluk müdahale programlarının düşük sosyo kültürel düzeye sahip çocuklar üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur (Garber, 1988; Wasik, et.al., 1990; Campbell and Ramey, 1995). Erken müdahale programları çocuklara hem erken öğrenme fırsatları sağlamakta hem de onları okula hazırlayarak başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır (Ramey and Ramey, 1998). Bu nedenle doğumdan üç yaşa kadar olan dönemde uygulanan erken müdahale programları araştırmacıların dikkatlerini yönelttikleri bir alan olmuştur (McConnell, 2000). Bu zaman dilimi gelişimsel olarak toplumdaki en fazla riskli olan çocuklara müdahale edilebilecek ve onların gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilecek en kritik dönemdir (Ramey and Ramey, 1998). Erken müdahale programları birçok çocuğa ve ailelerine akademik ve yaşam alanında başarılı olacak kaynakları sunmakta, ayrıca çocukların genel bilişsel potansiyellerine önemli katkılar sağlamaktadır.

2.2. Çocuğun Eğitiminde Ailenin Rolü

Aile, toplumun temel kurumlarından biri olarak bir ülkenin toplumsal örgütlenmesinde önemli bir yer tutar. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde “Aile toplumun doğal ve temel birimi” olarak tanımlanmakta, ailenin toplum ve devlet tarafından korunmasının gereği üzerinde durulmaktadır. T.C. Anayasasının 41. Maddesinde ise “Aile, Türk toplumunun temelidir” tanımı yapılarak aile toplumun temel taşı olarak kabul edilmektedir.

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, kültürel yapıları aile tanımında değişikliğe neden olurken evrensel bir tanım olarak Birleşmiş Milletlerin sayım ve araştırmalarda kullanılmak üzere aileyi kan, yasa ve evlilik yoluyla birbirlerine belirli derecelerde akrabalıkları bulunan hane halkı üyelerinden meydana gelen bir grup olarak tanımlamaktadır (Demirbaş, 2006).

Aile kurumunun toplum içindeki fonksiyonlarına bakıldığı zaman, en tutucu aile tipi olan geleneksel geniş ailede dahi değişimin gerçekleştiği ve toplumsal değişimin aile yapılarını farklılaştırdığı görülmektedir (Kongar, 1993). Toplumlarda çeşitli nedenlerle yaşanan aile yapılarındaki değişim, ailenin yapısı, yaşam tarzı ve rollerinin de değişimine neden olmaktadır. Bu değişimde çocuğa verilen önem, anne babalık algısı ve anne babalık tutumlarındaki değişimleri beraberinde getirmektedir. Ailenin pek çok görev ve sorumlulukları vardır, ancak bu görev ve sorumluluklardan en önemlisi ve ilki sahip olduğu çocuklarının doğumdan itibaren gelişim ve eğitimi en iyi şekilde desteklemektir (Ömeroğlu, 1994).

Çocuğun bakım ve gelişiminde yakın çevrenin rolü göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir (Bekman ve Gürlesel, 2005). Çocuğun yakın çevresini oluşturan aile, çocuğun tüm gelişimini desteklemede olduğu gibi sosyalleşme sürecinde de önemli bir etkidir (Maccoby and Martin, 1983). Kişiliğin temellerinin atıldığı ailede anne ve babalara çocuklarının gelecekteki kişiliğini belirlemede büyük görevler düşmektedir (Aksoy, 2002; Öztop ve Telsiz, 1996; Poyraz ve Dere, 2001; Varol, 2005). Aile işlevselliği, evlilikteki uyum ve çatışma, anne-babanın çocuk yetiştirme tutumları ve bunların etkileri çocuğun gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Karpowitz, 2001).

2.3. Aile Eğitimi

Erken çocukluk döneminde anne babaların çocuk gelişimi ve eğitimine sağladığı katkı her geçen gün daha fazla vurgulanmaktadır. Yaşamın ilk üç yılı çocuğun gelişimi açısından oldukça kritiktir. Bu kritik yıllarda aile ilk ve temel eğitimci rolü oynar ve bu nedenle çocuklarının gelişimini desteklemek için gereken ilgi ve özeni göstermek zorundadır (Çağdaş, 1985; Kagan, 1994). Ailenin çocuklarına sağladıkları ortam ve etkileşimin uyarıcı ve destekleyici olup olmadığı çocuğun gelişiminde önemlidir. Anne babalar çocuklarıyla kişisel bakım, beslenme, okul başarısının artırılmasına yönelik çalışmalar ya da oyun ve birlikte eğlenme gibi

farklı etkileşimlerde bulunmaktadır (Yeung, et.al., 2001). Anne babaların çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olmaya, çocuklarını nasıl gözlemleyeceklerini öğrenmeye, alternatif disiplin metotları, çocuklarla iletişim kurma ve dili kullanma teknikleri ve evde öğrenme ortamları yaratmak hakkında bilgi sahibi olmaya ve çocukların hayatında ne kadar önemli olduklarını fark etmeye ihtiyaçları bulunmaktadır (Honig, 1979). Bu ihtiyaç aile eğitim çalışmalarının artmasına neden olmuştur.

Aile eğitimi genel olarak, “anne babalara çocuklarının fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemede gerekli olacak bilgi, beceri ve rehberliğin verilmesi, etkili anne-baba-çocuk ilişkilerinin geliştirilmesi, anne babanın sosyal etkileşim içinde bulunması” şeklinde tanımlanmaktadır (Fine, 1980; Mahoney, et al., 1999; Kandır ve Ersoy 2004).

2.3.1. Aile Eğitiminin Amaçları

Erken çocukluk yıllarında çocuğun ilk ve en önemli eğitimcisinin anne babanın olduğunu temel alan aile eğitim programlarının amacı; anne-babaların özgüvenini geliştirmek, olumsuz davranışlarını değiştirmek, anne-babaları ve diğer aile üyelerini çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitimiyle ilgili konularda desteklemek ve bu yolla ebeveyn-çocuk iletişimini artırmaktır. (Myers, 1996; McCollum 1999; Kurtulmuş 2003). Ayrıca aile eğitimi programları, anne babalara anne-babalık rolleri açısından eğitim vermek, aile yaşamını düzenlemek veya güçlendirmek, gerekli bilgi ve becerileri donatmayı hedeflemektedir (Aral vd., 2008).

Ayrıca aile eğitimi programları, anne babaları anne-babalık rolleri açısından eğitmek, aile yaşamını düzenlemek, güçlendirmek, gerekli bilgi ve beceri ile donatmayı hedeflemektedir. Bu sayede aileler, çocuklarının eğitimlerinde kendi rollerinin önemini, kendi ilgi, yetenek ve becerilerinin farkına vararak bu becerilerini geliştirmektedir (Aral vd., 2008, Kurtulmuş 2003).

Anne babalara yönelik destekleyici eğitim programlarının temel hedeflerini şu şekilde sıralamak mümkün olabilmektedir;

- Ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilendirilmelerini sağlamak,

- Her yaşın gelişim özelliğine göre çocuklarını tanımlarına yardımcı olmak,
- Çocuğun her alandaki gelişimini desteklemelerine ve hızlandırmalarına doğrudan katılımlarını sağlamak,
- Özellikle zihinsel ve dil gelişimlerini desteklemek, ana babayı aile ile çocuk arasında sağlıklı bir iletişim kurmanın önemi ve çocuk yetiştirme tutumları konusunda bilgilendirmek,
- Çocukların davranış ve alışkanlıklarını değiştirme yollarını öğretmek, ana-baba adaylarını eğitmek,
- Evlat edinen ailelere üstlendikleri ana baba rollerini benimsetmek, ailelere çocuk sağlığı ve beslenmesi konusunda yardımcı olmak,
- Aileleri hakları ile ilgili olarak bilinçlendirmek,
- Bilgiyi davranışa dönüştürmek,
- Ailelere çocuğunu kendi kendine kararlar alabilen ve aldığı bu kararlara saygılı, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilen, yeteneklerini kullanabilen, kültür değerlerine sahip ruh ve beden sağlığı yerinde bir kişi olarak yetiştirmek için gerekli bilgileri vermektir (Ersoy ve Tezel-Şahin, 1999).

Kısacası anne-baba eğitim programları, var olan hizmetlerin daha etkili kullanımına yol açacak teşvik ve bilgiyi temin etmektedirler. Ancak anne baba eğitim programlarının asıl amacı, anne babaların özgüvenini güçlendirmek ve küçük çocuklarının fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini teşvik için kendi yeteneklerini geliştirecek şekilde onları bilgi ve becerilerle donatmaktır (Myers,1996).

Gordon (1978), anne babalara çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili beceriler öğretmeyi amaçlayan anne baba eğitim programlarının mantıksal temelinde çocukların zihinsel davranışları ve kişilik gelişimiyle ilişkili üç farklı etkenin önemini vurgular. Bu etkenler; demografik özellikler, aile etkileşimi ile ilgili bilişsel ve duygusal etkenlerdir. Bilişsel etkenler, çocuğun bilişsel gelişiminde ana-babanın

rolünü, evde var olan bilişsel ortamı, ana-babanın çocuğun bilişsel işlevlerine karşı tutumunu içerir. Duygusal etkenlerse, çocuğu yönlendirmedeki tutarlılığı, çocukla iletişimi, annenin duygusal olarak kendini güvende hissetme düzeyini ve öz saygısını içerir. Bu mantıksal temele dayanılarak, destek programlarının hedeflerinden biri de evde, bilişsel ve duygusal etkenlerin olumlu öğelerini geliştiren bir öğrenme ortamı sağlamaktır. Ayrıca aile çevreden arınmış bir ortamda işlev görmemekte, tam tersine, çevre ile bütünsel bir ilişki kurmaktadır. Gordon, anne baba çocuk ilişkilerini etkileyen sistemlerin kendi aralarında da işlevsel bir ilişki olmasından dolayı anne baba eğitim programlarında ev ve toplum arasındaki bağların rolünü de vurgulamaktadır (Akt: Bekman, 1998).

Aile eğitiminin amaçlarını gerçekleştirebilmek için dikkat edilmesi gereken belirli kritik noktalar bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Aile eğitim programının etkili olabilmesi için zamanında gerçekleştirilmesi gerekir: Anne-babaların ve çocuğa bakan kişilerin, çocuğu tanımak ve elde ettikleri bilgilerle harekete geçmek için özellikle verilenleri alıcı oldukları hassas devreler bulunmaktadır. Bunlar hamilelik, doğum zamanı, ebeveynliğe geçiş, aile sistemine yeni üyelerin dâhil olması, çocuğun ergenlik dönemi gibi yaşam döngüsündeki hassas noktalardır (Myers,1996).
- Ana-baba eğitimi programlarının hazırlanmasında ilk olarak ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilişkin neleri bilip bilmedikleri ve nelere gereksinim duydukları bilgilerin saptanması gerekir (Myers, 1996; Öztop ve Telsiz, 1996; Ersoy ve Tezel-Şahin, 1999).
- Ana baba eğitimi, geleneksel uygulamalardaki olumlu yönleri dikkate alınmalı, program sadece bilgiyle sınırlı kalmayıp bilgilerin yorumlanmasına yardımcı olan tutumlarla davranışlardaki değişimi pekiştiren kişiler arası temas ve ağlar sağlanmalı ya da var olan üzerine kurulmalıdır.
- Çocuğa bakan kişilere verilen destek en az bilgi ve öğretim kadar önemlidir. Çocuğa bakan kişilere verilecek destek, fikri, psikolojik ve

sosyal desteğin ötesinde bakım dâhil ev işlerinin paylaşımına kadar geniş bir destek bütünlüğünü içermelidir.

- Anne-babalık eğitimi birbirini tamamlayan birkaç stratejiden sadece bir tanesi olarak görülmelidir (Myers,1996).
- Aile eğitimi uygulanırken kullanılacak yöntemin seçiminde, anne babanın yöntemi uygulayabilme becerisi, seçilen yöntemin kısa sürede sonuç almaya imkân vermesi, kolay uygulanabilir olması ve verilecek eğitimin konuya uygun olması, aile içinde birden fazla kişinin kullanabilir olması ve gerektiğinde birden çok yöntemin kullanılması dikkate alınmalıdır.

2.3.2. Aile Eğitim Modelleri

Aile eğitim programları çocuğun ve ailenin ihtiyaçlarına bağlı olarak ev merkezli, kurum merkezli ya da ev-kurum merkezli olarak yürütülmektedir (Temel, 1998). Uygulanan çeşitli aile eğitim programları incelendiğinde temel amaçların aynı olmasına rağmen uygulamada birbirinden farklı yöntemler kullanıldığı görülmektedir. Bu farklı yöntemlerin kullanıldığı aile eğitim modelleri aşağıda sıralanmıştır:

- Ev merkezli aile eğitimi,
- Çocuk eğitimi ile kaynaştırılmış aile eğitimi,
- Kurum merkezli aile eğitimi,
- Basın yayın aracılığı ile yapılan aile eğitimi,
- Çocuktan çocuğa eğitim (Temel ve Ömeroğlu 1993).

2.3.2.1. Ev Merkezli Aile Eğitimi

Ev merkezli aile eğitimi programlarında, çocuğun gelişimi ve bakımı açısından birincil sorumluluk aileye verilmektedir. Bu programlar, eğitimin doğal ortamda gerçekleşmesine bireyselleştirilmiş öğrenmeye olanak sağlamasına, tüm aile bireylerinin doğrudan katılımına ve ebeveyn çocuk etkileşiminin doğrudan gözlenmesine olanak vermesi açısından avantajlı görülmektedir (Turan vd., 1997).

Bu programlarda aileye ev ziyaretleri yapılmakta, ev ziyaretlerinin amacı anne babaları kendi çocuklarının eğitiminde etkili kılabilme. Ev ziyareti, belirli

aralıklarla yapılan ziyaretler yoluyla öğrenmeyi pekiştiren, belirli durumlara uyarılma imkânı tanıyan, yaparak gösterme ve gözlemden sona anında uygulama ve geri bildirim olanak tanıyan, grup ortamında olamayacak şekilde özel ve serbest tartışmaları geliştiren ve çocuğu soyut bir varlık olarak değil de bir çerçeve içinde ele alan, esnek bir eğitim yaklaşımıdır. Bu özellikler, ev ziyaretini potansiyel olarak çok etkili bir anne baba destek ve eğitim programı haline getirmektedir (Powell, 1990; Aksoy, 2002; Myers, 1996).

Ev ziyaretinin yoğunlaştığı nokta çocuk değil, anne-baba veya çocuğa bakan kişidir. Bu programların aile ilişkilerinde ortaya çıkabilecek muhtemel sorunları önlediği, ev ortamının çocuğun gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesine olanak sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca bu programlarda eğitimin etkileri kısa sürede geniş kitlelere ulaşabilmekte ve kurumsal eğitime göre daha düşük bir maliyetle gerçekleşmektedir (Temel, 2003). Bu yaklaşımın başarısı büyük ölçüde ziyaretçinin kişiliğine bağlıdır. Bu yaklaşım belli aralıklarla grup toplantıları ile birleştirildiğinde yalnızca anneleri değil, bütün aile üyeleri dâhil edildiğinde ziyaret somut sorunlar ve eylemler üzerinde yoğunlaştığında ve özel durumlara somut öneriler sunulduğunda daha etkili olmaktadır (Myers, 1996).

2.3.2.2. Kurum Merkezli Aile Eğitimi

Anne baba eğitiminde grup yaklaşımının birçok örneği bulunmaktadır. Bu yaklaşımların çoğu var olan sağlık, beslenme veya diğer sosyal hizmet programlarına bir unsur olarak eklenmesi şeklinde gelişim göstermiştir. Bazıları geniş bir konu yelpazesini kapsayan bağımsız anne baba eğitim programları olarak başlamış, bazıları, anne baba dışında ergenler veya yaşlı insanlar üzerinde yoğunlaşmışlardır (Myers, 1996).

Kurum merkezli aile eğitimleri, belirli bir merkezde uzman bir eğitici tarafından yalnız anne babaların eğitildiği grup toplantıları şeklinde düzenlenmektedir. Bu programlarda çocukların dil becerilerini geliştirmek, çocuğu motive etmek, anne babanın kendinin farkına varmasını desteklemek, anne babanın ihtiyaçlarını ifade etmesine destek olmak, ev yönetimi becerilerini geliştirmek ve evdeki materyallerin kullanımını sağlamak amaçlanmaktadır (Aksoy, 2002). Program anne-babaları grup toplantıları yoluyla bir araya getirip, eğitim verme şeklinde

gerçekleşmektedir. Bu yöntemle yapılan eğitim sadece aileye verilip, aile yoluyla çocuğun eğitilmesi hedef alınabileceği gibi erken çocukluk programları ile de birleştirilebilir. Ailelerin eğitim ihtiyaçları saptanarak eğitim verilirken, çocuklara da uygun koşullar sağlanarak profesyonel, yarı profesyonel, gönüllü, eğitilmiş bakıcılar tarafından eğitim verilmektedir (Myers, 1996). Kurum merkezli aile eğitimi kendi içinde iki farklı uygulamayı kapsamaktadır. Bunların birinde yalnız anne babalar eğitilmekte, diğerinde ise anne babalar çocuklarıyla birlikte aile merkezine gelmektedir. Bu uygulamalarda da anne babalar bazen çocuklarıyla birlikte onların sınıfına girmekte, bazen de yalnız kendileri anne baba eğitimi oturumlarına katılmaktadırlar. Bu program üç ay ile dört yaş arasında anne babaların eğitimini temel almakta ve genellikle iki yıl sürmektedir (Üstünoğlu, 1991).

2.3.2.3. Basın Yayın Aracılığı ile Yapılan Aile Eğitimi

Bu yaklaşımda aile eğitimi uzaktan öğretim süreçlerinden yararlanılarak gerçekleştirilmektedir. Ancak kullandıkları öğretme süreçlerinin farklılığı nedeniyle değişik uygulamalar görülmektedir. Bu uygulamalardan ilki “mektupla öğretim yoluyla aile eğitim”dir. Coğrafi konum itibarıyla ulaşılması güç olan bölgelerde yaşayan çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti sağlama amacıyla hazırlanan basılı etkinlikler, ilgili bilgilerle anne babalara posta yoluyla düzenli aralıklarla gönderilir. Basılı gereçlerin bir bölümü anne babaların eğitimi için hazırlanmıştır. Ayrıca anne babalar için belirli bir merkezde uzman bir öğretmen rehberliğinde yüz yüze öğretim yapılır. Burada çocuk gelişimine ilişkin bilgiler ve anne babaların sorunları tartışılır.

Bu yaklaşımda çocukların en önemli öğretmenin anne babası olduğu benimsenmiştir. Onların yetiştirilmesine rehberlik edebilmek için çok amaçlı bir yaklaşım izlenir. Görsel – işitsel programlar, kaynak araç – gereçler, danışman öğretmenlerce gerçekleştirilen yüz yüze öğretim, öğretmenlerin düzenli ev ziyaretleri, belli bir süre aile eğitimi görmüş annelerin sorumluluğundaki oyun grupları aracılığıyla anne babalara eğitim hizmeti sunulur. Özellikle sosyal becerilerin kazanılmasında ve grup etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde bireysel rehberliğin yapıldığı yüz yüze öğretim ve oyun grupları daha yararlı olmaktadır (Üstünoğlu, 1991).

Uzaktan öğretim yoluyla aile eğitimi uygulamasında radyo ve televizyon aracılığıyla doğrudan anne babalara ulaşmak hedeflenmekte, radyo ve televizyon için özel hazırlanmış programlar yayınlanmaktadır. Erken çocukluk eğitiminde ailelerin farkındalığının artırılması ve talep oluşturulması açısından kitle iletişim araçlarının çok önemli işlevleri bulunmaktadır (Özdemir-Uluç, 2003). Bu yayınlarda çocukların gelişim ve eğitimleri ile ilgili kuramsal bilgiler sunulmakta, farklı alanlardaki gelişimi destekleyen etkinlikler gösterilmekte, eğitimsel oyunlar düzenlenmekte, oyuncak yapım becerileri öğretilmektedir. Uzaktan öğretim uygulamaları ile ilgili basılı gereçler, ailelere gönderilerek, yayın yoluyla aktarılan bilgilerin pekiştirilmesi sağlanmaktadır. Uzaktan eğitimde yüz yüze öğretimle ailelere rehberlik edilmemesi programın önemli bir eksikliğini oluşturmaktadır.

Aile eğitiminde kullanılan diğer öğretim uygulaması da televizyon programları aracılığıyla evlerde yapılan eğitim ve gezici sınıf uygulamalarının birlikte yürütülmesidir. Bu tür programlar üç –beş yaş arası çocuğu olan aileler için düzenlenmiştir. Program üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Her programda temel kavram ve becerinin öğretilmesine yer verilen ilk aşamada her gün otuzar dakikalık televizyon programı yayınlanmaktadır. İkinci aşamada, eğitimci televizyon programı ile eş güdüm içinde ev ziyareti gerçekleştirilmektedir. Uygulamanın son aşamasında eğitimci uygulanan programları tekrar etmektedir (Üstünoğlu, 1991).

2.3.2.4. Çocuk Eğitimi ile Kaynaştırılmış Aile Eğitimi

Okul öncesi kurumuna devam eden çocuklara bu dönemde verilen eğitimin hedeflerine ulaşılabilmesi ve eğitimde kalıcılığın sağlanabilmesi için çocuğun yaşamanı, gelişimini ve eğitimini etkileyen okul aile işbirliği önem taşımaktadır (Gürşimşek, 2003). Kurum, eğitim-öğretim sürecine devam ederken çocuğun yetiştiği aile ortamının çocuk üzerindeki etkisini göz önünde bulundurarak aile üyelerinin çocuğun gelişimi ve eğitimi konularında bilgilendirilmeleri ve bilgilendirilmeleri, bir program dâhilinde eğitilmeleri ya da en azından çocukları ile ilgili eğitim yaşantılarına katılarak etkileşimde bulunmalarını sağlamalıdır (Üstünoğlu, 1991; Morrison, 2003). Bir başka ifadeyle kurum çocukların eğitim programları ile aile eğitim programını bütünleştirmelidir. Bu işbirliğinde amaç, çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimini geliştirerek okulda

başarılı olmasını sağlamaktır. Çocuklara uygulanan eğitim programıyla birlikte, eğitim toplantıları, ev ziyaretleri, bireysel görüşmeler, bilgilendirici broşürler gibi çeşitli çalışmalar yapılarak eğitime ailelerin katılımı sağlanmaya çalışılmaktadır (Çağdaş ve Seçer 2004).

2.3.2.5. Çocuktan Çocuğa Eğitim

Dünyanın birçok yerinde, büyük çocukların küçük çocuklara bakması, çocuk bakım ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olan eski bir geleneksel sistem olan çocuktan çocuğa yaklaşımı ilk kez 1978 yılında Uluslararası Çocuk Yılı öncesinde Londra üniversitesinde başlatılmıştır (Baykan ve Turla, 1995).

Bu yaklaşımda çocuklara verilen eğitimin küçük kardeşe ve diğer çocuklara (çocuktan çocuğa), aileye (çocuktan aileye) ve topluma (çocuktan topluma) yaygınlaşacağı düşünülmektedir (Aral vd., 2008). Bu eğitimde genç bakıcılara, aşıların gerekliliği, ağızdan sıvı tedavisi tekniklerinin kullanılması öğretilerek, konuşma, kucaklama, oynama ve uygun beslenme davranışları teşvik edilerek pekiştirilmekte ve iyileştirilebilmektedir (Myers, 1996). Bu yöntem, öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılması için çocukları özendirilmekte ve öğrenilenleri pratikte uygulamalarına yardımcı olmaktadır (Baykan ve Şahingöz, 2004).

Çocuktan çocuğa eğitim yaklaşımı, eğitime dâhil edilen kardeş bakıcıların kendilerinin de yakın bir gelecekte anne baba olması ve aldıkları eğitimin onları anne-babalığa hazırlaması, daha büyük çocukların uygulamalar hakkındaki bilgileri akranlarına, anne babalarına ve diğer topluluk üyelerine aktarması, eğitimleriyle bağlantılı olarak, toplulukların da sağlık sorunlarının belirlenmesi, çevre temizliğinin örgütlenmesi veya bir oyun sahası kurulması gibi eylemleri yürütebilmeleri açısından etkili bir yaklaşımdır (Bailey et.al., 1994).

Çocuktan çocuğa programlarında içerik uygulanan hedef kitleye göre değişiklik gösterse de genellikle sağlık, beslenme, kazaların önlenmesi ve zihinsel ve sosyal gelişim konularını içermektedir. Çocuktan çocuğa programları ilkokullarda, sağlık merkezlerinde, beslenme programlarında, sosyal hizmet programları, izciler ve diğer gençlik örgütlerinin programlarında, mülteci, sokak çocukları ya da özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik hazırlanan programlarda uygulanabilmektedir (Myers, 1996).

2.3.3. Dünyada Aile Eğitimi

Anne babaların eğitimi ve yetiştirilmesine yönelik yeni yaklaşımlar 1970'lerin başlarında ortaya çıkmaya başlamıştır. Anne babalık yeteneklerini geliştirmeyi hedefleyen oldukça iyi planlanmış bu programlar, anne baba eğitimine ilk kez sistematik bir beceri eğitimi sistemi getirmiştir (Alvy, 1994). Dünyada yaygın bir şekilde uygulanan aile eğitim programları aşağıda açıklanmıştır.

2.3.3.1. Etkili Anne Baba Eğitimi

Etkili Anne Baba Eğitimi [Parent Effectiveness Training (PET)] Carl Rogers'ın hümanistik felsefesi ve psikoterapik tekniklerinden yararlanılarak 1960'ların öncesinde Dr. Thomas Gordon tarafından ebeveyn çocuk ilişkisini iyileştirmek amacıyla geliştirilmiştir. Rogers'ın insan ilişkileri felsefesinde yer alan yüksek derecede kabul edilebilme ve doğallık, etkin ebeveynliğin temelini oluşturmaktadır. Etkin ebeveyn doğaldır, kendini açabilir, yanılabilir, kabul eder ve saygılıdır. Eşinin ve çocuklarının görüşlerine saygı gösterir, bütün aile üyelerinin kararlara katılımını sağlar ve demokratik ortam oluşturur (Alvy, 1994).

Program üç saatlik sekiz eğitimden oluşmaktadır. Gordon'un yaklaşımında çocukların öğretmenlerinin aileleri olduğu vurgulanmakta, öğretmen olarak ailenin sadece çocukların akademik performanslarını iyileştirmekle kalmadıkları onların, kişisel yaşamlarını zenginleştirme ve daha olumlu aile ilişkileri geliştirmeleri konusunda destekledikleri belirtilmektedir.

Gordon'un etkili anne baba eğitimi yaklaşımının temelinde aktif dinleme, ben mesajları gönderme, değerleri öğretme, çatışmaların çözümü ve problem çözme yatmaktadır. Gordon'a göre etkili anne baba eğitimi devam eden ve sonlanmayan bir süreçtir. Bu eğitimin ana amacı aileleri, sınıfta öğrendikleri becerileri gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanmaya hazır hale getirmektir.

2.3.3.2. Etkin Ebeveynlik için Sistemik Eğitim

Etkin ebeveynlik için sistematik eğitim [Systematic Training for Effective Parenting (STEP)] felsefesini Adler'in çocuk yetiştirme psikolojisi ve Dr. Rudolf Driekurs'un öğretilerinden almıştır. Program ikişer saatlik dokuz oturumdan oluşmaktadır. Etkin ebeveynlik için sistematik eğitim programı 1976'da Adlerci psikolog Don Dinkmeyer ve Gary D. McKay tarafından geliştirilmiştir (Alvy, 1994).

Ailelerin çocuklarla pozitif ilişki oluşturmalarında; çocukların duygularına karşı duyarlılık göstererek karşılıklı saygı gösterme, çocuklar ve ailelerin birlikte eğlenebilecekleri düzenli etkinlikler için zaman harcama, çocukların kendilerini yeterli hissetmeleri için hataları önemsemeden onları cesaretlendirmek, sözlü ya da kucaklama, öpme, saçını okşama gibi sözsüz mesajlarla sevgiyi ifade etme davranışları etkili olmaktadır.

Etkili ebeveynlik için sistematik eğitim programı aynı zamanda çocuğun genel davranışlarının nelerden etkilendiğini ebeveynlerin anlamalarına yardımcı olmaktadır. Çocuğun davranışlarında aile atmosferinin ve değerlerinin, cinsiyet rollerinin, çocuk doğum sırasının ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme yöntemlerinin etkili olabileceği vurgulanmaktadır.

Program, çocukların olumsuz davranışlarının altında dikkat çekme, güç gösterme, öç alma ve yetersizliğini göstermeme davranışlarının yattığını göstermektedir. Programdaki eğitim oturumlarında aileler; çocuklarının bu davranışları gösterdikleri zaman verdikleri tepkiler ve bu davranışlarla baş etme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Ailelerin olumsuz davranışlarla baş etmelerinde kullanabilecekleri stratejiler aşağıda sunulmuştur:

- Davranışların nedenleri olumlu hale getirilmelidir.
- Çocuklar, kendilerini değerli hissetmeleri ve kendilerine güvenmeleri için cesaretlendirilmelidir.
- Doğal ve mantıksal sonuçlar çıkarma, basit ödül ceza sistemine alternatif olarak çocukların kendi davranışlarının sonuçlarından öğrenmelerine fırsatlar vermek gerekmektedir. Bunun için çocuklardan tercihte bulunmaları istenebilir, çocuk ya istenen davranışları sergiler ya da bu davranışın sonucuna katlanır. Örneğin eldiven giymeyi reddeden bir çocuk ellerinin üşümesine katlanır. Eğer doğal sonuçlar çok tehlikeli ise çocuğa mantıksal sonuçlar sunulabilir.
- Aile meclisi toplanarak karar alınmalıdır. Çeşitli etkinlikler için aile toplanarak birlikte karar verebilir ve problemlerin çözümü hakkında konuşabilir (Alvy, 1994)

2.3.3.3. Özgüvenli Ebeveynlik

Özgüvenli ebeveynlik (Confident Parenting), davranış psikoloğu Robert Aitchison ve yardımcıları tarafından 1970'lerin başlarında oluşturulmuştur. Bu program hükümet tarafından desteklenen bir proje olarak başlamıştır. İlkokul ve okul öncesi çocukların ebeveynlerine yönelik olarak hazırlanan program ikişer saatlik on oturumdan oluşmaktadır. Program anne baba ve çocuk arasındaki olumsuz davranışların azaltılarak, olumlu davranışların artırılması felsefesine dayanmaktadır (Alvy, 1994). Bilinçli, kendi başına karar alabilen bireylerin sağlıklı toplumların oluşmasında etkili olduğunu savunan program, çocukların olumlu davranışlarını arttırabilmek ve olumsuz davranışlarını azaltabilmek için farklı yöntemler kullanmaktadır. Özgüvenli ebeveynlik programında kullanılan yöntemler şu şekilde sıralanmaktadır:

- **Davranışa yönelik özel veya etkin ödüllendirme sanatı:** Davranışa yönelik ödüllendirme, çocuğa bakmak, yakınlaşmak, gülümsemek, olumlu şeyler söylemek, davranışı övmek (çocuğu değil), fiziksel olarak şefkat göstermek, istenen davranışı görür görmez harekete geçmek şeklinde yapılmaktadır (Alvy, 1994).
- **Çocuğun tekrarlanan olumsuz davranışlarını azaltmak için, davranışlarına sınırlar koyma:** İlimli sosyal onaylamama olarak adlandırılan bu yöntem de çocuğa bakma, yakınlaşma, onaylamayan yüz ifadesi gösterme, tek kelimelik ya da kısa komutlarla onaylanmayan davranışa vurgu yapma, davranış devamlık gösterirse tehdit içermeyen sınırlar koyma gibi davranışlar kullanılmaktadır.
- **Cezalandırma:** Olumsuz davranışı azaltmada kullanılan yöntemler başarısız olursa ve çocuğun davranışı kabul edilebilir limitleri aşarsa, çocuk sakinleşebileceği bir yere gönderilir. Programda eğer çocuk kurala uymazsa anne babalara, sakin olmaları gerektiği söylenerek çocuklara kurallar ve sonuçları hakkında açıklamalar yapmaları belirtilir. Aynı zamanda çocuğun konu ile ilgili olmayan sözel ifadelerinin ve özürlerinin de görmezden gelinmesi gerektiği, başlatılan sürecin devamını sağlamasının önemli olduğu açıklanır.

- **Aldırmama ve ilgi göstermeme:** Bu yöntemde çocuğa bakmamak, ondan uzaklaşmak, nötr yüz ifadesi göstermek, çocuğun sözel ifadelerini ve olumsuz davranışını görmezden gelmek gibi davranışlar kullanılmaktadır.
- **Olumlu davranışa özendirme:** Bu yöntemde çocuklar olumlu davranışları için puan, yıldız ya da jeton kazanmakta, anne baba ve çocuk arasında yapılan işbirliği ile davranış listesi oluşturulmaktadır. Bu liste, beğenilen davranışları tanımlama, hedeflenen davranışları sayma, ödül menüsü oluşturma, kaç puana ya da yıldızla nasıl bir ödül verileceğini saptama, olumlu davranışlar için övgü ve programı aşamalı olarak bitirme şeklinde düzenlenmektedir (Alvy and Rubin, 1981; Alvy, 1994).

2.3.3.4. Head Start Programı

Amerika’da “Yoksulluk ve Savaş” kapsamında 1960’ların ortalarında, Head Start projesi sekiz haftalık deneme olarak başlatılmıştır. Bu program okul öncesi çocuklara eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlerin sunulmasının amaçlandığı bir program olarak geliştirilmiştir (Young, 1996; Ömeroğlu vd., 1997, 2001). Bu yaklaşımın en önemli özelliği, çocuğun gelişimi ve eğitiminde aileyi temel alması, anne ve çocuğa kendi evlerinde hizmet götürmesidir. Amaç çocukların zihinsel gelişimini ve dili sembolik olarak kullanabilme yeteneğini destekleyen etkinlikleri ev ortamında anne ve çocuğa sunarak, çocuğu daha sonraki okul yıllarına hazırlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için annenin aktif katılımı gerekmektedir. Programlar genellikle iki yıllık olup üç-beş yaş arasında çocuğu olan annelere yönelik hazırlanmıştır. Programı yürütecek eğitimciler yoğun bir hizmet öncesi kursuna tabi tutularak yetiştirilmekte, eğitimciler haftada iki kez evlere giderek ortalama 30 dakika uygulama yapmaktadır. Programın eğitim, sağlık, sosyal hizmetler, ebeveyn katılımı olmak üzere dört amacı bulunmaktadır. Head Start’ın felsefesi çocukların temel öğretmenleri olarak ebeveynlerin, programa doğrudan katılmasını sağlamaktır.

Head Start düşük gelirli çocuklar ve ailelerine eğitim sağlık ve sosyal hizmetler sunan kapsamlı bir erken çocukluk gelişim programıdır. Head Start merkezleri doğum öncesinden başlayarak hizmet sunmaktadır. Head Start çocuklarının büyük çoğunluğu, merkezde yarım günlük programlar kapsamında sadece okul yılı boyunca çalışmalara katılmaktadır. Program boyunca iki ev ziyareti yapılmaktadır. Çocuklarının iyi ve mutlu olması tüm ailenin iyi ve mutlu olacağı

anlamına geldiğinden, Head Start programları çocuk bakımı, eğitimi ve bireysel yeterliliği artırma imkânları sunmaktadır (Kurtulmuş, 2003., Üstünoğlu, 1991; McWayne et.al., 2002). Head Start programları başladığı günden itibaren milyonlarca düşük gelirli okul öncesi çocuk ve onların ailelerine katkı sağlamıştır (Murphy, 1990).

Programın başladığı yıllarda öğretmenler mahalle mahalle dolaşarak çocukları toplamışlar ve 1965'in yazında Head Start'in ilk öğretmenlerinden biri olan Sandra Crosser, erken müdahale programları ile ilgili olarak şunları söylemiştir. "İlk başta sekiz haftalık yaz okuluna göre hazırlanan bu programlar için, öğretmenler mahalle mahalle dolaşarak çocuk toplamışlar ve anaokulu ortamında birkaç hafta çocuklara eğitim vermişlerdir. O günden bu yana Head Start önemli ölçüde gelişerek ortalama 900.000 üzerinde üç-dört yaş çocuğuna ulaşmış, yaklaşık 19.000 merkezde program yürütülmüştür. Çocuklara ve ailelerine yönelik hizmetler çok yönlü ve yerel olarak okul yönetimleri tarafından ya da toplum temelli vakıflar tarafından verilmiştir Programların yaklaşık %70'i azınlık çocuklarından oluşan gruplarda uygulanmış ve çocuk başına programın yıllık masrafının yaklaşık 7000 dolar olduğu belirlenmiştir (Crosser, 2005).

2.3.3.5. Erken Head Start Programı

Üç-beş yaş arasında çocuğa sahip ailelere yönelik sosyal hizmetler, beslenme ve sağlık hizmetleri ile destek hizmetleri sunan Head Start Programı (Marcon, 2000) ile birlikte 1995 yılında düşük gelirli ailelerin farklı gereksinimlerine cevap vermek ve doğumdan üç yaşına kadar bebeklerin ve çocukların sağlıklı gelişimlerini sağlamak amacıyla Erken Head Start Programı (Early Head Start) başlatılmıştır. Program 1996 yılında 68 program ve 500 anne adayı ile üç yaşın altında çocuğu olan aileye hizmet verirken, günümüzde Amerika'nın tüm eyaletlerinde 700'den fazla program ile 62.000 çocuğa hizmet vermektedir (Peterson et.al, 2004; Love et.al, 2005).

Erken Head Start Programına devam eden çocuklar üç yaşına geldiklerinde, programın anne babalara anne babalık ve ailelerin çocuklarını duygusal ve sosyal yönden destekleme, bağımsızlıklarını artırma konularında anlamlı katkıları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu programa katılan anne babaların çocukların dil gelişimi ve öğrenme süreçlerini desteklemede etkili olduğu görülmüştür (Kartal, 2010).

2.3.3.6. Even Start Programı

Çocukların akademik başarılarının artırılmasını amaçlayan program 1989 yılında uygulanmaya başlamıştır. Amerika ve Avustralya'da uygulanan program hükümet tarafından desteklenmektedir. Ortalama yedi ay süren programda aileler yetişkin eğitimi (13.5 saat), ebeveynlik eğitimi (6.5 saat) ve erken çocukluk eğitimine (26 saat) katılmaktadır. Merkezde yürütülen programlara ev ziyaretleri yolu ile destek verilmektedir. Program sayesinde anne babalar ve çocuklar nitelikli zaman geçirme fırsatı bulurken, anne babalar çocuklarının öğrenme sürecinde aktif rol almaktadır (Kartal, 2005).

2.3.3.7. Okul Öncesi Çocuklar için Evde Eğitim Programı

Okul öncesi çocuklar için Evde Eğitim Programı (Home Instruction Program for Preschool Youngsters /HIPPY) 1969 yılından beri Hebrew Üniversitesinde olumsuz şartlardaki İsraili çocuklar için ev merkezli program şeklinde yürütülmektedir. Hebrew Üniversitesi araştırmacılarından Dr. Avima D. Lombard eğitimde reform için, eğitim seviyesi düşük olan annelerin bulunduğu alt sosyo-ekonomik düzeydeki üç altı yaş grubu olan aileler için bu programı geliştirmiştir (Young, 1996).

Programda dil gelişimi, duyu ve algı farkındalığı ve problem çözme becerilerinin eğitimine ağırlık verilmiştir. Ayda iki kez eğitimciler tarafından her anne evlerinde ziyaret edilerek, onlara yeni hikâye kitapları ve aktivite paketleri verilmektedir. Yardımcı materyallerin kullanımı çocukla oynayarak anneye gösterilmekte ve sıra ile çocukla oynanılmaktadır. Anne okuryazar değilse evdeki büyük bir kardeş annenin yerini alabilmektedir. İki haftada bir on-onbeş HIPPY annesi yeni programı incelemek, bilgilerini ve kendi deneyimlerini paylaşmak üzere toplanmakta, toplantılar sırasında sağlık, temizlik, çocuk gelişimi, çocuk kitapları ve oyunları, okul sistemi, el işleri, ev ekonomisi ve tatil için hazırlık konularında konuşulmaktadır.

HIPPY programının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal, duygusal, bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır. HIPPY programına üç yıl katılan çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre bilişsel gelişim puanlarının önemli ölçüde yüksek olduğu ve bu çocukların okul bırakma

olasılıklarının çok düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca programa katılan annelerin aile içindeki statülerinin de arttığı belirlenmiştir (Young, 1996).

HIPPY programı 1975’de eğitimsel açıdan dezavantajlı çocuklara sunulan eğitim hizmetleri kapsamına alınmıştır. Yönetim, bu ulusal programın maliyetlerini karşılamakta ve toplum düzeyinde idari alt yapı sunmaktadır. Bu programın maliyeti pahalı olarak görülse de, HIPPY’nin üç yıllık maliyetinin ilkökul düzeyindeki eğitiminin bir yıllık maliyetinden % 40 daha az olduğu belirtilmektedir (Young, 1996).

2.3.3.8. Aileler ve Küçük Çocuklar için Ev Aktiviteleri

Küçük Çocuklar ve Aileleri için Ev Aktiviteleri (Home Activities for Toddlers and Their Families-HATAF) Hebrew Üniversitesinden Dr. Avima D. Lombard ve ekibi tarafından 1973 yılında başarı ile uygulanan HIPPY rogramının sunduğu eğitimi desteklemek amacı ile HATAF programı geliştirilmiştir.

Programın amaçları şu şekilde sıralanmaktadır.

- Hem annenin hem de çocuğun dil gelişimini desteklemek,
- Çocuklarının ihtiyaçları hakkında annenin duyarlılığını geliştirmek,
- Evde doğal öğrenme yöntemleri oluşturarak annenin becerilerini geliştirmek,
- Olumlu desteleyici tekniklerin anneler tarafından kullanımını sağlamak,
- Ebeveynlere ilk üç yaştaki çocuklarla eğitici oyunların ve oyuncakların önemini kavratmaktır.

Bu amaçlara ulaşmak için HATAF programı basit ve pahalı olmayan öğrenme materyalleri kullanarak anne çocuk etkileşiminin önemini vurgulamaktadır. Programdaki bir koordinatör 60-80 aileye hizmet vermektedir. Koordinatör üniversite mezunları arasından seçilmekte ve HATAF metoduyla yoğun olarak eğitilerek erken çocukluk eğitimi konusunda deneyim sahibi olmaktadır. Program koordinatörleri HATAF ulusal direktörleri ile düzenli olarak bağlantılar kurmakta ve koordinatörlerin yanında program asistanları yer almaktadır. Ev ziyaretlerini gerçekleştiren program asistanları hedef kitledeki büyük çocukların anneleri arasından seçilmektedir. Seçilen bu kişilerin okuryazar olması istenmektedir. Bu ev ziyaretçilerine de her yıl erken çocukluk eğitimi, çocuk gelişimi ve HATAF programının yöntemi ve içeriği konularında bir hafta eğitim verilmektedir.

Her ev ziyaretçisi 12-14 anne ile çalışmakta, bu çalışma ilk yıl haftada bir saat, ikinci yıl iki haftada bir saat şeklinde sürmektedir. Annelerden onbeş-yirmi kişilik gruplar oluşturulmakta, oluşturulan bu grupta çocuklarda sık gözlenen kardeş kıskançlığı, tuvalet eğitimi ve disiplin gibi konular tartışılmakta, grup iki ya da üç haftada bir profesyonel liderliğinde bir araya gelerek sohbet etmektedir (Young, 1996).

HATAF'ın çalışmaları çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili sorunları tartışma, çocukların sağlığı, gelişimi, okula hazırlık ve çocukların öğrenmeleri için neler yapılması gerektiği, çocuklarla evde materyal hazırlama, materyallerin nasıl kullanılacağı ve çocuğun gelişimini değerlendirme konularını içermektedir (Temel ve Erdamar-Koç, 2000).

HATAF programı 1990 yılına kadar yaklaşık 25 merkezde, 2000 aileye hizmet vermiştir. HATAF'a katılan annelerin çocuklarının gelişiminin programa katılmayan annelerin çocuklarına göre daha iyi olduğu, çocuğun değeri konusunda annelerin daha bilgili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda HATAF programına katılan annelerin çocuklarının gelişimine uygun ev ortamını düzenleme konusunda diğer annelere oranla daha aktif rol aldıkları bulunmuştur (Young, 1996).

2.3.3.9. Öğretmen Olarak Ebeveynler

Öğretmen Olarak Ebeveynler (Parent As Teacher – PAT) 1961'de Missouri'de başlamıştır. Program ebeveyn eğitimi yolu ile çocuk gelişimi ve okul başarısını arttırmak amacıyla geliştirilmiştir. PAT; anne babaların çocuklarının ilk ve en önemli öğretmeni olduğunu ve bunun desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır (Kurtulmuş, 2003). PAT, ailelere hamilelikten başlayarak çocukları anaokuluna başlayana kadar hizmet veren ebeveyn eğitimi ve aile destek programıdır. Tüm ailelerin destekten faydalanabileceği düşüncesinden hareketle PAT programına her tür sosyal yapı, sosyo-ekonomik düzeyden aileler katılabilmektedir (Wagner et. al., 2001; 2002). Öğretmen olarak ebeveynler programının amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Erken çocukluk döneminde çocukların tüm gelişim alanları konusunda ebeveynleri bilgilendirmek ve ebeveynlik uygulamalarını güçlendirmek (McGilly, 2000; Zigler, Pfannenstiel and Seitz, 2008),

- Çocuklardaki gelişimsel gerilikleri erken tanılamak ve çocukların sağlıklı gelişimlerini sağlamak (Parents as a Teachers, 2010),
- Çocuk ismarı ve ihmalini önlemek (Wagner and Clayton, 1999),
- Çocukların okula hazır bulunuşluğunu ve okul başarısını arttırmak (Drotar et.al, 2009),
- Çocukla ebeveyn etkileşimini artırarak, aile ilişkilerini güçlendirmektir (Research and Training Associates, 2002).

Program, ebeveynlere ev ziyaretleri, grup toplantıları, genel gelişim, sağlık, dil konularında hizmet sunmakta, aynı zamanda periyodiklerin, dergilerin, kitapların, oyuncakların ve eğitimsel videoların ödünç verildiği kaynak merkezi hizmetlerini de vermektedir. Eğitimciler tarafından gerçekleştirilen aylık ev ziyaretleri, grup toplantıları gibi etkinlikler düzenli olarak gerçekleştirilmektedir. Ayda iki kez gerçekleştirilen ev ziyaretleri 45-60 dakika sürmekte ve ev ziyaretlerinde çocuk gelişimi, çocuğun yaşına uygun gelişim özellikleri, çocuğun gözlemi, ebeveyn kaygılarını giderme ve ebeveyn çocuk etkileşimini artırma konularında bilgiler verilmektedir. Grup toplantıları da anne babaların diğer anne babalar ile paylaşım gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Parents as Teachers, 2010).

2.3.3.10. Anne Çocuk Ev Programı

Anne Çocuk Ev Programı (The Mother Child Home Program) 1965 yılında klinik psikolog Dr. Phllis Levenstein tarafından elverişsiz ortamlarda yetişen çocukların eğitim problemlerinin önlemek için geliştirilen etkili bir müdahale programıdır. Başlangıçta Anne Çocuk Ev Programı olarak anılan program daha sonraları Ebeveyn Çocuk Ev Programı (The Parent Child Home Program) olarak anılmaya başlamıştır. Program ilk önce dezavantajlı anne ve onların iki-üç yaş yaşlarındaki çocukları ile aralarındaki sözel etkileşimi arttırmak amacıyla başlatılmıştır. Program pilot uygulamalardan sonra bilişsel gelişimin, erken konuşma gelişimi ile birlikte meydana geldiğini ve anne ile çocuğun ilişkilerinin bir parçası olduğunu ileri sürerek, çocuğun eğitim dezavantajlarını ortadan kaldırmak ve çocukların gelecekte eğitim problemlerinin ortaya çıkmasını engellemek için erken yıllarda bilişsel gelişimi desteklemeyi amaçlamıştır (Levenstein and Levenstein, 2008).

Levenstein'in programı özellikle giderek artan okul terklerini azaltmak amacıyla ailelere yönelik geliştirilmiştir. Kapsamlı araştırmalar sonucunda en etkili müdahale programının çocuklar okula başlamadan önce olduğu tespit edilmiştir. Anne Çocuk Ev Programında evde oyun, okuma faaliyetleri ile ebeveyn çocuk sözel etkileşimini güçlendirmek, bu yolla akademik başarı ve okula hazır bulunuşluğu arttırmak hedeflenmektedir (Parent-Child Home Program, 2011). Levenstein'in stratejisine göre hedefte yalnızca çocuk bulunmamakta, birey olarak annenin çocukla olan etkileşim sistemi de ele alınmaktadır. Program anneye, ebeveyn olarak saygın biri olduğunu, çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olduğunu aktarmaya çalışmaktadır (Levenstein, et.al., 1998).

Programda gerçekleştirilen ev ziyaretleri, çocuk iki yaşındayken (birinci program) ve üç yaşındayken (ikinci program) olmak üzere iki yıllık sürede en az 92 ev ziyareti ile gerçekleştirilmektedir. Ev ziyaret programında eğitilmiş ev ziyaretçileri annelerde olumlu ebeveynliği teşvik etmekte, okuma, karşılıklı konuşma ve oyun aktiviteleri ile dil ve okuma becerilerinin nasıl destekleneceğini annelere göstermektedir. Ev ziyaretçisinin eğitim sırasında kullandığı kitap ve oyuncak, çocukla çalışmaların devam ettirilebilmesi için aileye hediye olarak verilmektedir (Levenstein and Levensten, 2008; Parent-Child Home Program, 2011).

Program sonbaharda başlayıp mayıs sonunda ya da haziran başında sona ermektedir. İki yıllık programın her yılında en az yirmi üç hafta uygulama yapılmaktadır. Her program yılında çeşitli kriterlere uygun kitap ve oyuncaklar seçilmekte, ev ziyaretlerine gidilirken dönüşümlü olarak bir hafta kitap, bir hafta oyuncak götürülmektedir (Levenstein and Levensten, 2008).

2.3.3.11. Ebeveyn Eğitimi Projesi ile Erken Çocukluğun Desteklenmesi

Ebeveyn Eğitimi Projesi ile Erken Çocukluğun Desteklenmesi Programı (Early Childhood Stimulation through Parent Education Project) Ira Gordon tarafından pilot çalışma olarak 1966-1967'de başlatılmıştır. Programın amacı düşük gelirli kadınlara kendi evlerinde uyarıcı bir ortam sağlayabilmeleri için yardım ederek, bebekleri ile nasıl etkileşim kuracaklarını öğretmek ve diğer düşük gelirli kadınlara hizmet verebilecek anne-baba eğitimcisi olmalarını sağlamaktır. Çocukların tüm gelişim alanlarının desteklendiği programa üç ay ile oniki ay arasındaki çocuklar katılmaktadır (Gordon, 1969; Goodson and Hess, 1975).

Program, düşük gelire sahip çocukların bilişsel beceri düzeylerini yükseltmek, gelişim kapasitelerinin tamamını kullandırmayı, okul ve günlük yaşama ilişkin karşılaştıkları durumların en donanımlı şekilde üstesinden gelmelerini amaçlamaktadır. Ebeveynler için, çocuklarının gelişim kapasitelerini artırma, sözel etkileşim ve oynama becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak için planlanmaktadır. Program, ebeveynin çocuğun gelişiminde üstlendiği sorumluluğu arttırmayı sağlamaktadır (Goodson and Hess, 1975).

İki yıl süren programda haftada bir kez ev ziyareti ve haftada iki-dört saat çocuk merkezli aktivitelerin gerçekleştirildiği grup eğitimleri yapılmaktadır. Programa dâhil edilen çocuklar boylamsal olarak incelendiğinde, çocukların program bitiminden üç yıl sonra da kazandıkları becerileri korudukları görülmüştür (Goodson and Hess, 1975).

2.3.3.12. Anne Eğitim Programı

Anne Eğitim Programı (Mothers Training Program) Karnes ve arkadaşları tarafından 1967 yılında, ev ortamını uyarıcı ortam olarak düzenlemek ve çocukların temel okul öncesi becerilerini geliştirmek, düşük gelirli anneleri çocuklarının öğretmenleri olmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Çocukların temel okul öncesi becerilerini arttırabilmek için çocuğun zihinsel gelişimi desteklenmekte, öğrenme motivasyonlarını ve dikkat sürelerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmakta ve çocuklara çalışma alışkanlıkları kazandırılmaktadır.

Programın ilk yılında üç-dört yaş çocukların anneleri programa katılmışlar ve program oniki hafta sürmüştür. Daha sonraki dönemde bir-iki yaş çocuklarının anneleri programa iki yıl süreyle katılmışlardır. Programa katılan annelerin tamamının düşük gelirli olduğu ve çoğunluğun zenci olduğu görülmüştür (Goodson and Hess, 1975).

Program, çocukların genel ve sözel zekâ becerilerini, dikkat sürelerini, çalışma alışkanlıklarını ve öğrenme motivasyonlarını arttırarak onların daha iyi öğrenmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Program ebeveynlere ise, çocuklarının bilişsel ve dil gelişimini etkili bir şekilde destekleme yollarını kazandırmayı, ortam hazırlama ve daha fazla uyarıcı sağlama konusunda destek sağlamayı, sözel etkileşimi arttırarak çocuklarının bilinçli öğretmenleri olmaları için desteklemeyi amaçlamaktadır (Goodson and Hess, 1975).

Program ebeveyn/öğretmen etkileşimi üzerine kurulmuştur. Haftada bir kez anneler deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde yürütülen hem anne merkezli hem de çocuk merkezli olan aktivitelerin sunulduğu iki saatlik grup toplantılarına katılmaktadır. Çocuk merkezli aktiviteler grup toplantılarının en önemli bölümünü oluşturmakta, eğitilmiş profesyonel kişiler, annelere eğitsel değeri olan oyuncaklar sunmakta ve bu oyuncakların bazıları anneler tarafından yapılabilmektedir. Daha sonra annelere bu oyuncakları sözel etkileşimi arttırmak için nasıl kullanacağı gösterilmektedir. Programın en önemli özelliği annelere kendi çocuklarının ilk öğretmenleri olduğunu kabul ettirmektir. Diğer önemli özelliği de ailenin eğitime aktif katılımını sağlamaktır (Karnes, et.al, 1968; Goodson and Hess, 1975).

2.3.3.13. Anne Baba Çocuk Sınıfları

Anne Baba Çocuk Sınıfları (Parent Child Classes) 1960 yılının sonlarında düşük gelirli aileleri desteklemek amacıyla başlatılmıştır. Florida'nın Fort Lauderdale bölgesinde bulunan Nova Üniversitesi Aile Merkezi, Amerika'da Aile Kaynaklar Koalisyonunun esas amaçlarını yansıtan aile destek program modeli geliştirmiştir. Bu modele göre çocuğun gelişiminde yaşamın ilk haftasından başlayarak anne baba çocuk arasındaki karşılıklı ilişkileri destekleyecek anne baba çocuk sınıfları oluşturulmuştur (Sameroff and Chandler, 1975). Program başlangıçta sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler için düzenlense de, zamanla orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileler de bu programlara katılmaya başlamıştır (Roopnarine and Johnson, 1993).

Düşük sosyo-ekonomik seviyedeki aileler ve çocuklarına fırsat eşitliği oluşturmak için Klaus ve Gray Projesi, Levenstein Oyuncak Gösterimi, Ebeveyn Eğitimi Projesi ile Erken Çocukluğun Desteklenmesi Programı (Gordon, 1969; Gray and Klaus, 1970; Levenstein, 1970) gibi pek çok erken müdahale programları geliştirilmiştir. Bu programlar anne baba çocuk etkileşimi ve çocuklarla nasıl oynanması gerektiğini göstermek amacıyla çocukların gelişimlerinin desteklenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Erken müdahale programlarının uzun süreli etkileri üzerine yapılan çalışmalarda, programların etkili olduğunun belirlenmesi (Gray, and Klaus, 1970; Slaughter, 1980; Slaughter, Earls, and Caldwell, 1983; Pfannenstiel, and Seltzer, 1989) sonucunda, Amerika'da anne baba eğitimine milyon dolarlık yatırım yapılarak 36 tane anne baba çocuk merkezi açılmıştır. Bu merkezlerin amacı

üç yaşın altında çocuğu olan ailelere çocuklarının gelişim alanlarını desteklemek için eğitim ve destek sağlamaktır. Her bir merkezin hizmet ettiği ailelerin ihtiyaçlarına göre bir hizmet modeli ve eğitim planı yapılması gerekmektedir (Zigler and Valentine, 1979).

Anne baba çocuk sınıfları çocukların gelişim özelliklerine uygun yaşantı ve etkinliklerin hazırlanması ve anne babaların yeteneklerinin geliştirilmesi olmak üzere iki amaca hizmet etmektedir. Programda anne babaların çocuğun gelişim özelliklerini bilmesi ve bu doğrultuda çocuklarını gözlemlemesi, uygun uyarıcı ve ortam sunması, problem çözme ve sosyal becerilerini desteklemesi sağlanmaktadır. Çocukların, sosyal, duygusal, bilişsel, dil, motor becerileri ile problem çözme ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Anne-baba-çocuk sınıfları çocukların doğumundan bir yaşına kadar üçer aylık dönemlerle hazırlanan programlardan oluşmaktadır. Yaş aralığı gruptaki katılımcıların sayısına göre değişmekte, katılımcıların sayısı çok olduğunda yaş aralığı daha az olmaktadır. Yaş aralığı 12-18 ay ve 18-24 ay olmak üzere iki gruba ayrılmakta, iki yaşından sonra ise bir grup olarak değerlendirilmektedir. Program çocukların gelişim dönemlerine göre belirlenen amaçlara uygun olarak hazırlanmaktadır.

Programın en önemli özelliği sosyal etkileşimi teşvik etmeye yönelik etkinlikler içermesidir. Etkinlikler anne baba çocuk etkileşimine teşvik eden etkinlikler, çocuk çocuk etkileşimine teşvik eden etkinlikler ve gruba katılmaya teşvik eden etkinlikler olarak düzenlenmektedir. Etkinliklerin çeşitli ve dengeli olmasının yanı sıra devamlılığın sağlanması da önemlidir. Anne babalar çeşitlilikten hoşlansa da aktivitelerin tekrarı programda önem arz etmektedir. Ayrıca programda anne babaların evde yapamayacakları etkinliklere, daire etkinliklerine, ritim çalışmalarına ya da parmak boyası gibi malzeme ve mekân isteyen etkinliklere yer verilmektedir. Programı yürüten eğiticiler erken çocukluk eğitimi alanında lisans ya da yüksek lisans programlarından mezun olmaktadır. Ancak eğitici seçimlerinde akademik özelliklerden çok sıcaklık, empati, oyuna yatkınlık gibi kişilik özellikleri ön planda tutulmaktadır (Roopnarine and Johnson, 1993).

Anne baba çocuk sınıfları modeli sekiz anne baba ile başlayarak birkaç yıl içinde 800 ailenin katıldığı bir program halini almıştır. Anne baba çocuk

programlarının başarılı bir şekilde yaygınlaşması Amerika'da 1981'de Aile Kaynaklar Koalisyonunun kurulmasına neden olmuş ve o tarihten sonra 2000'den fazla aile destek programları yürürlüğe konulmuştur. Bu destek programları diğer erken müdahale programlarından farklı olarak, anne babalığın doğuştan getirilen bir yeti olmadığı, güç ve öğrenilmesi gereken bir iş olduğunu kabul etmektedir. Bu nedenle program anne babaların yaşamında anne babalık rolünün getirdiği değişiklikleri paylaşma, ihtiyaç duyulan desteği sağlama, anne babalık rollerini güçlendirme, bilgi ve fikir alışverişi sağlama konularında aileleri bir araya getirerek, yaşam kalitelerini arttırmayı ve çocukları en iyi şekilde eğitmelerini hedeflemektedir (White and Buka, 1987; Weiss, 1989).

Anne-baba-çocuk sınıflarının yararları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Yaşamın ilk yılları, çocuğun tüm hayatı boyunca öğrenme ve keşfetmeye açık olma ve onlara sunulan ortamın niteliği açısından kritik ve önemli bir yer tutmaktadır. İlk yıllarda bebekler kendilerine bakan kişi ile duygusal bağ kurmakta ve bu bağ onların ihtiyaçlarını karşılayan, onları destekleyen ve onlarla zaman geçiren anne babalar ile günden güne kuvvetlenmektedir.

- İlk kez bebek sahibi olan pek çok anne baba kendilerini tecrübesiz ve deneyimsiz hissetmektedir. Anne babalar, diğer anne babalarla kaygılarını paylaşabilecekleri ve soru sorabilecekleri güvenilir ortamlara ihtiyaç duymaktadır. Anne babalar, bir bebeği sakinleştirmek ya da ona etkili uyaran sunmak gibi konularda model davranışlarını öğrenmek ve görmek istemektedir. Anne baba olarak çocuklarının ilk ve en önemli eğitimcileri olduğunu ve bu becerilerinin desteklendiği anne baba çocuk sınıfları aracılığıyla diğer anne babalarla iletişim kurarak ilgi ve meraklarını paylaşmakta, daha da önemlisi desteklenmiş ve rahat bir ortamda çocuklarıyla eğlenceli etkinlikler yapma fırsatı bulmaktadır.

- Her anne baba yetiştiği aile ortamı, içinde bulunduğu çevre ve kişilik özellikleri gibi pek çok etkenle kendine özgü anne baba tutumu geliştirmektedir. Anne baba çocuk sınıfları anne babalara, iyi bir alt yapı oluşturma, kendine güvenme ve seçenekleri değerlendirmelerine fırsat vermektedir.

- Anne baba çocuk sınıflarının başarılı olması eğitimciler ile anne baba çocuk arasında kurulan iletişim ve anne babaların tepkileri ile ölçülmektedir. Bu sınıflara

katılan anne babalar çocuklarının ilgilerine, davranış ve ihtiyaçlarına sorumlu, başkalarını düşünen, kendine güvenli ve bağımsızlıklarını destekleyerek çocuklarıyla etkileşim kurmayı sağlayabilmektedirler (Roopnarine and Johnson, 1993).

2.3.4. Türkiye’de Aile Eğitimi

Türkiye’de uygulanan aile eğitimi programları ve yapılan projeler aşağıda açıklanmıştır.

2.3.4.1. Ana Baba Okulu

Ana-Baba Okulunun temelleri ilk kez 1962-63 yıllarında Ord. Prof. Dr. İhsan Şükrü Aksel’in Akıl Hıfzıssıhhası Cemiyeti Başkanı olarak, Mediko-Sosyal Merkezi ve Askeri Tıbbiye’de başlattığı anne babalarla haftalık sohbet toplantılarıyla atılmıştır. Türkiye’de sistemli ve programlı bir ana baba okulu modeli ise İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından 1989 yılı başından itibaren gerçekleştirilmiştir (Çağdaş ve Seçer, 2004; Aral, vd., 2008).

Bu programın genel amacı, üniversitenin çevreye açık olması ve kurumsal bilgilerin pratikte test edilmesi olarak belirlenmiştir. Özel amaçları ise, anne babanın çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmesine yardımcı olmak, anne ve babalara çocukları ile nasıl sağlıklı iletişim kurabileceklerini anlatmak, çocuğun süreç içinde değişimi ve gelişimine ilişkin özelliklerini aktarmak, etkili anne baba eğitiminden, cinsel eğitime kadar çocuk ve genci ilgilendiren farklı konularda anne-babalara rehberlik etmek olarak sıralanmaktadır (Kurtulmuş, 2003).

Ana-Baba Okulu eğitim programlarının uygulanmasında şu ilkeler göz önünde tutulmaktadır:

- Ana-Baba Okulu eğitimi; anne ve babanın gerçek ve günlük sorunlarına yanıt verecek şekilde hazırlanmıştır.
- Tartışılan sorunların anne-babaların önceki deneyimlerinden kaynaklanmasına dikkat edilmiştir.
- Kuramsal ve pratik bilgi, beceri ve tutumların dengeli biçimde oluşturulmasına özen gösterilmiştir.
- Yetişkin eğitimine uygun eğitim teknolojilerinden yararlanılmaya dikkat edilerek eğitimlerde slayt, tepegöz, kara tahta, vb. kullanılmıştır.

- Eğitim, serbest tartışma yoluyla başlamış, başkalarının kişiliği, kendi güdülleri ve kendi tutumları konusunda farkındalık yaratmaya yönelik bir grup çalışmasına dönüştürülmüştür (Yavuzer, 2001).

Ana-Baba Okulu eğitim uygulamalarına önceleri hafta içi ve hafta sonu olmak üzere iki farklı kursla, sadece Üniversite bünyesinde başlanmış, daha sonra Bakırköy, Kadıköy, Ataköy, Ayazağa, Tekirdağ gibi farklı bölgelerin Belediyeleri, Vakıf Okulları, Sigorta, Özel Okullar, Dershaneler ve özel kurumlar ile işbirliği sağlanarak yaygınlaştırılmıştır.

Projenin hedef kitlesi İstanbul ilinin gecekondü bölgelerinde yaşayan düşük sosyo ekonomik düzeydeki anneler ve babalardır. Ana-Baba Okulu'nda 33 saatlik bir eğitim dönemi içinde anne babalara bebeklik dönemi (sıfır-iki yaş), okul öncesi dönem (üç-altı yaş), temel ihtiyaçların kazanılmasında ailenin rolü, son çocukluk dönemi (6-12 yaş), ergenlik dönemi, çocuğun cinsel eğitimi, yaygın anne baba tutumları, çocuklarla olumlu iletişim kurma yolları, çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları, eğitim başarısını yükseltmede sağlıklı ve mutlu insanlar yetiştirmede ailenin rolü, eşler arasındaki ilişkiden doğan sorunlar, eşlerde problem çözme, çalışan anne ve çocuğu, baba çocuk ilişkisi konularında bilgiler verilmektedir (Yavuzer, 2001).

2.3.4.2. Anne Çocuk Eğitim Programı

Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP), Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi sorununa bir çözüm olarak geliştirilmiş, bilimsel temelli bir okul öncesi eğitim programıdır. Doğrudan annelere ulaşılan programda, annenin eğitici potansiyelini geliştirmesi için annelere eğitim desteği verilmektedir (Bekman, 1998).

Anne Çocuk Eğitim Programı; 1982-1991 yılları arasında uygulanan "Erken Destek Araştırma Projesi'nin verileri doğrultusunda, Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı, Prof. Dr. Diane Sunar, Prof. Dr. Sevdâ Bekman ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı uzmanları tarafından geliştirilmiş ve 1993 yılında kurulan Anne Çocuk Eğitim Vakfı bünyesinde yaygın uygulama fırsatı bulmuştur. Anne Çocuk Eğitim Programı, sosyal ve ekonomik yönden olumsuz koşullarda yaşayan, daha önce okul öncesi eğitim

almamış ve o yılın Eylül ayında ilkokul birinci sınıfa gidecek olan, altı yaşındaki çocukların annelerini hedef almaktadır (Sucuka, vd., 1997).

Program Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde 25 hafta süresince, yaklaşık 20-25 anne ile haftada üç saat süren grup toplantılarıyla gerçekleştirilmektedir. Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenler dört haftalık eğitim seminerleri ile yetiştirilmekte ve Anne Çocuk Eğitim Programı'nın uygulamasında görev almaktadır. Programı yürüten il koordinatörlerinin eğitim seminerleri ile yetiştirilmesi de Anne Çocuk Eğitim Vakfı tarafından yapılmaktadır (Temel, 2003). Bu program ayrıca, T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ile işbirliği çerçevesinde Toplum Merkezleri'nde Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın düzenlediği eğitim seminerlerine katılan sosyal hizmet uzmanları tarafından da uygulanmaktadır (AÇEV 2011).

Anne Çocuk Eğitim Programı anne destek programı, üreme sağlığı ve aile planlaması, zihinsel destek programı olmak üzere üç programdan oluşmaktadır.

Anne Destek Programı: Her hafta, sohbet şeklinde gerçekleştirilen programda anneler, çocukların zihinsel, sosyal ve bedensel gelişimi, beslenme, hastalıklar, tuvalet alışkanlığı, disiplin yöntemleri, çocuğu dinleme, annenin kendini duyurması gibi çeşitli konularda bilinçlendirilmektedir. Bu yolla annelerin, çocuklarının gelişimini daha bilinçli ve daha rahat desteklemeleri sağlanmaktadır.

Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması: Sohbet şeklinde gerçekleştirilen bu programda anneler, kadın üreme sistemi, gebelikler ve doğum kontrol yöntemleri konularında bilinçlendirilmektedir.

Zihinsel Destek Programı: Bu programda, annelerle çocuk evde her gün beraber çalışmaktadır. Annelere, çocuklarına uygulamaları için verilen sekiz hikâye kitabı ve 25 çalışma formuyla, çocuğun zihinsel gelişiminin desteklenmesi ve okula iyi hazırlanması amaçlanmaktadır. Uygulama, ev ziyareti yapan öğretmenlerce de desteklenmektedir (AÇEV, 2011).

Anne Çocuk Eğitim Programının uygulamaları sırasında grup liderleri belli aralıklarla ev ziyaretleri gerçekleştirilerek annelere danışmanlık desteği

vermektedirler. Program 2010 yılına kadar 325.972 anne ve çocuğa ulaşmıştır (Özer, 2010).

Programın hem kısa hem de uzun vadeli etkilerini ölçmek amacıyla yapılan araştırmalarda eğitime katılan annelerin çocuklarının; zeka ve genel yetenek sınavlarında daha yüksek puan aldıklarını, okulda daha başarılı olduklarını, eğitim hayatı içinde daha uzun süre kaldıklarını, daha olumlu bir benlik kavramı geliştirdiklerini, yetişkin hayatlarında daha yüksek stüdüde işlere sahip olduklarını ve daha yüksek ücret aldıkları görülmüştür. Eğitime katılan annelerin ise; hem çocuklarıyla hem de eşleriyle iletişimlerinin güçlendiği, ebeveynlik becerileriyle ilgili olarak kendilerine güvenlerinin arttığı, aldığı bilgilerle çocuğunun yaşadığı ortamı zenginleştirdiği görülmüştür. Ayrıca programa katılan anneler, çocuklarını hem iyi yetiştirmek hem de iyi bir anne olmak istediklerini belirtmişlerdir (Bekman, 1998; Bekman ve Koçak, 2011)

2.3.4.3. Aile Çocuk Eğitim Programı

Anne Çocuk Eğitimi Programı Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve UNICEF'in işbirliği ile yürütülen sıfır-dört yaş arasında çocuğu olan annelere yönelik bir programdır (Aral, vd., 2008).

Türkiye'de Erken Çocukluk Hizmetlerinin yaygınlaştırılmasında kurumsal eğitime alternatif bir model olarak geliştirilmiştir. Aile Eğitim Programı aile bireylerinin çocuk gelişimi, sağlığı ve disiplini konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesini ve bu yolla çocukların gelişiminin desteklenmesi ve ev ortamının zenginleştirilmesini amaçlamaktadır (Temel, 2003).

Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi'nde 1988 yılında başlatılan sıfır-dört yaş Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'ne dayalı olarak geliştirilen Aile Çocuk Eğitimi Projesi, 1993-1994 öğretim yılından itibaren Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile UNICEF işbirliği ve Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının desteğiyle yürütülmüştür (Arı, vd., 2006).

Programda 25 haftada işlenecek konuları içeren "Erken Çocukluk Gelişimi Anne Eğitimi Programı Uygulama Kılavuzu"ndan annelere bilgiler verilmektedir

(Arı, vd., 2006). Program aile eğitim programı (AEP) ve gelişimsel eğitim programı (GEP) olmak üzere iki programdan oluşmaktadır.

Aile Eğitim Programı; çocukların yaşlarına göre (0-2 yaş , 2-4 yaş ve 4-6 yaş) göre farklılık göstermekle birlikte genel olarak çocuk gelişimi, bebek bakımı, çocukla iletişim, çocukta olumlu davranış geliştirme, oyun ve oyuncaklar, sağlık ve beslenme gibi konularını içeren oturumlardan oluşmaktadır (Ersoy ve Tezel Şahin, 2001). Program sıfır iki yaşta çocuğu olan anneler için haftada 40 dakika süren ev ziyaretleri ve ayda bir defa yapılan grup toplantıları yolu ile yürütülmektedir. Dört altı yaşta çocuğu olan annelere 15 günde bir ev ziyaretleri yapılmakta, annelerle birlikte ayda bir grup toplantısı gerçekleştirilmektedir.

Gelişimsel Eğitim Programı; çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmış annenin çocuğu ile birlikte oynayabileceği oyunlardan oluşmaktadır. 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 (Kurtulmuş, 2003).

Aile Eğitim Programı ile; 59 ilde, 66.068 anneye eğitim verilmiştir (Özer, 2010).

2.3.4.4. Anne Baba Çocuk Eğitimi Projesi

Anne Baba Çocuk Eğitimi Projesi Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından 1997-1998 öğretim yılında geniş kapsamlı bir uygulama olarak başlatılmıştır. Bu program ile özellikle kadınların eğitim düzeylerinin yükseltilmesine yönelik olarak çocuk bakımı, aile planlaması, bilinçli eş seçimi ve sağlıklı çocuk dünyaya getirmenin önemi ele alınarak özellikle akraba evliliklerinin getireceği toplumsal olumsuzluklara dikkat çekilmesi, başta genç kız ve kadınlar olmak üzere, tüm aile fertlerinin bu konularda aydınlatılması amaçlanmıştır (EARGED, 2004).

Program bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nün belirlediği konular çerçevesinde gezici kurslar ve ev ziyaretleri yolu

ile saatlik, günlük ve haftalık programlar şeklinde uygulanmaktadır (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

2.3.4.5. Baba Destek Programı

Baba destek programı, anne çocuk eğitim programına katılan annelerden gelen istek ve talepler sonucunda ihtiyaç duyularak 1996 yılında Prof. Dr. Sevda Bekman, Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı uzmanları tarafından geliştirilmiş ve 1997 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (AÇEV, 2011).

Programın amacı olumsuz koşullarda yaşayan çocukların çok yönlü gelişimlerini sağlayabilmek için babanın; çocuk gelişimdeki öneminin farkına varması, çocuk gelişimi konusunda bilgi edinmesi, çocuğun gelişimine uygun beklentiler içine girmesi, çocuk istismarının önlenmesi, çocuk gelişiminde daha etkili bir rol oynayabilmesi için gerekli desteği alması, çocuk yetiştirmeye dâhil edilmesiyle cinsler arası bir denge sağlanması, demokratik yöntemler hakkında bilgi edinip bunları evde, eşi ve çocuklarıyla yaşama geçirmesi, böylece daha demokratik, daha mutlu bir aile ve toplum yapısının desteklenmesi ve programda öğrendiği bazı becerileri (iletişim becerileri, problem çözme stratejileri, vs.) başka ilişkilerinde de kullanması konularında bilgilerini artırıcı bir ortam oluşturmak için babanın eğitici potansiyelini geliştirmektir (Atmaca-Koçak, 2004; Kimmet, 2005; Arı vd., 2006)

Programa iki ile on yaşları arasında çocuğu olan okuryazar babalar katılabilmektedir. Gruplar, 15 kişiyle sınırlı olup, haftalık olarak yürütülen her toplantı yaklaşık iki buçuk saat sürmektedir. Toplantılarda bir çay molası verilerek babaların birbirleriyle ve grup lideriyle daha yakınlaşmasına olanak sağlanmaktadır. Toplantıların zamanına katılımcılar karar vermektedirler (Atmaca-Koçak, 2004).

Baba destek programının içeriği tanışma ve babanın rolü, 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 oyunun çocuğun gelişimindeki önemi, çatışma çözme yöntemleri, sorumluluk gelişimi ve cinsel sağlık konularından oluşmaktadır (Atmaca-Koçak, 2004; AÇEV, 2011).

Baba Destek Programı kapsamında tüm projeler ile bugüne kadar 1.375 baba grubu oluşturulmuş ve 35.000 baba ve çocuğa ulaşılmıştır (AÇEV, 2011). Programa katılan babaların çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgilerinin arttığı, çocuklarıyla iletişim kurma becerilerinin geliştiği, evde çocuklarıyla daha çok zaman geçirdikleri ve etkinlikler yaptıkları (kitap okuma, oyun oynama, beraber onarım yapma) ve olumlu disiplin yöntemlerini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca babalar iletişim becerileri ve sorun çözme becerileri gibi yeni beceriler edinerek, sadece eş ve çocuklarıyla değil, başka ilişkilerinde de kullandıkları ortaya çıkmıştır (Atmaca-Koçak, 2004; Kimmet 2005).

2.3.4.6. Güneydoğu Anadolu Erken Çocukluk Eğitimi Projesi

Anne Çocuk Eğitim Vakfı sosyal ve ekonomik şartlardan dolayı gelişimleri risk altında olan çocukların karşılaştığı problemlere çözüm bulmak amacıyla özellikle dil ve bilişsel becerileri geliştirmeye yoğunlaşmış kurum merkezli bir yaklaşım benimsendiği için Güneydoğu Anadolu Erken Çocukluk Eğitimi Projesini başlatmıştır. Projenin alt yapısını oluşturabilmek için Anne Çocuk Eğitim Vakfı tarafından İnsan Gelişimi Endeksine göre seçilen İstanbul, Van ve Diyarbakır'da erken çocukluk eğitimine duyulan ihtiyaçlar ve okulöncesi/ ilköğretim çağı çocuklarının dil yetkinlik düzeyleri konusunda geniş çaplı bir saha araştırması yapılmıştır. Bulgular, anasınıfı düzeyindeki çocukların bilişsel ve dil becerilerini geliştirebilecek destek programlarına duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda programın yapısı ve içeriği oluşturularak proje uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlar çocukları örgün eğitimin birinci sınıfına gereken bilişsel ve dil becerileri ile başlayabilmeleri için sosyal, bilişsel, dilsel ve bedensel açılardan hazırlamayı hedeflemektedir. Aynı zamanda programda aile ile okul ortamının uyum içinde olmasının çocuk üstünde olumlu etkisi olduğu düşüncesinden hareketle ebeveynlerin okulla işbirliği yapmaları sağlanmaktadır. Güneydoğu Anadolu bölgesine özgü ihtiyaçlara yanıt vermek amacıyla birbiriyle bağlantılı Okulöncesi Eğitimi Programı ve Anne Destek Programı geliştirilmiştir (Bekman vd., 2004).

Okul Öncesi Eğitimi Programı: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne Yönelik Okul Öncesi Eğitimi Programı tek veya çok dilli çevrelerden gelen çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel becerilerini geliştirip okula hazır olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Program elverişsiz sosyo-ekonomik şartlarda yaşadıkları

için erken çocukluk eğitim hizmetlerinden faydalanamayan beş-altı yaşındaki çocukları hedeflemektedir. Çocukların tüm gelişim alanları dikkate alınarak hazırlanmış, yaratıcılığı, kişisel ifadeyi ve etkin/katılımcı öğretimi vurgulayan program bedensel, bilişsel, dilsel ve sosyal-duygusal gelişim modüllerini içermektedir. Bu modüller içinde çocukların öz bakım becerilerini geliştirecek, sözel-sayısal ve kavramsal gelişimlerini destekleyecek, çocuğun yaşlıları ve büyükleriyle olumlu ilişkiler kurabilmesini, kendini ifade edebilmesini sağlayacak bilgiler verilmekte, çocuğun okula hazırlanması hedeflenmektedir. Program yaz döneminde dokuz hafta olarak, 15 çocuk ve bir öğretmenin bulunduğu sınıflarda, hafta içi hergün saat 9:00-14:15 saatleri arasında uygulanmaktadır (Bekman, vd., 2003a).

Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ilk uygulamalarından sonra yapılan araştırmalar, bu uygulamalara katılan çocukların zihinsel, sosyal, duygusal becerilerinde ciddi kazanımları olduğunu göstermiştir. Programa dokuz hafta süresince devam eden çocukların bu süre sonunda; Türkçe dil yapısını kullanmada daha başarılı oldukları, kendilerini ve duygularını daha iyi ifade ettikleri, başkalarının duygularını daha kolay anlayabildikleri, okula hazırlık çalışmalarında başarılı oldukları, özbakım becerileri edindikleri (el yıkama, diş fırçalama, kendi kendine giyinme vb), sosyal kurallara daha çok uydukları (sıra olma, birbirini dinleme, oyuncakları sıra ile kullanma vb), başkalarıyla ilişkilerinde daha uyumlu ve sorumlu oldukları görülmüştür (AÇEV, 2011).

Anne Destek Programı: Bu program, okul öncesi eğitimi programına katılan çocukların annelerini hedeflemektedir. Okul öncesi programına katılan çocukların öğrenme sürecini desteklemeyi amaçlayan anne destek programında beslenme, koruyucu sağlık, anne ve çocuk sağlığı, çocuğun okula hazırlanması ve olumlu disiplin yöntemleri ele alınmaktadır. Annelerden evde çocuklarına hikâye anlatmaları, çocukları ile yaratıcı faaliyetler gibi çalışmalar yapmaları, çocukların öz bakım becerilerini denetlemeleri ve onlara sorumluluk almaya yönelik fırsatlar yaratmaları beklenmektedir. Anne Destek Programı'nın eğitimcileri bu faaliyetler ve grup çalışmalarında tartışılan konular hakkında geri bildirimde bulunmak üzere ev ziyaretlerinde bulunmakta, ev ziyaretleri annelerin kursa devamını teşvik etmede etkili olmaktadır. Çok çocuklu anneler için kursa katıldıkları dönem boyunca

çocuklarını bırakabilecekleri çocuk bakımı olanakları sağlanmaktadır (Bekman vd., 2003b). Yapılan araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların aldıkları eğitimin tamamlayıcı bir unsuru olarak kabul edilen Anne Destek Programı'na katılan annelerin; çevresel uyaranlarının daha fazla olduğu, daha bağımsız iş yaptıkları, çocuklarının olumsuz davranışlarına olumlu tepki verdikleri, sağlık ve hijyen bilgilerinin arttığı görülmüştür (AÇEV, 2011).

2.3.4.7. Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı

Avustralya'da geliştirilen Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP), Zihinsel Engellilere Destek Derneği (ZEDD) tarafından telif hakları alınarak ve Ankara, Gazi, Anadolu ve İstanbul Üniversiteleri ile protokol yapılarak 1996'dan bu yana Türkiye'de yürütülmektedir. Program sıfır-dört yaş arasındaki gelişimsel geriliği olan çocuklar ve ailelerinin gereksinimlerini karşılamayı amaçlamakta ve ev merkezli olarak yürütülmektedir.

Anne babaların temel öğretim ilkelerini öğrenmelerini ve en doğru şekilde uygulayabilmelerini amaçlayan program; gelişimsel geriliği olan ya da bu riski taşıyan çocukların toplumsal yaşama katılabilmeleri, ailelerin çocuğun gelişimini desteklemeleri, öğretme becerileri kazanmaları ve gerektiğinde bireysel eğitim programında uyarlamalar yapmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

Çalışma sonuçları, tüm çocukların erken eğitim programından yararlandığını ve her çocuğun gelişiminde anlamlı değişimler olduğunu ortaya koymuştur (Kartal, 2010).

2.3.4.8. Kadın ve Çocuk Merkezleri

Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV) özellikle dar gelirli bölgelerde erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerini yaygınlaştırmak amacıyla kurduğu kadın ve çocuk merkezleriyle kadınların ekonomik bağımsızlıklarına kavuşma ve yaşam kalitelerini yükseltme, eğitim olanakları oluşturma, özellikle çocuk bakımı ve eğitimi konusunda destekleyici hizmetler sağlamayı amaçlamaktadır. Vakfın 1993 yılında başlattığı "Gecekodu Çocukları Projesi" yoksul ve deprem bölgesindeki okul öncesi eğitim alma olanağı olmayan çocuklara toplum destekli çocuk merkezleri aracılığı ile eğitime katılma olanağı sağlanmış ve kadınları ise topluma katılma konusunda desteklenmiştir.

Vakıf oluşturduğu Kadın ve Çocuk Merkezleri'nde annelerin/kadınların “doğal eğitimci” rolü üstlenmeleri ve bu rolü kamusal hizmet alanında liderliğe dönüştürmeleri sağlanarak kadınlara mahalle, yerel yönetim katılımı ve toplumun tüm kesimleri ile işbirliği hizmeti sunulur (Kartal, 2010). Bu kapsamda mahalle destekli ve kadınlar tarafından yönetilen alternatif programlarının uygulandığı Mahalle Yuvaları/Oyun Odaları ile yenilikçi bir model geliştirmiştir. “Her Mahalleye Bir Yuva” sloganı ile çalışmalar sonucunda her yıl 2000’den fazla kadın ve çocuğun yararlandığı 23 Kadın ve Çocuk Merkezi açılmıştır (KDEV, 2011).

2.3.4.9. Aile Eğitim Programı

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından ülkemizde sağlıklı, mutlu ve müreffeh ailelerin oluşması için hazırladığı Aile Eğitim Programı (AEP) ile ailelerin; eğitim, hukuk, iktisat, medya ve sağlık alanlarındaki hizmetlerden daha etkili biçimde yararlanmalarına, aile içi süreçlerini işlevselleştirerek aile yaşam kalitelerinin artmasına, sahip olduğu her türlü kaynağı etkili bir şekilde yönetmelerine ve karşılaşılabilecekleri çeşitli risklere yönelik önlemler almalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Programın içeriğinde eğitim-iletişim alanında; hayatın ilk çeyreği, evlilik ve aile hayatı, aile yaşam becerileri, okul ve aile, hukuk alanında; hukuk okuryazarlığı, kişi hakları, aile hukuku, iş hayatı ve hukuk, özel gereksinim grupları, iktisat alanında; aile bütçesi ve kaynak yönetimi, finansal okuryazarlık, enerji tasarrufu, aile ve alışveriş, küçük (mikro) ölçekli işletme girişimciliği, medya alanında; medyayı tanımak, medyayı kavramak, bilinçli medya kullanımı, sağlık alanında; sağlık okuryazarlığı, sağlıklı yaşama ve hastalıklardan korunma, çocuk ve ergen sağlığı, üreme sağlığı ve sağlıklı annelik, yaşlı sağlığı, ilk yardım konuları yer almaktadır. Aile Eğitim Programlarının uygulamaya başlatılabilmesi için Aile Eğitim Programı'nın Tanıtılması ve Eğitimcilerin Eğitimi Projesi kapsamında öncelikli olarak ülke genelinde eğitici eğitimleri gerçekleştirilecektir. 2011 yılı içerisinde yedi il merkezinde (Şanlıurfa, Samsun, Ankara, İzmir, Erzurum, Adana, İstanbul) toplam 1050 kişiye eğitim verilmesi planlanmaktadır (Aile Eğitim Programı, 2011).

2.4. Bilişsel Gelişim

Yeni doğan çocuğun, başetmesi gereken en önemli problem, yaşadığı dünyayı öğrenmesi ve anlamasıdır (Senemoğlu, 2010). Dünyanın pek çok yerinde dünyaya gelen bebekler, içinde yaşadıkları toplumun şartlarına göre çok farklı deneyimlerle karşılaşmaktadırlar. Her bebek bambaşka çevresel deneyimlere ve farklılıklara rağmen yaşadığı çevreyi anlamlandırma sürecinde en temel açıdan birbirine yakın özellikler göstermektedir (Waxman and Leddon, 2011). Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir (Rutter and Rutter, 1993; Senemoğlu, 2010; Aral, 2011). Bilişsel gelişim çocuğun akıl yürütme, dil gelişimi, problem çözme ve bilgi kazanma süreçlerini içermektedir. Bu süreçte çocuk renkleri tanıma, karşılaştırmalar yapma, eksiklikleri tamamlama, kavramları ayırt etme gibi çok çeşitli bilişsel görevleri anlamlandırmaktadır (Gander ve Gardinier, 1995; Ruffin, 2009). Bilişsel gelişim çocukların kendi bilgilerini incelemeleri, denemeleri ve uygulamaya dönüştürmeleri için onları hayata hazırlamada büyük önem taşımaktadır. Çocukların kendine özgü bir dünya görüşleri ve düşünce yapıları vardır. Bilişsel sistem çevreden girdiler almakta bu girdileri algılamakta ve algıladıklarını belleğinde saklamaktadır. Düşündüğünde algıladıklarını belleğinden çağırarak kullanmakta, daha da iyi düşünmek için bilgileri kavramlaştırarak genelleştirmektedir. Bu doğrultuda yeni düşüncelerle çıktılar vermekte, çıktılardan dönüt alarak aldığı dönütlerle bilişsel gücünü geliştirmektedir (Aral, 2011). Çocuklar yeni bilgileri, daha önceki deneyimleri ile kaynaştırarak bağlam içinde amaca yönelik anlam üretebilme becerilerini geliştirebilmek için nesnelere ne olduğunu ve nasıl çalıştığını bilmeye, dünya hakkında bilgi edinmeye, dil kullanımı ve sözcük dağarcığını geliştirmeye, bilgi üretme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Bilişsel gelişimin temeli nörolojik büyüme ve olgunlaşma ile ilişkili olup, erken dönemde edinilen deneyimler nörolojik gelişim için önem teşkil etmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2010). Beyin, vücut hareketlerinin kontrol edilmesi, organların düzenli çalışması, öğrenme, düşünme ve hatırlamayı sağlayan, birçok işlevi eş zamanlı yerine getirebilen sinir sisteminin en önemli merkezini oluşturmaktadır. İnsan beyninde ortalama yüz milyar hücre bulunmakta ve bunların on-on beş

milyarı nöron adı verilen düşünme ve öğrenmeyi sağlayan sinir hücrelerini oluşturmakta, geri kalanlar ise glia adı verilen beslenme ve temizlik gibi işlevler yürüten yardımcı hücreleri meydana getirmektedir (Keleş ve Çepni, 2006). Bebekler nöronların neredeyse tamamına sahip bir şekilde dünyaya gelmektedir. Yeni doğan düşünme, görme, duygu gibi beyin fonksiyonlarından sorumlu yaklaşık yüz milyar sinir hücresi ile doğmakta ve hayatın ilerleyen dönemlerinde yeni sinir hücreleri üretilmemektedir. Sinir hücreleri sinaps adı verilen küçük boşluklarla birbirlerine bağlanmakta ve beynin çeşitli fonksiyonlarını yerine getiren kümeler oluşturmaktadırlar. Beyindeki sinaptik yoğunluk ve sinir hücreleri arasındaki bağlantı hayatın ilk üç yılında olağanüstü bir hızla gerçekleşmektedir (Summak ve Summak, 2005). Hayatın ilk yıllarında beyin gereksiz nöronları ve deneyimlere dayalı nöral bağlantılarını “budama” sürecine girmektedir. Beyin nöronları ayırdıkça, aşamalı olarak çocuğun algısı, dikkati, öğrenmesi, hafızası, dili, kişiliği ve bilişselliği şekillenmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2010). Hayatın ilk yıllarında yeterli uyarım ve pekiştirme deneyimlerinden geçen beyin bağlantıları kalıcı hale gelmektedir (Summak ve Summak, 2005).

2.4.1. Bilişsel Gelişim ile İlgili Kavramlar

Bilişsel gelişim birbirlerine bağlı olarak gelişen ve birbirleriyle eş güdümlü olarak çalışan algı, dikkat, kavram, bellek ve hatırlama, düşünme ve akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcılık öğelerinden oluşmaktadır.

Algı: Algı uyaran farkındalığını ifade etmektedir. Duyu organları aracılığı ile iç ve dış dünyadan alınan uyarıların organize edilip yorumlanma sürecine algı denmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2009; Ülke-Kürkçüoğlu, 2010). Çevresel duyum sinirlerinin iç ve dış çevreden aldığı uyarımlar beyinde bütünleşerek çeşitli davranışsal tepkilerin nedenini oluşturmaktadır. Algılama duyu organlarına gelen uyarıcılara anlam verilmesi ve yorumlanmasıdır. Bu anlamlandırma kısmen nesnel gerçeklere, kısmen de sahip olunan öznel bilgilere dayalı olarak yapılmaktadır (Senemoğlu, 2010; Aral, 2011). Algılama, bireyin zihinsel yapısı, geçmiş yaşantıları, ön bilgileri, güdülenmişlik düzeyi ve pek çok içsel etmenlerden etkilenmektedir (Senemoğlu, 2010). Algılama süreci bir sistem içinde gerçekleşmektedir. Algılama birçok bilişsel öğenin karşılıklı etkileşiminin ve ilişkisinin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Görülen veya duyulan bir nesnenin ne anlama geldiği, yenilebilir veya

içilebilir olduğu, biçimsel düzenleri tanıma ile anlaşılabilir. Nesnelerin hangi mekân içinde olduğu ise mekân algısı ile kavranılmaktadır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005). Çocuk algılama süreci içinde, şemalar, imgeler, semboller, kavramlar ve kurallar gibi bilme formları geliştirmektedir. Şema, imge ve semboller daha çok bilginin algılanması, kavramlar bilginin yeniden düzenlenmesi, kurallar geliştirme ve uygulama da bilginin değerlendirilmesi ve kullanılmasını içermektedir (Aral, 2011).

Dikkat: Belli bir süre bir nesneyi ya da olayı düşünmeye odaklanma olarak tanımlanan dikkat, öğrenme ve hatırlamada temel unsurdur ve öğrenme dikkat etme süreciyle başlamaktadır (Banikowski and Mehring, 1999; Senemoğlu, 2011). Çevrede bulunan pek çok uyarıcıdan dikkat edilenler ve önemli olan bilgiler öğrenilmektedir. Dikkat, dikkat süresi ve dikkat seçiciliği olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır. *Dikkat süresi*; bireyin bir noktaya yönlediği zaman *dikkat seçiciliği* ise odaklanan uyarıcıyı tanıma, belirgin ve temel nitelikleri belirleme işlemi olarak tanımlanmaktadır (San-Bayhan ve Artan, 2009).

Dikkati uyaran etmenler iç ve dış etmenler olarak ikiye ayrılmaktadır.

Dış Etmenler: Çevreden gelen etmenler dış etmenlerdir. Uyarıların gücü, büyüklüğü, şiddeti, hareketliliği ve parlaklığı dikkati çeken etmenler olarak sıralanmaktadır. Şiddetli bir ses, tekrarlanan uyarıcılar, çevreye göre çok değişik olan bir şey, hareketli uyarıcılar dikkatin artmasına neden olmaktadır (Baymur, 1994; San-Bayhan ve Artan, 2009; Aral, 2011).

İç Etmenler: Her insanın kendine özgü bir içyapısı olup insan bazı şeylere ilgi duyarken, bazı şeylere ilgi duymamaktadır. Dikkat, bu kişisel ilgilere yani temel ihtiyaçlara bağlı olarak gelişmektedir. Dikkat halini uyaran iç etmenlerden ilki kişilik özellikleridir. Bazı şeylere dikkat etme, bazı şeylere de aldırmazlık tecrübe ile öğrenilmektedir. İkincisi ise herhangi bir anda duyulan ihtiyaçlardan ilgiler ve isteklerden doğan dikkat halidir. Dikkat üzerinde daha çok iç etmenlerin rolü bulunmaktadır (Baymur, 1994).

Taklit: Taklit bir davranış örneğini ya da modelini takip ve kopya etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bebekler; doğduklarında sahip oldukları refleksif hareketlerinin etrafındaki yetişkinler tarafından yapıldığını görürse dağarcığındaki davranışı bir süre sonra tekrar etmeye başlamaktadır (Aral, 2011). İlk başta taklit, görme ve diğer duyuardan haz alma süreci, daha sonra ise önceki ilgi çekici tepkileri

sürdürme yoludur (San-Bayhan ve Artan, 2009). Taklit gelişiminde ilk aşamada yeni doğan bir bebek ağladığı zaman diğerinde de ağlama görülür. İkinci aşamada (1-4 aylar) bebeğin davranışını taklit eden biri, bebeğin o davranışı sürdürmesine neden olmaktadır. Üçüncü aşamada (4-8 aylar) bakma ve davranış arasında koordinasyon başlarken, bebek aynı anda hem kendi davranışını, hem de karşısındakinin davranışını görmektedir. Dördüncü aşama (8-12 aylar) başkalarının davranışları ile kendi davranışlarını karşılaştırmaya başlayarak, tanıdık davranışları tekrarlamaktadır. Beşinci aşamada (12-18 aylar) kendisine yeni gelen davranışları o anda taklit etmektedir. Altıncı aşamada (18-24 aylar) daha önce öğrendiği davranışı taklit etmektedir. Bu aşamada çocuğun zihinsel temsilcilerinin geliştiği görülmektedir (Meltzoff and Moore, 1997). Piaget bu taklidi ertelenmiş taklit olarak adlandırmaktadır. Bebeklerin, hareketleri hemen ya da bir gecikmeden sonra taklit etme yeteneği, hareketin karmaşık oluşu ve doğallığına bağlı olarak değişmektedir. Bu taklit doğrudan doğruya taklit olmaktan çok bilişsel gelişimde ilerlemenin belirtisi olarak görülmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2009). Çocuklarda taklit yeteneğinin ve nesne kavramının gelişmesi sembolik düşünce için bir temel teşkil etmektedir. Çocuklarda sembolik düşüncenin gelişimi, çocukların nesnelere oynamasını ve modelleri gözlemesini ortadan kaldırmaz hayatının her döneminde bunlara ihtiyaç duymaktadırlar (Aral, 2011).

Kavram: Kavram, insan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerinin temsil edildiği bilgi yapısı olarak tanımlanmaktadır (Ülgen, 1996). Aynı zamanda kavram, nesne veya olayların ortak özelliğini simgeleyen içsel bir süreçtir. Bu simgeleme de genellikle bir sözcük veya bir isimle yapılmaktadır. Kavramlar somut veya soyut olmak üzere iki sınıfta grupta incelenmektedir. Çocukta kavramların gelişmesi somuttan soyuta doğru bir gelişim göstermekte ve somut düşünmeden soyut düşünmeye doğru bir yol izlemektedir. Çocuklar bir-iki yaşlarında çevrelerindeki nesne ve insanlarla etkileşimde buldukça kavramları kazanmaya başlamaktadırlar. Kavramların öğrenilebilmesi için bellekteki bilginin organize edilmesi gerekmektedir. Çocuklar yeni bilişsel yetenekler kazanmakta ve bunları kavramsal olarak harekete geçirme eğiliminde oldukları için dört yaşından itibaren kavram oluşturma yeteneğinde bir ilerleme görülmeye başlamaktadır (Üstün ve Akman, 2003; Bütün-Ayhan ve Aral, 2007).

Kavram oluşturma kavramın 6rnekleri benzer ve farklı yanlarını algılayarak, benzerliklerden genelleme yaparak oluşturulmaktadır. Kavram kazanma ise oluşturulan kavramı uygun kural ve 6l6t6llerle sınıflara ayırma işlemidir. Kavram oluşturma tek başına kavram 6đrenme anlamına gelmeyerek, kavram kazanmanın 6n koşulunu oluşturmaktadır. Kavram kazanma mantıklı bir grupta, geliştirilen şema ile birlikte, oluşan kavramın niteliğine dayalı olarak gelişmektedir (6lgen, 1996). Kavram gelişimi benzerlik ve farklılıkları algılama veya bulma, sıraya dizme, bir dizi boyuta g6re sınıflama, genelleme, bir grubun 6rneklerini sayma, sınıflama gibi bir dizi 6zel bilişsel s6reci i6ermektedir (6st6n ve Akman, 2003). 6ocuklarda kavramların yerleşmesi yavaş ve zor bir s6retdir. 6ocuklar yeni bilgiler kazandık6a, bu bilgileri kendilerinde var olan kavramlarla ilişkilendirerek yeni kavramlar oluşturmaktadır (Aral, 2011). Algının kesinleşmesi, artan ve 6eşitlenen deneyimler ve gelişen s6z dağarcığı ile 6ocuk kavramları farklılaştırmaya ve daha kesin olarak ayırt etmeye başlamaktadır (6st6n ve Akman, 2003).

Bellek ve Hatırlama: Bellek, bireyin deneyimlerinden elde ettiği, 6đrendiđi bilgileri g6venilir bi6imde tam ve doğru olarak depolayabilme ve yeniden kullanılabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır 6đrenilen bilgileri tekrarlama yeteneği olarak da tanımlanabilen bellek, mevcut deneyimlerle birleştirildiğinde anlama daha kolay ger6ekleşebilmektedir (6meroğlu ve Kandır, 2005; Keleş ve 6epni, 2006). Belleğin g6venirliğinde hatırlama g6c6 6nemli bir yer tutmaktadır. Hatırlama g6c6, uygun bir uyarıcıyla zihindekilerin g6venilir bir bi6imde, değişmeden bilin6li hale gelebilmesidir. (6meroğlu ve Kandır, 2005). Bellek, bilgiyi işleme ve yorumlamada farklı yapısal bileşimlerden oluşmaktadır. Bunlar: duysal kayıt, kısa s6reli bellek ve uzun s6reli bellekten yararlanmaktadır (Banikowski and Mehring, 1999; 6meroğlu ve Kandır, 2005; Senemoğlu, 2010).

Duysal Kayıt: 6evre ile etkileşim halinde bulunan birey, duyu resept6rleri vasıtasıyla devamlı kendine gelen uyarıcıları algılamaktadır. Bireyin g6rd6đ6, işittiği, duyduğu tattığı ya da hissettiği şeyler duysal kaydın i6eriğini oluşturmaktadır. Bu hafızanın kayıt hızı bir milyon/saniye olarak belirtilmektedir (Keleş ve 6epni, 2006). Duysal kayıta bilgilerin depolanma s6resi, alındığı duyu organına g6re farklılık g6stermektedir. G6rsel bilgi yarım saniye ile bir saniye tutulurken, işitsel bilgi iki saniye ile d6rt saniye arasında tutulabilmektedir. Duysal

kayıt anlık bellek olarak isimlendirilmekte ve gelen bilgileri işleyerek kısa süreli belleğe geçirmektedir. Ancak yeterli dikkatin harcanması durumunda duyuşsal kayıttaki bilgilerin kısa süreli belleğe aktarılması mümkün olabilmektedir (Banikowski and Mehring, 1999; Aral, 2011).

Kısa Süreli Bellek: Düşünmenin çoğunun ve bilgi işlemenin gerçekleştiği kısa süreli bellek, duyuşsal bilgilere gelen bilgileri davranışa dönüştürme ya da uzun süreli belleğe kodlamayı sağlamaktadır. Gelen bilginin görüntülenmesi, sınırlı kapasite ve sürece sahip olan kısa süreli bellekte bilgilerin çoğu ses olarak saklanmaktadır. Bu bellekte tutulan bilginin miktarı ve bilginin tutulma süresi yaşa göre değişmektedir. Kısa süreli bellekte tekrarlama yapmaksızın on ile yirmi saniye arasında beş ile dokuz öge hatırlanabilmektedir. Kısa süreli belleğe gelen bilgi ya ihmal edilir, unutulur ve tekrar edilerek kısa süreli hafızada tutulur ya da tekrarlama ile daha önceki bilgilerle birleştirilerek uzun süreli belleğe transfer edilir (Banikowski and Mehring, 1999; Aral, 2011).

Uzun Süreli Bellek: Uzun süreli bellek iyi öğrenilen bilgilerin sürekli olarak depolandığı bellek türüdür. Uzun süreli bellek, nöronlarda, bağlantılarda meydana gelen yapısal değişme ile meydana gelmektedir. Bilginin hem görsel hem de sözel olarak depolanabildiği uzun süreli belleğin limitsiz kapasiteye sahip olması, depolanan bilgiler arasında güçlü bir bağlantılar ağının mevcut olması ve uzun bir sürece sahip olması en belirgin özellikleri arasında yer almaktadır. Bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılması güç olmakla birlikte, bu bellekte depolanan bilgiler bir ömür boyu hatırlanabilmektedir. Uzun süreli bellekte sözcükler genellikle işitildikleri sesleriyle birlikte değil, taşıdıkları anlamları ile saklanmaktadır. Bunun dışında uzun süreli bellekte ses, koku ve görüntülerin saklanması da mümkün olmaktadır. Bir bilginin uzun süreli bellekte saklanması ancak beyindeki nöral bağlantılarda meydana gelen kalıcı fonksiyonel, biyokimyasal ve yapısal değişikliklerle mümkün olabilmektedir. Uzun süreli bellek kendi içerisinde anısal, anlamsal ve işlemsel olmak üzere üç farklı bölümde incelenebilmektedir (Banikowski and Mehring, 1999; Senemoğlu, 2010; Aral, 2011).

Hatırlama, bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe getirilmesi olarak adlandırılmasına rağmen bu her zaman mümkün olmamaktadır. Başarılı bir hatırlama, mantığın, ipuçlarının ve diğer bilgilerin kullanılarak bilginin yeniden

canlanmasını sağlamakla gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 2010). Bilginin hatırlama hızı ve kapsamı kodlama biçimine göre değişmektedir. Çok iyi kodlanmış bilgiler çabuk hatırlanırken, iyi kodlanmayan hiçbir şema ile ilişkilendirilmeyen bilgiler zor hatırlanmaktadır (Aral, 2011).

Düşünme ve Akıl Yürütme: Düşünme fonksiyonel, etkin ve belli hedefi olan bir eylem olarak tanımlanabilmektedir (Yeşildere ve Türnüklü, 2007). Aynı zamanda düşünme, mevcut bilgilerden başka bir bilgiye ulaşma ve sahip olunan bilgilerin ötesine gitme şeklinde de tanımlanabilmektedir (Aral, 2011). Karşılaşılan her problem, çözümü için yeni bir düşüncenin oluşumunu gerektirmektedir. Düşünme süreci, dış dünyadaki nesne ve olayları semboller haline çevirme olarak tanımlanabilmektedir. Beyin, semboller üzerinde anlam çıkarma, hipotez kurma, hesaplama ve daha sonraki sembolleri üretme gibi bir çok işlem gerçekleştirmektedir. Daha sonra bu sembolleri tekrar dış dünyadaki nesne ve olaylara çevirerek var olan “gerçek” durumla başarılı bir şekilde başa çıkabilmektedir (Çubukçu, 2004). Bireyleri, bazı dış olaylar, iç olaylar ya da hiçbir uyarılma olmadan düşünmeye iten durumlar mevcuttur. Bu düşünme olaylarının tümü akıl yürütmeye dayanmaz. Akıl yürütmede daha önce öğrenilmiş bilgiler, yeni karşılaşılan soruna çözüm bulmak için birleştirilerek düzenlenmektedir (Aral, 2011).

Problem Çözme: Problem çözme bireyin problemi fark etmesinden, ona çözüm bulana kadar geçirdiği düşünce süreci ya da içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlaması olarak tanımlanabilmektedir (Heppner and Krouskof, 1987; Ülküer, 1998). Problem bireyin hedefe ulaşmada bir engelleme ile karşılaşmasıdır ve hedefe ulaşmayı güçleştirmektedir. Problem çözme, hedefe erişmede karşılaşılan güçlükleri yenme ve engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Bu süreçte birey şartlara uyararak ve engelleri azaltarak gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı iç dengeye kavuşturmanın yollarını aramaktadır (Aral, 2011). Problem çözmenin ve başa çıkmanın birçok yönü bulunmaktadır. Bunlar; probleme odaklanmış başa çıkma ve duyguya odaklanmış başa çıkma, seçenek üretebilme ve karar verebilme, sonuçsal düşünme ve bireyin kendisini problem çözme konusunda yeterli görmesi ve kendisine güvenmesidir (Heppner ve Baker, 1997). Problem çözme karmaşık bir süreç olduğundan bu süreç çeşitli aşamalara bölünerek öğretim ve öğrenme kolaylaştırılmaktadır. Problem çözme sürecinde problemi anlama, çözüm için plan

yapma, planı uygulama ve sonuçları değerlendirme basamakları yaygın olarak kabul gören problem çözme basamaklarıdır (Senemoğlu 2010). Çocukların hızlı ve doğru problem çözebilmeleri için günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan problemlere ilişkin çözüm modelleri oluşturulmalıdır. Çocukta merak uyandıracak problemler seçilerek problem çözme sırasında onlara rehberlik edilerek başarılı olmaları sağlanmalıdır. Çocukların problemin amacını ve amaca ulaştıran araçları seçip, aralarındaki ilişkiyi kurmaları sağlanmalıdır (Aral, 2011).

Yaratıcılık: Yaratıcılık bir düşünme biçimi olarak, hayal gücü ile çok yakın bir ilişki içindedir ve tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşı içinde yer almaktadır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005). Yaratıcılıkla ilgili farklı tanımlar bulunmasına karşın genel olarak yaratıcılık, yeni alışılmadık ve benzersiz yollardan giderek, bilinen şeylerden yeni bir şeyler oluşturmak, çeşitli sosyo-kültürel ortamlarda, durumlarda akıcı, esnek, orjinal ve başkalarına çağrışım yapabilecek nitelikte davranış ve ürün ortaya koyabilme şeklinde tanımlanmaktadır (Brockman, 1993; Chien and Hui, 2010; Aral, 2011). Yaratıcı bireyler, alışlagelmemiş düşünceleri, alışlagelmemiş açıklıkta ve kısaca anlatan, önemli buluşlar yapan, yeni bakış açıları, yargılar ve iç görüşler oluşturan, özgün yollarla ve yazılarla dünyayı açıklamaya çalışan kişilerdir. Yaratıcı bireyde, merak, sabır, hırs, sorumluluk duygusu, liderlik özelliği, buluş yapma yeteneği, serüvenci düşünme, deney ve alıştırmalar yapma, sentezci yargılara ulaşma gibi bilişsel beceriler de gelişmiştir (Dağlıoğlu, 2010).

Zekâ: İnsan beyninin karmaşık yeteneği olan zekâ, yeni şeyleri hızla öğrenme, soyutlamaları, simgeleri, ilişkileri anlama ve kullanma, yeni ve karmaşık bileşimleri icat etme, düşünceyi belli bir yönde tutma, farklı verileri kontrol etme ve eleştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Samurçay, 1983). Zekâ kişinin farklı kültürlerde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi, çözüme kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık yapıdaki problemleri keşfetme yeteneği olarak da adlandırılmaktadır (Saban, 2001). Zekânın gelişimin ilk yıllarında hızlı, ileriki yıllarda ise daha yavaş gelişim gösterdiği vurgulanmaktadır. Zekâyı etkileyen etmenler kalıtım ve çevre olarak iki grupta incelenmektedir. Zekânın kalıtımdan etkilendiğini savunan araştırmacılara göre, zekâ doğuştan getirilen bir yetidir ve

büyük ölçüde kalıtımın etkisiyle belirlenmektedir. Yapılan çalışmalarla çocukların zekâsı ile anne babaların zekâsı arasında yüksek düzeyde ilişki ortaya konmuştur. Ancak kalıtım tek başına zihinsel performansı açıklamada yeterli olmamaktadır, zekânın belirlenmesinde çevresel faktörler de oldukça etkili olmaktadır (San-Bayhan ve Artan, 2009; Aral, 2011). Zengin uyarıcılarla donatılmış çevre, zihinsel potansiyeli kullanmada önemli rol oynamaktadır. Erken dönemde çocukların yeterli düzeyde uyarılmaması öğrenme ve yeteneklerini geliştirme bakımından çocuğun yavaş ilerlemesine neden olmakta, bu nedenle daha sonraki yıllarda oluşacak açıkları kapatmak güçleşmektedir. Çocuğun zekâsı, ailenin öğrenim düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, anne baba tutumları, anne çocuk ilişkisi, anne babanın arı yaşaması, ailede yaşanan stres ve annenin zihinsel düzeyi gibi çevresel faktörlerde etkilenmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2009).

2.4.2. Bilişsel Gelişim Kuramları

Çocuğun çevresindeki dünyayı, değişik yaşlarda nasıl ve niçin böyle gördüğünü ve algıladığını belirlemeye çalışan Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları aşağıda açıklanmıştır.

2.4.2.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'e göre bilişsel gelişim beyin ve sinir sisteminin olgunlaşması ile bireyin çevresine adapte olmasına yardımcı olan deneyimlerinin birleşimidir (San-Bayhan ve Artan, 2009). Çocuk dünyanın pasif alıcısı değil, bilgi kazanımında aktif rol oynamaktadır (Senemoğlu, 2010). Çocuklar çevreleri hakkında bilgi sahibi olmak, etrafında olup bitenleri öğrenmek ve anlamak için bilgiyi, karmaşık bilişsel yapılar içinde düzenlemektedirler (Ömeroğlu ve Kandır, 2005; Yavuzer, 1994).

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramınının dayandığı temel kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlar şu şekilde açıklanabilir.

Zekâ: Piaget'e göre zekâ, bireyin çevresine etkin bir şekilde uyum sağlamasıdır (Arı, 2006). Zekâ, zihnin birçok yeteneğinin uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan yetenekler bileşenidir. Zekâ, kişinin çevresi ile etkileşim kurmasını sağlar, zihinsel yapı ile çevre arasında yenilenen dinamik bir dengedir ve eylemlerde bulunan zihinsel işlemler sistemidir (Aral, vd., 2000)

Şema: Şema, bireyin çevresindekileri tanımak için zihninde oluşturduğu algı çerçevesidir. Örgütlenmiş davranış ve düşünce kalıpları olan şema, en temel zihinsel

yapıdır (Senemoğlu, 2010). Çocuk içinde bulunduğu durumun özelliğine göre çevreyi tanıma ve öğrenme için düzenlenmiş kalıplar olan şemalardan yararlanır. Çocukların ilk şemaları fiziksel faaliyetlere bağlıdır, ancak onlar büyüdükçe ve deneyim kazandıkça zihinsel etkinliklere bağlı şemalara geçerler. Piaget bu zihinsel şemalara operasyon adını vermektedir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Uyum: Piaget'in kuramında uyum sağlama özümleme ve düzenleme olmak üzere iki işlevle mümkün olmaktadır. Özümleme; bireyin sahip olduğu bilişsel yapılar yolu ile çevreye uyum sağlamasıdır (Arı, 2006; Bjorklund, 2005; Senemoğlu, 2010). Diğer bir deyişle; çocuğun karşılaştığı yeni bir olayı, fikri, nesneyi, kendisinde daha önceden var olan bilişsel yapı içine alma sürecidir. Düzenleme ise mevcut şemayı yeni durumlara, nesnelere, olaylara göre yeniden biçimlendirme, şekillendirme sürecidir. Her yaşantı özümleme ve düzenlemeyi kapsamaktadır. Bilişsel yapı yeni durumlara cevap vermek için uygun ise özümleme gerçekleşmektedir, uygun değilse bilişsel yapılar yeniden düzenlenmektedir (Senemoğlu, 2010).

Dengeleme: Bireyin özümleme ve düzenleme yoluyla çevreye uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşma sürecidir. Dengeleme bilişsel gelişimi sağlayan ve öğrenmenin temelinde yatan en dinamik güçtür (Arı, 2006). Öğrenme organizmanın denge durumunun bozulmasına ve dengenin yeniden daha üst düzeyde kurularak gelişimin sağlanabilmesi ile gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 2010).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramında dört temel kural vardır. Bunlar;

- Dönemler değişmez bir şekilde belli bir sıra ile ortaya çıkmaktadır.
- Dönemler arasında hiyerarşik bir sıralama vardır. Her bir dönem kendisinden önceki evrelerin kazanımlarını da içermektedir.
- Bireysel farklılıklar söz konusudur. Her birey kendisine göre bir gelişim göstermektedir.
- Her dönem için kritik olan gelişim özellikleri bulunmaktadır (Aral, vd., 2000).

Piaget bilişsel gelişimi, duyu-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler olmak üzere dört döneme ayırarak incelemiştir (Bjorklund, 2005). Dönemler ilerledikçe, çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinde

niteliksel gelişmeler gözlenmektedir. Bütün insanlar aynı dönemlerden, aynı sıra ile geçerler. Bu dönemler belirli yaşlarla ilişkilidir. Ancak tüm çocuklar için kesin bir yaştan bahsetmek mümkün değildir.

Duyu-Motor Dönemi (0-2 yaş): Piaget bilişsel gelişimin ilk döneminde bebeklerin çevrelerini keşfetmeleri ve öğrenmeleri için fiziksel hareketler ve duyularını kullandıkları için bu dönemi duyu motor dönemi olarak adlandırmış ve bu dönemi altı alt aşama ayırarak incelemiştir (Wortham, 1994; Bjorklund, 2005).

Refleksler Aşaması (0-1 ay): Bebekler doğumdan birinci ayın sonuna kadar doğuştan getirdikleri reflekslerini yoğun bir şekilde kullanarak bu refleksler üzerinde kontrol geliştirmeye başlarlar. Duyularından gelen bilgiyi düzenleyemez ve baktıkları nesneyi yakalamazlar. Yeni doğan bebeklerin dudaklarına dokunulduğunda refleksif olarak emerler. Meme verilme bile, bebek, meme ucunu bulmayı bir şekilde öğrenir ve aç olmasa da emme davranışı gösterir. İşitebildiği sesleri duyduğunu belli eder, ancak sesin nereden geldiğini araştıran, o yöne bakan bir davranış göstermez. İlk bir ay içinde nesne sürekliliği hiç yoktur ve bebek, herhangi bir nesnenin varlığını veya yokluğunu tahmin edemez, bilemez (Wortham, 1994; Flavell et.al., 2002; Bjorklund, 2005; San-Bayhan ve Artan, 2009).

Birincil Döngüsel Tepkiler Aşaması (1-4 ay): Bu aşamada bebekler duyuyla, alışkanlıkları ve birincil döngüsel tepkileri kapsayan şema çeşitleri arasındaki işbirliğini öğrenmektedir. Alışkanlıklar emme gibi basit bir refleks üzerine kurulmuş şemadır. Bebekler, emme davranışı gibi haz veren davranışları tekrar ederler. Bebeğin bütün davranışları kendi bedeninde odaklanır. Yeni doğanların ilk kazanılmış adaptasyonları, farklı nesnelere farklı şekilde emmektir. Bebekler bu aylarda duyu organları yoluyla gelen bilgileri düzenlemeye başlarlar. Örneğin bir bebek, annesinin sesini duyduğunda, sese karşı yönelir ve sonunda bu sesin annesinden geldiğini keşfeder. Böylece dünyası anlam kazanmaya başlar. Nesne sürekliliği henüz yoktur. Bebek bu aylarda hareket eden bir nesneyi gözleriyle takip edebilir. Fakat herhangi bir nesne kaybolduğunda onu aramaz ama nesneyi son gördüğü noktaya hareketsiz ve pasif bir şekilde bakar (Bjorklund, 2005; San-Bayhan ve Artan, 2009).

İkincil Döngüsel Tepkiler Aşaması (4-8 ay): Bebekler bu aylarda çevreleriyle daha çok ilgilenirler ve sebep sonuç ilişkilerini ayırma yeteneği

görölmeye başlar. Kendi bedeni dışındaki nesnelere yönelir ve hareketlerinin çevrede yarattığı sonuçlar üzerine dikkatini yoğunlaştırır. Mesela çingırağın sesini duyabilmek amacıyla çingırağı sallar. Ancak bebeklerin davranışları tamamen amaca yönelik değildir, tesadüfen keşfettiği bir eylemi amacına uygun devam ettirir. İlginç sonuçlar oluşturan davranışın tekrarlanmasına ikinci döngüsel tepkiler denilmektedir. Nesne sürekliliği bu aylarda gelişmeye başlar, ancak görsel alandan uzaklaşan nesnelere devamlılığı hakkında bir fikre henüz ulaşmamıştır.. Bebek yere düşürdüğü veya kendisinden saklanan bir nesnenin eğer herhangi bir kısmını görürse bu nesneyi arar, ancak tamamiyle saklanırsa, sanki o nesne artık yok olmuş gibi davranır ve arama davranışında bulunmaz (Bjorklund, 2005; San-Bayhan ve Artan, 2009). Bu aylarda bebeğe, bastırınca veya sallayınca ses çıkaran veya ipini çekince hareket edip ses çıkaran oyuncaklar vermek bebeğin hem zihinsel gelişimini, hem de kişilik gelişimini desteklemek açısından yararlıdır. Bu oyuncaklarla bebek, davranışlarıyla çevre üzerinde etkili olduğunu ve ancak kendisi bir harekette bulunursa belli bir sonuca ulaşacağını farkedebilir. Ayrıca “ce-oyunu” gibi insanların ve nesnelere kaybolup tekrar ortaya çıktığı oyunlar çok hoşuna gider (Wortham, 1994; San-Bayhan ve Artan, 2009).

İkinci Döngüsel Tepkilerin Koordinasyonu Aşaması (8-12 ay): Bu aşamada bebekler önceden öğrendikleri şemaları kolayca, koordineli bir yolla birleştirirler ve tekrar tekrar bu birleştirme işini yaparlar. Bebekler bu aylarda, geçmiş deneyimlerinden öğrendikleri yakalama, itme, vurma gibi davranışları yeni bir durumda kullanmak, amacına ulaşmak için dener, değiştirir, düzenler ve uygun olanı bulmaya çalışır. Bebek, odanın diğer tarafında bulunan bir oyuncuğa ulaşmak için emekler. Böylece bebek, daha önceden öğrenmiş olduğu emekleme davranışını amacına ulaşmak için kullanır. Amaca ulaşmak için anlamları ve amacını ayırabilirler. Baktığı çingırağı yakalamak için davranışta bulunur. Karmaşık bir dizi hareketi kasıtlı olarak sık sık tekrar etmekten hoşlanırlar. Dokuz-on aylık bir bebek, oyuncak kaplarını istif eder, tekerlekli oyuncakları zevkle ipinden çeker. Nesne sürekliliği hızlı bir şekilde gelişmektedir. Oyuncuğının saklandığı yeri görürse, oyuncuğın burada arar. Eğer oyuncuğın, saklandığı yerden başka bir yere konduğunu görürse, yine de ilk saklanılan yerde oyuncuğın arar (Wortham, 1994; Flavell et al., 2002; Bjorklund, 2005; San-Bayhan ve Artan, 2009). Nesne

sürekliliğinin geliştiği bu aylarda çeşitli oyuncakların saklanıp, bulunmasına yönelik oynanan oyunlar, bebeği hem zihinsel açıdan gelişmesine, hem de anne ve baba ile olumlu bir etkileşim içine girmesine katkı sağlamaktadır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Üçüncü Döngüsel Tepkiler (12-18 ay): On ikinci ayda bebeklerin çoğu yürümeye başlar ve bu hareketliliği kazanması ile yetişkin dünyasının tamamen içine girerler. Dünyayı araştırma özgürlüğü ile bir olay ya da durumu deneme yanılmalarla keşfederler. Bu aylarda, yerden çeşitli oyuncaklar alıp atmak bebekler tarafından sıkça yapılan bir harekettir. Bebek, alıp atma davranışını farklı nesnelere uygulayarak sonuçlarını görmek ister. Bebekler bu aylarda, şimdiye kadar deneme yanılma yoluyla çözdükleri problemlerde ilk kez kendilerine özgü bir tarz geliştirirler. Bebekler sadece daha önceki tepkilerini kullanmazlar, onları amaçlarına ulaştıracak en etkili yolu bulana kadar birçok yeni davranışta bulunurlar. Bu yolla da yeni araçlar keşfederler. Bebeğin amaçlı olarak nesnelere yapılacak yeni olasılıkları bulmak için gösterdiği davranış çeşitlemesine üçüncü döngüsel tepkiler denilmektedir. Nesne sürekliliği daha fazla gelişmiştir ve bebekler görüş alanlarından çıkan bir nesneyi ararlar. Oyuncaklarının nereye saklandığını görürlerse, doğru yerde oyuncaklarını ararlar. Daha önceki aylarda olduğu gibi oyuncakların saklandığı ilk yeri değil, saklandığını gördükleri son yeri ararlar. Bebekler bu aylarda, halen daha görmedikleri bir hareketi hayal edemedikleri için, nereye saklandığını görmedikleri bir oyuncakları aramazlar. Bu aylardaki bebekler, kendileri için yeni ve karmaşık olan hareketleri taklit edebilirler. Örneğin, kitap açıp sayfa çevirmek gibi günlük yaşamda sık yapılan bir davranışı taklit etme çabası içine girebilirler. Bebeğin oyunlarında da ilerleme görülür. Çevresinde gördüğü birçok yeni hareketi taklit eder ve oyunlarında bu hareketlere yer verir (Bjorklund, 2005; San-Bayhan ve Artan, 2009).

Zihinsel Kombinasyonlar Aracılığı İle Yeni Araçların Keşfi (18-24 ay): Bu ayların en önemli özelliği bebeklerde düşünmenin başlamasıdır. Bebekler yaklaşık olarak on sekiz ay civarında sembollerle, simgelerle düşünebilmeyi başarırlar. Piaget'e göre sembolik fonksiyon, içselleşmiş duyuşsal imaj, mimikler, sembolik oyun, zihinsel imge ve dil tarafından açıklanmaktadır. Bebekler, olayları artık zihinlerinde hayal edebilirler ve böylece herhangi bir olayı kabul etmeden önce o olay hakkında düşünebilirler. Artık, olayların sebeplerini, sonuçlarını, etkilerini az da

olsa anlayabildikleri için, problem çözmede, zahmetli bir yol olan deneme yanılma yolunu kullanmazlar. Zihinsel semboller sayesinde aklıyla çözüm yollarını bulur, zihninden seçenekleri değerlendirir ve o anda kendisini amaçladığı sonuca götürecek yeni yollar keşfeder. Bebek karşılaştığı problem durumlarına çözüm bulduğu sürece zihinsel kombinasyonlar yapabilir. Bu aylardaki zihinsel gelişim sayesinde bebek, dili bir iletişim aracı olarak daha anlamlı bir şekilde kullanır. Etkilendikleri kişi ya da nesne önlerinde olmasa da o kişi ya da nesnenin davranışlarını sonradan taklit edebilirler. Ertelenmiş taklit denilen bu durum misafirlige gelen yaramaz bir çocuğun davranışlarını misafirler gittikten sonra taklit etmesi şeklinde kendini gösterebilir. Ayrıca, bebek bu aylarda, aile üyelerini de sık sık oyunlarında taklit eder. Nesne sürekliliği tamamen gelişmiştir. Bebek bir nesnenin bir yerden başka bir yere taşındığını görürse, nesneyi son saklanılan yerde arar. Ayrıca, saklandığını görmediği nesnelere, oyuncaklar için de aramalar yapabilir. Bebek, yastığının arkasına oyuncuğunu saklandığını görmese de oyuncuğunu ararken yastığının arkasına da bakar (Wortham, 1994; Flavell et.al., 2002; Bjorklund, 2005; San-Bayhan ve Artan, 2009).

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Bebeklerin çoğu ikinci yaşını doldurur doldurmaz işlem öncesi döneme geçerler ve bu dönem yaklaşık olarak yedi yaşlarına kadar devam eder (Ford, 2009). Duyu motor dönem tamamlandığında bir çocuk zihinsel beceriler yönünden çok büyük gelişim göstermiş olmasına rağmen akıl yürütmenin ve kavramların biçimlenmesi işlem öncesi dönemde gerçekleşmektedir. Bu süreç, yüksek bir dağa tırmanan bir dağcının çok zorlanmış olsa bile bir önceki dönemde dağın eteklerine gelmiş olması bu dönem içerisinde de önünde tırmanması gereken uzun bir yüksekliğin olması ile açıklanabilir (Siegler, 1991).

İşlem öncesi dönem işlemlerin yapılamadığı ancak işlemlerin yapılabilmesi için gerekli bilişsel yapıların kazanıldığı bir dönem sembolik dönem ve sezgisel dönem olmak üzere iki alt aşamaya ayrılmaktadır (Arı, 2006; Senemoğlu, 2010; Ülke-Kürkçüoğlu, 2010).

Sembolik Dönem ya da Kavram Öncesi Dönem (2-4 yaş): Bu dönemde çocuk varolmayan bir nesneyi veya kişiyi temsil eden bir sözcük, sembol ya da varlığı zihinsel olarak ifade etme yeteneğini geliştirir. Çocuk bu semboller aracılığı ile sadece yakın çevre ile değil, geçmiş olaylarla da ilgilenmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2005). Çocukların dil gelişimleri hızlanmıştır, nesnelere adlarını söylerler ve

konusmalara bilginin geçişini sağlar (Aral vd., 2000). Dil gelişimlerinde ve oyunlarında çevresinde olup bitenleri zihinsel olarak ifade etmede sembolik dūřune yeteneği hakimdir. ocuk birden fazla boyutu olan ilişkileri anlamlandırıamaz. Örneęin, Ayře, Fatma'dan uzun, Fatma da şenay'dan uzun, bunlardan en uzun boylu kim dendiğinde ocuk cevap veremez. Ancak bu ilişki sembolleştirilerek kâğıda çizildiğinde ocuk bu ilişkiyi doğru anlamlandırabilir (Yapıcı ve Yapıcı 2006).

İşlem ncesi dönemin ilk aşamasında çocuklar sembolik fonksiyonları kullanırlar, kendilerine yastık olarak bir elbise parçasını seçebilirler ya da bir çubuk onlar için bir at yerine geçebilir. Sembolik oyunlar çocuğun sadece bilişsel gelişim için değil, onun duygusal ve sosyal gelişimi içinde önem teşkil etmektedir. Çocuklar bu yolla i dünyalarını dışarıya yansıtırlar. Çocukların zihinsel becerileri geliştikçe herkes tarafından anlaşılmayan semboller kullanmaktan çok herkes tarafından anlaşılan sembolleri kullanmaya başlarlar. Bu değişim, iletişim yeteneklerinin büyük lde geliştiği konusunda önemli bir ipucu sağlamaktadır (Siegler, 1991).

Sembolik dönemin en belirgin özelliği çocukların benmerkezli olmasıdır. Çocuklar bu dönemde kendilerini başkalarının yerine koyamazlar ve olayları başkalarının açısından da göremezler. Kendisinin bildiğini herkesin bildiğini ve gördüğünü dūřunr. Oyunlarında istediği her oyuncuğının anında hazır olmasını ister. Etrafındaki herşeyin sadece kendisi için var olduğu inancındadır (lke-Krkulu, 2010; San-Bayhan ve Artan, 2009; Senemoęlu, 2010; Yapıcı ve Yapıcı 2006). Bu dönemde nesnelere sadece renklerine ya da biçimlerine yani nesnenin tek bir özelliğine göre sınıflandırabilir (Senemoęlu, 2010). İlk öğrendiği hayvan dört ayaklı bir köpek ise, bundan sonra gördüğü, bütün dört ayaklıları köpek olarak ifade edebilir (Yapıcı ve Yapıcı 2006).

Sembolik dönemin diğer bir özelliği de animizmdir. Animizm ocukların cansız nesnelere canlı olarak algılaması şeklinde tanımlanmaktadır. ocuk etrafındaki nesne, bitki ve hayvanlara insani özellikler yükler. Bu dönemde çocuğun animizm özelliğine sahip olması onun ifadelerinin, çizimlerinin gerçekten uzak ve eğlenceli olmasına neden olur (lke-Krkulu, 2010; San-Bayhan ve Artan, 2009).

Bu dönemde çocuklarda tek yönlü dūřunme ve mantık yürütme görülmektedir. Mantık yürütmede tümdengelim ve tümevarım kullanamazlar. Mantıkları deęiřken ve yüzeyseldir. Tek yönlü dūřunrlar. Örneęin, her gün

kahvaltıda yumurta yiyen bir çocuk, yumurta olmadığı zaman kahvaltı yapmadığını söyler (Davies 2004; Senemoğlu, 2010).

Sezgisel Dönem (4-7 yaş): Sezgisel aşama dört-yedi yaş arasını kapsar ve bu aşamada çocuk ilkel düşünceyi kullanmaya başlamaktadır. Çocuklar anlayış ve bilgileri hakkında emin olduklarını sansalar da henüz neyi nasıl bildiklerinin farkında değildirler (San-Bayhan ve Artan, 2009). Bu dönemde çocuklar gerçek nesnelerin yerini alan zihinsel sembolleri biçimlendirme, nesne ve olaylara işaret etmek için kelimeleri kullanabilme, nesnelerin gruplamalarını yapabilme (çoğu kez tutarsız olarak), çok basit düzeyde akıl yürütebilme ve düşünce boyutunda daha esnek ve daha mantıklı bir yeteneğe sahiptir (Yapıcı ve Yapıcı 2006).

Bu dönemde çocuk sadece bir durumun bir özelliğine odaklanmaktadır (San-Bayhan ve Artan, 2009). Çocukların düşünme ve bir yargıya varmaları, olayların ve nesnelerin fiziksel görünümünden etkilenmektedir. Bu evrede çocuk mantık kurallarına göre akıl yürütüp bir yargıya varamaz. Fiziksel görünümün etkisi ve akıl yürütmedeki sınırlılık, “nesnenin korunumu” kavramında da gözlenir (Arı, 2006). Örneğin; çocuğun gözü önünde aynı miktardaki su iki aynı şekildeki bardağa doldurulup bu bardaklardan birinin içindeki su daha ince uzun bir bardağa döküldüğünde çocuk ince uzun bardaktaki suyun daha çok olduğunu söyleyerek kararını suyun şekline göre vermektedir (San-Bayhan ve Artan, 2009). Bu dönemdeki düşüncenin bir başka özelliği de tersine çevrilemezliktir. Bu, düşünmenin önemli bir yönü olup korunumun başlangıç noktasıdır. Dönüştürmenin tersi bir işlemle, suyun ilk bardağa geri konulduğunda ilk iki bardaktaki su miktarının eşit olduğunu gözünde canlandıramaz. Bu sonuç da çocukların belirli bir zamanda birden fazla etken üzerinde düşünememesiyle açıklanmaktadır (Arı, 2006; San-Bayhan ve Artan, 2009; Senemoğlu, 2010).

Sonuç olarak Piaget’e göre çocuklar bu yaşlarda duyumlarla elde edilen verilerin ötesine geçemezler. Yani nesnenin korunumunu kazanmamışlardır. Ancak son yıllarda bilişsel gelişim üzerine yapılan araştırmalar, Piaget’in ortaya koyduğu bazı özelliklerin daha erken yaşlarda gözlenebildiğini ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2010).

Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş): İşlem öncesi dönemi tamamlayan çocuk, yedi onbir yaşlarında mantık dönemi olarak tanımlanan somut işlemler

döneminde, problemlerin çözümünde kullanmak için çevrelerindeki nesnelere, olayları, kavramları, sıralayabilir, sınıflayabilir ve örgütleyebilir (San-Bayhan ve Artan, 2009; Siegler, 1991; Ülke-Kürkçüoğlu, 2010). Çocuklar bu dönemde düşüncelerinde daha esnek, ve düşünce süreçlerinde daha mantıklıdır. Somut işlemler döneminde tersine çevrilebilirlik, korunum, ve gruplama gibi zihinsel beceriler gelişmektedir. Piaget'e göre çocuk yedi yaşında sayı korunumunu, miktar korunumunu, dokuz yaş civarında ağırlık korunumunu, on iki yaş civarında da hacim korunumunu kazanabilmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2009; Ülke-Kürkçüoğlu, 2010). Çocuklar bu dönemde en üst düzeyde gruplama yapabilirler. Bir grup nesnenin bir başka grubun alt sınıfı olabileceğini anlarlar. Belli bir özelliği olan nesnelere, şekillerine, renklerine, büyüklüklerine ve kullanımlarına göre ayırabilir. Ayrıca nesnelere uzunlukları, genişlikleri, ağırlıkları gibi belli özelliklerine göre sıralayabilir. Çocuk bu beceriyi kazanınca geçişleri ve dönüştürmeleri daha kolay yapabilir (San-Bayhan ve Artan, 2009; Senemoğlu, 2010).

Somut işlemler dönemindeki çocuklar, olayları ve dünyayı başkaları açısından da görerek, benmerkezcilikten uzaklaşabilirler. Ancak düşünme süreçleri çocuk tarafından gözlenebilen gerçek olaylara yönelik olup çocuk somut problemleri çözebilirken, soyut problemleri henüz çözemezler (Senemoğlu, 2010).

Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve üzeri): Piaget'e göre soyut işlemler dönemi insan düşüncesinin gelişim evresinin sonuncusudur. Soyut düşünebilme yeteneği, on bir-on iki yaşlarda kazanılmaya başlar, on dört-on beş yaşlarda bir kararlılığa ulaşır ve on altı yaşın sonunda tamamlanır (Arı, 2006). Piaget soyut işlem düşüncesini, somut ve şimdiki gözlemlerden çıkan önermeler hakkında varsayımlar ileri sürmeyi ve akıl yürütmeyi sağlayan bir düşünce dönüşümü olarak da tanımlamıştır (Gander and Gardiner, 1995).

Soyut düşünen ergen, olayları görmeksizin sorunun kaynağına inerek nedenlerini bulmaya yönelik değişkenleri düşünebilir, bu değişkenlerin arasındaki ilişkileri bulabilir, duruma yönelik olası denenceler kurabilir, bunları sınavarak sonuca sistemli biçimde ulaşabilir (Arslan, 2008). Somut işlemler dönemindeki çocuklarla soyut işlemler dönemindeki ergenler arasındaki temel fark, ergenlerin bir olayın çok değişik yönlerini görebilmeleri ve bilgiyi soyut olarak üretebilmeleridir. Ayrıca dil gelişimi bakımından kavramların atasözlerinin, deyimlerin anlaşılmasında

da problem yaşamamakta yazılı dili de bir yetişkin kadar etkili olarak kullanabilmektedir (Senemoğlu, 2010). Bu dönemdeki ergenler etrafındakilerin kendisine odaklandıklarını düşünerek benmerkezcilik özelliği de gösterirler (San-Bayhan ve Artan, 2009). Ben-merkezci düşünce on beş-on altı yaşlarına doğru yerini insanların farklı algıları ve duygusal tepkileri olduğu düşüncesine bırakmaktadır. Böylece ergenlerde daha gerçekçibir benlik kavramı oluşmaktadır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2010).

2.4.2.2. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bruner'in bilişsel gelişim kuramının en önemli kavramı öğrenmedir. Bruner öğrenmeyi yaşam boyu devam eden, geçmişte elde edilen kavramla yeni fikirlerden oluşan aktif bir süreç olarak tanımlar (Kearsley, 2004). Çocukların anlamları arama ve keşfetmeyle öğrendiklerini belirtmektedir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Bruner'e göre bilişsel gelişim, eylemsel (enactive), imgesel (imaginative) ve sembolik (symbolic) olmak üzere üç dönemden oluşur.

Eylemsel Dönem (0-3 yaş): Bilişsel gelişimin ilk aşaması olan eylemsel dönemde çocuk, çevreyi eylemlerle anlar; nesnelere doğrudan ilişki kurar ve nesnelere anlamı çocukların onlarla ne yaptığını bağlıdır. Çocuk çevresindeki nesnelere ilgili yaşantıyı onlara dokunarak, vurarak, ısırarak, hareket ettirerek kazanır. Çocuk yaparak ve deneyerek öğrendiği için bu evreye eylemlerle temsil evresi de denilebilir. Bilişsel gelişimin eylemsel döneminde olan çocuklar için, en kolay anlaşılabilir mesajlar eylemlerdir. Bilginin eylemlerle temsil edilme formuna, Gardner "Devinduyumsal zekâ" adını vermektedir (Senemoğlu, 2010).

İmgesel Dönem (3-6 yaş): Bilişsel gelişimin ikinci düzeyi olan imgesel dönemde, bilgi, imgelerle taşınmaktadır. Görsel bellek gelişmiştir ancak, çocuğun kararları dile değil, duyu organları yoluyla edindiği duygusal etkilere dayalıdır (Arslan, 2008). Çocuklar, herhangi bir nesneyi, olayı, durumu nasıl algıladılarsa zihinlerinde o şekilde canlandırırılar. Çocuklar bu dönemde herhangi bir nesneyi, olayı görmeden de resmedebilirler. Bu dönem Piaget'nin işlem öncesi dönemine karşılık gelmektedir. Gardner, bilginin imgelerle temsil edilmesine "uzaysal zekâ" adını vermektedir (Senemoğlu, 2010).

Sembolik Dönem (6 yaş ve üzeri): Bilişsel gelişimin son aşaması olan sembolik dönemde çocuk, etkinlik ya da algının anlamını açıklayan sembolleri

kullanır (Arslan, 2008). Bu evrede çocuk dil, mantık, matematik, müzik, vb. alanların sembollerini kullanarak iletişim kurabilir. Sembolik dönem, yaşantıların formüle edilmesine olanak sağlar. Ayrıca, bu dönemde kısa cümlelerle, anlamsal olarak zengin ifadeler oluşturulabilir. Örneğin; damlaya damlaya göl olur; boş teneke çok ses çıkarır, gibi. Bireyin sembolik döneme ulaşması, zengin yaşantılar kazanmasını sağlar (Senemoğlu, 2010).

Bruner, çocukların eylemsel temsil döneminden imgesel ve sembolik temsil dönemlerine ilerlediğine inanmaktadır. Yaşın ilerlemesi ve yaşantıların zenginleşmesi ile yetişkinler sembolik sistemi daha çok kullanır ancak bu durum, yetişkinlerin yaşantılarını artık eylemler ve imgelerle kodlayamayacağı anlamına gelmez. Ancak, bazı meslek alanlarındaki kişilerde örneğin; cerrahlarda, sporcularda, piyanistlerde eylemsel kodlama sistemi daha gelişmişken, görsel sanatlar alanındaki kişilerde de imgesel temsil süreçleri daha baskın durumdadır (Senemoğlu, 2010). Bruner'in teorisine göre çocuklar, aktif olarak kendi ilgilerine yönelirler, yanıt ve çözümlerini bulmak için düşüncelerini test ederler. Eğitimciler çocukların inceleme yapmalarına fırsat vererek kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayan ortamlar oluşturmaktadır (San-Bayhan ve Artan, 2009).

2.4.2.3. Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin, bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu çocukların kazandıkları kavramları, fikirleri, olguları, becerileri ve tutumları çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrendiklerini ileri sürmüştür. Bununla birlikte bilişsel gelişimin kaynağının, çocuğa sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirleyen kültür ve insan etkileşim olduğunu vurgulamıştır (Senemoğlu, 2010). Vygotsky, çocukların bilişsel gelişimlerini anne babaları, öğretmenleri, daha büyük çocuklar ve başkaları da dâhil daha becerikli ve uzmanlaşmış insanlarla kurdukları etkileşimin sonucu olduğunu ileri sürmektedir. Çocuklar hergün çevresindeki kişilerden yeni bilgiler öğrenmekte başkalarını dinleyerek, onlarla konuşarak yeni kavramlar kazanmakta ve dil becerilerinde gelişme görülmektedir (Mooney, 2000; Ömeroğlu ve Kandır, 2005). Kültürel bir araç olan dil, çocuğun fiziksel ve sosyal çevresini yansıtmakta, çocuklar düşüncelerini anlatmaya başladıklarında daha üst düzeyde düşünme biçimi geliştirmekte ve zihinsel işlevlerinin özünü biçimlendirmektedir. Vygotsky, dili tüm üst düzey bilişsel

süreçler için dayanak olarak görmektedir. Çocuklar dil aracını kendilerini uzmanlaştırmak, düşünce ve hareket özgürlüğünü yaşamak için kullanmakta kendi kendilerine konuşarak kendilerini yönlendirmektedir. Vygotsky, diğer insanların konuşmalarını öğrenip daha sonra bu konuşmaları kendilerine yardım etmek için kullanan çocukların problemleri çözebildiklerini öne sürmüştür (Bodrova and Leong, 2010; San-Bayhan ve Artan, 2009).

Vygotsky'in en çok bilinen fikirlerinden biri olan potansiyel gelişim alanı, gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi kavramsallaştırmanın bir yoludur. Vygotsky gelişimi olgunlaşma davranışlarının veya aşamalarının süreğenliği olarak düşünmesi nedeniyle alan kavramını kullanmaktadır. Vygotsky'e göre yetişkinin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine, bilgiyi kazanmasına yardım edebilmesi için iki noktayı belirlemesi gerekir. Birincisi çocuğun bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemek, ikincisi daha becerikli bir akranla işbirliği ya da bir yetişkinin gözetimi altında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemektir. Bu ikisi arasındaki fark, çocuğun gelişmeye açık alanıdır (Bodrova and Leong, 2010). Vygotsky'e göre öğretim, çocuğun gelişmeye açık alanını etkili olarak kullanmasını sağladığı ve gelişimini ileriye götürebildiği ölçüde iyidir. Bu nedenle, doğrudan bire bir öğretim ve çocukların çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşimlerini sağlayan öğretim biçimleri çocuğun bilişsel gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Senemoğlu, 2010).

Hem Piaget, hem de Vygotsky keşfederek öğrenmeyi savunmakta, ancak görüşlerindeki en temel fark Vygotsky'in öğrenmenin rehberlik ederek gerçekleştirilmesini savunmasıdır. Piaget çocukların çevrelerini bireysel etkileşimler yoluyla öğrendiğini savunurken, Vygotsky bir yetişkinin ya da daha büyük yaşta bir çocuğun öğrenme sürecinde çocuğu desteklemesinin önemini vurgulamaktadır (San-Bayhan ve Artan, 2009).

2.5. Çocuk Yetiştirme Tutumları

Anne baba tutumları, anne babaların çocukları hakkındaki tutum, değer, inanç ve davranışlarını içeren bir olgu olup çocukları kontrol etme ve onların sosyalleşme sürecinde kullandıkları taktik ve davranış kalıplarını içermektedir (Sears et.al., 1957). Anne babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışları içinde buldukları toplumun kültür ve değerler aktarımında temel sosyalizasyon araçlarıdır

(Grusec et.al., 2000). Toplumun değerler sistemi ve inançları, aile ortamı, ailenin temel demografik bilgileri, sosyo-ekonomik durumu, aile işlevleri, anne-babanın sağlığının iyi olması, anne-çocuk etkileşiminin kalitesi, çocuğa sunulan uyarıcı ortamın zenginliği, özellikle kişinin kendi anne babasında gördüğü anne baba rolü ve uygulamaları anne baba tutumlarını ve gündelik çocuk yetiştirme pratiğini doğrudan etkilemektedir (Savran ve Kuşin, 1997; Belsky, 2006; McKay, 2006). Bu nedenle anne babalar kendi kültürü için işlevsel olan çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarını günlük uygulamalarına yansıtmaktadır (Maccoby ve Martin, 1983; Freeman, 1998; Dönmezer, 2001; Kağıtçıbaşı, 2007; Kağıtçıbaşı, 2010). Kişilerin demografik bilgileri ile anne baba tutumları arasında yapılan pek çok çalışma özellikle otoriter anne babaların alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğunu göstermektedir (Özcan, 1996; Şendoğdu, 2000; Pinderhughes et al., 2000; Chaudhury et.al., 2003). Anne babanın düşük gelire sahip olması onun otoriter eğilimli tutum sergilemesine neden olmakla birlikte anne babanın uzun süreli çalışması (Morawka and Sanders, 2007) ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip komşularının olması da bu duruma neden olabilmektedir (Roche et al., 2007).

Anne babanın çocuk yetiştirme biçimleri ve tutumları çocuğun kişiliğinin oluşumunu büyük ölçüde etkilemektedir (Ata, 1987; Bellamy, 1999; Oktay 1999). Çocuğun temel fizyolojik ihtiyaçları kadar önemli olan sevilme ve saygı görme ihtiyaçlarının yaşamın ilk yıllarında özellikle anne babası tarafından karşılanmaması çocuğun kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kuzgun, 1972).

Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Symonds (1936) anne baba tutumlarında kabul etme-reddetme ve baskınlık-itaat boyutları olmak üzere iki ana boyut, Baldwin, Kalhorn ve Breese (1945; 1949), şefkat (kabullenme, şefkat gösterme ve iletişim), üstüne düşme – aşırı ilgi (bebek gibi davranma, koruyuculuk, ilgi gösterme), demokratiklik (beklentilerin netliği, zorlayıcı olmadan önerme, açıklayıcı ve anlayışlı olma) olmak üzere üç boyut ileri sürmüştür (Akt: Horowitz, 1975). Anne baba tutumları konusunda Baumrind kapsamlı araştırmalar yaparak anne baba tutumlarını demokratik, otoriter ve izin verici olmak üzere üç boyuta ayırarak incelemiştir (Baumrind ve Brown, 1967; Winsler, Madigan, Aquilino, 2005). Maccoby ve Martin (1983) ise çocuk yetiştirme tutumlarını kabul-ilgi ve kontrol olmak üzere iki boyut açısından ele almışlardır. Bu

iki boyutun birleştığı noktada dört çeşit anne baba tutumu tanımlayarak Baumrind'in sınıfladığı izin verici anne baba tutumunu izin verici-hoşgörülü ve izin verici-ihmkâr olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Yapılan çalışmalar sonrasında anne baba tutumları genellikle koruyucu, otoriter, demokratik ve aşırı hoşgörülü tutum olarak sınıflandırılmaktadır.

2.5.1. Koruyucu Tutum

Anne babanın çocuğu gereğinden fazla kontrol etmesi ve özen göstermesi şeklinde görülebilen koruyucu tutum, çocuğun her türlü hareketine kısıtlamalar getirerek çocuk adına karar verme davranışlarını içermektedir (Yavuzer, 1995; 2001). Anne babalar çocuklarını çevrenin tüm etkilerinden gereğinden fazla korumaya çalışarak kontrol etmeleri, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Whirter ve Acar, 1984). Aşırı kontrol, çocukların erken yaşlardan itibaren bağımsızlaşmasını engellemekte onların deneyim fırsatlarını yok etmektedir. Bu durum çocukların olumlu benlik algısı geliştirmesini ve özellikle ilk üç yılda kazanılacak giyinme, soyunma, yemek yeme gibi temel alışkanlıkları kazanmalarını engellemektedir. Anne babalar çocuğun üzüntü, kaygı, korku gibi acı veren hiçbir duyguyu yaşamasına izin vermeyerek onu duygusal olarak da korumaya çalışırlar. Çocuk gerçek yaşamdan uzak, her türlü ihtiyacı karşılanarak yaşamını sürdürmekte ve hayatındaki her şeyin başkaları tarafından yapılması onun tek başına karar vermede, kendine güvenmede sorunlar yaşamasına, aşırı bağımlı, inatçı bir kişilik geliştirmesine neden olabilmektedir (Aydoğmuş, vd., 1995; Yavuzer, 2003)

2.5.2. Otoriter Tutum

Otoriter tutum, anne babaların çocuğun davranışlarını kesin sınırlarla biçimlendirmesi, kontrol etmesi ve cezanın ön planda tutulmasını içermektedir. Otoriter anne babalar çocuklarına az güvenerek aralarındaki mesafeyi korurlar ve bunun için de çocukla iletişime girmezler (Steinberg, 1996). Anne baba çocuğun kayıtsız şartsız itaat etmesini ister ve istenmeyen davranışlar karşısında sözel veya fiziksel cezaya başvurur (Lamb, 2004; Kaya-Sezer, 2007; Erkan, 2010). Görüş ve düşüncelerini açıklayamayan, özerk bir kişilik geliştirmesine izin verilmeyen (Dönmezer, 2001) çocuklar, otoriteyle baş edebilmek için istenilen davranışı yerine getirerek cezadan kurtulmak için boyun eğler (Alisinanoğlu, 2003).

2.5.3. Demokratik Tutum

Çocuğa karşı güven verici ve destekleyici bir şekilde onu bağımsızlığa teşvik eden, aynı zamanda da kontrol ve sınırlamaların devam ettiği en sağlıklı anne baba tutumu demokratik tutumdur (Steinberg, 1996; Santrock, 1997). Aile ortamında çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranılır, aile kararlarında çocukların hakları gözetilerek (Lamb, 2004) fikirleri alınır ve görüşleri desteklenir. Çocuğa karşı ılımlı, sıcak, sevecen ve anlayışlı davranılır (Erkan, 2010), ancak çocuktan beklenen davranışlar için kurallar ve sınırlılıklar bulunur. Demokratik tutuma sahip anne babalar çocuk sahibi olmaya daha isteklidirler. Bu aile ortamında büyüyen çocuklar keşif yapmaya meraklı, bağımsız, kendine güvenen, toplumun beklentilerine cevap veren, sosyal becerisi yüksek, sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmektedir (Ginsburg and Bronstein, 1993).

2.5.4. Aşırı Hoşgörölü Tutum

Aşırı hoşgörölü tutum, çocuğun tüm istek ve davranışlarına sınırlama getirmeksizin kabul eden, cezalandırıcı olmadan çocuğa sınırsız hak ve özgürlük veren bir tutumdur (Baumrind and Brown, 1967; Erkan, 2010). Aşırı hoşgörölü anne babalar, çocuklarına az sorumluluk vermelerine rağmen yetişkine benzer haklar verirler. Çocuklarının yaptığı her davranışı hoş görürler, kendi davranışlarının kendilerinin düzenlemesini beklerler ve kural koymaktan, çocuğun davranışını kabul etmediğini belirtmekten kaçınırlar. Dünyaya gelen bir bebeğin bakım ve korunma ihtiyaçlarını giderebilecek bir anne babaya ihtiyacı vardır. Bu nedenle anne babalar çocuğun sağlıklı, sevgi ve güven içinde bakım ihtiyaçlarını gidermek zorundadır. Ancak bu görev çocuğun yapabileceği özerkliğini kazanması için düzenlemeler yapmasını da gerektirir (Symonds, 1949; Steinberg, 1996). Bu tutum anne baba ve çocuk arasında sağlıklı bir iletişimin bulunmaması ve çocuğun abartılmış bir sevgi ortamında büyümesine neden olmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2004). Ailelerin, çocuklarına karşı aşırı hoşgörölü davranmaları çocuğu bencil yapmakta, daima başkalarının dikkatini çekmek istemesine, paylaşma ve işbirliğini reddetmesine neden olmaktadır. Bu çocuklar başkalarına karşı saygılı olma ve davranışlarını kontrol etmede güçlük çekmektedirler (Erkan, 2010).

2.6. Konu ile İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili araştırmalar tarih sırasına göre aşağıda sunulmuştur:

Garber and Heber (1981); Garber (1988) The Milwaukee Project kapsamında yaptıkları çalışmayı 35 bebekle yürütmüşlerdir. Alt sosyo-ekonomik düzeyden risk kriteri olarak zekâ seviyesi 75 ve altı olan bebeklerle çalışmışlardır. Çocuklar üç ev altı aylıkken başlayan müdahale programı birinci sınıfa başlayana kadar kurum merkezli olarak yürütülmüştür. Bilişsel-dil, sosyal-duygusal ve algı-motor gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen müdahale programı, haftanın beş günü ve günde yedi saat olarak planlanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmazken, deney grubu ile aynı zamanlarda onlara da ölçme araçları uygulanmıştır. Çocuklar 22 aylık olduklarında deney grubuna dâhil olan çocuklarda önemli bir gelişim gözlenmezken, kontrol grubundaki çocukların gelişim yeterliliklerinde gerileme olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubuna dâhil olan çocukların puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocuklar 48 ve 60 aylık olduklarında yapılan ölçümlerde de deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre önemli ölçüde ilerleme kaydettikleri gözlenmiştir. Sonuç olarak, gelişim engeli olan riskli gruplarda altı yıl süren kurum merkezli müdahale programının, bilişsel gelişimi desteklediği görülmüştür.

Ramey and Campbell (1984) yürüttükleri Karolina Temel Eğitim Projesinde (The Carolina Abecedarian Project) annelerle yapılan görüşmeler ve çocukların doğumdaki zihin yeterliklerini temel alarak gelişimi riskli 107 bebekle çalışmışlardır. Çalışmada bilgi toplamak için Yüksek Risk İndeksi kullanılmıştır. İndeksteki risk faktörleri, anne baba öğrenim ve gelir durumu, öğrenme güçlüğü ya da zihinsel yetersizlik sosyal uyum ve zihinsel hastalıklara ilişkin aile geçmişi içerilmektedir. Çalışmaya biyolojik riskli çocuklar dâhil edilmemiştir. İndeks verilerine göre birbirine yakın tanımlanan çiftler tesadüfi olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmışlardır. Deney grubundaki çocuklar beş yaşına kadar altı hafta dil, motor, sosyal ve bilişsel beceri alanlarında zenginleştirilmiş bakımevi programına dâhil edilmişlerdir. Üç yaşından sonra ise standart okul öncesi programına devam etmişlerdir. Programın etkililiği incelemeleri sonunda ilk yıl önemli bir etki gözlenmemiştir. Çocuklar altı ay ara ile değerlendirilmiş, bu değerlendirmelerde programın önemli etkileri gözlenmiştir. İzleme çalışmalarında çocuklar 21 yaşına

kadar takip edilmiş, çocuklardan deney grubundaki çocukların bilişsel ve akademik yeterliliklerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak, gelişimsel riskli çocuklarda beş yıl kurum merkezli olarak uygulanan erken müdahale programı, çocukların bilişsel ve akademik becerilerinde uzun süre katkı sağlamıştır.

Kanisberg ve Levant (1988) araştırmalarında, davranışsal beceri ve iletişim becerileri eğitiminin anne babaların tutumlarına, çocukların benlik kavramı ve davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada iki deney, bir kontrol grubu kullanılmıştır. Davranış becerileri ve iletişim becerileri gruplarına sekiz hafta boyunca haftada iki saatlik grup toplantıları şeklinde eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda; iletişim becerileri eğitimi alan anne babaların, kontrol grubundaki anne babalara göre çocukları ile daha olumlu iletişim kurdukları saptanmıştır. Sonuç olarak, iki deney grubundaki çocukların benlik kavramlarında olumlu gelişmeler olduğu görülmüştür.

Scarr ve McCartney (1988) anne çocuk ev programının etkilerini inceledikleri araştırmada, iki yaşında çocuğu olan 125 Bermudalı anne ile çalışmışlardır. Eğitim programı iki yıl süre ile 46 ev ziyaretinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda annelerin anneliğe ilişkin tutumları ve öğretme davranışları ile ilgili deney ve kontrol gruplarında herhangi bir farka rastlanmamıştır. Programa dâhil olan çocuklar oyuncak sıralama çalışmasında kontrol grubuna oranla daha yüksek puan almıştır. Ayrıca programa dâhil olan annelerin tutum ve davranışlarının değişimi çocuklarının üzerinde etkili bulunmamıştır.

Wasik et al. (1990) Bakım Projesi (Project Care) kapsamında erken müdahale çalışmalarında 64 sosyo-kültürel dezavantajlı bebeği üç ayrı gruba ayırarak bilişsel unsurları inceleyen bir program uygulamışlardır. Araştırmada birinci grupta yer alan bebeklere (15 bebek) zenginleştirilmiş bakıcı programı ve aile eğitimi verilirken, ikinci gruptaki bebeklere (26 bebek) sadece aile eğitimi verilmiş ve üçüncü grupta yer alan bebekler (23 bebek) kontrol grubu olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Programda müdahaleler doğumdan bir ay sonra başlayarak, çocuklar okul öncesi kuruma başlayıncaya kadar devam etmiştir. Her iki müdahale grubunda da ilk üç yıl her ay iki veya üç kez ev ziyaretleri yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda erken müdahalenin etkileri erken yaş olan 12 ve 18 aylarda önemli bir şekilde görülürken,

çocuğun yaşı ilerleyip okul öncesi döneme yaklaştıkça bu farklılıkların devam etmediği görülmüştür.

Ömeroğlu (1992) gecekondu bölgelerinde yaşayan alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerle yaptığı çalışmada, çocukların psikomotor, bilişsel, dil, sosyal gelişimlerine ve özbakım becerilerine etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Ankara Ulucanlar Doğum Evi'nde aynı gün içerisinde doğan 60 bebek ilk yılın örneklemini, araştırmacı tarafından izlenen 48 bebek ikinci yılın örneklemini oluşturmuş ve çalışma üç yıl sürmüştür. Çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek amacı ile oyun şeklinde hazırlanan etkinliklerden oluşan eğitim programı ev ziyaretleri yapılarak deney grubuna uygulanmıştır. Ev ziyaretleri her yılın Ekim ve Mayıs ayları içinde haftada bir yarım gün olarak yapılmıştır. Ailelere yaz dönemi için gelişimsel oyun kartları verilmiştir. Araştırmanın sonucunda ev merkezli sıfır-üç yaş erken çocukluk eğitiminin çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Wagner ve McElroy (1992) araştırmalarında sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı olan ailelerin çocuklarına Öğretmen Olarak Ebeveynler Programını (The Parents as Teachers PAT) uygulamışlardır. Kuzey Kaliforniya'da gerçekleştirilen çalışmanın deney grubuna 298 çocuk kontrol grubuna 199 çocuk dâhil edilmiştir. Deney grubundaki ailelere ayda iki kez 28-50 dakika süren ev ziyareti yapılmış ve anne babalar yapılan grup toplantılarına katılmışlardır. Kontrol grubuna katılımlarının sürekli olması için belirli aralıklarla oyuncak gönderilmiştir. Program çocukların doğumundan üç yaşına kadar uygulanmıştır. Sonuç olarak eğitim programı uygulanan gruba kontrol grubu arasında ilk analizlerde Gelişimsel Profil [Developmental Profile II (DP II)] ve Bayley Bebek Gelişim Skalası [Bayley Scales of Infant Development-II (BSID-II)] testleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak çok değişkenli analizlere göre deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre bir buçuk ay daha üst yaş grubunun bilişsel becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda üç yıl uygulanan ev temelli aile eğitim programının dezavantajlı ailelerin çocukları üzerinde asgari etkisi olduğu saptanmıştır.

Ayçiçeği (1993) yaptığı çalışmada, anne eğitim programının etkilerini ve programa katılan annelerin çocukları ile olan ilişkilerinde daha modern bir bakış açısı kazanıp kazanmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemine alt ve

orta sosyo-ekonomik düzeyden toplam 120 anne dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda; anne eğitim programına katılan annelerin kadınlığın eşitliği, karar verme güçleri ve eşleriyle iletişimlerinde olumlu gelişmeler saptanmıştır. Eğitime katılan annelerin, çocuklarının fiziksel ve zihinsel gelişimlerinden çok, sosyal gelişimine önem verdikleri görülmüştür. Eğitime katılmayan annelerin ise çocuklarının sosyal ve zihinsel gelişimine değil, fiziksel gelişimine önem verdikleri saptanmıştır. Ancak, eğitim programının modern tutumlar yaratma ve evlilik doyumuna ilişkin olumlu etkilerinin olmadığı görülmüştür.

Ercan (1993) yaptığı çalışmada anne çocuk eğitim programının elverişsiz şartlardan gelen çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki kısa süreli etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'un düşük sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerinden seçilmiş 40 çocuk ve bu çocuklarla eşleştirilen kontrol grubu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; anneleri anne çocuk eğitim programına katılan annelerin çocuklarının, böyle bir eğitime katılmayan kontrol grubundaki annelerin çocuklarına göre bilişsel alanda daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Kaya (1994) araştırmasında üç-altı yaş arasında çocukları olan 26 annenin (13'ü deney, 13'ü kontrol), çocuklarına karşı gösterdikleri istenmedik tutumların azaltılmasını amaçlamıştır. Araştırmada istenmedik tutumlara sahip annelere üç-altı yaşlarındaki çocuklarının bedensel ve psiko-sosyal gelişimleri hakkında her biri 90 dakika olmak üzere sekiz oturumdan oluşan eğitim programı uygulanmıştır. Programda sıfır-altı yaş çocukların psiko-sosyal gelişim, çocuk eğitiminde disiplinin yeri, çocuklarda sık rastlanan uyum ve davranış bozuklukları ile bunlarla baş edebilmenin yolu ve çocukla iletişim kurma yolları ile ilgili bilgiler yer almıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki annelerin tutumlarının değişmesinde yeterince etkili olmadığı görülmüştür. Eğitime katılan ve katılmayan anne gruplarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiş ancak, eğitim alan annelerin istenmedik tutum puanlarında, eğitim almayan annelere göre daha fazla bir düşüş olduğu saptanmıştır.

Turan vd. (1997) yaptıkları çalışmada anne çocuk eğitim programının annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgilerine ve ev ortamlarının düzenlenmesine etkisini incelemiştir. Araştırmaya Ankara ilinde gecekonduda

yaşayan 228 anne (114 deney, 114 kontrol) ile sıfır-kırksekiz ay arasındaki çocuğu dâhil edilmiştir. Çalışmada çocukların ev ortamını iyileştirmek ve gelişimlerini desteklemek amacı ile 24 hafta süre ile haftada 40 dakika süren anne eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacı ile Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği ve 24 haftalık anne eğitim programında yer alan konular ile ilgili olarak hazırlanmış Anne Eğitimi Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubuna dâhil edilen annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili daha fazla bilgiye sahip oldukları ve bunu uyguladıkları görülmüştür. Annelerin bilgi düzeyleri arttıkça bunu ev ortamına yansıttıkları saptanmıştır.

Yılmaz (1997) araştırmasında anne çocuk eğitim programının (AÇEP) çocuğun yaratıcılığına etkisini incelemiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına altı yaşında toplam 60 çocuk alınmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara 25 hafta süren anne çocuk eğitimi programı uygulanmıştır. Eğitim öncesinde ve sonrasında çocuğun yaratıcılığı Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin (TYDT) Şekilsel Resim Testi A Formu ile değerlendirilmiştir. Anne çocuk eğitim programının sonunda; deney grubundaki çocukların akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Anne çocuk eğitim programının çocukların akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme puanlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Levenstein et al. (1998) araştırmalarında eğitimsel dezavantajlı okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan bilişsel müdahale programının lise başarısına etkisini incelemiştir. Çocukları bir-üç yaş arasında olan annelere, anne çocuk iletişiminin desteklendiği, kuramsal olmayan, oyunla yapılandırılmış ev merkezli müdahale programı uygulanmıştır. Anne çocuk ev merkezli programına katılan çocuklar lise yıllarında okul başarıları yönünden incelenmiş ve programa dâhil edilen çocukların okulu bırakma oranlarında azalma, mezun olma oranlarında artış gözlenmiştir. Sonuç olarak anne çocuk ev merkezli program yaklaşımının uzun süreli akademik performansı artırdığı gözlenmiştir.

Temel (1999) yaptığı çalışmada anne eğitim programının annelerin tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan anneler iki gruba ayrılmış birinci grupta 60 (31 deney, 29 kontrol), ikinci grupta 80 (40 deney, 40 kontrol) anne ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki annelere 15 hafta süren anne

eğitim programı ve gelişimsel eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki annelere uygulanan eğitim programlarının etkili olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki annelerin, kontrol grubundaki annelere göre ön test son test puanları arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Wendland-Carro et al. (1999) araştırmalarında annelerin bebeklerine karşı ilgilerini arttırmayı, anneleri yeni doğmuş bebekleri ile iletişim kurma konusunda bilgilendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar ilk kez anne olan 36 anne ve bebekle çalışmışlardır. Doğumdan iki gün sonra deney grubuna anne bebek etkileşimini artırmak için tasarlanmış müdahale programı uygulanmış, kontrol grubuna ise temel bakım becerileri verilmiştir. Bir ay sonra serbest oyun ve bebek banyosu sırasında anne-bebek ilişkisini değerlendirmek için evde gözlem yapılmıştır. Deney grubundaki anneler fiziksel temas, göz kontağı ve ses değişimlerini içeren tepkilerle bebeğe daha yakın güven hissi vermişlerdir. Ayrıca deney grubundaki annelerin bebeklerin ağlamalarına kontrol grubundaki annelere göre farklı tepkiler gösterdikleri bulunmuştur.

Bekman (2000) araştırmasında anne çocuk eğitimi programının çocukların okul başarısı üzerindeki kısa ve uzun süreli etkilerini incelemiştir. Anne çocuk ilişkisinin incelendiği çalışmanın deney grubuna 102, kontrol grubuna 115 olmak üzere toplam 217 aile dâhil edilmiştir. Deney grubundaki ailelere 25 haftalık zihinsel eğitim programı, anne destek programı ve üreme sağlığı programından oluşan anne çocuk eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda okul öncesi sayısal ve sözel becerilerdeki değişim puanları karşılaştırıldığında deney grubundaki annelerin çocuklarının sözel ve sayısal becerilerinde önemli bir yükselme görülmüştür. Programın çocukların zihin gelişiminde, sözel ve sayısal becerilerin gelişmesinde kısa süreli; daha iyi geçme notu, daha erken okumayı öğrenme, daha iyi sözel ve sayısal beceriler kazanma ve okul olgunluğu düzeylerin yüksek olması gibi uzun süreli etkilerinin olduğu bulunmuştur.

Temel ve Aksoy (2000) araştırmalarında Ankara ilinde 89 (45 deney, 44 kontrol) annenin katıldığı sıfır-üç yaşındaki çocuklar için ev merkezli eğitim programının etkilerini incelemiştir. Deney grubundaki annelere haftada 40 dakika süren dokuz haftalık ev ziyaretleri yapılmıştır. Eğitim programı anne eğitim programı ve gelişimsel eğitim programı olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Araştırmanın

verileri Ev Gözlem Formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki annelerin puanlarında yükselme görülmüş ancak deney grubundaki annelerin kontrol grubundaki annelere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu bulunmuştur.

Aksoy (2002) yaptığı araştırmada anne çocuk eğitim programına katılan annelerin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya ev merkezli eğitim alan ve çalışmayan 40 anne ile çocukları kreşe giden ve çalışan 31 anne olmak üzere toplam 71 anne katılmıştır. Annelere 14 hafta süre ile anne eğitim programı ve gelişimsel eğitim programı uygulanmıştır. Çalışmada aileye ait bilgi formu ve anne-çocuk eğitim programı değerlendirme anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca eğitim programının yedinci ve on dördüncü haftasında annelerle grup toplantıları yapılarak, program hakkındaki görüşlerini sözel olarak ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan çalışan annelerin çoğunluğu yüksekokul mezunu, çalışmayan annelerin çoğunluğunun ise ilkökul mezunu olduğu görülmüştür. Çalışan annelerin çocukla ilgili konularda kreş öğretmenlerinden profesyonel yardım aldıkları, çalışmayan annelerin ise böyle bir yardım alma şansının bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen anneler çocuğun benlik kavramının gelişimi açısından ev ortamının nasıl düzenleneceğini ev ziyaretçilerinden öğrenmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda evde düzenlemeler yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, anne-çocuk eğitim programının kazançlarını çalışan ve çalışmayan anneler bazı kriterler açısından farklı olarak algılasalar bile, programın her iki anne grubu ve çocukları için değerli katkılar sunduğu bulunmuştur.

Nicholson et.al. (2002) araştırmalarında olumsuz çocuk yetiştirme tutumlarını önlemek için risk altındaki küçük çocuğa sahip ebeveynlere psiko-egitimsel anne baba programı uygulamışlardır. Risk grubunu düşük gelir düzeyi ve çocuklarına sözel ve fiziksel ceza uygulayan ebeveynler oluşturmuştur. Çalışmaya bir-beş yaş arası çocuğa sahip düşük gelirli 23 anne, bir baba ve iki büyükanneden oluşan 26 ebeveyn dâhil edilmiştir. Eğitim programı, on hafta süresince ailelerle bireysel ya da küçük grup görüşmeleri halinde yürütülmüştür. Eğitim programı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocukların anne babalarının duygu ve düşüncelerini nasıl etkilediğini, çocukların olumsuz davranışlarına karşı nasıl başa çıkılacağını sağlamak için öfke yönetimi stratejileri ve herhangi bir davranışa tepki verilmeden

önce düşünmenin önemi öğretilmektedir. İkinci bölümde ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel beklentileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Ebeveynlerin beklentileri ile çocuğun gelişim özellikleri arasındaki farklılık çocukta davranış problemine yol açmaktadır. Ebeveynlere beklentilerinin çocuklarının gelişimsel özelliklerine ve farklılıklarına uygun olmadığı fark ettirilerek tepkilerini kontrol etmeye teşvik eder ev uygulamaları ile de bunu desteklemektedir. Üçüncü bölümde olumlu ebeveynlik ve disiplin stratejileri ele alınmaktadır. Son bölümde de ebeveynler çocukların problem davranışlarına karşı ne yapmaları gerektiği ve davranış stratejileri kazanmak için gelişimsel dönemlere uygun teknikler öğrenmektedirler. Araştırmanın sonucunda eğitim programına dâhil olan ailelerin, dâhil olmayan ailelere göre sözel ve bedensel cezalandırma, öfke ve stres düzeylerinde düşüş gözlenmiş, çocuklarda ise olumsuz davranışlarda azalma görülmüştür.

Kurtulmuş (2003) çalışmasında, anne eğitim programının dört-altı yaş grubu çocuğu olan alt sosyo ekonomik düzeydeki anne ve babaların aile ilişkilerini algılamalarına etkisini incelemiştir. Haftada bir gün ve yedi hafta süren eğitime 20 anne deney ve 20 anne kontrol olmak üzere 40 anne katılmıştır. Veriler Aile Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan anne ve babaların aile değerlendirme ölçeği problem çözme, roller, iletişim, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü alt boyutları ile bu alt ölçeklerin tamamını kapsayan genel işlevler ölçeğine ait puan ortalamalarının, kontrol grubu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklı olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki ailelerin aile ilişkilerini algılama düzeylerinde anlamlı gelişmeler olduğu belirtilmiştir.

Gunderson (2004) araştırmasında okul öncesi dönemde çocuğa sahip annelere verilecek hem anne baba eğitimi hem de stres yönetimi eğitiminin etkilerini incelemek istemişlerdir. Stres yönetimi eğitimi ve aile eğitimi konularında eğitimin verildiği çalışmada, aile eğitim uygulamaları yedi hafta, stres yönetimi eğitimi de dört hafta sürmüştür. Çalışmaya dâhil edilen iki gruptan biri [12 ebeveyn (7 anne, 5 baba)] önce aile eğitimi programına dâhil edilmiş daha sonra stres yönetimi eğitimi programına katılmışlardır. Diğer grup (9 anne) önce stres yönetimi eğitimi programı, sonra aile eğitimi programına dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aile eğitimi programının çocukların

olumlu davranışlarını geliştirdiği, anne babanın çocuktan kaynaklanan stresini azalttığı, stres yönetimi programının ise anne-babadan kaynaklanan stresi azaltmaya katkısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ailelerin, eğitimlerden sonra kendilerini anne-baba olarak daha yeterli hissettikleri ve çocukla ilişkisinden kaynaklanan stres durumunu kontrol edebildiği görülmüştür. Bunun yanında önce stres yönetimi eğitimi alan ailelerin, diğer ailelere göre kendilerini daha mutlu hissettikleri belirlenmiştir.

Hamamcı ve Köksal-Akyol (2004) üç-altı yaşlarında çocukları olan anne ve babaların eğitim gereksinimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmaya 139 anne 139 babayı dâhil etmişlerdir. Çalışmada ailelerin eğitim gereksinimlerini belirlemek için aile ihtiyaç belirleme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne ve baba olma durumunun disiplin ve çocuğun davranışlarını yönlendirme, fiziksel gelişim, sağlık ve beslenme, okul öncesi eğitimin önemi, oyun ve oyun materyallerinin önemi üzerinde önemli bir farklılık yarattığı bulunmuştur. Annelerin yeterlilik algılarında, anne yaşının, aile içi iletişim ve genel kişilik gelişimi üzerinde, çocuk yaşının oyun ve oyuncağın önemi üzerinde, babaların yeterlilik algılarında ise çocuk sayısının disiplin ve çocuğun davranışlarını yönlendirme, aile içi iletişim, fiziksel gelişim, sağlık ve beslenme, genel kişilik gelişimi ve oyun ve oyun materyallerinin önemi üzerinde farklılığa neden olduğu saptanmıştır.

Kartal (2005) çalışmasında erken çocukluk eğitimi programlarından anne çocuk eğitim programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Programın çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki kısa vadeli etkisini belirlemek için Okul Öncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği kullanılmıştır. Annelerin program hakkındaki düşünceleri ise Anne-Çocuk Eğitim Programı Değerlendirme Formu'ndaki bilgilerden elde edilmiştir. Programa 40 anne çocuk devam etmiş ve çocukların bilişsel gelişiminde olumlu düzeyde ilerleme görülmüş, annelerin, çocuklarına uygulanan zihinsel eğitim programını ve programdaki sohbet konularını çok yararlı buldukları ve programın çocuğun okulda başarılı olmasına çok yardımcı olacağını düşündükleri belirlenmiştir.

Östberg'in (2005) araştırmasında davranış problemi olan çocuklara yönelik hazırlanan eğitim programının anne babalığa ilişkin stresi azaltıp azaltmadığını ortaya koyabilmek amaçlanmıştır. Araştırmaya çocuklarında uyku ve beslenme

problemi olan ve yardım almak için çocuk sağlığı merkezine gelen, aynı yaş ve cinsiyette çocuğa sahip 66 anne dâhil edilmiştir. İki gruba ayrılan annelerin çok fazla olumsuz yaşantılar yaşadıkları ve çocuk bakımıyla ilgili problemlerle karşılaştıkları ve stres düzeylerinin çok yüksek olduğu görölmüştür. Müdahale programı kapsamında annelerle telefon görüşmeleri yapılmış, çocukların sağlık kayıtları alınmış ve bir iki saatlik ev ziyareti yapılmıştır. Annelere çocukla ilgili problemler ve ailenin yaşam koşulları ile ilgili sorular yönelttilerek, ailenin endişe ve korkuları hakkında bilgi alınmıştır. Çocuk doktoru, diyetisyen, hemşireler tarafından anne-çocuk iletişimleri gözlenerek veriler toplanmıştır. Düzenli olarak yapılan ev ziyaretlerinde annelerin problemlerine yönelik eğitimler verilmiş ve anne-çocuk iletişimleri gözlenerek video kaydına alınmıştır. Eğitim sonunda, deney grubunun genel stres puanında, diğer gruba oranla, anlamlı bir şekilde düşme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunun, kontrol grubuna oranla, annelik sorumluluklarından dolayı sınırlanmalarının azaldığı, eşleriyle ilişkilerinden daha memnun kaldıkları saptanmıştır. Çocukla ilgili problemlerde de azalma gözlenmiştir.

Holt (2006)'un yaptığı çalışmada Head Start aile eğitimi programının etkililiğini açıklamıştır. Head Start Merkezi'nde 27 kadın ve 3 erkekten oluşan ailelerle karşılaştırmalı gözleme dayalı bir pilot çalışma yapılmıştır. Araştırmada sosyo-ekonomik düzey, demografik bilgiler, çocukların fiziksel ve sağlık durumu, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerine yönelik bilgileri içeren 23 soruluk form kullanılmıştır. Bununla birlikte Head Start çalışanları ve aile servis koordinatörleri ailelerle, sınıf öğretmeni de çocuklarla görüşmüştür.. Ailelerle görüşmeler yarım saat, çocuklarla görüşmeler de 20 dakika sürmüştür. Araştırmanın sonuçları Head Start'ın aile eğitimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Eğitim durumu yüksek olan ailelerin, diğerlerine göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Program sonunda, ailelerden dördü eğitim durumunu yükseltmek için liseyi tamamlamışlardır. Ayrıca program, ailelerin yaşam kalitelerini yükseltmelerine de yardımcı olmuştur.

Short (2006) yaptığı çalışmada, etkili Afrikalı-Amerikan anne baba eğitimi [effective black parenting (EBP)] programının üç-beş yaş arasında Afrikalı Amerikan çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma 2000 yılında Head Start programına katılan risk altındaki Afrikalı-Amerikan çocuklardan

elde edilen verilerin ikinci kez analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Daha önce gerçekleştirilen Head Start programına katılan 64 anne baba ve çocuk bakıcılarından 33'ü deney, 31'i kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Deney grubuna etkili Afrikalı-Amerikan anne baba eğitimi uygulanmış, kontrol grubu herhangi bir eğitim programına katılmamışlardır. Uygulanan eğitim programı ile sağlıklı Afrikalı-Amerikan kimliği, anne babalık algısı, benlik saygısı ve aile değerlerini geliştirmek amaçlanmıştır. Eğitimciler öğretim teknikleri, konferans verme, tartışma, rol oynama, çocukların davranış grafiği, okuma ve ev ödevleri konularında Afrikalı-Amerikan anne babalar için el kitabından yararlanmışlardır. Program üç saatlik 14 oturumdan oluşmaktadır. Araştırmanın sonunda, katılımcıların çocuklarının problem davranışları dışa vurma, içedönük problem davranışlar, somatik şikâyetler, kaygı, öfke davranışlarında ve dikkat problemlerinde büyük bir düşme olduğu saptanmıştır.

Simpkins et al. (2006) araştırmalarında anne çocuk arasındaki sıcak ilişkinin ve çocuğun okul öncesi eğitim sürecine ailenin aktif katılımının, çocukların matematik ve okuma yazma başarısına etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya sosyo-ekonomik dezavantajlı 175 okul öncesi çocuk ve annesi dâhil edilmiştir. Katılımcıların yarısı deney, diğer yarısı kontrol grubuna dâhil edilmiş ve deney grubundaki aileler ve çocukları doğumdan anasınıfına kadar olan sürede kapsamlı çocuk gelişimi programına katılmışlardır. Araştırmanın verileri Piantanın Benimle Çocuğun İlişkisi Skalası (Pianta's Child's Relationship with Me Scale), Aile Eğitime Katılımı Skalası (The Family Educational Involvement (FEI) Scale) ve Peabody Bireysel Başarı Testi (Peabody Individual Achievement Test) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda anne çocuk arasında kurulan sıcak iletişim ile çocuğun başarısı ve ailenin eğitim sürecine katılımı arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Özellikle aile katılımı ile okul başarısı arasındaki pozitif ilişkinin anne çocuk arasındaki sıcak ilişkinin artmasına neden olduğu belirtilmiştir. Anne çocuk arasındaki etkin ilişkinin de çocuğun başarılı olmasında ve başarıyı içselleştirmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Çetin, vd. (2007) yaptıkları araştırmada hedef programlama yaklaşımı ile Türkiye'de bazı illerde yürütülen erken çocukluk gelişimini destekleme projesinin bütünsel bir değerlendirmesini yapmışlardır. Erken çocukluk gelişimini destekleme projesi kapsamında Antalya'da yaz döneminde gerçekleştirilen ve gecekondur

bölgesinde yaşayan daha çok kırsal kökenli alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarını içeren projenin verilerinden faydalanılarak bir hedef programlama modeli oluşturulmuştur. Modelin çözümünden elde edilen bulgular, hane halkı sayısı dört-altı arasında olan ve gecekonduda oturan çocukların en başarılı grup olduğunu göstermiştir. Diğer yandan çalışmada hedef programlama yönteminin, okul öncesi eğitimin programlarının değerlendirilmesinde istatistiksel yöntemleri tamamlayıcı bir araç olarak kullanılabilmesi vurgulanmıştır.

Şanlı (2007) araştırmasında, okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları ve bunları etkileyen etmenleri incelemiştir. Okul öncesi kuruma devam eden 390 çocuğun annesi ile gerçekleştirdiği çalışmada; annelerin yaşının, öğrenim ve çalışma durumunun, mesleğinin, eşin öğrenim durumunun, aylık gelir durumunun, ailenin diğer üyelerinin ve kendi annesinin tutumunun çocuk yetiştirme tutumunda anlamlı fark yarattığı bulunmuştur. Küçük yaşta olan annelerle, ev hanımı ve öğrenim düzeyi düşük olan annelerin aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarının arttığı bulunmuştur. Eşin öğrenim düzeyi yüksek olduğunda annenin olumsuz tutumlardan uzaklaştığı ve demokratik tutumu benimsediği saptanmıştır. Annenin çocuk yetiştirme konusunda bilgi alması durumunda demokratik tutumun arttığı, diğer tutumların azaldığı belirlenmiştir. Annelerin çocuğun cinsiyeti ve kendi babasının tutumuna göre tutumlarında fark olmadığı bulunmuştur.

Kuday (2007) araştırmasını aile destekli okul öncesi eğitim programlarının okul öncesi çocukların gelişimine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmaya üç-altı yaş arasında olan ve okul öncesi eğitim almayan 56 çocuk, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokuluna devam eden 58 çocuk ile aile destekli okul öncesi eğitimi alan 59 çocuk olmak üzere toplam 173 çocuk dâhil edilmiştir. Aile destekli eğitimin çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağladığı görülmüştür. Bu sonuç tüm yaş gruplarında gözlenmiştir. Ayrıca daha önce okul öncesi eğitim almış olmanın, annesi çocuk gelişimi ile ilgili eğitim almış olmasının ve aile gelir düzeyinin bilişsel gelişim açısından etkili değişkenler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte anne-babanın öğrenim düzeyinin, mesleğinin, cinsiyetin, kardeş sayısının, çocukların bilişsel gelişimi açısından etkili bir değişken olmadığı bulunmuştur.

Akgün (2008) araştırmasında ailelere uyguladığı anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitiminin anne çocuk etkileşim düzeyi üzerindeki etkilerini belirlemeyi

amaçlamıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için Ankara ilinde üst sosyo-ekonomik düzeydeki dört-altı yaş çocuğa sahip gönüllü ailelerden 10 anne deney, sekiz anne plasebo ve dokuz anne kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna 12 hafta süresince anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitim programı verilmiştir. Bu sürenin yedi haftası haftada bir gün 90 dakika olmak üzere kurumda verilen eğitim ve beş haftası annelerin aldıkları bu eğitim doğrultusunda kendi evlerinde çocukları ile haftada bir gün ve 30 dakika “çocuk merkezli oyun” oynamaları şeklinde gerçekleşmiştir. Plasebo kontrol grubuna altı hafta boyunca haftada bir gün bir saat olmak üzere kuramsal eğitim uygulaması yapılmıştır. Araştırmada veriler Çocuk Anababa İlişki Ölçeği, annelerin çocukları ile ilişkilerini anlattıkları kompozisyonlar ve odak grup görüşme kayıtlarından elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitimi ve kuramsal eğitime katılmanın anne çocuk ilişkisi üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Anne çocuk ilişkisini güçlendirmeye yönelik anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitimine katılan annelerin kuramsal eğitim alan annelere kıyasla Çocuk Anababa İlişki Ölçeği puanlarında anlamlı bir düşme olduğu (yüksek puan olumsuz ilişki) ve bu düşüşün kalıcı olduğu görülmüştür.

Aral ve Kılınç (2008) araştırmalarında sosyo-kültürel dezavantajlı annelerin anne eğitimi ve anne çocuk etkileşim programı ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgiler, eğitim programlarına ilişkin görüşler ve eğitim programlarına ilişkin konular olmak üzere üç bölümden oluşan anne eğitimi ihtiyaç belirleme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda annelerin büyük çoğunluğu (% 75.3) çocuk eğitimi ve gelişimi ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duyduklarını, eğitim programlarına katılmayı istediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar annelerin çocuklarını yetiştirme konusunda eksikliklerini gidermeye istekli olduklarını ve annelerin çocuklarıyla kuracağı etkileşim gruplarına katılmak istediklerini göstermektedir.

Hale (2008) araştırmasında Baumrind’in anne baba stilleri ile Mowder’ın anne babalık rol özelliklerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya farklı kültürel özelliklere sahip, lisans ya da lisansüstü öğrenime devam eden 219 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplamada Ebeveyn Davranışlarının Önemi Ölçeği (The

Parenting Behaviors Importance Questionnaire-Revised) ve Ebeveyn Stilleri Ölçeği (Parenting Style Questionnaire) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveyn davranışları ile ebeveyn stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak cinsiyet ve etnik köken değişkenine göre anlamlı farklar bulunmuştur. Annelerin anne babalık özelliklerinden bağlılık, genel sağlık-koruma, sorumluluk ve duyarlılık özelliklerini babalardan daha fazla önemsedikleri görülmüştür. Farklı etnik kökenden gelen ailelerde de anne babalık özellikleri ile anne baba stilleri arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

Bertan vd. (2009) yaptıkları çalışmalarında Türkiye’de erken çocukluk gelişiminin sağlık ve eğitim boyutu ile ilgili 2000-2007 yılları arasında yapılan bilimsel çalışmaların derlenmesi ve değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında, erken çocukluk gelişimi alanında Türkiye’de sağlık ve eğitim konulu bilimsel olarak hazırlanmış 326 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, erken çocukluk gelişimi ile ilgili çalışmaların çoğu akademik nitelik taşımakta olup, küçük yaştaki çocukların (iki-üç yaş), daha büyük çocuklara göre (beş-altı yaş) gelişim ile ilgili programlardan daha az yararlandıkları ortaya konmuştur. Sağlık alanında yapılan çalışmalarda da çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen faktörlerden çok, dolaylı etkisi olan faktörler üzerine yoğunlaşıldığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, erken çocukluk döneminin daha erken evrelerini içeren farklı sağlık ve eğitim çalışmalarının yapılması, çocukların gelişimlerini olumlu yönde desteklemek için hem sağlık çalışanlarına, hem öğretmenlere hem de anne ve babalara yol göstermek anlamında anlamlı bir adım olacağı, bununla birlikte çocukluk döneminin erken evresi olan sıfır-üç yaşları arasında beyin gelişiminin çok hızlı olması bu evrenin önemini arttırması bakımından bu döneme ilişkin yapılacak olan çalışmaların sayısının artması erken çocuk gelişiminin daha olumlu etkilenmesine yol açacağı önerilmektedir.

Erdemir (2009)’in erken destek eğitim programının 18-36 aylık çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, deney grubunda 10 tanesi 18-24 ay, 10 tanesi 24-36 ay aralığında olan 20 çocuğa erken destek eğitim programı uygulanmıştır ve kontrol grubuna müdahalede bulunulmamıştır. Eğitim programına katılan ve katılmayan 18-24 ay ve 24-36 ay aralığındaki çocuklar Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 18-24 Ay

grubunda genel gelişim, ince motor ve sosyal beceri – özbakım testlerinde deney grubu anlamlı bir biçimde kontrol grubundan yüksek puan alırken; dil bilişsel ve kaba motor gelişim alanlarında deney ve kontrol grubunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Genel gelişim, ince motor ve sosyal beceri – özbakım gelişim alanlarında 24 – 36 ay arasındaki deney grubundaki çocuklar lehine anlamlı bir farklılık gözlenirken, dil bilişsel ve kaba motor gelişim alanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretir ve Demiriz (2009) araştırmalarında, iki-dört yaşları arasında çocuğu olan orta sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin anne tutumlarına ve empatik eğilim düzeylerine anne ev ziyareti eğitim programının etkisini incelemiştir. Çalışma orta sosyo ekonomik düzeyde olan 110 anne (deney grubu: 55 anne, kontrol grubu 55 anne) ile gerçekleştirilmiştir. Uygulanan programın annelerin demokratik tutumunu arttırmada, otoriter, aşırı koruyucu, tutarsız tutumlarını azaltmada ve empatik eğilim düzeylerini olumlu yönde arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Burger (2010) çeşitli erken müdahale programlarının çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini değerlendirmek için son dönemde yapılan çalışmaları incelemiştir. Bunun için konuyla ilgili çalışmalar, çeşitli araştırma portalları (örneğin; ec.europa.eu/research/; forschungsportal.net; researchportal.ch), veri tabanları (ERIC, PsycInfo, and PubMed, vb.) ve kitap, internet üzerindeki eğitim ve araştırma enstitü raporları gibi kaynaklardan ulaşılan çalışmalardan amaca uygun olanlar seçilerek analiz edilmiştir. Programların çalışmaya dâhil edilmesi için; müdahale programının zorunlu eğitim öncesinde başlamış olması, çocuğun gelişimine yönelik bir müdahale programı olması, kurum merkezli olması, 1990 yılından sonra yayımlanmış olması, geniş katılımlı (en az 300) çalışmalar olması, araştırma sonuçlarının, istatistiksel analizlerinin, yorumlarının ayrıntılı olarak raporlaştırılmış olması ve programların çocuğun bilişsel gelişimine etkisini incelemesi kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre Asya, Avrupa, Amerika, İngiltere ve Kanada'dan toplam 32 müdahale programı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, incelenen müdahale programlarının çoğu erken çocukluk eğitimi ve bakım programlarının çocuğun gelişimi üzerinde etkisini incelemektedir. Bununla birlikte genellikle sosyo-ekonomik dezavantajlı ailelerin çocukları üzerindeki etkileri üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Çalışmada da incelenen araştırmalar farklı sosyal çevrelerden gelen çocuklar için eğitimde fırsat

eşitliği oluşturma boyutunda incelenmiş ve programların başlangıçlarına, sürelerine ve yoğunluklarına bakılmıştır. Bulgular erken çocukluk eğitim ve bakım programlarının büyük çoğunluğunun sosyo-ekonomik dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara uygulanmasının, çocukların bilişsel gelişimlerine olumlu ve uzun süreli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte erken çocukluk eğitim ve bakım programlarının dezavantajlı çevrelerde olumsuz öğrenme koşulları nedeni ile meydana gelen gelişimsel gerilikleri tamamen gideremeyeceği de vurgulanmıştır.

Çağdaş vd. (2010) yaptıkları çalışmada etkili annelik eğitiminin annelerin benlik saygılarına ve anne çocuk ilişkilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma altı yaşında çocuğu olan 25-35 yaş aralığında bulunan 32 (16 deney, 16 kontrol) ev hanımı ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yer alan annelere on üç hafta etkili annelik eğitimi verilmiştir. Araştırmanın verileri “Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği” ve “Benlik Saygısı” ölçekleri uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin aile çocuk ilişkisi ve benlik saygıları puanlarının birbirine yakın olduğu ortaya konmuştur. Deney grubuna dâhil edilen annelerin benlik saygıları ile aile çocuk ilişkileri ön test son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında verilen eğitimin annelere olumlu düzeyde katkılar sağladığı bulunmuştur.

Kurtulmuş (2010) araştırmasında Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden üstün yetenekli çocuklar ve ailelerine (20 deney, 20 kontrol) verilen Grup Eğitimi Destekli Bilgisayar Temelli Eğitim Programı'nın aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisini incelemiştir. Ankara ilinde iki Bilim ve Sanat Merkezin devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine dört oturumluk yüz yüze grup eğitimi ve sekiz oturumluk web sayfası üzerinden Grup Eğitimi Destekli Bilgisayar Temelli Eğitim Programı uygulanmıştır. Uygulanan eğitim programının deney grubu üzerinde etkililiğini değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveynlerin Davranış Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Ebeveynlerin ve çocukların aile ilişkilerini değerlendirmek amacı ile Gülerce tarafından geliştirilen Aile Yapı/Sistemini Değerlendirme Aracı (AYDA) kullanılmıştır. Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik davranışlarını değerlendirmek amacı ile Mısırlı Taşdemir ve Özbay tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Grup

Eğitimi Destkeli Bilgisayar Temelli Eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeyine olumlu yönde etkide bulunduğu saptanmıştır.

Aral vd. (2011) araştırmalarını okul öncesi eğitimden yararlanan, 60–72 ay arasında çocuğu olan ebeveynlere verilen anne baba eğitim programının çocukların gelişimlerine olan etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Ankara il merkezinde bulunan dokuz ilköğretim okulundaki anasınıflarına devam eden çocuklar ve anne babaları ile gerçekleştirilmiştir (deney grubu: 68 çocuk, 68 anne baba, kontrol grubu: 68 çocuk, 68 anne baba). Araştırmada çocuk ve ailesi hakkındaki bilgiler “Genel Bilgi Formu” ile toplanmış, çocukların gelişimleri ise Aral ve arkadaşları tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Brigance Erken Gelişim Envanteri II” ile değerlendirilmiştir. Anne Baba Eğitim Programı deney grubundaki ebeveynlere sekiz hafta süresince, haftada bir gün, birer saat olmak üzere bilgilendirme toplantıları şeklinde yürütölmüştür. Ebeveynlere Anne Baba Eğitim Programı uygulanırken, deney ve kontrol grubundaki çocuklar okul öncesi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda; araştırmaya dâhil edilen çocukların hangi grupta olduğuna bakılmaksızın, Brigance Erken Gelişim Envanteri II alt testleri ile toplam ön test ve düzeltilmiş son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunurken, deney ve kontrol grubundaki anne babaların çocuklarının Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin alt testleri ile toplam ön test ve son testten elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda anne babalara uygulanan Anne Baba Eğitim Programı’nın çocukların Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal Duygusal Becerileri üzerinde çok düşük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bekman ve Koçak (2011) çalışmalarında anne çocuk eğitim programına (AÇEP) katılan annelerin özelliklerini, katılma nedenlerini, programın neden ve nasıl etkili olduğunu değerlendirmek amacıyla annelerle yapılmış nitel araştırmanın sonuçlarını incelemişlerdir. Araştırmanın verileri derinlemesine mülakatla Türkiye, Belçika, İsviçre, Bahreyn ve Suudi Arabistan olmak üzere beş farklı ülkeden programa katılan 100 anneden toplanmıştır. Sonuçlar, programa katılan annelerin değişime açık ve kararlı kişiler olduklarını ve çocuklarını iyi yetiştirmek istediklerini göstermektedir. Annelerin katıldıkları grup sürecinin, çocukları ile yaptıkları zihinsel

eğitim programı ile ilgili deneyimlerinin ve öğretmenin anne çocuk eğitim programının etkili olmasında önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca, annelerin kendi çocuk yetiştirme tutumlarının programdakilerle karşılaştırılmasının ve annenin uygulamalar sırasında aldığı geribildirimler ve desteğin de önemli olduğu bulunmuştur. Programın farklı ülkelerdeki ihtiyacı karşıladığı ve benzer sonuçların alındığı görülmüştür.

Güven (2011) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında, aile eğitim ve aile katılımı programının etkililiğini, öğretmen eğitiminde en etkili modeli saptamak amacı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada, tek denekli, yarı deneysel, ön test-son test kontrol gruplu desende nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara'daki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan toplam üç öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfına devam eden çocukların ebeveynleri (n=52) dâhil edilmiştir. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveyn İçin Öğretmen ve Okula Yönelik Görüş Formu, Ebeveyn İçin Aile Katılımını Değerlendirme Formu yolu ile nitel veriler ise, öğretmen ve ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, doküman inceleme ve gözlem yolu ile toplanmıştır. Deney 1 ve deney 2 grubunda yer alan öğretmenlere araştırmacı tarafından üç hafta, haftada üç gün olmak üzere toplam 10 saat öğretmen eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın kontrol grubunu oluşturan öğretmene eğitim verilmemiştir. Deney 1 ve deney 2 grubundaki ebeveynlere beş hafta, hafta da iki gün olmak üzere toplam 10 saat ebeveyn eğitim programı öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Bu sırada deney 1'e araştırmacı tarafından yüz yüze rehberlik, deney 2' ye ise uzaktan rehberlik sağlanmıştır. Kontrol grubunda yer alan ebeveynlere eğitim verilmemiştir. Araştırmanın nicel verilerine ilişkin sonuçlar; Deney 1 de yer alan ebeveynlerin, öğretmenlere yönelik görüşlerinde olumlu oldukları ancak okula yönelik görüşlerinde fark olduğu, karşılaştıkları aile katılım etkinliklerinin çeşitliliğinde artış olduğu saptanmıştır. Deney 2 de yer alan ebeveynlerin, öğretmen ve okula yönelik görüşlerinde son test lehine fark olduğu, karşılaştıkları aile katılım etkinliklerinde Ebeveyn için Aile Katılımını Değerlendirme Formu'unda son test lehine farklılığın olduğu, ancak görüşlerinin bu sonucu desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verilerine ilişkin sonuçlar; Deney 1 için elde edilen sonuçlar, öğretmenin öğretmen

eğitim programı sonrasında aile eğitimi ve aile katılımı konusunda bilgi düzeyinin arttığı, yüz yüze rehberlik sağlanması ile aile eğitimi ve aile katılım çalışmalarını uyguladığı, aile katılım çalışmalarına ilişkin dokümanlarının olduğu saptanmıştır. Deney 1 grubunda yer alan ebeveynlerin, aile katılımının gerekliliğine inandıkları, aile eğitimi ve aile katılım çalışmalarına katılmada istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Deney 2 için elde edilen sonuçlar, öğretmenin öğretmen eğitim programı sonucunda aile eğitimi ve aile katılımı konusunda bilgi düzeyinin arttığı, uzaktan eğitim modeli ile rehberlik sağlanmasına rağmen aile eğitimini uygulamadığı, aile katılımına yönelik dokümanlarının olmadığı saptanmıştır. Deney 2 grubunda yer alan ebeveynlerin, aile eğitimi ve aile katılım çalışmalarının gerekliliğine inandıkları, aile eğitimi ve aile katılım çalışmalarına katılmada istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerinde nicel ve nitel verilere göre herhangi bir değişikliğin olmadığı saptanmıştır.

Yılmaz-Bolat ve Gürsoy (2011) alışmalarında beş altı yaş grubu çocuğa sahip anne babaların ocuk yetiştirme tutum ve davranışlarında anne baba eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Araştırma Adana il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden beş altı yaş grubundaki çocukların anne babaları ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına 25 anne, 25 baba alınmıştır. Deney grubundaki anne babalara Anne Baba İhtiyaç Belirleme Formu uygulandıktan sonra 12 hafta süresince haftada bir gün çocukların gelişim alanları, davranış özellikleri, anne babanın çocuğa yönelik tutum ve davranışları ile anne baba ocuk iletişimi konularında eğitim verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Olarak Anne Baba Envanteri (Parent As A Teacher Inventory- PAAT) Türkçeye uyarlanarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki anne babaların Öğretmen Olarak Anne Baba Envanteri puanlarına ilişkin ön test, son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın deney grubu lehine anlamlı olduğu ortaya konmuştur.

BÖLÜM 3

MATERYAL VE YÖNTEM

Anne eğitim programı ile anne çocuk etkileşim programının çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, veri toplama işlemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler materyal ve yöntem bölümünde açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada 4x3 lük (deney 1-deney 2- deney 3 ve kontrol grubu x öntest-sontest-izleme ölçümü) split plot desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini, 24-36 aylık çocukların bilişsel becerileri ve annelerin çocuk yetiştirme davranışları oluşturmaktadır. Çocukların bilişsel becerileri ve annelerin çocuk yetiştirme davranışları bağımlı değişkenlerini incelemek için üç deneysel işlem gerçekleştirilmiştir.

Çocukların bilişsel becerilerine ve annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisi incelenen bağımsız değişken ise uygulanan eğitim programlarıdır. Bağımsız değişken üç farklı deneysel işlemde (programdan) oluşmaktadır. Birincisi “Anne-Çocuk Etkileşim Programı (AÇEP)”, ikincisi “Anne Eğitim Programı (AEP)”, üçüncüsü ise iki programın bileşiminden oluşan “Anne-Çocuk Etkileşim Programı (AÇEP) + Anne Eğitim Programı (AEP)”dır.

Araştırma desenin simgesel olarak gösterilmesi aşağıda sunulmuştur.

		<u>Öntest</u>		<u>Sontest</u>	<u>Kalıcılık Testi</u>
G _{D1}	R	O ₁	X ₁ (AÇEP)	O ₅	O ₉
G _{D2}	R	O ₂	X ₂ (AEP)	O ₆	O ₁₀
G _{D3}	R	O ₃	X ₃ (AÇEP +AEP)	O ₇	O ₁₁
G _{KP}	R	O ₄		O ₈	

G_{D1}; Anne Çocuk Etkileşim Programı verilen Deney 1 grubunu,
G_{D2}; Anne Eğitim Programı verilen Deney 2 grubunu,
G_{D3}; Anne Eğitim Programı ve Anne Çocuk Etkileşim Programı verilen Deney 3 grubunu,
G_{KP}; Kontrol grubunu,
R; deneklerin gruba yansız atandığını,
O₁- O₅; O₂-O₆ ;O₃-O₇; deney gruplarının öntest ve sontest ölçümlerini,
O₄-O₈; kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini,
O₉-O₁₀-O₁₁; deney gruplarının kalıcılık testi ölçümlerini,
X₁; deney 1 grubundaki deneklere uygulanan Anne Çocuk Etkileşim Programını,
X₂; deney 2 grubundaki deneklere uygulanan Anne Eğitim Programını,
X₃; deney 3 grubundaki deneklere uygulanan Anne Eğitim Programı ve Anne Çocuk Etkileşim Programını ifade etmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma Bolu il merkezinde yaşayan, sosyo-kültürel dezavantajlı 24–36 aylık çocuğu olan ailelerle gerçekleştirilmiştir. Bolu İl Sağlık Müdürlüğü'ne bağlı Aile Sağlık Merkezleri kayıtları incelenerek araştırmaya dâhil olacak annelerin çoğunlukla bulunduğu Koroğlu Mahallesi 80. Yıl Sağlık Merkezi çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla 24-36 aylık çocuğa sahip sosyo kültürel dezavantajlı ailelerin kayıt dosyalarından kişisel bilgilerine ulaşılmıştır. Deneysel işlemin gerçekleştirilmesinde iç geçerliliği tehdit eden faktörleri en aza indirmek amacıyla merkeze kayıtlı benzer geçmişlere sahip deneklerden bir denek havuzu oluşturulmuş ve gönüllü deneklerin gruplara yansız atanması sırasında oluşabilecek hataların en aza indirgenmesi sağlanmıştır. Denek kaybının sonuçlar üzerindeki etkisini en aza indirmek için daha büyük denek grupları oluşturularak çalışmaya başlanmıştır. Deneklerin işlem gruplarına yansız ataması sağlanarak gruplar arası etkileşimlerin azaltılması sağlanmıştır. Deneklerdeki beklenti etkisi de, deneysel koşullar ve uygulanacak testler hakkında bilgi verilmeyerek azaltılmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Bütün bu çalışmaların sonucunda deney 1 grubuna 20 anne ve çocuk, deney 2 grubuna 18 anne ve çocuk, deney 3 grubuna 17 anne ve çocuk, kontrol grubuna 20 anne ve çocuk tesadüfen atanarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu gruplardaki

anne ve çocukların tamamına (75 çocuk ve anne) ön test uygulanmıştır. Uygulamanın gerçekleştiği süreçte, deney 1 grubuna dâhil edilen üç anne ve çocuğun, deney 2 grubuna dâhil edilen iki anne ve çocuğun, deney 3 grubuna dâhil edilen bir anne ve çocuğun programa katılamayacaklarını belirtmeleri, deney 1 grubunda iki anne ve çocuğun, deney 2 grubunda iki anne ve çocuğun ise çalışmalara düzenli olarak devam etmemesi nedeniyle on anne ve çocuğun verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca kontrol grubuna dâhil edilen beş anne ve çocuğa son testlerin uygulanma sürecinde ulaşamadığı için bu annelere ve çocuklarına ait ön test verileri değerlendirilmemiştir. Bu nedenle araştırmanın çalışma gruplarına; deney 1’de 15 anne ve çocuğu, deney 2’de 14 anne ve çocuğu, deney 3’de 16 anne ve çocuğu, kontrol grubunda ise 15 anne ve çocuğu dâhil edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen anne ve çocukların demografik özellikleri Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırmaya Dâhil Edilen Anne ve Çocuklarına İlişkin Demografik Özellikler

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ	DENEY 1 (n=15)		DENEY 2 (n=15)		DENEY 3 (n=15)		KONTROL (n=15)	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çocuğun Cinsiyeti								
Kız	10	66.7	7	50.00	9	56.3	10	66.7
Erkek	5	33.3	7	50.0	7	43.7	5	33.3
Çocuğun Yaşı								
24-26 ay	3	20.0	3	21.4	4	25.0	2	13.3
27-29 ay	4	26.7	5	35.7	7	43.7	4	26.7
30-32 ay	3	20.0	3	21.4	2	12.5	3	20.0
33-36 ay	5	33.3	3	21.4	3	18.8	6	40.0
Anne Yaş								
25 yaş ve altı	4	26.7	1	7.1	6	37.4	4	26.7
26-30 yaş	6	40.0	7	50.0	8	50.0	5	33.3
31-35 yaş	2	13.3	6	42.9	1	6.3	4	26.7
36-40 yaş	2	13.3	0	0	1	6.3	2	13.3
41 yaş ve üzeri	1	6.7	0	0	0	0	0	0
Baba Yaş								
25 yaş ve altı	0	0	0	0	1	6.3	0	0
26-30 yaş	8	53.3	4	28.6	12	75.0	4	26.7
31-35 yaş	3	20.0	9	64.3	2	12.4	8	53.3
36-40 yaş	3	20.0	1	7.1	1	6.3	3	20.0
41 yaş ve üzeri	1	6.7	0	0	0	0	0	0
Anne Öğrenim Düzeyi								
İlkokul mezunu	15	100.0	13	92.9	14	87.6	15	100.0
Ortaokul mezunu	0	0	1	7.1	2	12.4	0	0
Baba Öğrenim Düzeyi								
İlkokul mezunu	5	33.3	7	50.0	3	18.8	9	60.0
Ortaokul mezunu	2	13.3	0	0	2	12.4	3	20.0
Lise mezunu	7	46.7	6	42.9	11	68.8	3	20.0
Lisans mezunu	1	6.7	1	7.1	0	0	0	0
Anne Çalışma Durumu								
Çalışıyor	0	0	1	7.1	2	12.5	1	6.7
Çalışmıyor	15	100.0	13	92.9	14	87.5	14	93.3
Baba Çalışma Durumu								
Çalışıyor	15	100.0	14	100.0	16	100.0	14	93.3
Çalışmıyor	0	0	0	0	0	0	1	6.7
Sahip Olunan Çocuk Sayısı								
1	8	53.3	7	50.0	10	62.5	4	26.7
2	6	40.0	6	42.9	5	31.3	9	60.0
3 ve üzeri	1	6.7	1	7.1	1	6.2	2	13.3

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkındaki bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların bilişsel gelişimlerini değerlendirmek amacıyla ise “Bilişsel Beceri Ölçeği”, annelerin çocuk yetiştirmeye ilişkin davranışlarını değerlendirmek için “Çocuk Yetiştirme Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu’nda, örnekleme dâhil edilen çocukların doğum tarihi, cinsiyeti, anne babaların yaşı, öğrenim düzeyi, çalışma durumu, sahip olunan çocuk sayısını yönelik sorular bulunmaktadır (Ek 1).

3.3.2. Bilişsel Beceri Ölçeği

Bilişsel beceri ölçeği (Cognitive Abilities Scale CAS-2) Bradley-Johnson and Johnson tarafından 1987 yılında yayınlanan ilk testin ikinci versiyonudur. Üç ay ile kırk yedi ay arası çocukların bilişsel becerilerini ölçmektedir. Ölçeğin geliştirilme amacı, çocukların mevcut seviyelerini ve özel açıklamalar aracılığı ile yeteneklerini geliştirebilecek çocukları belirlemektir. Ölçek tek bir teorik yaklaşıma dayanmamakta, mevcut teorilere (bilgiyi özümleme, öğrenme ve göz algısı), Piaget’nin çalışmalarına ve erken bilişsel gelişimle ilgili araştırmalara dayanmaktadır. Bilişsel Beceri Ölçeği, bebek ve okul öncesi formu olmak üzere iki formdan oluşmaktadır (Bradley-Johnson and Johnson, 2001).

Bebek formu (3–23 ay); keşfetme, iletişim, başlatma ve taklit alt boyutlarından oluşmaktadır.

Keşfetme alt boyutu (25 madde); bebeklerin görme, duyma ve dokunma yeteneklerini kullanarak içinde buldukları çevreyi keşfetme, ulaşma, kavrama, neden-sonuç ilişkilerinin farkına varma ve problem çözme becerilerini ölçmektedir.

İletişim alt boyutu (25 madde); bebeklerin insan sesine ait sesleri bağımsız olarak üretme, seslere cevap verme, sesleri taklit etme, mimik kullanma, yönergeleri takip etme gibi erken alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmektedir.

Başlatma ve taklit alt boyutu (29 madde); kitabı ele alma, kâğıt ve kalem kullanma, boyutlarına göre nesnelere sıralama gibi bebeklerin başlatma ve model becerilerini ölçmektedir. Ayrıca, uygulayıcı tarafından talep edildiği zaman özel

davranışları taklit etme becerilerini de ölçmektedir (Bradley-Johnson and Johnson, 2001).

Okul öncesi formu (24–47 ay); sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutlarından oluşmaktadır.

Sözel dil alt boyutu (30 madde); yer kelimelerini anlama, isim ve sıfat bilgisi, çoğulları kullanma, kelime sonlarındaki ekleri kullanma ve konuşurken cümlelerin doğru dizilişi gibi dili kullanma ve kavrama yeteneğini ölçmektedir. Sözel dil alt boyutunun ilk on maddesinde pozisyon kelimeleri sorulmakta, her bir doğru harekete bir puan verilmektedir. İlk on maddeden sonraki on madde (11-20. madde) için on resimli kelime kartı kullanılmakta, her bir kart çocuğa gösterilerek çocuğun adlandırması istenmektedir. Çocuğun doğru adlandığı her bir madde için iki puan verilmekte, adlandıramadığı her bir kartı göstererek yanıtlamasına ise bir puan verilmektedir. Sonraki dört madde de (21-24. madde) fincan seti, kadın, erkek figürü olan materyaller ve bunlarla yapılan uygulamalarda çocuğun zamirleri kullanmasına ilişkin yönergeler yer almakta, çocuğun adlandığı sorulara iki puan, bana çay koy ya da kadın olana kaşık ver gibi yönergeleri göstererek yerine getirmesine bir puan verilmektedir. Son altı madde de (25-30. madde) söz dizimi soruları yer aldığı için sözel olmayan puanlama yapılmamaktadır. Çocuğun isim-fiil kombinasyonu, çoğul eki, -yor eki, iyelik eki kullanması, günlük basit işleri iki üç kelimelik cümlelerle anlatabilmesi değerlendirilmektedir. Her bir doğru yanıt için bir puan verilmektedir.

Okumaya hazırlık alt boyutu (16 madde); kitaba bakma, anlama, harfleri isimlendirme ve harflerin seslerini anlama gibi erken okuma yeteneklerini ölçmektedir. Okumaya hazırlık alt boyutunda ilk dört madde Murat'ın Sevdiği Şeyler kitabı ile ilgili maddelerdir. Bu maddelerle çocuğun kitaba düzgün bakabilme, sayfalarını çevirebilme, resimleri gösterebilme ve resimdeki olayı birkaç tümce ile anlatabilme becerileri değerlendirilmektedir. Her bir maddeye verilen doğru yanıtlara bir puan verilmektedir. Beşinci maddede kısa bir hikâye anlatımı, bu hikâyeyi çocuğun anlatması beklenmekte ve bir puanla değerlendirilmektedir. Altıncı maddede çocuğun “A” sesini ya da isminin ilk sesini seslendirmesi ve adlandırması beklenmekte ve doğru bir şekilde seslendirmeye bir puan verilmektedir. Son on madde “M, S, T, L, F ve C” ses kartları kullanılmakta, bu kartlardaki sesleri

çıkarması ve o ses ile başlayan kelimeleri söylemesi beklenmektedir. Çocuğun çıkardığı her bir doğru ses ya da kelime için bir puan verilmektedir

Matematiğe hazırlık alt boyutu (22 madde); nesnelere şekline göre düzenleme, rakamlarla miktarları eşleme, eşdeğer parçaları bulma, genel matematik kavramlarını (az-çok) anlama, rakamları tanıma ve sayma gibi erken matematik becerilerini ölçmektedir. Matematiğe hazırlık alt boyutunda birinci maddede çocuktan halkaları kutuya koymasının istenmesi ve bir puanla değerlendirilmektedir. Sonraki on maddede (2-11. madde) büyük-küçük, boş-dolu, uzun-kısa, az-fazla ve aynı-farklı kavramlarla ilgili yönergeler farklı pozisyonlarda dört kez söylenmekte, üç kez doğru seçime bir puan verilmektedir. Sonraki dokuz maddede (12-20. madde) çocuğun yaşını parmaklarıyla gösterme, ritmik sayma, iç içe geçen kaplarla kule yapabilmek, sıralama yapabilmek, “2 ve 5” rakamlarını tanıma, halkaları sayma davranışları değerlendirilmekte, her bir doğru cevaba bir puan verilmektedir.

Yazmaya hazırlık alt boyutu (6 madde); çocuğun kalemi kavrama, tutma, harf formatındaki figürleri kopyalayabilme becerilerini ölçmektedir. Yazmaya hazırlık alt boyutunda ilk iki maddede, çocuğun üç ile altıncı maddelerdeki oturma pozisyonu ve kalem tutması değerlendirilerek bir puan verilmektedir. Sonraki maddelerde (3-6. madde) çocuğun daire, dikey çizgi, yatay çizgi ve artı işaretini taklit etmeleri istenmekte bir puanla değerlendirilmekte, resimden kopyaladığı her bir şekle iki puan verilmektedir.

Öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutu (14 madde); davranışların taklit edilmesi, cümleleri ve birbiriyle ilgili kelimeleri hatırlama ile ilgili etkili öğrenmeyi amaçlayan becerileri ölçmektedir. Öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutunda ilk üç maddede çocukların ses taklidi, sonraki üç maddede (4-6. madde) fiziksel taklit yapmaları istenmekte, her bir doğru taklide bir puan verilmektedir. Sonraki yedi maddede (7-13. madde) çocuktan cümleleri tekrar etmesi istenmekte, her bir doğru tekrara bir puan verilmektedir. Çocuğa 14. maddede birinci sırada bir kelime, ikinci sırada iki kelime, üçüncü sırada üç kelime ve dördüncü sırada dört kelime olmak üzere farklı kelimelerden oluşan iki grup kelime listesi söylenmekte ve kelimeleri tekrar etmesi istenmektedir. İki kelime listesinden herhangi birinde en fazla tekrar ettiği kelime sayısı kadar çocuğa puan (bir puandan dört puana kadar) verilmektedir (Bradley-Johnson and Johnson, 2001).

Her iki form (bebek formu, okul öncesi form), genel bilişsel yeteneği ve sözlü olmayan bilişsel yeteneği ölçmektedir. Sözlü olmayan bilişsel yeteneği ölçme, uygulama sırasında konuşamayan, konuşmak istemeyen ya da konuşması anlaşılmayan çocuklardan geçerli güvenilir sonuç elde etmede yararlı olmaktadır. Genel bilişsel yeteneği ölçen sorulardan konuşabilen çocukların alabilecekleri en yüksek ham puan 108'dir. Sözlü olmayan bilişsel yeteneği ölçen sorulardan konuşamayan, konuşmak istemeyen çocukların alabilecekleri en yüksek ham puan 70'dir. Toplam ham puanlar yaş aralığına göre standart puanlara çevirilerek değerlendirilmektedir (Bradley-Johnson and Johnson, 2001).

Ölçeğin iç geçerlik sonuçlarına göre iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) değerleri, sözel olmayan bölüm için .94 ve toplam ölçek puanı ise .97 rakamları elde edilmiştir. Üç yaş grubu için sözel olmayan bölüm .93, toplam ölçek puanı için ise .96 elde edilmiştir. Kapsam geçerliliği normal bir zekâ testi ve başarı testine benzer maddeler içermesi nedeniyle kriterlere ilişkin yapı geçerliğinde çakışmalar bulunmuştur. Bilişsel beceri ölçeği iki ve üç yaşlar için Stanford-Binet zeka testi ile karşılaştırılmış ve bu teste göre iki yaş için .79, üç yaş için .74 korelasyon bulunmuştur (Cummings, 2000).

Araştırmada okul öncesi form kullanılmıştır. Okul öncesi form için uygulama zamanı yaklaşık 30 dakika olup form; rehber kitap, oyuncak seti, resimli kartlar, çocuk kitapları ve yönergelerden oluşmaktadır (Cummings, 2000).

3.3.2.1. Bilişsel Beceri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları

Bilişsel Beceri Ölçeği okul öncesi form bu çalışma kapsamında Türk çocuklarına uyarlanmıştır.

Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaya yönelik hedef kitleden seçilen bir örnekleme uygulanmak üzere Ön Uygulama Formu oluşturulmuştur. Bolu il merkezinde sosyo-kültürel dezavantajlı 24-36 aylık çocuklara yönelik yapılan çalışmada; evrenin küçük olması, uygulanacak kişilere ulaşmadaki sorunlar, uygulama süresinin çok uzun olması ve değişken (madde puanları) arasında ilişkiler olabileceği dikkate alınarak ölçeğin beş alt boyutundan en fazla madde sayısına sahip 30 maddeden oluşan "sözel dil" alt boyutu temel alınarak değişken sayısının iki katı (Tabachnick and Fidell, 2007) olarak ölçeğin geçerlik güvenilirlik analizi için 60 çocuk yeterli görülmüştür.

Geçerlik Çalışması: Geçerlik ölçme aracının “ölçmek istediği özelliği” başka özelliklerle karıştırmadan ne kadar iyi ölçtüğüdür (Alpar, 2006; Tavşancıl, 2006; Hovardaoğlu, 2007; Büyüköztürk, 2010). Ölçme aracının geçerliğini belirlemek için çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Literatürde değişik sınıflandırmalar bulunmakla birlikte bir ölçme aracının geçerliliğini belirlemede en çok kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliğinin kullanıldığı belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Bir ölçme aracı için ideal olan geçerliği saptamak için kullanılan bütün teknikler yönünden ölçeğin yüksek bir geçerliğe sahip olması gerekmektedir. Ancak uygulamada bu, çoğu kez mümkün olmadığından, herhangi bir teknikle geçerliğin saptanması kabul edilmektedir (Hovardaoğlu, 2007).

Bilişsel beceri ölçeğinin geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği ve yapı geçerliği kullanılmıştır. Kapsam geçerliği ile elde edilen veriler aynı zamanda yapı geçerliği için önemli bir kanıt oluşturmaktadır (Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği, 1998). Linn ve Gronlund (1995) yapı geçerliğini incelemede mantıksal yol olarak uzman kanısının temel alınmasının yeterli olabileceğini, belirtmişlerdir. Bu bağlamda kapsam geçerliği çerçevesinde her bir maddenin tanımlanmış davranışları ölçmede yeterli veya uygun olup olmadığı konusundaki uzman görüşü yapı geçerliği için kanıt olarak kabul edilmiştir.

Bilişsel Beceri Ölçeği'nin öncelikle İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi yapılmış ve çeviri konusunda beş uzmanın görüşleri alınmıştır. Türkçe'ye çevrilen ifadeler başka yabancı dil uzmanlarınca tekrar İngilizce'ye çevrilmiş ve özgün ifadelerle geri çevir yoluyla oluşturulan ifadeler karşılaştırılmış, maddelerin tamamı için anlamsal farklılığa yol açacak bir fark gözlenmemiştir. Bu da kaynak dildeki ifadelerin hedef dil olan Türkçe'ye çevrilmesi ile oluşan form için dil eşdeğerliğinin saptandığının kanıtı olarak kabul edilmiş ve formun Türkçe çevirisi gerçekleştirilmiştir.

Türkçeye çevrilen Bilişsel Beceri Ölçeğinin, kapsam geçerliği çalışmaları gereği uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçek de uzmanlardan her bir maddeyi, anlamsal (deyimsel), deneyimsel, kavramsal ve gelişimsel eşitlik için evet-hayır şeklinde değerlendirmeleri ve ölçekte yer alan ifadeleri geliştirmeye yönelik eleştiri yapmaları istenmiştir. Kapsam geçerliğini test etmek için on çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların her bir sorunun geçerliği noktasında uyuşma düzeylerinin % 90-100 olduğu maddeler aynı şekilde kalmış,

uzmanların uyuşma düzeylerinin % 70-80 oranında olduğu maddeler (Büyüköztürk, 2010) eleştirilere göre düzeltmeler yapılarak ölçekte tutulmuştur. Uzmanların uyuşma düzeyleri % 60 ve altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre Bilişsel Beceri Ölçeği'nde sözel dil alanındaki 25. ve 30. maddeler uzmanların eleştirileri doğrultusunda düzeltilmiş, sözel dil alanında 29. madde Türk dil yapısına uymadığı noktasında uzman uyuşma düzeyleri doğrultusunda ölçekten çıkarılmış, diğer maddeler uzmanların uyuşma düzeyleri doğrultusunda aynı şekilde formda kalmıştır.

Ölçme araçlarının yapı geçerliliği bir değişkeni ölçmek üzere geliştirilen maddelerin o değişkeni ölçüp ölçmediğinin ya da değişkenle ne derece ilişkili olduklarının kuramsal analizidir. Linn and Gronlund (1995) bu geçerlik ölçütü için üç aşama ortaya koymuştur. Birinci aşamada, ölçek performansını açıklamak için varsayılan birkaç yapı belirlenir. İkinci aşamada, belirlenen yapılar temel alınarak hipotezler üretilir. Üçüncü aşamada, hipotezler mantıksal (uzman görüşü) veya deneysel metotlar tarafından sınanır. Bilişsel Beceri Ölçeği'nin temelini oluşturduğu düşünülen beş alt boyut (sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar) Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiş ve standardize edilmiştir. Ölçme aracında yer alan bu alt boyutların Türk çocukları içinde geçerli olup olmadığının belirlenmesi için Türk çocuklarına uygulanan ölçme aracına geçerlik kapsamında önceden belirlenmiş ve kurgulanmış bir yapının doğrulanması amacını taşıyan (Sümer, 2000) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ancak örneklemin yetersiz olması, gözlenen değişken sayısından az olması, veri yapısı nedeniyle maddelerde normallikten sapma olması, çıktı dosyasında analiz edilmeye çalışılan kovaryans ve korelasyon matrisinde kabul edilebilir sınırların dışında değerler çıkması işlemlerin yapılamamasına neden olmuştur (Anderson and Gerbing, 1984; Lee, Poon and Bentler, 1992; Wothke, 1993; Loehlin, 2004; Şimşek, 2007). Bunlardan dolayı bilişsel beceri ölçeği alt boyutlarının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılamamıştır.

Güvenirlilik Çalışması: Güvenirlilik ölçme aracının ölçtüğü özelliği ne derece doğru ölçtüğünün göstergesidir. Gerçek varyansın toplam varyansa oranı güvenirliliktir. Ölçme aracının güvenirlilik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon (r), ölçme sonuçlarının hatadan arınıklığını yorumlamak için kullanılır (Anastasia and

Urbina, 1997; Büyüköztürk, 2010; Büyüköztürk vd., 2008; Hovardaoğlu, 2007; Tavşancıl, 2006).

Güvenirlilik katsayıları ölçülen birimin grup kararlılığını dikkate almaktadır. Ölçme aracının örnekleme bir kez uygulanmasından elde edilen puanlar kullanılarak güvenirlilik katsayısının hesaplanmasında madde varyansına dayalı yöntemler ve eşdeğer yarılar veya testi yarılama yöntemleri kullanılmaktadır. Madde varyansına dayalı yöntemlerden Kuder-Richardson (KR-20) ve Cronbach Alpha (α) hesaplaması Bilişsel Beceri Ölçeği'nin güvenirlilik hesaplamalarında kullanılmamıştır. Ölçeğin bazı maddelerinin sıfır, bir ve iki olarak puanlanması, bazı maddelerinin ise sıfır-bir olarak puanlanması Bilişsel Beceri Ölçeğinin güvenirliliğinde test-tekrar test korelasyonu ile madde toplam puan korelasyonu tutarlılık ölçütlerinin kullanılmasına neden olmuştur. Analizler yapılırken her bir değer dağılımının ortalamasından ne kadar uzak olduğunu belirleyen varyans değerleri sıfır olan maddeler (sözel dil alt boyutunda 1 ve 26. maddeler, okumaya hazırlık alt boyutunda 6, 7, 8, 9, 10,11, 12, 13, 14, 15, 16. maddeler, matematiğe hazırlık alt boyutunda 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22. maddeler ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutunda 1, 2, 3, 4, 5, 6. maddeler) ölçme açısından herhangi bir ayırt ediciliğe sahip olmadığından dolayı analize dâhil edilmemiştir.

Test-tekrar test güvenirliliği: Test-tekrar test yöntemi ölçme aracının aynı bireylere, aynı koşullarda, ancak farklı zamanlarda tekrar uygulanmasıdır (Alpar, 2006; Çepni vd, 2009). Her iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki ilişki katsayısı korelasyon tekniği ile hesaplanır. Bilişsel Beceri Ölçeği'nin güvenirliliği test-tekrar test yöntemi ile test edilmiştir. Bu amaçla Bolu ilinde uygulamaya dâhil edilen 60 çocuktan 23 çocuk ilk uygulamadan üç hafta sonra tekrar test edilmiştir. Ölçümler arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı kullanılarak test edilmiş ve tekrar test güvenirliliğine ait sonuçlar Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Bilişsel Beceri Ölçeği'nin Alt Boyutlarına ait Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar

Alt Boyutlar	İlk test		Tekrar test		r
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
Sözel Dil	25.03	8.83	32.04	5.70	.95***
Okumaya Hazırlık	2.21	1.22	2.39	1.03	.92***
Matematiğe Hazırlık	3.48	2.68	2.82	2.30	1.0***
Yazmaya Hazırlık	2.11	1.49	2.30	1.52	.96***
Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar	4.26	3.61	5.21	3.21	.96***

***p< .01

Çizelge 2 incelendiğinde alt boyutlarda test tekrar test ölçümlerinde korelasyon değerlerinin .92 ve üzeri olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısının .70-1.00 arasında olması yüksek ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bu sonuç ölçme aracının zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiğini göstermektedir.

Madde toplam korelasyonu: Test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve bu da ölçme aracının iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Denek sayılarının az olması; varyansların homojen olmaması ve verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda ilişkisiz ölçümlerde, parametrik olmayan testlerden Mann- Whitney U Testi kullanılmaktadır (Alpar, 2006; Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle madde analizi kapsamında ölçme aracının toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar Mann- Whitney U Test ile analiz edilmiştir. Her alt boyuta ait alt ve üst % 27'lik gruplar için Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 3-7 arasında verilmiştir.

Çizelge 3. Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Sözel Dil Alt Boyutuna ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SD 2	Alt % 27	16	14,00	224,00	88,00	.017**
	Üst % 27	16	19,00	304,00		
SD 3	Alt % 27	16	13,00	208,00	72,00	.015**
	Üst % 27	16	20,00	320,00		
SD 4	Alt % 27	16	16,00	256,00	120,00	.551
	Üst % 27	16	17,00	272,00		
SD 5	Alt % 27	16	9,00	144,00	8,00	.000***
	Üst % 27	16	24,00	384,00		
SD 6	Alt % 27	16	16,00	256,00	120,00	.551
	Üst % 27	16	17,00	272,00		
SD 7	Alt % 27	16	11,00	176,00	40,00	.001**
	Üst % 27	16	22,00	352,00		
SD 8	Alt % 27	16	10,00	160,00	56,00	.000***
	Üst % 27	16	23,00	368,00		
SD 9	Alt % 27	16	11,50	184,00	48,00	.000***
	Üst % 27	16	21,50	344,00		
SD 10	Alt % 27	16	12,00	192,00	56,00	.002**
	Üst % 27	16	21,00	336,00		
SD 11	Alt % 27	16	9,00	144,00	8,00	.000***
	Üst % 27	16	24,00	384,00		
SD 12	Alt % 27	16	11,44	183,00	47,00	.000***
	Üst % 27	16	21,56	345,00		
SD 13	Alt % 27	16	9,50	152,00	16,00	.000***
	Üst % 27	16	23,50	376,00		
SD 14	Alt % 27	16	9,50	152,00	16,00	.000***
	Üst % 27	16	23,50	376,00		
SD 15	Alt % 27	16	10,00	160,00	24,00	.000***
	Üst % 27	16	23,00	368,00		
SD 16	Alt % 27	16	12,25	196,00	60,00	.003**
	Üst % 27	16	20,75	332,00		
SD 17	Alt % 27	16	9,81	157,00	21,00	.000***
	Üst % 27	16	23,19	371,00		
SD 18	Alt % 27	16	9,94	159,00	23,00	.000***
	Üst % 27	16	23,06	369,00		
SD 19	Alt % 27	16	9,00	144,00	8,00	.000***
	Üst % 27	16	24,00	384,00		
SD 20	Alt % 27	16	11,34	181,50	45,50	.000***
	Üst % 27	16	21,66	346,50		
SD 21	Alt % 27	16	8,50	136,00	,000	.000***
	Üst % 27	16	24,50	392,00		
SD 22	Alt % 27	16	8,50	136,00	,000	.000***
	Üst % 27	16	24,50	392,00		
SD 23	Alt % 27	16	8,78	140,50	4,50	.000***
	Üst % 27	16	24,22	387,50		
SD 24	Alt % 27	16	8,88	142,00	6,00	.000***
	Üst % 27	16	24,13	386,00		
SD 25	Alt % 27	16	10,00	160,00	24,00	.000***
	Üst % 27	16	23,00	368,00		
SD 27	Alt % 27	16	10,50	168,00	32,00	.000***
	Üst % 27	16	22,50	360,00		
SD 28	Alt % 27	16	9,50	152,00	16,00	.000***
	Üst % 27	16	23,50	376,00		
SD 30	Alt % 27	16	14,00	224,00	88,00	.000***
	Üst % 27	16	19,00	304,00		

***p<.001

** p<.05

Çizelge 3 incelendiğinde Bilişsel Beceri Ölçeğinin sözel dil alt boyutu için alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki fark 4. madde (U=120, p>.05) ve 6. madde (U=120, p>.05) dışındaki diğer maddeler arasında istendik yönde anlamlı bulunmuştur. Farkın anlamlı olması testin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Ölçülen davranış bakımından 4 ve 6. madde bireyler arasında ayırt edici özellik göstermediği için ölçekten çıkarılmıştır.

Çizelge 4. Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Okumaya Hazırlık Alt Boyutuna ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
01	Alt % 27	16	10,00	160,00	24,00	.000***
	Üst % 27	16	23,00	368,00		
02	Alt % 27	16	9,50	152,00	16,00	.000***
	Üst % 27	16	23,50	376,00		
03	Alt % 27	16	11,00	176,00	40,00	.001**
	Üst % 27	16	22,00	352,00		
04	Alt % 27	16	12,00	192,00	56,00	.006**
	Üst % 27	16	21,00	336,00		
05	Alt % 27	16	14,50	232,00	96,00	.239
	Üst % 27	16	18,50	296,00		

***p<.001 ** p<.05

Çizelge 4'de görüldüğü gibi; Bilişsel Beceri Ölçeği'nin okumaya hazırlık alt boyutu için alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki fark, 5. madde (U= 96, p>.05) dışındaki diğer maddeler arasında anlamlı bulunmuştur. Ölçülen davranış bakımından bireyler arasında ayırt edici özellik göstermediği için 5. madde ölçekten çıkarılmıştır.

Çizelge 5. Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Matematiğe Hazırlık Alt Boyutuna ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
M1	Alt % 27	16	14,50	232,00	88,00	.017**
	Üst % 27	16	18,50	296,00		
M2	Alt % 27	16	9,00	144,00	72,00	.015**
	Üst % 27	16	24,00	384,00		
M3	Alt % 27	16	9,00	144,00	8,00	.000***
	Üst % 27	16	24,00	384,00		
M4	Alt % 27	16	8,50	136,00	40,00	.001**
	Üst % 27	16	24,50	392,00		
M5	Alt % 27	16	11,50	184,00	56,00	.000***
	Üst % 27	16	21,50	344,00		
M6	Alt % 27	16	11,50	184,00	48,00	.000***
	Üst % 27	16	21,50	344,00		
M7	Alt % 27	16	11,50	184,00	56,00	.002**
	Üst % 27	16	21,50	344,00		
M8	Alt % 27	16	13,50	216,00	48,00	.000***
	Üst % 27	16	19,50	312,00		
M9	Alt % 27	16	13,50	216,00	56,00	.002**
	Üst % 27	16	19,50	312,00		
M 12	Alt % 27	16	16,50	264,00	128,00	1.00
	Üst % 27	16	16,50	264,00		
M13	Alt % 27	16	15,50	248,00	48,00	.000***
	Üst % 27	16	17,50	280,00		
M 14	Alt % 27	16	15,50	248,00	112,00	.151
	Üst % 27	16	17,50	280,00		

***p<.001 ** p<.05

Çizelge 5 incelendiğinde Bilişsel Beceri Ölçeği'nin matematiğe hazırlık alt boyutu için alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki fark 12. madde (U= 128, p>.05) ve 14. madde (U=112, p>.05) dışında diğer maddeler arasında anlamlı bulunmuştur. Ölçülen davranış bakımından 12 ve 14. maddeler bireyler arasında ayırt edici özellik göstermediği için ölçekten çıkarılmıştır.

Çizelge 6. Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Yazmaya Hazırlık Alt Boyutuna ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
EY1	Alt % 27	16	13,00	233,00	72,00	.003**
	Üst % 27	16	20,00	328,00		
EY2	Alt % 27	16	9,50	170,00	16,00	.000***
	Üst % 27	16	23,50	391,00		
EY3	Alt % 27	16	10,00	178,50	24,00	.000***
	Üst % 27	16	23,00	382,50		
EY4	Alt % 27	16	11,50	204,00	48,00	.000***
	Üst % 27	16	21,50	357,00		
EY5	Alt % 27	16	13,50	238,00	80,00	.007**
	Üst % 27	16	19,50	323,00		
EY6	Alt % 27	16	15,00	263,50	104,00	.073*
	Üst % 27	16	11,00	297,50		

***p<.001 ** p<.05 * p<.10

Çizelge 6'da görüldüğü gibi Bilişsel Beceri Ölçeği'nin yazmaya hazırlık alt boyutu için alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Yazmaya hazırlık becerilerinin 6. maddesi .01 düzeyinde anlamlı olmamasına rağmen .10 düzeyinde kabul edilebilen bir seviyede olması nedeniyle uzman görüşü alınarak bu madde ölçekten çıkarılmamıştır.

Çizelge 7. Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar Alt Boyutuna ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n ¹	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
KD7	Alt % 27	16	9,00	144,00	8,00	.000***
	Üst % 27	16	24,00	384,00		
KD8	Alt % 27	16	9,50	152,00	16,00	.000***
	Üst % 27	16	23,50	376,00		
KD9	Alt % 27	16	12,00	192,50	56,00	.006**
	Üst % 27	16	21,00	336,00		
KD10	Alt % 27	16	14,00	224,00	88,00	.138
	Üst % 27	16	19,00	304,00		
KD11	Alt % 27	16	14,50	232,00	96,00	.239
	Üst % 27	16	18,50	296,00		
KD12	Alt % 27	16	16,00	256,00	120,00	.780
	Üst % 27	16	18,50	296,00		
KD13	Alt % 27	16	16,00	256,00	120,00	.780
	Üst % 27	16	17,00	272,00		
KD14	Alt % 27	16	8,50	136,00	,000	.000***
	Üst % 27	16	24,50	392,00		

***p<.001 ** p<.05

Çizelge 7 incelendiğinde Bilişsel Beceri Ölçeğinin öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutu için alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki fark 10. madde (U=88, p>.05), 11. madde (U=96, p>.05), 12. madde (U=120, p>.05), ve 13. madde (U=120, p>.05) dışındaki diğer maddeler arasında anlamlı bulunmuştur. Ölçülen davranış bakımından 10, 11, 12 ve 13. maddeler bireyler arasında ayırt edici özellik göstermediği için ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür.

Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutlarının alt ve üst % 27'lik gruplar için Mann-Whitney U testi sonuçları (Çizelge 3-7) doğrultusunda; sözel dil alt boyutunda 4 ve 6. maddeler, okumaya hazırlık alt boyutunda 5. Madde, matematiğe hazırlık alt boyutunda 12 ve 14. maddeler ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutunda 10, 11, 12 ve 13. maddeler bu çalışmada ölçme aracına dâhil edilmemiştir.

Bilişsel Beceri Ölçeği okul öncesi formu Türkçeye uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin beş alt boyuttan (sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar) oluştuğu, her bir boyuta ait madde sayılarının orijinal formuna göre değiştiği belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçeğin alt boyutları ve madde sayıları ile maddelerin özelliklerine ilişkin açıklama aşağıda sunulmuştur.

Sözel dil alt boyutu (25 madde); sözel dil alt boyutunun ilk on maddesinde pozisyon kelimeleri sorulmakta, her bir doğru harekete bir puan verilmektedir. Pozisyon kelimelerinden zincirin kutuya konması, arabanın rampadan yukarı çıkarılması ve aşağı indirilmesinin değerlendirildiği 1, 4 ve 6. maddeler ölçme aracına dâhil edilmemiştir. İlk on maddeden sonraki on madde (11-20. madde) için on resimli kelime kartı kullanılmakta, her bir kart çocuğa gösterilerek çocuğun adlandırması istenmektedir. Çocuğun doğru adlandığı her bir madde için iki puan verilmekte, adlandıramadığı her bir kartı göstererek yanıtlanmasına ise bir puan verilmektedir. Sonraki dört madde de (21-24. madde) fincan seti, kadın, erkek figürü olan materyaller ve bunlarla yapılan uygulamalarda çocuğun zamirleri kullanmasına ilişkin yönergeler yer almakta, çocuğun adlandığı sorulara iki puan, bana çay koy ya da kadın olana kaşık ver gibi yönergeleri göstererek yerine getirmesine bir puan

verilmektedir. Son altı madde de (25-30. madde) söz dizimi soruları yer aldığı için sözel olmayan puanlama yapılmamaktadır. Çocuğun isim-fiil kombinasyonu, çoğul eki, -yor eki, iyelik eki kullanması, günlük basit işleri iki üç kelimelik cümlelerle anlatabilmesi değerlendirilmektedir. Her bir doğru yanıt için bir puan verilmektedir. 29. madde Türk dil yapısına uymadığı için ölçme aracına dâhil edilmemiştir.

Okumaya hazırlık alt boyutu (4 madde); okumaya hazırlık alt boyutunda ilk dört madde Murat'ın Sevdiği Şeyler kitabı ile ilgili maddelerdir. Bu maddelerle çocuğun kitaba düzgün bakabilme, sayfalarını çevirebilme, resimleri gösterebilme ve resimdeki olayı birkaç tümce ile anlatabilme becerileri değerlendirilmektedir. Her bir maddeye verilen doğru yanıtlara bir puan verilmektedir. Çocuğun kısa bir hikâye anlatması beklenen beşinci madde ile seslere ilişkin kartların kullanıldığı 6-16. maddeler ölçme aracına dâhil edilmemiştir.

Matematiğe hazırlık alt boyutu (10 madde); matematiğe hazırlık alt boyutunda birinci maddede çocuktan halkaları kutuya koyması istenmekte ve bir puanla değerlendirilmektedir. Sonraki on maddede (2-11. madde) büyük-küçük, boş-dolu, uzun-kısa ve az-fazla kavramlarla ilgili yönergeler farklı pozisyonlarda dört kez söylenmekte, üç kez doğru seçime bir puan verilmektedir. Aynı farklı kavramının sorulduğu 10-11. maddeler, yaşını parmaklarıyla göstermesi istenem 12. madde, iç içe geçen kaplarla kule yapabilmeyi gerektiren 14. madde ve sıralama yapabilme, “2 ve 5” rakamlarını tanıma, halkaları sayma davranışları değerlendirilmeyi içeren 15-22. maddeler ölçme aracına dâhil edilmemiştir.

Yazmaya hazırlık alt boyutu (6 madde); yazmaya hazırlık alt boyutunda ilk iki maddede, çocuğun üç ile altıncı maddelerdeki oturma pozisyonu ve kalem tutması değerlendirilerek bir puan verilmektedir. Sonraki maddelerde (3-6. madde) çocuğun daire, dikey çizgi, yatay çizgi ve artı işaretini taklit etmeleri istenmekte bir puanla değerlendirilmekte, resimden kopyaladığı her bir şekle iki puan verilmektedir.

Öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutu (4 madde); öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutunda ilk üç maddede çocukların ses taklidi, sonraki üç maddede (4-6. madde) fiziksel taklit yapmaları istenen 1-6. maddeler ile uzun cümle tekrarları gerektiren 10-13. maddeler ölçme aracına dâhil edilmemiştir. 7-9. maddelerde çocuktan kısa cümleleri tekrar etmesi istenmekte, her bir doğru tekrara bir puan verilmektedir. Çocuğa 14. maddede birinci sırada bir kelime, ikinci sırada

iki kelime, üçüncü sırada üç kelime ve dördüncü sırada dört kelime olmak üzere farklı kelimelerden oluşan iki grup kelime listesi söylenmekte ve kelimeleri tekrar etmesi istenmektedir. İki kelime listesinden herhangi birinde en fazla tekrar ettiği kelime sayısı kadar çocuğa puan (bir puandan dört puana kadar) verilmektedir.

3.3.3. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından 24-36 aylık çocukları olan anne babaların çocuklarına karşı tutumlarını tespit etmek amacıyla Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği geliştirilmiştir.

3.3.3.1. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçme aracının geliştirilmesi süresince öncelikle bu konudaki ulaşılabilen ölçekler incelenmiş ve bir ölçeğin geliştirilmesinde benimsenen geleneksel aşamalar izlenmiştir (Cronbach, 1984; Crocker ve Algina 1986; Kline, 1993; Kutlu ve Çok, 2002; Urbina, 2004). Ölçeğin geliştirilmesinde izlenen temel aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

- Ölçeğin öncelikle kimlere uygulanacağı ve puanların ne amaçla kullanılacağı saptanmıştır.
- Ölçekte kullanılacak ve ölçülecek özelliğe en uygun maddeler; çocuk yetiştirme tutum ölçeklerinde yer alan maddelerde incelenerek belirlenmiş ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği ile ilgili maddeler yazılmıştır. Anne baba tutumlarından demokratik tutum, otoriter tutum, koruyucu tutum ve aşırı hoşgörülü tutum olmak üzere dört alt boyut belirlenerek her alt boyuta ilişkin madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundan her alt boyutu en iyi temsil etme özelliğine sahip 15 madde olmak üzere toplam 60 maddelik Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği oluşturulmuştur.
- Ölçekte yer alan maddeler; dil, psikometrik ve bilimsel açıdan değerlendirilmesi için iki Türk dil uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur.
- Uzman görüşleri doğrultusunda maddeler düzenlenerek 60 maddeden oluşan ön deneme formu oluşturulmuştur. Ön deneme formundaki maddeler tutumlara göre gruplandırılarak değil, karışık olarak yer almaktadır. Çocuk

Yetiştirme Tutum Ölçeği'ne ait ön deneme formunda yer alan maddeler tutumlara göre gruplandırılarak aşağıda sunulmuştur.

ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUM ÖLÇEĞİ

Demokratik Tutum

1. Çocuğuma yatmadan önce kitap okurum.
6. Yanlış birşey yaptığım zaman çocuğumdan özür dilerim.
7. Çocuğum korktuğu zaman, onu rahatlatırım
11. Çocuğumun akranları ile oynaması için ortam oluştururum.
15. Çocuğuma koyduğum kuralların nedenini açıklarım.
19. Oyunun kurallarını çocuğumla birlikte belirlerim.
22. Çocuğumu, teşekkür etmesi için desteklerim.
26. Oğlumun oyuncak bebeklerle ya da kızımın kamyonlarla oynamasına izin veririm.
30. Çocuğumun gelişimi ile ilgili uzman kişilerden yardım alırım.
34. Çocuğuma, onu sevdiğimi söylerim.
40. Çocuğumun yanından hiç ayrılmak istemem.
43. Çocuğumu oyuncaklarını toplaması için desteklerim.
47. Çocuğumu, başladığı bir işi bitirmesi için desteklerim.
51. Çocuğum çok hareketli olduğunda, onu sakin etkinliklere yönlendiririm.
57. Çocuğumun yaşadığı duyguları (sevinç, öfke, vb.) ifade etmesine fırsat veririm.

Otoriter Tutum

2. Çocuğum koyduğum tüm kuralara uymak zorundadır.
8. Çocuğumu ceza olarak yatağa gönderirim.
16. Çocuğumun yemek yememesi beni sinirlendirir.
20. Çocuğum yatırıldıktan sonra ağlarsa, ona bağırırım.
23. Çocuğum, söylediklerimi anında yerine getirmelidir.
27. Çocuğumu çok yemesi için zorlarım
32. Çocuğuma toplum içinde şiddet uygulamam.
35. Çocuğum altını kirlettiğinde azarlarım.
38. Çocuğumu yatağını ıslattığı için cezalandırırım.
42. Çocuğum kızdığında beni kızgınlıkla iterse, ben de onu iterim.
46. Çocuğum söylediğim şeyi yapmadığı zaman ona vururum.
48. Çocuğumu cezalandırmakla tehdit ederim, ancak ceza vermem.
50. Çocuğum birisine vurursa, bende ona (çocuğuma) vururum.
52. Yemeği döktüğü için çocuğuma çok kızarım.
55. Evde çok gürültü yaptığı için çocuğuma bağırırım.

Koruyucu Tutum

3. Çocuğum benden hiçbir zaman ayrı kalmaz.
4. Çocuğum hasta olmasın diye çok kalın giydiririm.
10. Çocuğumun sadece benim yanımda güvende olduğunu düşünürüm.
12. Çocuğumu hiç kimseye paylaşmam.
17. Çocuğumla birlikte yürürken hiçbir zaman elini bırakmam.
21. Çocuğumun gözümün önünden uzaklaşması beni rahatsız eder.

28. Çocuğumun başkaları ile zaman geçirmesinden hoşlanmam.
33. Çocuğumun oyuncaklarını ben toplarım.
36. Çocuğuma giysilerini ben giydiririm.
40. Çocuğumun yanından hiç ayrılmak istemem.
44. Çocuğuma yemeğini ben yediririm.
49. Çocuğumla birlikte yatarım.
53. Çocuğumu hiç kimseye bırakamam.
56. Çocuğumun, giysilerini ben seçerim.
60. Çocuğumun yapması gereken işleri onun yerine hep ben yaparım.

Aşırı Hoşgörülü Tutum

5. Çocuğumun istediği saatte uyuması beni rahatsız etmez.
 9. Çocuğumun kurallara uymaması beni hiç rahatsız etmez.
 13. Çocuğumun uyuması için yanına yatarım.
 14. Çocuğumun yemek yemesi için her türlü yolu denerim.
 18. Çocuğumun isteklerini ben yapmam ancak babası/annesi yapar.
 24. Çocuğumun uzun süre televizyon izlemesine izin veririm.
 25. Çocuğumun oyuncaklarına zarar vermesi beni rahatsız etmez.
 29. Çocuğumun elindeki nesnelere sürekli atması beni rahatsız etmez.
 31. Çocuğum ağladığı zaman istediğini yaparım.
 37. Çocuğumun kavga etmesi beni rahatsız etmez.
 39. Çocuğuma anne/babasının kızmaması için uslu olmasını söylerim.
 41. Çocuğumun her istediğini yaparım.
 45. Çocuğumun uygun olmayan isteklerini yerine getiririm.
 54. Çocuğumun istediği her şeyi (kola, cisp vb.) yemesine izin veririm.
 59. Çocuğuma kurallar koymam.
- Ölçekte yer alan maddelerin, ihtiyaç duyulan olgusal verileri kapsamada ve toplamada ne kadar yeterli olduğunu belirlemek (Büyüköztürk vd., 2008) yani ölçme aracının kapsam geçerliğini test etmek için çocuk yetiştirme tutum ölçeği, sekiz çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur.
 - Maddelerin geçerliğine ilişkin uzman görüşlerini belirlemek için “Uygun Buluyorum”, “Kararsızım” ve “Uygun Bulmuyorum” şeklindeki üç seçenekli bir form kullanılmıştır. Ayrıca uzmanlardan ölçekte yer alan ifadeleri geliştirmeye yönelik “Açıklama” bölümüne eleştiri yapmaları istenmiştir.
 - Uzman görüşleri analiz sonuçlarına göre $\bar{X} \geq 2.5$ ve $S \leq 1$ değerlerine sahip maddeler ölçeğe alınmış, ortalama değere sahip olan, ancak standart sapması bire yakın olan maddeler tekrar incelenerek düzeltilmiştir.

- Ayrıca bir uzmanın madde eklemesi görüşü doğrultusunda tez danışmanı ve iki uzman görüşü doğrultusunda gerekli görülen maddeler ölçüğe eklenmiştir. Düzeltme yapılan ve eklenen maddeler aşağıda sunulmuştur.
 - 1. Madde: Çocuğuma yatmadan önce kitap okurum.
Düzeltilen 1. Madde: Çocuğuma yatmadan önce kitap okurum ya da öykü (masal) anlatırım.
 - 4. Madde: Çocuğum hasta olmasın diye çok kalın giydiririm.
Düzeltilen 4. Madde: Çocuğumu hasta olmaması için çok kalın giydiririm.
 - 19. Madde: Oyunun kurallarını çocuğumla birlikte belirlerim.
Düzeltilen 19. Madde: Oynadığımız oyunun kurallarını çocuğumla birlikte belirleriz.
 - 22. Madde: Çocuğumu teşekkür etmesi için desteklerim.
Düzeltilen 22. Madde: Çocuğumun, teşekkür etme, izin alma gibi davranışlarını desteklerim.
 - 24. Madde: Çocuğumun uzun süre televizyon izlemesine izin veririm.
Düzeltilen 24. Madde: Çocuğumun istediği kadar televizyon seyretmesi için izin veririm.
 - 37. Madde: Çocuğumun kavga etmesi beni rahatsız etmez.
Düzeltilen 37. Madde: Çocuğumun başkaları ile kavga etmesi beni rahatsız etmez.
 - Eklenen madde: (Hoşgörülü Tutum) Çocuğumu oyuncak, şeker ya da çikolata olarak ödüllendiririm.
 - Eklenen madde: (Demokratik Tutum) Çocuğumu başka çocuklarla kıyaslamam.
 - Eklenen madde: (Koruyucu Tutum) Çocuğuma katı yiyecekleri püre haline getirerek yediririm.
 - Eklenen madde: (Demokratik Tutum) Çocuğumun önünde eşimle kavga etmemeye (tartışmamaya) özen gösteririm.
 - Eklenen madde: (Demokratik Tutum) Çocuğuma yaşına uygun sorumluluklar veririm.

- Kapsam geçerliliği sonucunda Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği demokratik tutum alt boyutunda 18 madde, koruyucu tutum alt boyutunda 16 madde, hoşgörülü tutum alt boyutunda 16 madde ve otoriter tutum alt boyutunda 15 madde olmak üzere 65 maddeden oluşmuştur.
- Ölçme aracına düzeltilen ve eklenen maddelerle son hali verilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaya yönelik hedef kitleden seçilecek bir örnekleme (220 kişi) uygulanmak üzere Ön Uygulama Formu oluşturulmuştur.
- Ön uygulama formunda annelerden çocuklarını nasıl yetiştirdikleri hakkında ölçekte yer alan ifadeleri samimi bir şekilde değerlendirmeleri ve kendilerine uygunluk derecelerine göre yanıtlamaları istenmiştir. Her maddenin karşısında “Her zaman”, “Sık sık”, “Bazen”, “Hiçbir zaman” şeklinde yanıt seçenekleri sunulmuştur. Annelerden formda yer alan ifadeleri dikkatli bir şekilde okuyarak her cümlenin karşısında yer alan beş boşluktan durumlarına en uygun olanını işaretlemeleri istenmiş ve hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmamaları hatırlatılmıştır. Ön uygulama formunda yer alan maddeler aşağıda verilmiştir.

ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUM ÖLÇEĞİ ÖN UYGULAMA FORMU	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman
1. Çocuğuma yatmadan önce kitap okurum ya da öykü (masal) anlatırım.				
2. Çocuğum koyduğum tüm kurallara uymak zorundadır.				
3. Çocuğum benden hiçbir zaman ayrı kalmaz.				
4. Çocuğumu hasta olmaması için çok kalın giydiririm.				
5. Çocuğumun istediği saatte uyuması beni rahatsız etmez.				
6. Yanlış birşey yaptığım zaman çocuğumdan özür dilerim.				
7. Çocuğum korktuğu zaman, onu rahatlatırım.				
8. Çocuğumu ceza olarak yatağa gönderirim.				
9. Çocuğumun kurallara uymaması beni rahatsız etmez.				
10. Çocuğumu oyuncak ya da şeker, çikolata olarak ödüllendiririm.				
11. Çocuğumun sadece benim yanımda güvende olduğunu düşünürüm.				
12. Çocuğumun akranları ile oynaması için ortam oluştururum.				
13. Çocuğumu hiç kimseyle paylaşmam.				
14. Çocuğumun uyuması için yanına yatarım.				
15. Çocuğumun yemek yemesi için her türlü yolu denerim.				
16. Çocuğuma koyduğum kuralların nedenini açıklarım.				
17. Çocuğumun yemek yememesi beni sinirlendirir.				
18. Çocuğumla birlikte yürürken hiçbir zaman elini bırakmam.				
19. Çocuğumun isteklerini ben yapmam ancak babası/annesi yapar.				
20. Oynadığımız oyunun kurallarını çocuğumla birlikte belirleriz.				

	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman
21. Çocuğum yatırıldıktan sonra ağlarsa, ona bağıırım.				
22. Çocuğumun gözümün önünden uzaklaşması beni rahatsız eder.				
23. Çocuğumun, teşekkür etme, izin alma gibi davranışlarını desteklerim.				
24. Çocuğumu başka çocuklarla kıyaslamam.				
25. Çocuğum, söylediklerimi anında yerine getirmelidir.				
26. Çocuğumun istediği kadar televizyon seyretmesi için izin veririm.				
27. Çocuğumun oyuncaklarına zarar vermesi beni rahatsız etmez.				
28. Oğlumun oyuncak bebeklerle ya da kızımın kamyonlarla oynamasına izin veririm.				
29. Çocuğumu çok yemesi için zorlarım.				
30. Çocuğumun başkaları ile zaman geçirmesinden hoşlanmam.				
31. Çocuğumun elindeki nesnelere sürekli atması beni rahatsız etmez.				
32. Çocuğumun gelişimi ile ilgili uzman kişilerden yardım alırım.				
33. Çocuğum ağladığı zaman istediğini yaparım.				
34. Çocuğuma toplum içinde şiddet uygularım.				
35. Çocuğumun oyuncaklarını ben toplarım.				
36. Çocuğuma, onu sevdiğimi söylerim.				
37. Çocuğum altını kirlettiğinde azarlarım.				
38. Çocuğuma giysilerini ben giydiririm.				
39. Çocuğumun başkaları ile kavga etmesi beni rahatsız etmez.				
40. Çocuğumu yatağını ıslattığı için cezalandırırım.				
41. Çocuğuma anne/babasının kızmaması için uslu olmasını söylerim.				
42. Çocuğumla, oyun oynamak için günde en az bir saat zaman ayırırım.				
43. Çocuğuma katı yiyecekleri püre haline getirerek yediririm.				
44. Çocuğumun yanından hiç ayrılmak istemem.				
45. Çocuğumun her istediğini yaparım.				
46. Çocuğum kızdığında beni kızgınlıkla iterse, ben de onu iterim.				
47. Çocuğumu oyuncaklarını toplamak için desteklerim.				
48. Çocuğuma yemeğini ben yediririm.				
49. Çocuğumun uygun olmayan isteklerini yerine getiririm.				
50. Çocuğuma yaşına uygun sorumluluklar veririm.				
51. Çocuğum söylediğim şeyi yapmadığı zaman ona vururum.				
52. Çocuğumu, başladığı bir işi bitirmesi için desteklerim.				
53. Çocuğumu cezalandırmakla tehdit ederim, ancak ceza vermem.				
54. Çocuğumla birlikte yatarım.				
55. Çocuğum birisine vurursa, bende ona (çocuğuma) vururum.				
56. Çocuğum çok hareketli olduğunda, onu sakin etkinliklere yönlendiririm.				
57. Yemeği döktüğü için çocuğuma çok kızarım.				
58. Çocuğumu hiç kimseye bırakmam.				
59. Çocuğumun önünde eşimle kavga etmemeye (tartışmamaya) özen gösteririm.				
60. Çocuğumun istediği her şeyi (kola, cisp vb.) yemesine izin veririm.				
61. Evde çok gürültü yaptığı için çocuğuma bağıırım.				
62. Çocuğumun, giysilerini ben seçerim.				
63. Çocuğumun yaşadığı duyguları (sevinç, öfke, vb.) ifade etmesine fırsat veririm.				
64. Çocuğuma kurallar koymam.				
65. Çocuğumun yapması gereken işleri onun yerine hep ben yaparım.				

- Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği ön uygulama formları uygulamadan sonra incelenmiş, anlaşılmayan madde olup olmadığına ilişkin annelerin görüşleri alınmıştır. Annelerle yapılan görüşmeler sonucunda her bir maddenin anneler tarafından anlaşılabilir olduğu belirlenmiştir.
- Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin istatistiksel teknikler kullanılarak incelenmesi amacıyla ön uygulama formunun geniş bir grup üzerinde uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda grup büyüklüğünün faktör analizi, madde analizi gibi işlemlerin yapılabilmesi için en az madde sayısının iki katı olması önerisinden (Büyüköztürk, 2008) hareketle Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği geçerlik güvenilirlik çalışmasının yapılabilmesi için veri kaybının olabileceği de düşünülerek grup hacminin 220 olması uygun görülmüş ve ölçek okuma yazma bilen 220 anneye dağıtılmış, bu annelerden ölçeği eksiksiz dolduran 134 annenin ölçeği değerlendirilmeye alınmıştır.

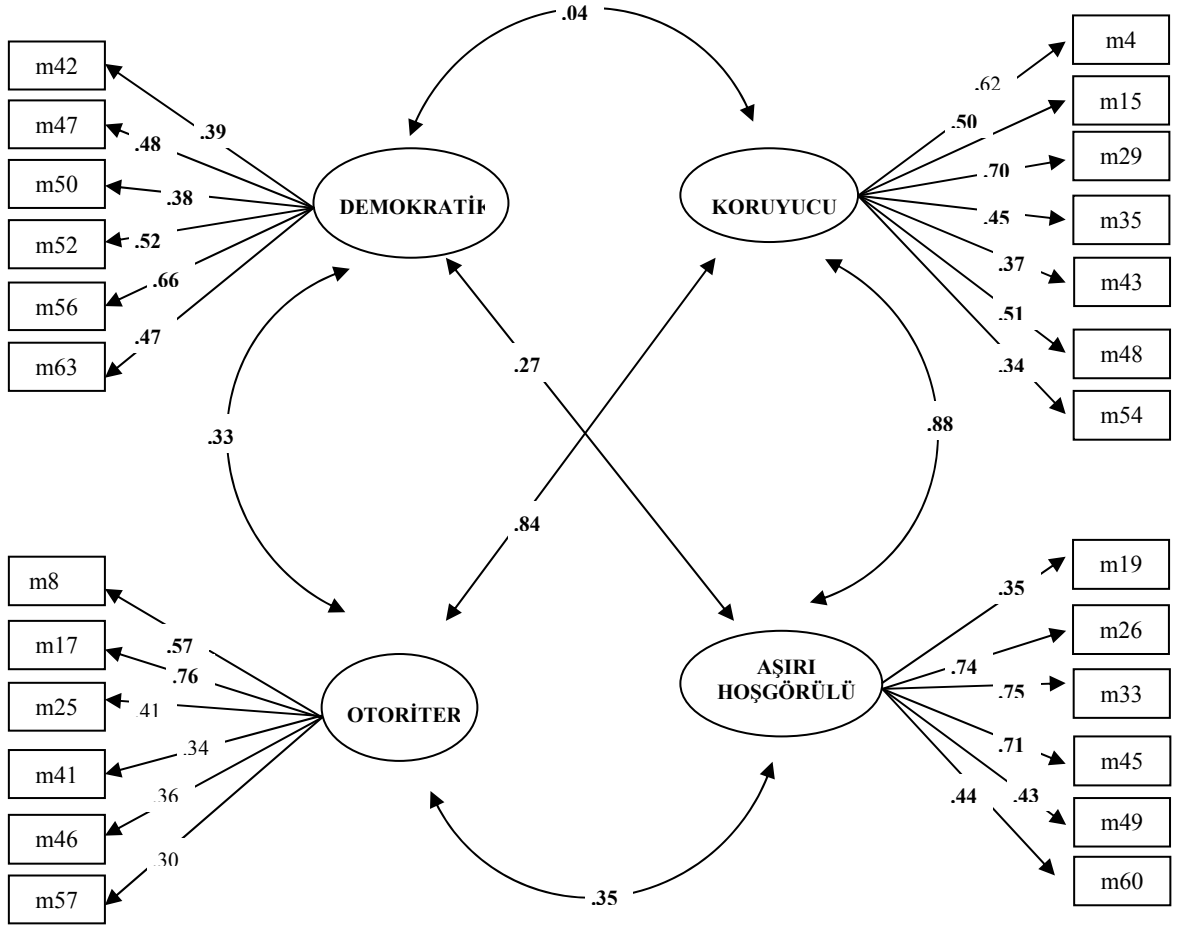
Geçerlik Çalışması: Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları kapsamında hedef kitleden toplanan veriler üzerinden nasıl bir faktör yapısı göstereceğinin incelenmesi için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında karmaşık bir yapıda isimlendirilemeyen çok sayıda faktör çıkmıştır. Araştırmada net olarak ne ölçtüğü belli ve uzman görüşü ile de desteklenen kuramsal yapıyı temsil eden bir ölçme aracı ön planda tutulduğu için ölçeğin özgün biçimi ve uzman görüşü alınarak varsayılan yapısının toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis-CFA):

Bu analiz ölçek geliştirmede ölçeğin yapı geçerliği analizinde kullanılmakta ve önceden belirlenmiş veya kurgulanmış bir yapının doğrulanması amacını taşımaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi gizil değişkenler arasındaki ilişkileri betimleyen model ile toplanan verilerin ne oranda uyustüğünü analiz etmektedir (Şimşek, 2007). Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nin uygunluk indeksini test etmede "Maksimum Olabilirlik Doğrulayıcı Faktör Analizleri" yapılmış ve sekiz ayrı veri uygunluk indeksi hesaplanmıştır. Bunlar; Ki kare (X^2), Serbestlik derecesi (Sd), Wheaton, Muthen, Alwin, ve Summers (1977)'in "nispi ki-karesi" (X^2/Sd), Joreskog ve Sorbom (1984)'un iyilik uyum indeksi (GFI) ve onların (1989) ayarlanmış uygunluk indeksi (AGFI), Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Normlaştırılmış

Uyum indeksi (NFI) ve Normlaştırılmamış Uyum indeksinden (NNFI) oluşmaktadır. Kabul edilebilir uygunluk derecesi farklı kaynaklara göre değişiklik göstermekle birlikte X^2 ve Sd için, standart bir yorum bulunmamaktadır, genel kural, küçük değerlerin daha iyi bir uygunluk gösterdiğidir. X^2/Sd indeksi, makul bir uyum derecesi için beşten küçük olması (Brown, 2006; Marsh ve Hocevar, 1985; Wheaton, Muthen, Alwin, ve Summers 1977), GFI, CFI, NFI, NNFI değerlerinin .90 veya bu değerden yüksek olması AGFI değerinin ise .80 civarında veya bu değerden yüksek olması beklenmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988).

Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nin dört faktörlü yapısının toplanan verilerle uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Yapılan ilk analiz sonucunda, standardize katsayıları .30'dan düşük olan kırk madde 24, 28, 1, 12, 59, 6, 16, 7, 23, 36, 20, 32, 2, 37, 34, 40, 62, 51, 55, 21, 61, 18, 30, 58, 3, 65, 13, 44, 11, 14, 22, 38, 5, 9, 27, 31, 64, 39, 53, 10 ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra madde 43 ile madde 54 arasındaki ilişki modele katılarak analiz tekrarlanmış ve ölçeğin faktör yapısına dair path diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Path Diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde, tüm maddeler için standardize katsayıların, .30 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin dört faktörlü yapısının (modelinin) veri ile uyumuna ilişkin bazı indeksler hesaplanmıştır. AGFI=.74, NNFI=.83, CFI=.85, GFI=.79 uyum indeksleri model veri uyumu için görece düşük olmakla birlikte kabul edilebilir sınır değerlere oldukça yakın iken, NFI=.90, St.RMR=.07, χ^2 (sd=266)=493.24, $(\chi^2/sd)=1.85$, RMSEA=.07 indeksi uyum değerlerinin iyi uyumun kanıtı olarak görülmektedir. Elde edilen değerler genel olarak incelendiğinde model uygunluğunun yeterli olduğu ve varsayılan modelin veriler tarafından desteklendiği gözlenmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh ve Hocevar, 1985; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Harris, 2001).

Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nin madde toplam korelasyonu ve Cronbach alfa analizi sonuçları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonu ve Cronbach Alpha Analizi Sonuçları

	Madde çıkartıldığında Ölçek Ortalaması	Madde çıkartıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde çıkartıldığında Croanbach's Alpha
M 42	17.08	7.17	.31	.62
M 47	16.65	7.76	.40	.59
M 50	17.31	6.98	.30	.63
M 52	16.74	7.57	.39	.59
M 56	17.14	6.59	.48	.55
M 63	16.84	7.09	.39	.59
M 8	11.55	6.47	.20	.53
M 17	10.67	4.40	.52	.54
M 25	10.79	5.78	.29	.59
M 41	9.85	6.07	.22	.53
M 46	12.00	6.79	.33	.59
M 57	11.49	6.46	.20	.54
M 4	14.41	15.17	.42	.68
M 15	13.64	14.56	.39	.68
M 29	14.82	13.51	.52	.65
M 35	14.31	14.80	.39	.69
M 43	14.68	14.50	.39	.69
M 48	14.25	14.64	.49	.67
M 54	14.21	14.33	.38	.69
M 19	9.99	7.75	.27	.74
M 26	10.44	6.69	.59	.61
M 33	10.49	7.53	.61	.62
M 45	10.49	7.54	.60	.63
M 49	11.26	9.17	.32	.71
M 60	10.83	8.67	.37	.69

Çizelge 8 incelendiğinde Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarında yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyonları .20 ile .61 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonunda .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20 ile .30 arasında kalan maddelerin de ayırt etme gücünün orta düzeyde olduğu, bu maddelere ölçekte yer verilebileceği belirtilmektedir (Tekin, 2009; Büyüköztürk, 2010). Ölçeklerdeki iç tutarlılığın incelenmesinde maddelere verilecek cevapların üç ve daha fazla olması durumunda Croanbach alfa katsayısına bakılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Ölçekteki

maddelerin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların benzeşik olup olmadığını kontrol etmek için gerçekleştirilen Croanbach alfa sonuçları incelendiğinde .53 ile .74 arasında değiştiği gözlenmektedir. Ölçme araçlarında hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçek puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010). Sonuçlar incelendiğinde .70'in altındaki maddelerin madde toplam korelasyonlarının yüksek olması nedeniyle bu maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

Güvenirlik Çalışması: Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği dördümlük likert tipi bir ölçektir. Likert tipi tutum ölçeklerinde, bir maddeden elde edilen puan dağılımının sürekli değişken olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca maddelere verilecek cevapların üç veya daha fazla olması durumunda maddelerin birbirleriyle tutarlı olup olmadığını ve maddelerin hipotetik bir değişkeni ölçüp ölçmediğini Cronbach Alpha (α) değeri belirlemektedir. (Şencan, 2005; Tavşancıl, 2006; Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle hazırlanan ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçme aracının zamana bağlı olarak ne derece kararlı ölçümler verdiğini belirlemek amacıyla test-tekrar test güvenilirliğine de bakılmıştır (Büyüköztürk vd., 2008). Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nin geçerlik güvenilirlik çalışmaları kapsamında değerlendirilmeye alınan 134 anneden 45 anneye test dört hafta sonra tekrar uygulanmıştır.

Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Cronbach alfa güvenilirliği ve test tekrar test güvenilirliği Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nin Alt Boyutlarına ait Cronbach Alfa ve Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar

Alt Boyutlar	α	n	İlk test		Tekrar test		r	
			\bar{X}	S	n	\bar{X}		S
Demokratik Tutum	.74.42	134	20.35	3.11	45	20.22	2.89	.96**
Otoriter Tutum	.74.25	134	13.27	2.81	45	13.35	3.00	.97**
Koruyucu Tutum	.71.49	134	16.72	4.34	45	17.00	4.24	.98**
Aşırı Hoşgörülü Tutum	.71.25	134	12.70	3.27	45	12.35	2.89	.94**

**p< .01

Çizelge 9 incelendiğinde cronbach alfa değerinin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarında .71.25-.74.42 arasında değiştiği görülmektedir. Test tekrar test sonuçları incelendiğinde alt boyutlara ait ölçümlerde korelasyon katsayısının .94-.98 arasında değiştiği belirlenmiştir. Korelasyon katsayısının .70-1.00 arasında olması yüksek ilişki olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik testler için hesaplanan güvenilirlik katsayısının da .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu sonuç ölçme aracının iç tutarlığının yüksek ve zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiğini göstermektedir.

Ölçme aracının güvenilirlik katsayılarını belirlemek için maddelerden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere madde toplam korelasyonu kullanılmaktadır. Madde-toplam puan korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Büyüköztürk, 2010). Ölçme aracındaki her bir madde benzer davranışları örneklemektedir bu bağlamda, madde-toplam puan korelasyonunun pozitif ve hatta 0,25'den büyük olması istenir. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'ndeki maddelerin ayırt edicilik güçlerini belirlemek amacıyla, maddelere ait puanlar büyükten küçüğe doğru sıralandıktan sonra alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmaktadır (Büyüköztürk, 2010)

Alt ve üst % 27'lik gruplara göre Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına ait t testi sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10. Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına ait t Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	p
M 42	Alt % 27	36	3.16	0.94	70	1.47	.033**
	Üst % 27	36	3.47	0.81			
M 47	Alt % 27	36	3.50	0.81	70	3.42	.000***
	Üst % 27	36	3.97	0.16			
M 50	Alt % 27	36	3.08	1.02	70	0.57	.070*
	Üst % 27	36	3.22	1.01			
M 52	Alt % 27	36	3.47	0.87	70	2.39	.000***
	Üst % 27	36	3.86	0.42			
M 56	Alt % 27	36	2.94	0.89	70	3.17	.024**
	Üst % 27	36	3.55	0.73			
M 63	Alt % 27	36	3.22	0.95	70	2.95	.000***
	Üst % 27	36	3.77	0.59			
M 8	Alt % 27	36	1.38	0.49	70	4.16	.098*
	Üst % 27	36	2.13	0.96			
M 17	Alt % 27	36	1.77	0.48	70	21.08	.002***
	Üst % 27	36	3.91	0.36			
M 25	Alt % 27	36	2.02	0.65	70	6.88	.002***
	Üst % 27	36	3.25	0.84			
M 41	Alt % 27	36	2.58	0.93	70	7.49	.000***
	Üst % 27	36	3.88	0.46			
M 46	Alt % 27	36	1.02	0.16	70	5.87	.000***
	Üst % 27	36	1.66	0.63			
M 57	Alt % 27	36	1.47	0.50	70	4.15	.034**
	Üst % 27	36	2.22	0.95			
M 4	Alt % 27	36	1.83	0.44	70	6.46	.000***
	Üst % 27	36	3.00	0.98			
M 15	Alt % 27	36	2.22	1.01	70	8.32	.000***
	Üst % 27	36	3.83	0.56			
M 29	Alt % 27	36	1.19	0.40	70	8.10	.000***
	Üst % 27	36	2.88	1.18			
M 35	Alt % 27	36	1.80	0.70	70	7.52	.001***
	Üst % 27	36	3.25	0.90			
M 43	Alt % 27	36	1.38	0.54	70	8.10	.000***
	Üst % 27	36	3.02	1.08			
M 48	Alt % 27	36	2.00	0.53	70	7.48	.000***
	Üst % 27	36	3.33	0.92			
M 54	Alt % 27	36	1.63	0.63	70	8.48	.000***
	Üst % 27	36	3.33	1.01			
M 19	Alt % 27	36	1.72	0.74	70	8.77	.047**
	Üst % 27	36	3.47	0.94			
M 26	Alt % 27	36	1.55	0.55	70	10.11	.014**
	Üst % 27	36	3.33	0.89			
M 33	Alt % 27	36	1.66	0.47	70	7.00	.000***
	Üst % 27	36	2.94	0.98			
M 45	Alt % 27	36	1.75	0.50	70	8.01	.000***
	Üst % 27	36	3.11	0.88			
M 49	Alt % 27	36	1.16	0.37	70	4.47	.002**
	Üst % 27	36	1.83	0.81			
M 60	Alt % 27	36	1.50	0.50	70	5.14	.031**
	Üst % 27	36	2.36	0.86			

***p<.01

** p<.05

p<.10

Çizelge 10 incelendiğinde, Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeğinin alt boyutları için alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki fark istendik yönde anlamlı bulunmuştur ($p<.10$). Buna göre maddelerin yönetsel yeterlikler bakımından bireyleri ayırt ettikleri ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları görülmektedir.

Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeğinin güvenilirlik çalışması kapsamında gerçekleştirilen cronbach alfa, test tekrar test ve madde analizi sonuçları incelendiğinde ölçme aracının güvenilir ölçüm yaptığı sonucuna varılmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nin 25 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Bireysel ya da grup halinde uygulanabilen ölçme aracı dört basamaklı bir derecelendirme şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin puanlanması bir ile dört arasındadır. Her madde, "her zaman" dört, "sık sık" üç, "bazen" iki ve "hiçbir zaman" bir puanla değerlendirilmektedir. Demokratik, otoriter, koruyucu ve aşırı hoşgörülü tutum olmak üzere dört alt boyuttan oluşan ölçme aracının her alt boyutundan alınacak puanın yüksekliği o boyutun içerdiği özelliklerin de yüksek olduğunu göstermektedir. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Ek 2'de verilmiştir.

3.4. Aile Eğitim Programlarının Hazırlanması

Anneler ve çocukları için hazırlanacak Anne Eğitim Programı ve Anne Çocuk Etkileşim Programlarına duyulan gereksinimi ve annelerin bu eğitimlerde tercih ettikleri konuları saptamak amacıyla araştırmacı tarafından "Anne Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu" (Ek 3) oluşturulmuştur. Form kişisel bilgiler, eğitim programlarına ilişkin görüşler ve eğitim programlarına ilişkin konular olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

İhtiyaç belirleme çalışmasını gerçekleştirmek için Bolu İl Sağlık Müdürlüğü'nün kayıtları incelenerek Bolu il merkezinde sosyo-kültürel dezavantajlı mahallelerdeki Aile Sağlık Merkezleri (Aktaş, Çıkınlar, Karaçayır, Sağlık, Sümer, Tabaklar ve Tepecik) belirlenmiş ve bu merkezlerin sorumlu aile hekimleri ve hemşireleri rehberliğinde 24-36 aylık çocuğa sahip sosyo-kültürel dezavantajlı anneler tespit edilmiştir. Bu kayıtlarda yer alan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 210 anneye Anne Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu dağıtılmış ve annelerden formu eksiksiz olarak dolduran 97 anne ihtiyaç belirleme çalışmasına dâhil edilmiştir.

İhtiyaç belirme çalışmasına katılan annelerin 24-36 aylık çocuklarının % 49,5'inin kız, % 50,5'inin erkek olduğu, anne-babaların yaş aralıklarının ağırlıklı olarak 26-30 yaşlar (anne % 45,4; baba % 50,5) arasında bulunduğu, annelerin % 87,6'sı, babaların ise % 48,5'inin ilkokul mezunu olduğu, annelerin çoğunluğunun (% 85,5) çalışmadığı, babaların tamamının çalıştığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan annelerin % 75,3'ünün (73 anne) çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgi almayı istedikleri, % 92,8'inin (90 anne) Anne Eğitim Programına, annelerin tamamı ise Anne Çocuk Etkileşim Programı'na katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç annelerin çocuklarıyla kuracağı etkileşim gruplarına duydukları ihtiyacı ve buna yönelik oluşturulacak gruplara katılma isteğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ayrıca annelere eğitim programlarının haftada kaç gün olmasını istedikleri sorulmuş, annelerin % 55,7'si haftada bir gün, % 38,1'i haftada iki gün, % 4,1'i haftada üç gün ve % 2,1'i haftada dört gün katılmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Annelerin çoğunluğuna yakın bir kısmının haftanın bir günü eğitim alma, büyük bir kısmı da haftanın iki günü eğitim alma konusundaki ihtiyaçlarını belirtmeleri, eğitim programlarına katılmadaki ihtiyacın belirgin olarak gözlemlendiğini düşündürmektedir.

Annelerin eğitim programlarında hangi etkinliklerin bulunmasını istediklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; annelerin % 62,9'unun (61 anne) çocuk eğitimi ile ilgili konferanslar, % 57,7'sinin (56 anne) küçük grup toplantıları, % 57,7'sinin (56 anne) yazılı materyaller, % 46,4'ünün (45 anne) ise görsel materyaller olmasını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Annelerin yaşadıkları yerde okul öncesi eğitim ile ilgili olması gereken hizmetlere verdikleri cevaplara bakıldığında; annelerin % 15,5'inin (15 anne) gezici anaokulu, % 42,3'ünün (41 anne) anasınıfı-anaokulu, % 15,5'inin (15 anne) ana-baba okulları, % 52,6'sının ise (51 anne) anne çocuk sınıfları hizmetlerinin olmasını istedikleri görülmüştür. Bunların dışında annelerin % 64,9'unun (63 anne) mahalledeki herkesin katılabileceği ve eğitim alabileceği merkezlerin olmasını, % 55,7'sinin (54 anne) sağlık ve beslenme merkezlerinin olmasını tercih ettikleri de belirlenmiştir.

Anne Eğitim Programı ve Anne Çocuk Etkileşim Programı'na ilişkin konular ve annelerin yeterlik dereceleri Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Anne Eğitim Programı ve Anne Çocuk Etkileşim Programı Konularında Annelerin Yeterlik Durumlarına ait Dağılım (n=97)

EĞİTİM PROGRAMLARI	YETERLİK DURUMU					
	Yeterli Değilim		Kısmen Yeterliyim		Yeterliyim	
	n	%	n	%	n	%
Anne-çocuk iletişimi	4	4.1	<u>68</u>	<u>70.1</u>	25	25.8
Olumsuz davranışlarla başa çıkma	28	28.9	42	43.3	27	27.8
Çocuğun bakımı	2	2.1	40	41.2	55	56.7
Çocukta disiplin sağlama	12	12.4	<u>69</u>	<u>71.1</u>	16	16.5
Çocuğun sağlıklı beslenmesi	9	9.3	56	57.7	32	33
Kardeşler arası ilişkiler	23	23.7	51	52.6	23	23.7
24-36 ayda sosyal gelişim	23	23.7	41	42.3	33	34
24-36 ayda zihin gelişimi	22	22.7	37	38.1	38	39.2
24-36 ayda dil gelişimi	21	21.6	36	37.1	40	41.2
24-36 ayda duygusal gelişim	11	11.3	44	45.4	42	43.3
24-36 ayda beden ve hareket gelişimi	10	10.3	36	37.1	51	52.6
24-36 ayda cinsel gelişim ve eğitim	22	22.7	58	59.8	17	17.5
Tuvalet eğitimi	10	10.3	57	58.8	30	30.9
Çocukta kişilik gelişimi	10	10.3	60	61.9	27	27.8
Çocuk hastalıkları	4	4.1	<u>65</u>	<u>67</u>	28	28.9
Uyku alışanlıkları	5	5.2	55	56.7	37	38.2
ANNE ÇOCUK ETKİLEŞİM PROGRAMI						
Problem çözme becerisi	45	46.4	42	43.3	10	10.3
Duyuların gelişimi	26	26.8	49	50.5	22	22.7
Büyük-küçük kas gelişimini destekleme	17	17.5	56	57.7	24	24.7
Çocukla geçirilen zamanın niteliğini artırma	17	17.5	<u>62</u>	<u>63.5</u>	18	18.6
Çocuk şarkıları	36	37.1	42	43.3	19	19.6
Parmak oyunları	43	44.3	31	32	23	23.7
Çocukların akranları ile zaman geçirmesi	20	20.6	50	51.5	27	27.8
Kitap seçimi ve okuma	47	48.5	35	36.1	15	15.5
Çocuklarla evde yapılabilecek etkinlikler	26	26.8	57	58.8	14	14.4
Çocuk için oyun ve oyuncak seçimi	15	15.5	44	45.4	38	39.2

Çizelge 11’de anne eğitim programına ilişkin konularda annelerin yeterlik durumları incelendiğinde annelerin % 28.9’u “olumsuz davranışlarla başa çıkma” konusunda kendilerini yetersiz görürken, % 23.7’si kardeşler arası ilişkiler, % 23.7’si sosyal gelişim konularında kendilerini yetersiz görmektedir. Ancak çocukta disiplin sağlama, anne-çocuk iletişimi çocuk hastalıkları konularında da annelerin yaklaşık % 70’i kendilerini kısmen yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Anne çocuk etkileşim programı konuları incelendiğinde annelerden % 48.5’i kitap seçimi ve okuma, % 46.4’ü problem çözme becerisi, % 44.3’ü de parmak oyunları konularında kendilerini yetersiz görürken, annelerin % 63.5’i çocukla geçirilen zamanın niteliğini artırma konusunda kendilerini kısmen yeterli görmektedir. İhtiyaç belirleme çalışması sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda Anne Eğitim Programı ve Anne Çocuk Etkileşim Programı hazırlanmıştır.

Eğitim programları program geliştirme süreci, program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünlüğüne dikkat edilerek hazırlanmıştır (Demirel, 2004). Programlarda ihtiyaç belirleme çalışması sonucunda belirlenen amaçlar, anneler ve çocuklara yönelik kazandırılmak istenen bilgi, yetenek, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıklar gibi özellikler olarak belirlenmiştir. Eğitim programlarına dâhil edilecek anne çocukların özellikleri, verilecek bilginin yapısı ve eğitimin en üst düzeyde fayda sağlaması gibi ölçütler dikkate alınarak verilecek bilginin katılımcılar tarafından anlamlı biçimde içselleştirilmesi için belirlenen amaçlar doğrultusunda öğretilecek konular düzenlenmiştir. Grubun aktif katılımını sağlayacak öğretim teknikleri kullanılmıştır. Öğrenme sırasında kullanılacak anlatım, gösteri, soru-cevap, tartışma, örnek olay, problem çözme, beyin fırtınası, rol oynama ve ev ödevi yöntem ve teknikleri öğrenme stratejileri olarak belirlenmiştir. Öğrenme ortamı ve çevresi öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmiş ve öğretim etkinlikleri giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri olarak planlanmıştır.

3.4.1. Anne Eğitim Programı

Annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi düzeylerini, eğitim gereksinimlerini belirlemek, bu doğrultuda annelere yönelik eğitim programı hazırlamak ve uygulamak için gerçekleştirilen ihtiyaç belirleme çalışması doğrultusunda, annelerin çocuk yetiştirme davranışlarını ve çocuklarının bilişsel

becerilerini desteklemeye yönelik “Anne Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Anne Eğitim Programı hazırlanırken yurt içi ve yurt dışında uygulanan anne eğitim programları incelenerek, literatür taraması yapılmıştır (Gordon, 1969; Young, 1996; Bekman, 1998; Wagner, et.al, 2001; Yavuzer, 2001; Temel, 2003; Aral, vd., 2008; Levenstein and Levenstein, 2008; Zigler, Pfannenstiel and Seiz, 2008; Bekman ve Koçak, 2011; AÇEV, 2011).

Anne Eğitim Programı literatür taraması ve Anne Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu’nda yer alan anne eğitim programı konularına ilişkin veriler değerlendirilerek sekiz oturum olarak hazırlanmıştır. Bu oturumlar;

- Anne çocuk iletişimi I - Etkin dinleme,
- Anne çocuk iletişimi II – Duyguları anlama ve kendini ifade etme,
- Çocukta disiplin sağlama I,
- Çocukta disiplin sağlama II,
- Çocukta cinsel gelişim, tuvalet eğitimi ve uyku alışkanlıkları,
- Çocuklarda sosyal gelişim,
- Çocuklarda zihin ve dil gelişimi,
- Çocuk hastalıkları.

Her bir oturum için hazırlanan programda konunun amacına, önemine, konu analizine ve konu ile ilgili materyallere yer verilmiştir. Konu annelerin çocuk yetiştirme konusundaki farkındalığını artırmak, kendine güvenen etkin anne olmaları ve öğrendiklerini ev ortamında uygulayabilmelerini sağlamak amacıyla farklı öğrenme yöntemlerinden faydalanılarak hazırlanmıştır. İnteraktif yöntemin yoğun olarak kullanılması planlanan programda sunum, model oluşturma, alıştırma, geri bildirim ve uygulama aşamalarını içeren oyun, soru-cevap, mesajlar, örnek olay yöntemi ve ev ödevleri gibi eğitim yöntemlerinden faydalanılmıştır.

Hazırlanan program beş uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan, oturumların içeriğinin konunun amaçlarını gerçekleştirecek yeterlikte olup olmadığı, sorulan soruların konuların içeriğine uygunluğu, verilen mesajların ana fikri yansıtmadığı, verilen örnek olayların konuya geçişi sağlamada etkiliği, oturumların içeriğindeki geçişlerin uygunluğu, kullanılacak materyallerin nitelik olarak uygunluğu, oturumların kendi içinde bütünlüğü, annelere verilen yönergelerin anlaşılabilirliği, annelerden yapması beklenen davranışların açıklığı ve oturum sonunda

verilen ödevlerin konu hakkında düşünmeyi sağlayıp sağlamadığını “uygun”, “kısmen uygun”, “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri ve düşüncelerini “açıklama” bölümünde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların eğitim programı üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve anne eğitim programına son şekli verilmiştir. Anne eğitim programına ilişkin bir oturum örnek olarak Ek 4’te verilmiştir.

Anne eğitim programı haftalara göre şu şekilde uygulanmıştır:

Birinci hafta: Anne çocuk etkileşimi, etkin dinleme becerileri ve çocukların dinleme kapasitesini geliştirme teknikleri çeşitli örnekler ve görsel sunum materyalleri kullanılarak ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Annelerden gelen sorular anlatım esnasında veya sonrasında tartışılarak cevaplandırılmıştır. Grup defteri oluşturulmuş ve annelerden bu deftere duygu düşüncelerini yazmaları ve paylaşmak istedikleri fotoğraf ya da bilgileri yapıştırmaları istenmiştir. İlk haftanın ev ödebi olarak bir sonraki haftaya kadar çocuk ya da eşle etkin dinlemeye yönelik farklı örnekler hazırlayarak deneyimlerin paylaşılması istenmiştir.

İkinci hafta: Bir önceki haftanın etkin dinleme konusuna ait ev ödevleri tartışıldıktan sonra sağlıklı ve olumlu ilişkiler geliştirme ve bu ilişkileri devam ettirme, duyguları ve düşünceleri ifade etmeyi öğrenme konuları eğitimci tarafından görsel sunu şeklinde anlatılmıştır. Rol oynama, örnek olay ve soru cevaplarla annelerin oturuma katılması sağlanmıştır. Ev ödevi olarak çevrede annenin çocuğuna, çocuğun annesine karşı davranışlarının gözlenmesi ve yaşanan diyalogların, gözlemlerin konuşulması istenmiştir.

Üçüncü hafta: Öncelikle bir önceki oturuma ait ev ödevleri hakkında konuşulmuştur. Daha sonra annelerin çocuklarıyla olan ilişkileri ve çocukların iyi davranışlar sergilemesini teşvik etmek amacıyla kullandıkları disiplin yöntemleri ve anne baba tutumlarını belirlemek için grup etkinliği yapılmıştır. Hikâye ile tutumlar üzerinde tartışılarak görsel sunu ile konu aktarılmıştır. Annelerden bir sonraki haftaya kadar çocuklarının davranışlarını ve bu davranışlar karşısında neler yaptıklarını yazmaları istenmiştir. Ev ödevleri için gerekli olacak günlük defterleri dağıtılmıştır.

Dördüncü hafta: Annelere bir önceki hafta verilen ödev doğrultusunda okumak isteyenlerin çocuklarına ilişkin tuttukları günlükten okumaları istenmiştir. Annelerin olumlu davranışları teşvik etmek için kullanabilecekleri teknikler ve bu teknikleri kullanma konusu örnek olaylarla tartışılarak, sorunlar karşısında yapılabilecekler aktarılmıştır. Bir sonraki haftaya kadar annelerden çocuklarının istenmeyen bir davranışını, bu davranış karşısında neler yapıldığını ve ne gibi sonuçlar elde edildiğini yazmaları istenmiştir.

Beşinci hafta: Çocukların istenmeyen davranışları karşısında neler yapıldığı konusunda verilen ev ödevleri incelendikten sonra cinsel gelişim dönemleri, cinsel eğitim, tuvalet eğitimi, uyku alışkanlıklarını kazandırma tekniklerini örnek olay, grup etkinliği ve sunu ile tartışılmıştır. Annelerin yaşadıkları olaylara güncel ve somut öneriler sunulmuştur. Bir sonraki hafta için annelerden çocukların sorularını ve sorulara verdikleri cevapları not etmeleri, ayrıca tuvalet ve uyku alışkanlığını kazandırma ile ilgili ne gibi değişiklikler yapıldığı hakkında konuşulacağı belirtilmiştir..

Altıncı hafta: Bir önceki haftanın ev ödevleri değerlendirildikten sonra sosyal gelişim özellikleri, sosyalleşme süreci, çocuklarda sosyal becerileri destekleme ve kardeş kıskançlığı konuları örnek olaylar, oyunlar yoluyla tartışılmış ve konu ayrıntılı olarak ele alınarak annelerden gelen sorular cevaplanmıştır. Annelerden bir hafta süresince paylaşma, sıra bekleme, başkasının sözünü kesmeden konuşma gibi günlük iletişim becerilerini kendilerinin ne kadar yaptıklarını, model olduğunda çocuklarının tekrar edip etmediklerini gözlemlemeleri istenmiştir.

Yedinci hafta: Bir önceki hafta annelerden günlük sosyal becerilere yönelik çocuklara model olunması ve çocukların davranışlarının gözlenmesine ilişkin ödevleri tartışılmıştır. Çocukların zihin ve dil gelişim aşamaları, çocuğun zihin ve dil gelişimini desteklemenin önemini fark etme konuları annelerin katılımlarıyla çeşitli materyaller kullanılarak eğitim verilmiştir. Bu oturumda öğrenilenler çerçevesinde annelerden, çocukları ile birlikte bir oyun oynamaları ve bu oyunda yaptıklarını yazmaları istenmiştir.

Sekizinci hafta: Eğitimci ilk olarak annelerin çocukları ile birlikte oynadıkları oyunda neler yaptıklarını tartışmıştır. Annelerin soruları cevaplanarak

çocuk beslenmesi, çocuk hastalıkları ve kazalar konularında görsel sunulara ve örneklere yer verilerek konular ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Oturum sonunda sekiz haftalık eğitim uygulaması süresince annelerin neler hissettikleri, annelere eğitimin kazandırdıkları hakkında konuşulmuş grup defterindeki paylaşımlar incelenmiştir. Son testlerin gerçekleştirilmesi için bir sonraki hafta anneler ve çocuklarının uygun olduğu gün ve saatte randevular ayarlanarak oturum tamamlanmıştır.

Annelere çocuklarının gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olmak amacıyla, verilen bilgilere paralel olarak evde çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri ev ödevleri verilmiştir. Anneler yapması gereken etkinlikler konusunda yönlendirilmiş ve yaptıkları etkinliklerin grupta paylaşılması istenmiştir. Oluşturulan grup defterine eğitime katıldıktan sonra hayatındaki değişiklikleri, paylaşmak istedikleri olay, fotoğraf ya da bilgiyi kaydetmeleri istenmiştir.

Anne Eğitim Programı uygulamasına ait fotoğraflar aşağıda sunulmuştur.





3.4.2. Anne Çocuk Etkileşim Programı

Anne Çocuk Etkileşim Programı hazırlanırken yurt dışında uygulanan anne çocuk etkileşim programları incelenmiştir (Gray and Klaus, 1970; Goodson and Hess, 1975; Sameroff and Chandler, 1975; Zigler and Valentine, 1979; Roopnarine and Johnson, 1993; Beckman, et.al., 2010). Anne çocuk etkileşim programında Amerika'da yürütülen Anne Baba Çocuk Sınıfları (Roopnarine and Johnson, 1993) temel alınmış ve Anne Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu'nda yer alan veriler değerlendirilerek program çocukların gelişim dönemlerine göre belirlenen amaçlara uygun olarak hazırlanmıştır. Program çocukların gelişimlerini desteklemeye ve annelerin çocuk yetiştirme davranışları hakkında farkındalıklarını artırmaya yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Anne Çocuk Etkileşim Programı'nda çocukla geçirilen zamanın niteliğine, evde yapılabilecek etkinliklere, büyük-küçük kas gelişimini desteklemeye yönelik etkinliklere, duyuların gelişimine, kitap seçimi ve okuma etkinliklerine, problem çözme becerisine, parmak oyunlarına ve çocuk şarkıları ile bunların uygulanması sırasında dikkat edilecek konulara yer verilmiştir. Çocukların gelişimini ve annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını desteklemek amacıyla hazırlanan program, 24-36 aylık çocukların gelişim özellikleri, oyun ve hareket ihtiyaçları dikkate alınarak diğer gelişim alanlarına yönelik etkinlikleri içeren çocuk merkezli sekiz oturumdan oluşmaktadır. Anne Çocuk Etkileşim Programı'ndaki çocuklara yönelik amaç ve kazanımlar 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı (2006) temel alınarak hazırlanmıştır.

Hazırlanan program altı uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan, hazırlanan eğitim programında annelere yönelik belirlenen amaçların ve çocuklara yönelik amaç ve kazanımların programın amacına, öğrenme sürecinin anneler için belirlenen amaçlar ve çocuklar için belirlenen amaç-kazanımlara, öğrenme sürecinin 24-36 ay çocuğunun gelişim düzeyine uygun etkinlikler olup olmadığına, etkinlikler arası geçişlerin, etkinliklerde kullanılan materyalin uygunluğuna, öğrenme sürecinin çocuğun ilgisini çekme özelliğine, öğrenme sürecinin bütünlüğüne, yönergelerin uygunluğuna, anne ve çocuklardan beklenen davranışların açıklığına ilişkin görüşlerini “uygun”, “kısmen uygun”, “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri ve düşüncelerini “açıklama” bölümünde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların eğitim programı üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli

düzeltilmeler yapılmış ve anne çocuk etkileşim programına son şekli verilmiştir. Programdaki her oturum; başlangıç etkinlikleri, etkileşimli etkinlikler, toplanma ve sonlandırma etkinlikleri olmak üzere üç bölümde gerçekleştirilmektedir.

Anne çocuk etkileşim programında annelere yönelik genel amaçlar belirlendikten sonra, her bir oturumda 24-36 aylık çocuklar için amaç ve kazanımlar belirlenmiştir. Anne çocuk etkileşim programına ilişkin bir oturum örnek olarak Ek 5'te verilmiştir.

Anne çocuk etkileşim programı haftalara göre şu şekilde uygulanmıştır:

Birinci hafta: Anne ve çocuklar minderli odaya alınarak program içeriği, eğitimcinin kendisini ve katılımcıların tanıştırılması gerçekleştirilmiştir. Ritim eşliğinde günaydın şarkısı söylenerek, etkileşim etkinliklerine geçilmiştir. Parmak oyunu, hikâye okuma ve oyun etkinliğinden sonra, masaların bulunduğu bölümde oyun hamuru ile sanat etkinliği gerçekleştirilmiştir.

İkinci hafta: Anne ve çocuklarla günaydın şarkısı söylenerek selamlaşıldıktan sonra, parmak oyunu oynanarak, kuklalarla hikâye anlatılmıştır. İçlerinde farklı nesnelere olan kutular çocuklara dağıtılmış ve nesnelere ön, arka, yan, iç, dış gibi yönergeler verilerek çocuklarla oyun oynanmıştır. Orta alanda mısır patlama oyunu oynanarak baskı çalışmaları yapmak üzere sanat etkinliklerine geçilmiştir. Yapılan resimler sergilenerek oturum sonlandırılmıştır.

Üçüncü hafta: Anne ve çocuklarla selamlaşarak, bir hafta boyunca neler yaptıkları konuşulmuştur. Parmak oyunu oynayıp hikâye kitabı okunmuş ve okunan kitaplar her bir anne ve çocuğa dağıtılarak kitaptaki resimleri çocukları ile incelemeleri ve tekrarlamaları için fırsat verilmiştir. Hoplayalım zıplayalım oyunundan sonra sürpriz kutu oyunu oynanmıştır. Küçük ördek oyunu oynanarak öykü kitabı yapmak üzere etkinlik bölümüne geçilmiştir. Anne ve çocuklar öykü kitaplarını tamamladıktan sonra tüm insanlar şarkısı ile oturum sonlandırılmıştır.

Dördüncü hafta: Anne ve çocuklar müzik eşliğinde odaya alınmış ve farklı şekillerde selamlaşarak oturuma başlanmıştır. Parmak oyunu, müzik eşliğinde dans, nefes çalışmaları ile rüzgâr oyunu oynanmış, şarkı söylenmiştir. Hazırlanan malzemelerden anne ve çocuklar marakas yapmışlardır.

Beşinci hafta: Giriş etkinliğinden sonra parmak oyunu oynanıp hikâye anlatılmış ve hikâye anlatıldıktan sonra hikâyeye ilişkin hikâye kartları anne ve çocuklara dağıtılmıştır. Anneler çocukları ile birlikte kartları incelemiştir. Şarkı söylendikten sonra tuvalet kâğıdı ruloları ile sincap kuklası yapılmıştır.

Altıncı hafta: Anne ve çocuklarla günaydın şarkısı ile oturuma başlanmıştır. Parmak oyunu ve parmak kuklalarla hikâye anlatıldıktan sonra her anne ve çocuğa parmak kuklalar dağıtılmıştır. Kendilerine bir hikâye oluşturmaları için fırsat verilmiştir. Şarkı eşliğinde anne ve çocuklar daire oluşturarak zıplama hareketleri yapmışlardır. Önlerine konulan dairelerin yönergeye uygun şekilde içine ya da dışına zıplamışlardır. Hayvan yürüyüşleri yaparak masalara geçmişler ve elışı kâğıtlarından katlama tekniği ile köpek yapmışlardır.

Yedinci hafta: Kavram panosu kullanılarak beş duyu organı tanıtılmıştır. Organlar bez torbalarda çocuklara dağıtılmış ve onlardan kendilerinde olan organı panoya yapıştırması istenmiştir. Parmak oyunu ve hikâye anlatımından sonra olay sıralaması yapılmıştır. Şarkı söylendikten sonra oyun alanına geçilmiştir. Müzik eşliğinde kâğıtlar yırtılarak, müzik sona erdiğinde poşetlere toplanarak top oluşturulmuştur. Anne ve çocuklar masalarda renk kartları ile eşleştirme oyunu oynamışlardır. Çocuklar oyuncaklarla oynandıktan sonra oturum sonlandırılmıştır.

Sekizinci hafta: Selamlaşarak anne ve çocuklarla konuşulmuştur. Her nesnenin büyük ve küçüklerinin bulunduğu torbalar çocuklara dağıtılmıştır. Bu nesnelere adlandırılarak anne ve çocuklarla farklı oyunlar oynanmıştır. Parmak oyunu oynanarak, hikâye kitabı okunmuştur. Açma-kapama mekanizmalı oyuncaklar oynanmıştır. Şarkı söyledikten sonra masalara geçilmiş ve yırtma yapıştırma çalışması yapılmıştır. Son oturum olması nedeniyle anne ve çocuklarla vedalaşmıştır.

Oturumda kullanılan parmak oyunları, şarkı sözleri, oyun hamuru tarifleri, yapılan etkinliklerdeki aşamalarla ilgili broşürler oturum sonunda annelere dağıtılmıştır. Program süresince anne ve çocuklara evde yapılabilecek etkinliklere yönelik rehberlik edilmiştir. Annelerin çocuklarının gelişimlerini desteklemelerine yönelik soruları cevaplandırılmış, güncel ve somut örneklerle öneriler getirilmiştir. Çocuklarının evde yaptığı etkinlikleri paylaşmak isteyen anneler çocuklarının ürünlerini panoya asarak sergilemişlerdir.

Anne Çocuk Etkileşim Programı uygulamasına ait fotoğraflar aşağıda sunulmuştur.







3.5. Eğitim Programlarının Uygulanacağı Mekânın Hazırlanması

Eğitim programlarının verimli bir şekilde uygulanabilmesi için Bolu İl Sağlık Müdürlüğü bünyesindeki 80. Yıl Aile Sağlık Merkezi'nde Anne Çocuk Eğitim Merkezi oluşturulmuştur. Bu merkezdeki bir alan eğitim programlarının uygulanması için düzenlenmiştir. Bu alan grup etkinliklerinin yapılacağı minderlerin bulunduğu bölüm, masa etkinliklerinin gerçekleştirildiği bölüm, oyun materyallerinin bulunduğu bölüm ve çocukların rahat hareket edebilecekleri bölüm olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Grup etkinliği için düzenlenen odanın yeri halı ile kaplanarak odanın üç kenarına minderler yerleştirilmiştir. Masa etkinliklerinin gerçekleştirildiği odada kitaplıklar, materyal dolapları, 24-36 ay çocuklarına yönelik oyuncaklar ve kitaplar bulunmaktadır. Ayrıca on masa ve otuz sandalye mevcuttur. Orta alan ve masa etkinliklerinin yapıldığı yerin zemini laminant parke ile kaplanmıştır. Sadece Anne eğitim programının uygulanmasında orta alana yetişkin sandalyeleri konularak yerleştirilmiş ve oturma düzeni U şeklinde düzenlenmiştir. Eğitimde projeksiyon perdesi, beyaz tahta kullanılmış ve annelere ikramlar hazırlanmıştır. Oturumlar sırasında konulara uygun materyal ve donanım araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Anne çocuk etkileşim programında ise anneler çocukları ile eğitime katılmışlardır. Eğitim programı doğrultusunda gerekli materyaller araştırmacı tarafından hazırlanarak anne ve çocuklar gelmeden ortam hazır hale getirilmiştir. Anne ve çocuklar için gerekebilecek su, ıslak mendil, kâğıt mendil gibi ihtiyaçlarda ortamda hazır bulunmuştur.

Eğitim programlarının uygulandığı Bolu İl Sağlık Müdürlüğü'ne bağlı 80. Yıl Sağlık Merkezi'nde oluşturulan Anne Çocuk Eğitim Merkezi'nin fotoğrafları aşağıda sunulmuştur



Sağlık Merkezi'nde Oluşturulan Anne Çocuk Eğitim Merkezi



Grup etkinliklerinin yapıldığı bölüm



Orta alan



Masa etkinlikleri bölümü



Oyun materyalleri

3.6. Veri Toplama Yöntemi

Bu bölümde veri toplamak için ön testlerin, eğitim programının, son testin, izleme testinin uygulanması, verilerin istatistiksel değerlendirmesi ve analizi açıklanmıştır.

3.6.1. Ön Testlerin Uygulanması

Araştırmaya dâhil edilen çocukların bilişsel becerilerini değerlendirmek amacıyla çocuklara “Bilişsel Beceri Ölçeği” 21-25 Haziran 2010 tarihlerinde ön test olarak uygulanmıştır. Bilişsel Beceri Ölçeği eğitim programlarının uygulanması amacıyla hazırlanan ortamda anne ile birlikte çocukla araştırmacı karşılıklı oturarak uygulanmıştır. Çocuklara uygulanan ön test uygulaması her bir çocuk için ortalama 30-35 dakika sürmüştür. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği’ni anneler okuyarak doldurmuştur. Araştırmaya dâhil edilen çocuklar ve annelerinin ön test uygulamaları tamamlandıktan sonra kayıt numarası verilerek her çocuğun Bilişsel Beceri Ölçeği formu ve annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği formu birlikte dosyalanmıştır.

3.6.2. Eğitim Programlarının Uygulanması

Çocuklar ve annelere ön testler uygulandıktan sonra 28 Haziran 2010 - 20 Ağustos 2010 tarihleri arasında sekiz hafta süresince, deney 1 grubuna haftada bir gün olmak üzere pazartesi günleri 10:00-11:00 saatleri arasında “Anne Çocuk Etkileşim Programı” uygulanmıştır. Bu program başlangıç etkinlikleri, etkileşimli etkinlikler, toplanma ve sonlandırma etkinlikleri olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Başlangıç etkinliklerinde selamlaşma ve günaydın şarkısı ile oturum başlamaktadır.

Etkileşimli etkinliklerde anneler çocukları ile birlikte etkinliklerinin gerçekleştirildiği minderli odaya alınmış ve burada parmak oyunu, hikâye, oyun ve müzik etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Hikâyeler eğitimci tarafından okunduktan ya da anlatıldıktan sonra her annenin çocuğu ile bu süreci tekrarlaması için zaman verilmiştir. Her oturumda öğrenilen parmak oyunu ve şarkılar diğer oturumlarda tekrar edilerek öğrenmenin kalıcı olması sağlanmıştır. Etkileşimli etkinliklerde, parmak oyununa, farklı tekniklerle hikâye anlatmaya, yapılandırılmış ve hareketli oyunlara, müzik etkinliklerine yer verilmiş ve bu etkinliklerden hareketli olanlar ve alana gereksinim duyulan etkinlikler orta alanda gerçekleştirilmiştir. Yap-bozlar,

helezonlar, kitaplar, eğitici oyuncaklar gibi materyallerin bulunduğu odada masa başında anne ve çocuklar birlikte oyun hamuru ile çalışma, kukla yapımı, kâğıt yırtma, baskı çalışmaları gibi sanat etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Ayrıca eğitici oyuncaklarla oynamış, gerektiğinde eğitimci anne ve çocuklara rehberlik etmiştir.

Toplanma ve sonlandırma etkinliklerinde ise annelerin çocukları ile birlikte çalışmalarını tamamlamaları ve ortamı toplaması gerekmektedir. Toplanmanın tamamlanması ile oturum sonlandırılmakta, oturumda yapılan etkinliklere ilişkin bilgiler annelere oturum sonunda dağıtılmaktadır.

Deney 2 grubunda ise annelere haftada bir gün olmak üzere Çarşamba günleri 10:00-11:30 saatleri arasında “Anne Eğitim Programı” uygulanmıştır. Sekiz oturumdan oluşan programın ilk oturumunda tanışma etkinliği ile annelerin birbirleri ile ve araştırmacı ile tanışması sağlanmıştır. Oturumlar belirlenen konularda farklı öğrenme stilleri kullanılarak aktarılmıştır. Her oturumun sonunda annelere konuya ilişkin ödev verilmiştir. Aynı zamanda her oturumda bir önceki haftanın ödevine ilişkin annelerin yaptıkları değerlendirildikten sonra önceki oturumun ana başlıkları açıklanarak yeni oturuma geçilmiştir. Araştırmacı eğitim programlarının uygulanmasından önce programın uygulanacağı mekâna gelerek, oturum ile ilgili hazırlıkları yapmış ve anneleri karşılamak için hazırlanmıştır. Oturum süresince gruptaki annelerin öğrenim sürecine katılmalarını sağlamak ve annelerin kendilerine güvenlerini artırmak için anneler eğitimci tarafından teşvik edilmiş ve oturumun süresinde bitirilmesine özen gösterilmiştir.

Deney 3 grubuna da haftada iki gün Salı günü “Anne Çocuk Etkileşim Programı”, Perşembe günü “Anne Eğitim Programı” uygulanmıştır. Bu gruba dâhil edilen anneler Salı günleri çocukları birlikte, Perşembe günleri de sadece kendileri gelerek oturumları takip etmişlerdir.

Sekiz haftalık eğitim uygulamaları süresince en az beş oturuma katılan anne ve çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Devam etmeyen annelerin verileri değerlendirmeye alınmamıştır.

3.6.3. Son Testlerin Uygulanması

Eğitim programlarının uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara Bilişsel Beceri Ölçeği, annelere de Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği 23-27 Ağustos 2010 tarihleri arasında eğitim uygulamalarının gerçekleştiği mekânda tekrar uygulanmıştır.

3.6.4. İzleme Testinin Uygulanması

Ölçme araçları sontest uygulamasından üç hafta sonra uygulanan eğitimin kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla yalnızca deney gruplarındaki çocuklara ve annelerine 20-24 Eylül 2010 tarihleri arasında izleme testi eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği Anne Çocuk Eğitim Merkezi'nde uygulanmıştır.

3.7. Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çocukların “Bilişsel Beceri Ölçeği” ile annelerin “Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” puanları ön test, son test ve izleme testlerinden elde edilen sonuçlar bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Bilişsel Beceri Ölçeği ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği ile toplanan veriler SPSS 11.5 paket programında analiz edilmiştir.

Toplanan verilerin hangi istatistiksel analiz ile değerlendirileceğini belirlemek, uygun istatistiklerle araştırmayı çözümlmek, araştırmannın güvenilirliğini artırmakla birlikte sonuçların tutarlı bir şekilde yorumlanmasını sağlamaktadır (Özdamar, 2004) Önemlilik (hipotez) testlerinin amacı; araştırmacılara evrenden çekilen örneklem yardımıyla evren hakkında karar verme konusunda yardımcı olmaktır. Bu nedenle önemlilik testlerinin doğru ve uygun olarak seçilmesi gerekmektedir. Önemlilik testleri parametrik testler ve parametrik olmayan testler olarak ikiye ayrılmaktadır. Buna göre uygun test seçimi verilerin ölçüm biçimine, incelenen grupların bağımlı ya da bağımsız olmasına, verilerin dağılımına ve örneklem büyüklüğüne göre belirlenmektedir. İstatistiksel analiz yapılırken dağılımın özelliği çok önemlidir (Öztuna ve Elhan, 2005). İstatistiksel sonuç çıkarmada toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin mutlaka test edilmesi gerekmektedir (Ergün, 1995; Akgül, 2005). Normallik testlerinde Eğrilik, Diklik, D' Agostino-Pearson, Jargue-Bera, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors, Ki-kare, Anderson-Darling ve Shapiro-Wilk testleri kullanılabilir. Ancak hata olasılığı bakımından Jargue-Bera testi iyi sonuçlar verirken testin gücü bakımından genellikle Shapiro-Wilk testi diğer testlerden daha

güçlü olarak gözlemlenmektedir. Normal ve normal olmayan dağılımlar birlikte göz önünde tutulduğunda Shapiro-Wilk testi diğer testlere göre en iyi sonucu vermektedir (Özer, 2007). Ayrıca araştırmanın örnek hacmi Shapiro-Wilk testinin uygulanabilmesi için ön koşul olan $7 < n \leq 2000$ ölçütüne uyduğu için de bu testin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk 2010). Betimsel istatistik ve normallik testleri sonrasında denek sayıları da dikkate alınarak kullanılacak istatistiksel analiz belirlenmiştir. Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarında Shapiro-Wilk Testi sonuçlarının anlamlı çıkması çocukların aldıkları puanların normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarından bazı alt boyutlarında Shapiro-Wilk Testi sonuçlarının anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Deney grupları ile kontrol grubundaki çocukların bilişsel beceri ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları Çizelge 12’de, deney grupları ile kontrol grubundaki annelerin çocuk yetiştirme tutum ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları Çizelge 13’de verilmiştir.

Çizelge 12. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Puanlarına ait Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Bilişsel Beceri Ölçeği		Deney 1 (n=15)				Deney 2 (n=14)				Deney 3 (n=16)				Kontrol (n=15)			
		\bar{X}	S	Ortanca	Shapiro-Wilk	\bar{X}	S	Ortanca	Shapiro-Wilk	\bar{X}	S	Ortanca	Shapiro-Wilk	\bar{X}	S	Ortanca	Shapiro-Wilk
Öntest	Sözel Dil	16.93	8.03	20.00	.916	24.14	8.35	23.00	.903	18.75	12.87	17.50	.854*	20.33	12.98	22.00	.868*
	Okumaya Hazırlık	1.40	1.24	1.00	.837*	2.21	1.36	2.50	.856*	1.81	1.47	2.00	.870*	1.60	1.54	1.00	.781*
	Matematiğe Hazırlık	1.46	1.88	1.00	.734*	3.14	2.10	3.00	.917	2.06	2.93	1.00	.712*	2.26	2.34	1.00	.720*
	Yazmaya Hazırlık	1.26	1.38	1.00	.786*	2.28	1.81	2.00	.868*	2.93	2.67	3.50	.860*	2.40	1.84	2.00	.945
	Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar	2.60	3.26	1.00	.785*	5.64	4.74	5.00	.904	4.50	5.40	0.00	.720*	4.46	26.41	0.00	.763*
Sontest	Sözel Dil	37.40	3.20	38.00	.754*	27.92	8.13	30.00	.865*	33.87	7.30	37.50	.729*	27.20	10.41	30.00	.870*
	Okumaya Hazırlık	3.40	0.50	3.00	.630*	2.50	1.50	3.00	.812*	3.37	0.71	3.50	.768*	2.66	1.17	3.00	.683*
	Matematiğe Hazırlık	5.73	1.33	5.00	.618*	3.57	2.10	4.50	.799*	7.00	6.13	7.00	.891*	2.93	2.34	1.00	.780*
	Yazmaya Hazırlık	4.26	1.98	4.00	.818*	2.92	1.97	2.50	.925	4.75	2.74	4.00	.871*	2.80	1.74	3.00	.911
	Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar	9.00	1.30	9.00	.876*	6.07	4.69	7.00	.905	9.43	2.65	8.50	.880*	5.20	4.76	6.00	.848*
İzleme	Sözel Dil	37.20	3.82	38.00	.820*	28.07	8.04	30.00	.870*	35.56	6.14	38.00	.655*				
	Okumaya Hazırlık	3.20	0.41	3.00	.499*	2.50	1.50	3.00	.812*	3.37	0.61	3.00	.760*				
	Matematiğe Hazırlık	5.60	1.50	5.00	.777*	3.50	2.21	4.50	.839*	7.43	1.99	7.00	.843*				
	Yazmaya Hazırlık	4.13	1.99	4.00	.806*	2.64	1.78	2.00	.889*	4.75	2.84	4.50	.860*				
	Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar	9.06	1.33	9.00	.913	6.00	4.67	6.50	.911	9.68	2.65	9.50	.892*				

*p<.05

Çizelge 13. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Puanlarına ait Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği		Deney 1 (n=15)				Deney 2 (n=14)				Deney 3 (n=16)				Kontrol (n=15)			
		\bar{X}	S	Ortanca	Shapiro-Wilk	\bar{X}	S	Ortanca	Shapiro-Wilk	\bar{X}	S	Ortanca	Shapiro-Wilk	\bar{X}	S	Ortanca	Shapiro-Wilk
Öntest	Koruyucu Tutum	15.73	3.51	16.00	.242	16.42	3.99	16.00	.856*	16.68	3.51	16.00	.933	15.53	2.97	15.00	.943
	Otoriter Tutum	12.33	3.28	12.00	.378	12.64	1.94	13.00	.946	11.93	2.01	12.00	.934	11.46	2.29	11.00	.889
	Demeokratik Tutum	19.73	2.78	20.00	.014*	19.35	2.13	19.00	.936	19.43	3.11	19.50	.945	18.33	2.89	18.00	.937
	Aşırı Hoşgörülü Tutum	12.40	2.58	13.00	.114	12.64	2.64	13.00	.935	12.81	2.16	13.00	.941	12.73	3.59	11.00	.847*
Sontest	Koruyucu Tutum	13.20	3.02	13.00	.928	14.71	2.61	15.00	.898	14.43	1.99	14.50	.907	14.60	2.79	15.00	.990
	Otoriter Tutum	10.66	2.71	10.00	.920	11.71	1.58	12.00	.952	11.50	2.55	12.00	.885*	11.40	2.58	12.00	.892
	Demeokratik Tutum	20.20	2.73	21.00	.900	18.14	2.90	18.00	.969	19.00	2.09	20.00	.915	18.40	2.94	19.00	.960
	Aşırı Hoşgörülü Tutum	11.40	1.80	12.00	.932	11.64	2.27	11.50	.961	11.68	2.27	11.50	.950	11.73	2.84	11.00	.923
İzleme	Koruyucu Tutum	13.20	3.60	13.00	.906	14.85	2.76	14.50	.930	13.43	2.15	13.50	.945				
	Otoriter Tutum	10.53	2.41	10.00	.945	11.71	1.58	12.00	.952	11.06	1.52	11.50	.908				
	Demeokratik Tutum	20.13	2.92	20.00	.761*	18.35	2.61	18.00	.977	19.62	2.33	20.00	.958				
	Aşırı Hoşgörülü Tutum	11.26	2.40	11.00	.866*	11.35	1.86	11.50	.927	11.50	2.06	11.50	.974				

*p<.05

Çizelge 12 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarında Shapiro-Wilk Testi sonucunda yapılan ön test, son test ve izleme testinde aldıkları puanların normal dağılım göstermediği saptanmış, ve gruplararası ve gruplar içi farklar için parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Çizelge 13 incelendiğinde Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarında Shapiro-Wilk Testi sonuçlarının anlamlı olmadığı belirlenmiş olmasına rağmen örneklem büyüklüğünün 30'dan küçük olması nedeniyle parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Parametrik test varsayımları sağlanmadığında karşılaştırılacak grup sayısı iki olduğunda gruplararası farkları belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmakta, karşılaştırılacak grup sayısı üç ve daha fazla olduğunda ise gruplararası farkları belirlemek için Kruskal Wallis testi, grupları içi farklar için de Wilcoxon uyumlu çiftler testi kullanılmaktadır (Öztuna ve Elhan, 2005). Araştırmada Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol gruplarının olması nedeniyle gruplar arası farkların analizinde Kruskal Wallis testi ve ön test-son test arasındaki farklılıkların analizinde Wilcoxon uyumlu çiftler testi kullanılmıştır. Gruplararası farkların anlamlı olması durumunda, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı ise Mann Whitney U testi ile belirlenmiştir.

Bu doğrultuda elde edilen veriler şu şekilde analiz edilmiştir:

- Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön test, son test ve izleme testine ait puan ortalamalarının Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubuna göre farklı olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.
- Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön test son test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.
- Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin erişi puanlarının Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubuna göre farklı olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

- Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları son test izleme puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.
- Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön test, son test ve izleme testine ait puan ortalamalarının Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubuna göre farklı olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.
- Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön test son test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.
- Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin erişim puanlarının Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve Kontrol grubuna göre farklı olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.
- Deney 1, Deney 2 ve Deney 3 grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları son test izleme puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Anne Eğitim Programı ile Anne Çocuk Etkileşim Programınının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerinin çocuk yetiştirme davranışlarına, etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgular çizelge ve şekiller halinde sunularak elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

- Deney grupları ile kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına (sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar) ait ön test puan ortalamalarındaki farkların anlamlılığı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 14 ile Şekil 2’de verilmiştir.
- Deney grupları ile kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına (sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar) ait son test puan ortalamalarındaki farkların anlamlılığı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 15 ile Şekil 3’de verilmiştir.
- Deney grupları ile kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına (sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar) ait ön test son test puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 16 ile Şekil 4 a, 4 b, 4 c, 4 d ve 4 e’de verilmiştir.
- Deney grupları ile kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına (sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar) ait erişim puanlarındaki farkların anlamlılığı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 17 ile Şekil 5’te verilmiştir.
- Deney grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına (sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar) ait son test izleme puan ortalamaları arasındaki

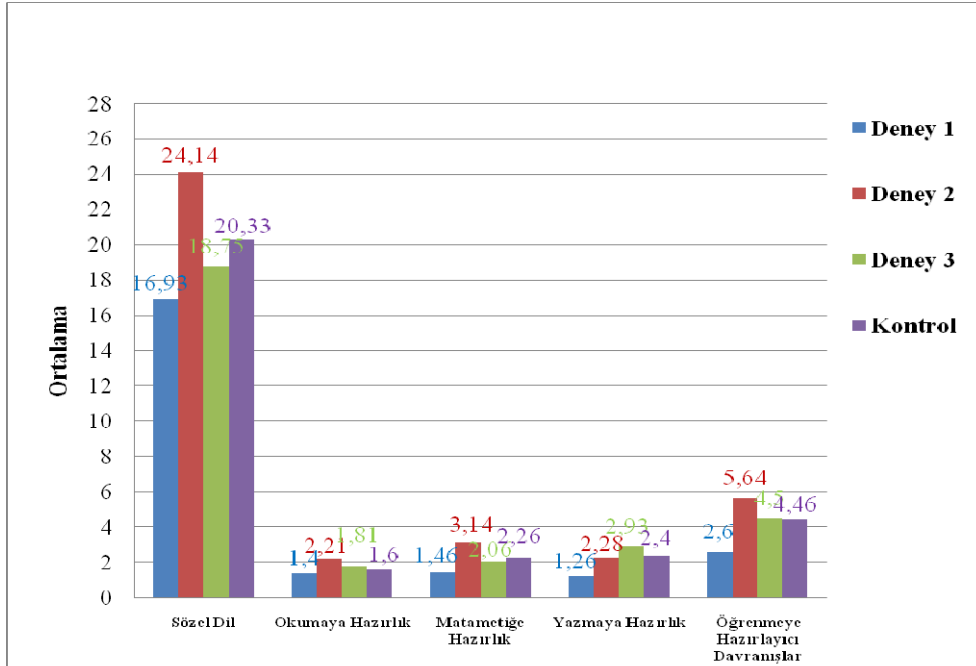
farkların anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 18 ile Şekil 6 a, 6 b, 6 c, 6 d ve 6 e’de verilmiştir.

- Deney grupları ile kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına (koruyucu, otoriter, demokratik, aşırı hoşgörülü tutum) ait ön test puan ortalamalarındaki farkların anlamlılığı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 19 ile Şekil 7’de verilmiştir.
- Deney grupları ile kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına (koruyucu, otoriter, demokratik, aşırı hoşgörülü tutum) ait son test puan ortalamalarındaki farkların anlamlılığı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 20 ile Şekil 8’de verilmiştir.
- Deney grupları ile kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına (koruyucu, otoriter, demokratik, aşırı hoşgörülü tutum) ait ön test son test puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 21 ile Şekil 9 a, 9 b, 9 c ve 9 d’de verilmiştir.
- Deney grupları ile kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına (koruyucu, otoriter, demokratik, aşırı hoşgörülü tutum) ait erişim puanlarındaki farkların anlamlılığı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 22 ile Şekil 10’da verilmiştir.
- Deney grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına (koruyucu, otoriter, demokratik, aşırı hoşgörülü tutum) ait son test izleme puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 23 ile Şekil 11 a, 11 b, 11 c ve 11 d’de verilmiştir.

Deney grupları ile kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön test puanlarına ait Kruskal Wallis Testi sonuçları Çizelge 14 ve Şekil 2’de verilmiştir.

Çizelge 14. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puanlarına ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Bilişsel Beceri Ölçeği		Ön test						Kruskal Wallis Sonuçları			
		n	\bar{X}	Ortanca	Min.	Max.	S	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Sözel Dil	Deney 1	15	16.93	20.00	0.00	26.00	8.03	25.30	3	3.83	.280
	Deney 2	14	24.14	23.00	12.00	36.00	8.35	37.50			
	Deney 3	16	18.75	17.50	2.00	35.00	12.87	28.50			
	Kontrol	15	20.33	22.00	2.00	36.00	12.98	31.30			
Okumaya Hazırlık	Deney 1	15	1.40	1.00	0.00	3.00	1.24	26.30	3	2.37	.499
	Deney 2	14	2.21	2.50	0.00	4.00	1.36	35.71			
	Deney 3	16	1.81	2.00	0.00	4.00	1.47	31.03			
	Kontrol	15	1.60	1.00	0.00	4.00	1.54	29.27			
Matematiğe Hazırlık	Deney 1	15	1.46	1.00	0.00	7.00	1.88	25.97	3	4.87	.181
	Deney 2	14	3.14	3.00	0.00	7.00	2.10	38.75			
	Deney 3	16	2.06	1.00	0.00	9.00	2.93	27.69			
	Kontrol	15	2.26	1.00	0.00	5.00	2.34	30.33			
Yazmaya Hazırlık	Deney 1	15	1.26	1.00	0.00	5.00	1.38	22.50	3	4.59	.204
	Deney 2	14	2.28	2.00	0.00	7.00	1.81	31.79			
	Deney 3	16	2.93	3.50	0.00	7.00	2.67	34.56			
	Kontrol	15	2.40	2.00	0.00	6.00	1.84	32.97			
Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar	Deney 1	15	2.60	1.00	0.00	9.00	3.26	26.23	3	2.85	.414
	Deney 2	14	5.64	5.00	0.00	13.00	4.74	36.50			
	Deney 3	16	4.50	0.00	0.00	12.00	5.40	29.84			
	Kontrol	15	4.46	0.00	0.00	13.00	5.13	29.87			



Şekil 2. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puan Ortalamaları

Çizelge 14 ve Şekil 2 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, deney 1, deney 2, deney 3 ve kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği; sözel dil ($\chi^2=3.83$, $p>.05$), okumaya hazırlık ($\chi^2=2.37$, $p>.05$), matematiğe hazırlık ($\chi^2=4.87$, $p>.05$), yazmaya hazırlık ($\chi^2=4.59$, $p>.05$) ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($\chi^2=2.85$, $p>.05$) alt boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre, eğitime başlarken deney grupları ile kontrol grubundaki çocukların bilişsel beceri yönünden benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç aynı zamanda deney ve kontrol gruplarının aynı evrenden çekildiğini göstermektedir.

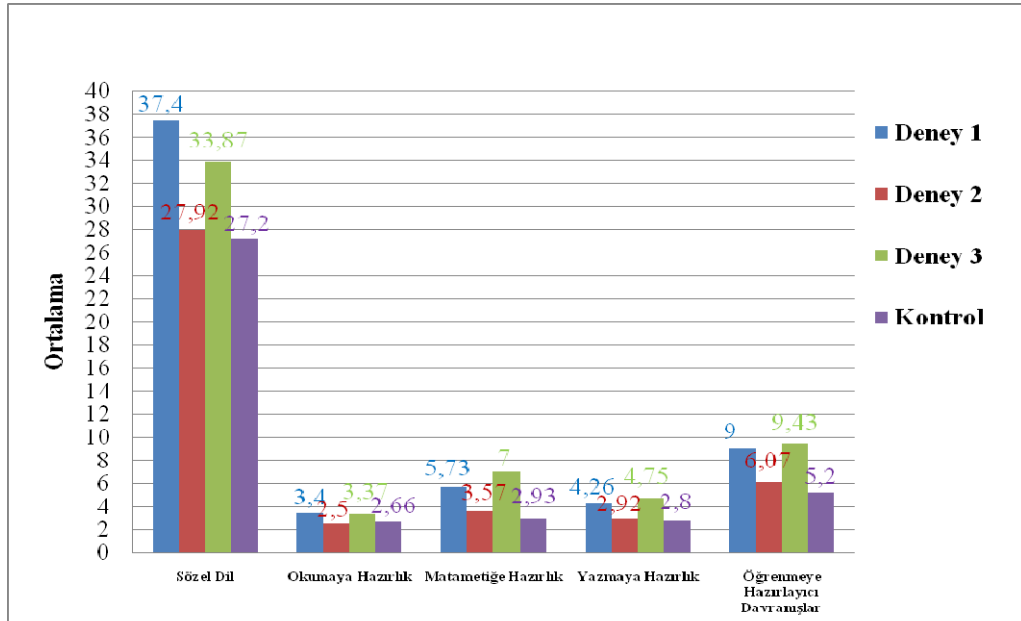
Deney grupları ile kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin son test puanlarına ait kruskal wallis testi sonuçları Çizelge 15 ve Şekil 3’de verilmiştir.

Çizelge 15. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puanlarına ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Bilişsel Beceri Ölçeği		Son test						Kruskal Wallis Sonuçları				Manidar Farklar
		n	\bar{X}	Ortanca	Min.	Max.	S	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	
Sözel Dil	Deney 1	15	37.40	38.00	34.00	47.00	3.20	40.10	3	15.13	.002*	D 1-D 2* D 2-D 3* D 1-K** D 3-K**
	Deney 2	14	27.92	30.00	16.00	38.00	8.13	20.14				
	Deney 3	16	33.87	37.50	18.00	39.00	7.30	37.66				
	Kontrol	15	27.20	30.00	12.00	39.00	10.41	22.93				
Okumaya Hazırlık	Deney 1	15	3.40	3.00	3.00	4.00	0.50	35.50	3	6.70	.082	—————
	Deney 2	14	2.50	3.00	0.00	4.00	1.50	25.32				
	Deney 3	16	3.37	3.50	2.00	4.00	0.71	35.81				
	Kontrol	15	2.66	3.00	0.00	4.00	1.17	24.67				
Matematiğe Hazırlık	Deney 1	15	5.73	5.00	5.00	9.00	1.33	36.40	3	22.17	.000*	D 1-D 2* D 2-D 3* D 1-K* D 3-K*
	Deney 2	14	3.57	4.50	1.00	7.00	2.10	21.79				
	Deney 3	16	7.00	7.00	3.00	10.00	2.47	43.19				
	Kontrol	15	2.93	1.00	0.00	7.00	2.34	19.20				
Yazmaya Hazırlık	Deney 1	15	4.26	4.00	2.00	10.00	1.98	36.40	3	7.66	.053	D 1-K**
	Deney 2	14	2.92	2.50	0.00	7.00	1.97	24.68				
	Deney 3	16	4.75	4.00	2.00	10.00	2.74	36.41				
	Kontrol	15	2.80	3.00	0.00	6.00	1.74	23.73				
Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar	Deney 1	15	9.00	9.00	7.00	12.00	1.30	36.60	3	8.87	.031**	D 1-K** D 3-K**
	Deney 2	14	6.07	7.00	0.00	13.00	4.69	25.86				
	Deney 3	16	9.43	8.50	6.00	13.00	2.65	36.97				
	Kontrol	15	5.20	6.00	0.00	13.00	4.76	21.83				

*p<.01

**p<.05



Şekil 3. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puan Ortalamaları

Çizelge 15 ve Şekil 3 incelendiğinde, deney 1 grubundaki çocukların sözel dil alt boyutu son test ortalama puanı 37.40, deney 2 grubunda son test ortalama puan 27.92, deney 3 grubunda 33.87 ve kontrol grubunda 27.20 olduğu belirlenmiştir. Yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, deney 1, deney 2, deney 3 ve kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği; sözel dil alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2=15.13$, $p<.01$). Okumaya hazırlık alt boyutu son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney 2 grubundaki çocukların son test ortalama puanı 3.40, deney 2 grubunda son test ortalama puanı 2.50, deney 3 grubunda 3.37 ve kontrol grubunda 2.66 olduğu belirlenmiştir. Yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, deney 1, deney 2, deney 3 ve kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği; okumaya hazırlık alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=15.13$, $p>.01$). Matematiğe hazırlık alt boyutu son test ortalama puanları incelendiğinde deney 1 grubundaki çocukların son test ortalama puanı 5.73, deney 2 grubunda son test ortalama puanı 3.57, deney 3 grubunda 7.00 ve kontrol grubunda 2.93 olduğu belirlenmiştir. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, deney 1, deney 2, deney 3 ve kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği; matematiğe hazırlık alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2=22.17$, $p<.01$). Deney 1 grubundaki çocukların yazmaya hazırlık alt boyutu son test ortalama puanı 4.26, deney 2 grubunda son test ortalama puanı 3.57, deney 3 grubunda 7.00 ve kontrol grubunda 2.93 olduğu belirlenmiştir. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, deney 1, deney 2, deney 3 ve kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği; yazmaya hazırlık alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($\chi^2=7.66$, $p>.01$). Öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutu son test ortalama puanları incelendiğinde deney 1 grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 9.00, deney 2 grubunda son test ortalama puanı 6.07, deney 3 grubunda 9.43 ve kontrol grubunda 5.20 olduğu belirlenmiştir. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, deney 1, deney 2, deney 3 ve kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği; öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2=8.87$, $p<.05$).

Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutları son test puan ortalamaları arasındaki manidar farklara bakıldığında deney 1 ve deney 2 grubuna katılan çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil ($U=26.00$, $p<.01$) ve matematiğe hazırlık ($U=45.00$, $p<.01$) alt boyutları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Deney 1 ve kontrol grubuna katılan çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil ($U=51.00$, $p<.05$), matematiğe hazırlık ($U=45.00$, $p<.01$), yazmaya hazırlık ($U=61.00$, $p<.05$) ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($U=58.00$, $p<.05$) alt boyutları son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Deney 2 ve deney 3 grubuna katılan çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil ($U=48.50$, $p<.01$) ve matematiğe hazırlık ($U=36.00$, $p<.01$) alt boyutları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Deney 3 ve kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil ($U=55.50$, $p<.05$), matematiğe hazırlık ($U=32.00$, $p<.01$) ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($U=61.50$, $p<.05$) alt boyutları son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Bunlara karşılık deney 1 ve deney 3 grubuna katılan çocuklar ile deney 2 ve kontrol grubuna dâhil olan çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutları son test puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre deney 1 grubundaki çocuklar ile deney 2 grubundaki çocukların bilişsel beceri ölçeği sözel dil ve matematiğe hazırlık alt boyutlarında deney 1 lehine ilerleme gözlenirken, okumaya hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutlarında deneysel işlemin etkisi gözlenmemiştir. Deney 1 ve deney 3 grubundaki çocuklar için uygulanan eğitim programları her iki grupta da benzer ilerleme gösterdiğini ortaya koymaktadır. Deney 1 ve kontrol grubundaki çocukların sözel dil, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutlarında artış gözlenirken, artışın deney 1 lehine olduğu gözlenmiştir. Deney 2 grubuna katılan çocuklar ile deney 3 grubuna katılan çocukların bilişsel beceri ölçeği sözel dil ve matematiğe hazırlık alt boyut puanlarında deney 3 grubu lehine ilerleme gözlenirken, okumaya hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutlarında farklı ilerleme gözlenmemiştir.

Deney grupları ve kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyut son test puan ortalamalarına bakıldığında (Şekil 3) deney 1 ve deney 3

grubundaki çocukların bilişsel becerilerinde ivmeli bir artış gözlenmektedir. Buna karşın deney 2 ve kontrol grubuna katılan çocukların son test puan ortalamalarının diğer iki gruba göre daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç Anne Çocuk Etkileşim grubuna katılan deney 1 ve Anne Çocuk Etkileşim ve Anne Eğitim grubuna katılan deney 3 grubundaki çocukların son test puanlarının, gruplar arasında daha yüksek olması bu gruba dâhil edilen annelerin çocukları ile birlikte interaktif öğrenme ortamında bulunmaları, çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik etkinliklere katılmalarından kaynaklanmaktadır.

Anne çocuk etkileşim programı annelere anne çocuk etkileşimi, çocuklarla nasıl oynanması gerektiğinin gösterilmesi ve çocukların gelişimlerinin desteklenmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Çocukların gelişim özelliklerine uygun yaşantı ve etkinliklerin hazırlandığı programda, annelerin çocuğun gelişim özelliklerine uygun uyarıcı ve ortam sunması, problem çözme ve sosyal becerilerini desteklemesi sağlanmıştır. Erken müdahale programları incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla anne-çocuk etkileşimine yoğunlaştığı görülmektedir (Foote, 1999). Anne baba olmanın çocuğun gelişimindeki önemini inceleyen pek çok çalışmada da (Steinberg, et al., 1992) anne ve çocuk arasında kurulan olumlu etkileşimin çocuğun gelişimi ve uyumuna olumlu katkılar sağladığı (Conger et al., 2002; Mistry, et al., 2002) çocukların bilişsel ve davranışsal yeterliliklerinin gelişiminde anne ile kurulan sıcak ve güvenli bağlanmanın önemli olduğu (Baumrind, 1967, 1971; Bowlby, 1969, 1973; Masten and Coatsworth, 1998), olumlu anne çocuk etkileşiminin bilişsel becerilerin gelişimini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır.

Kelly, et.al (1996) anne çocuk etkileşiminin çocuğun bilişsel ve dil gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Anneler çocuklarının gelişimsel gereksinimlerine karşı duyarlı ve bilgi sahibi olduklarında, çocuklarına olumlu davranışlar sergilemekte ve çocukların gelişimlerinde yüksek düzeyde ilerleme sağlamaktadırlar.

Kim and Mahoney (2004) etkileşime dayalı erken eğitim programına katılan annelerin çocuklarıyla yanıtlayıcı şekilde etkileşimde bulunmalarının çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığını ortaya koymuşlardır.

Watson (2005) erken müdahale programlarının başarısını, çocuğun programa dâhil edilmesi, başlangıç yaşının erken olması, program sürelerinin uzunluğu ve müfredatın yoğunluğu gibi pek çok etkenden kaynaklandığını açıklamaktadır.

Erken müdahale programları annelere, çocuklarının gelişimsel dönemlerini bilme ve uygun destek verebilme, çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygun etkinlik planlama ve ona katılma ve çocukları ile etkileşimde bulunma becerilerini geliştirmektedir (Mahoney and Perales, 2005). Erken müdahale çalışmalarının pek çoğu göstermektedir ki, müdahale programlarına annenin katılımı gerçekleştiğinde daha etkili sonuçlar alınmaktadır (Casto and Mastropieri, 1986; Casto and White, 1985; Lee and Alfonso, 2003). Uygulanan programlarda çocukları ile daha nitelikli ve uzun zaman geçiren annelerin çocukların bilişsel gelişimlerinde artış olduğu gözlenmektedir (Ramey and Ramey, 1998). Araştırma bulguları, anne çocuk etkileşim programının çocukların bilişsel becerilerini artırmada etkili olduğunu destekler niteliktedir.

Deney 2 grubundaki anneler Anne Eğitim Programına katılmışlardır. Bu eğitim programında annelere çocuğun gelişimini desteklemek için bilgi aktarımı yapılmış, anneler çocukları ile etkileşim etkinliklerine katılmamışlardır. Anne eğitim programında çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak etkili iletişim, olumsuz davranışlarla başa çıkma, gelişim alanları ve bunların desteklenmesi konuları annelerle paylaşılmıştır. Anne babaların çocuk yetiştirme ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile yapılan çalışmalarda annelerin hem çocuklarını daha iyi yetiştirmek hem de daha iyi anne olmak istedikleri, aldıkları eğitim doğrultusunda kontrol grubuna göre olumlu ilerlemeler kaydettikleri gözlenmektedir (Fox, et.al, 1995; Solis-Camara and Fox, 1996; Brenner and Fox, 1998; Jacobson and Engelbrecht 2000; Nicholson et.al., 2002; Maloney 2005; Barcenas 2005). Ancak bu müdahale programları öncelikle annelerin annelik tutumlarında değişimlerine neden olurken, erken yıllarda çocuk ve anneye birlikte hazırlanan müdahale programları çocuğun ve annenin gelişimini paralel olarak destekleyebileceği söylenebilir.

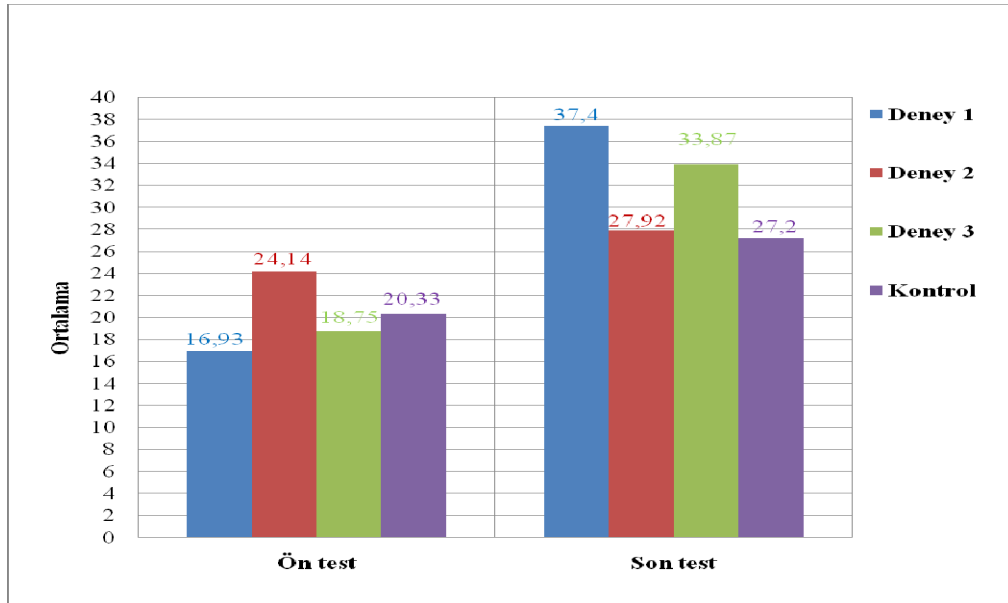
Gruplar içinde izlenen değişimlerin hangi yönde olduğunu belirlemek için her bir gruba ait ön test-son test puanları arasındaki farklılıkların anlamlılığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiş ve sonuçları Çizelge 16'da ve Şekil 4 a, 4 b, 4 c, 4 d ve 4 e'de verilmiştir.

Çizelge 16. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test, Son Test Puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

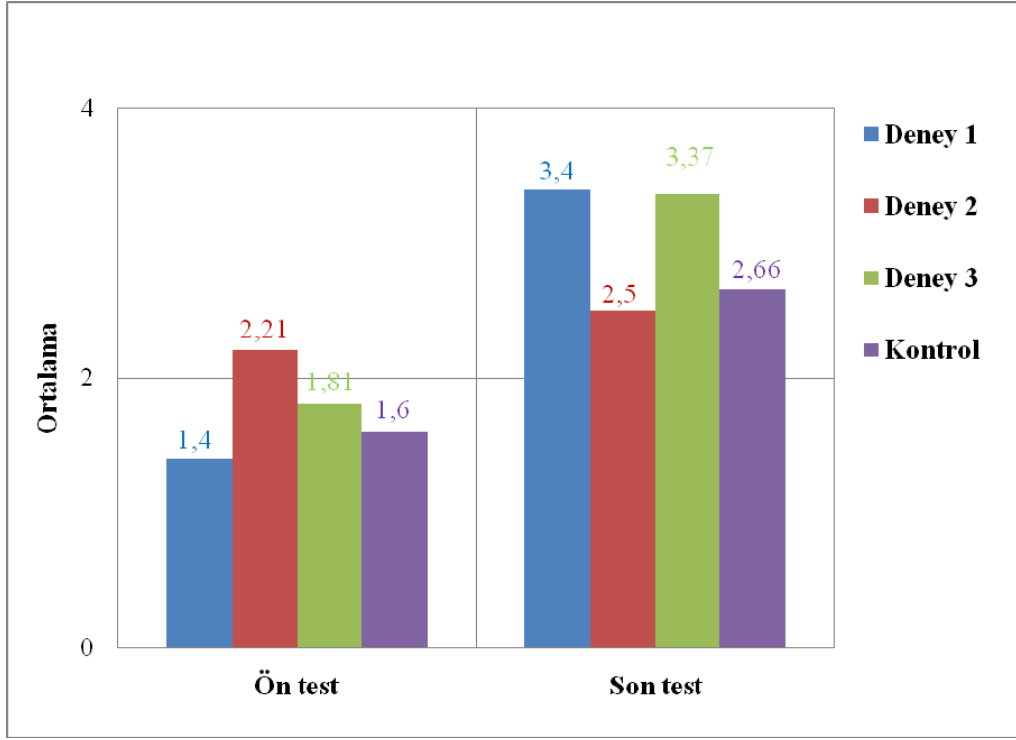
Bilişsel Beceri Ölçeği		n	Ön test		Son test		Wilcoxon Sonuçları	
			\bar{X}	S	\bar{X}	S	Z	P
Sözel Dil	Deney 1	15	16.93	8.03	37.40	3.20	3.41	.001*
	Deney 2	14	24.14	8.35	27.92	8.13	2.53	.001*
	Deney 3	16	18.75	12.87	33.87	7.30	3.51	.000*
	Kontrol	15	20.33	12.98	27.20	10.41	3.18	.001*
Okumaya Hazırlık	Deney 1	15	1.40	1.24	3.40	0.50	3.09	.002*
	Deney 2	14	2.21	1.36	2.50	1.50	1.63	.102
	Deney 3	16	1.81	1.47	3.37	0.71	3.10	.002*
	Kontrol	15	1.60	1.54	2.66	1.17	2.40	.016**
Matematiğe Hazırlık	Deney 1	15	1.46	1.88	5.73	1.33	3.44	.001*
	Deney 2	14	3.14	2.10	3.57	2.10	1.85	.063
	Deney 3	16	2.06	2.93	7.00	2.47	3.41	.001*
	Kontrol	15	2.26	2.34	2.93	2.34	2.06	.039**
Yazmaya Hazırlık	Deney 1	15	1.26	1.38	4.26	1.98	3.44	.001*
	Deney 2	14	2.28	1.81	2.92	1.97	2.04	.041**
	Deney 3	16	2.93	2.67	4.75	2.74	3.13	.002*
	Kontrol	15	2.40	1.84	2.80	1.74	0.96	.336
Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar	Deney 1	15	2.60	3.26	9.00	1.30	3.30	.001*
	Deney 2	14	5.64	4.74	6.07	4.69	1.63	.102
	Deney 3	16	4.50	5.40	9.43	2.65	3.16	.002*
	Kontrol	15	4.46	5.13	5.20	4.76	1.28	.197

*p<.01

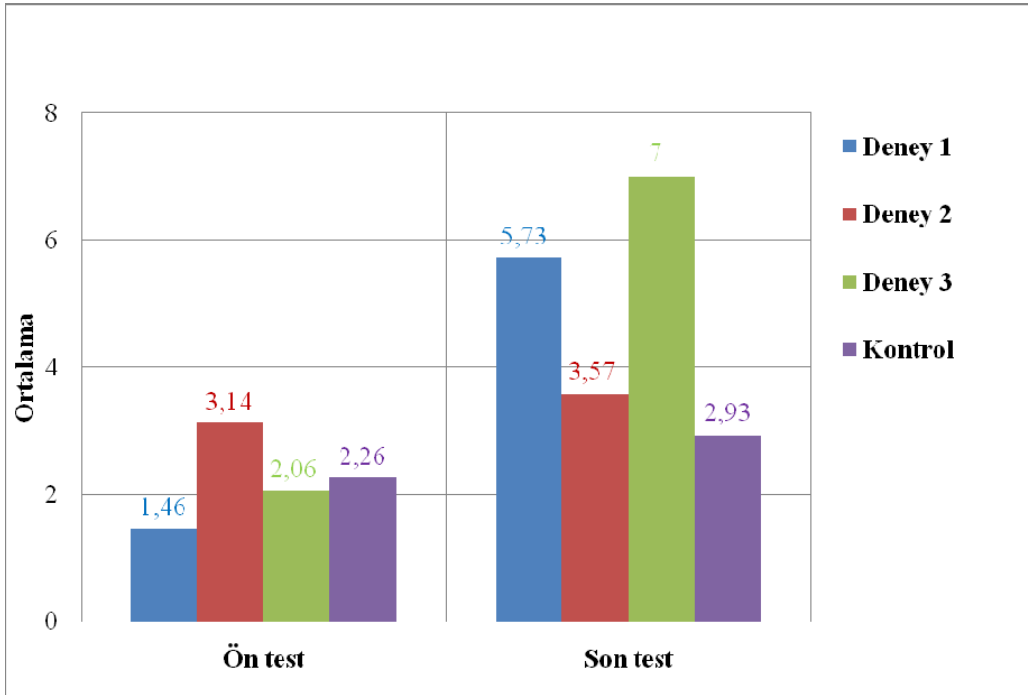
**p<.05



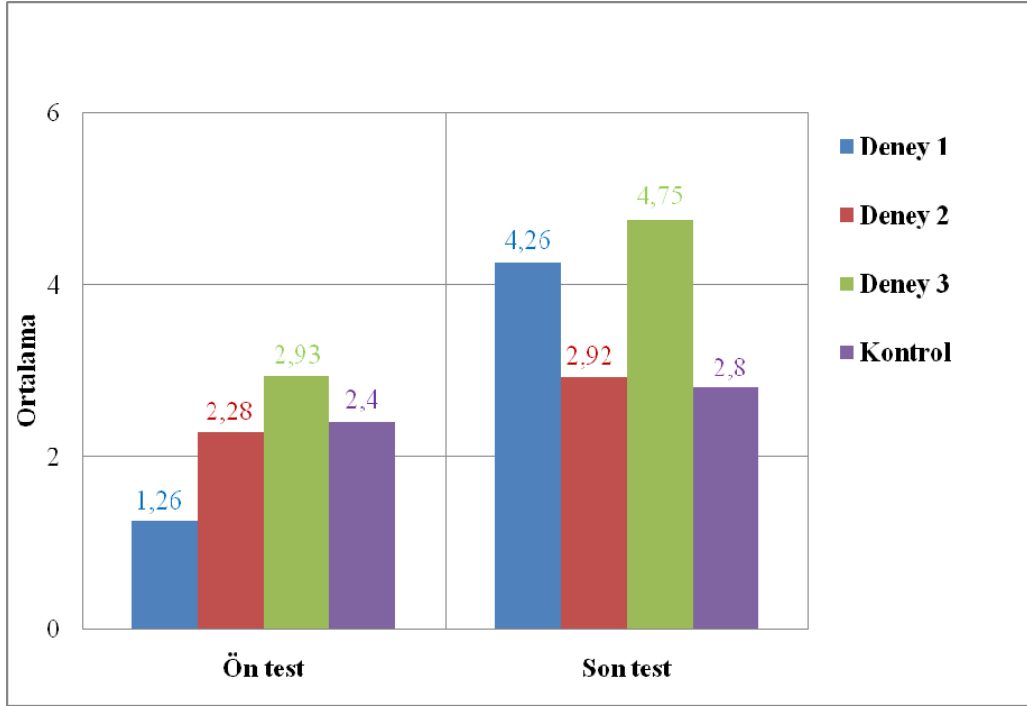
Şekil 4 a. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Sözel Dil Alt Boyutuna İlişkin Ön Test, Son Test Puan Ortalamaları



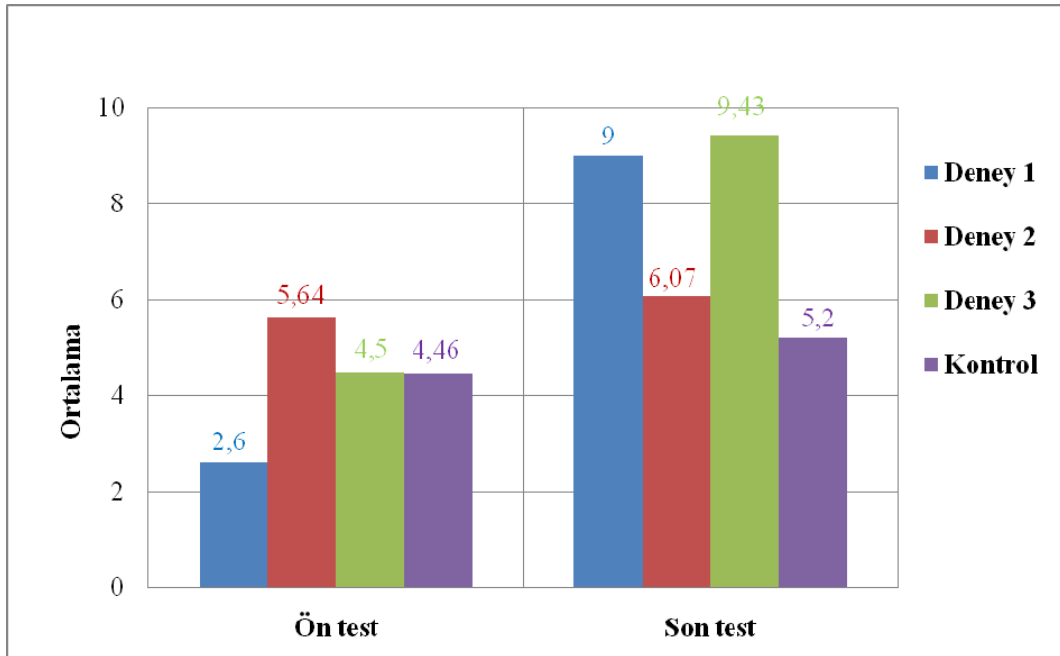
Şekil 4 b. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Okumaya Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları



Şekil 4 c. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Matematiğe Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları



Şekil 4 d. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Yazmaya Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları



Şekil 4 e. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları

Çizelge 16 ve Şekil 4 a, 4 b, 4 c, 4 d ve 4 e incelendiğinde, deney 1 grubuna katılan çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği'nden sözel dil ($z=3.41$, $p<.01$), okumaya hazırlık ($z=3.09$, $p<.01$), matematiğe hazırlık ($z=3.44$, $p<.01$), yazmaya hazırlık ($z=3.44$, $p<.01$), öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($z=3.30$, $p<.01$) alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Gözlenen bu değişimin son test puanı lehinde olması uygulanan Anne Çocuk Etkileşim Programı'nın çocukların sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranış becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Anne çocuk etkileşim programında annenin çocuğu ile birlikte programa dâhil edilmesi anne çocuk iletişimini artırmakta çocukların gelişimlerini destekleyecek ortam ve materyal yardımı ile çocuğun gelişimi desteklenmektedir. Ayrıca, yapılan çalışmalar çocukların gelişimlerindeki olumlu değişikliklerde anne ve çocuğun eğitim sürecinde birlikte olmasının etkili olabileceğini göstermektedir (Reutzal vd., 2006; Senechal, 2006; St Clair ve Jackson, 2006).

Kartal (2005) çalışmasında Anne Çocuk Eğitim Programı'na katılan çocukların bilişsel gelişim düzeyleri üzerinde ilerlemeler olduğunu ortaya koymuştur. Levenstein et. al. (1983) sözel etkileşime dayalı ev merkezli anne çocuk programının erken okuma ve matematik becerilerine etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Karoly et. al. (1998) erken müdahale programların çocuğun bilissel ve duygusal gelişimini desteklediği, özellikle anne çocuk etkileşimine dayalı programların çocuğun bilişsel ve duygusal gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Deney 2 grubuna katılan çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği'nden sözel dil ($z=2.53$, $p<.01$) ve yazmaya hazırlık ($z=2.04$, $p<.05$) alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunurken, okumaya hazırlık ($z=1.63$, $p>.05$), matematiğe hazırlık ($z=1.85$, $p>.05$), öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($z=1.63$, $p>.05$) alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca anlamlı fark bulunan sözel dil ve yazmaya hazırlık alt boyutları ortalamalarına bakıldığında değişimin deney 1 ve deney 3 grubuna göre görece daha az olduğu görülmektedir. Bunun

nedeni Deney 2 grubundaki çocukların Anne Çocuk Etkileşim programına dâhil edilmemesi olabilir. Deney 2 grubuna verilen Anne Eğitim programı annelerin çocuklarının gelişimlerini bilme ve destekleme, onlarla etkili iletişim kurma konularında bilgileri içermekte, ancak bu programda anne çocuk etkileşimine yönelik uygulamalar bulunmamaktadır. Bu nedenle bu program çocukların gelişimini destekleme açısından etkili olmamış olabilir.

Deney 3 grubuna katılan çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği'nden sözel dil ($z=3.51$, $p<.01$), okumaya hazırlık ($z=3.10$, $p<.01$), matematiğe hazırlık ($z=3.41$, $p<.01$), yazmaya hazırlık ($z=3.13$, $p<.01$), öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($z=3.16$, $p<.01$) alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Gözlenen bu değişimin uygulama öncesine göre son testte yüksek olması araştırmaya katılan annelere hem Anne Çocuk Etkileşim Programı'nın hem de Anne Eğitim Programı'nın uygulanmasından kaynaklanabilir. Bu programların çocukların sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranış becerilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu ortaya konulmaktadır.

Annelerin hem çocuklarının gelişim özelliklerini ve onları nasıl destekleyeceklerini bilmeleri hem de çocuğu ile birlikte bire bir etkileşim aktivitelerinde yer almaları çocuklarının bilişsel beceri gelişiminde olumlu katkı sağlamıştır. Anne baba ile etkileşim sürecinde küçük çocukların öğrenme süreci olumlu yönde gelişme göstermektedir (Raab, et.al., 1991; Wolery and Sainato, 1996). Bu nedenle özellikle çocukların gelişiminin desteklenmesi için planlanan programlarda anne babalara düzenlenecek öğrenme aktivitelerinin, hem bilgi hem de beceri boyutunda olmasının etkili olabileceği belirtilmektedir (Dunst, 2006).

Kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği'nden sözel dil ($z=3.18$, $p<.01$), okumaya hazırlık ($z=2.40$, $p<.05$), matematiğe hazırlık ($z=2.06$, $p<.05$) alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunurken, yazmaya hazırlık ($z=0.96$, $p>.05$) ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($z=1.28$, $p>.05$) alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Gözlenen değişimin deney 1 ve deney 3 grubuna karşı görece daha az olduğu görülmektedir. Deneysel işleme tabii tutulmayan kontrol grubundaki çocukların sözel dil, okumaya hazırlık ve

matematiğe hazırlık alt boyutlarında gözlenen ilerleme çocuğun gelişimsel ilerlemesinden kaynaklanıyor olabilir.

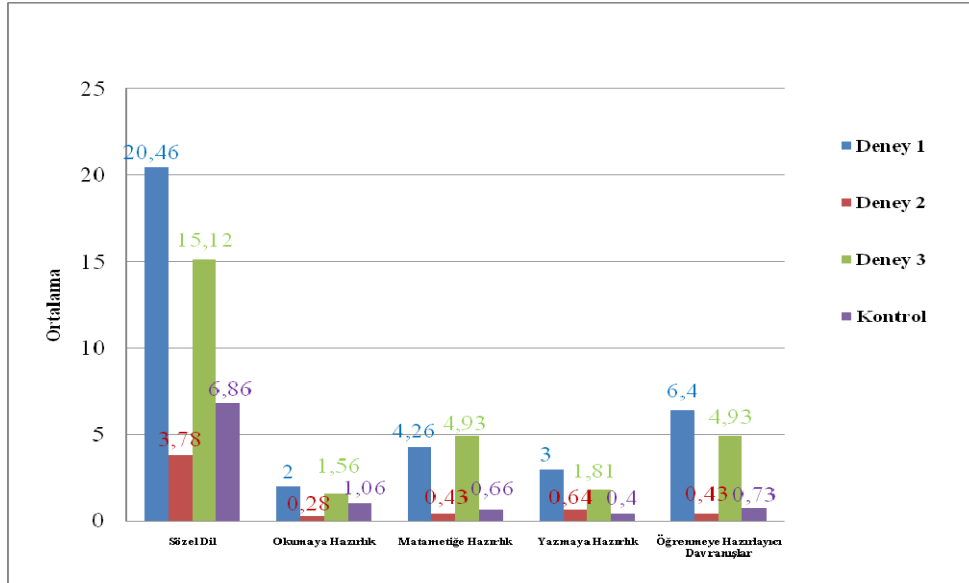
Eğitim programlarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda programa katılan ve katılmayan çocuklardaki gelişimsel farklar belirlenmeye çalışılmaktadır (Kartal, 2005). Ancak elde edilen sonuçlarda da görüldüğü gibi gelişimin en hızlı olduğu erken yıllarda çocukların öğrenmeye açık olmaları evde kardeş, televizyon ya da başka uyarıcıların etkisi ile kontrol grubundaki çocukların da bilişsel beceri sözel dil, okumaya hazırlık ve matematiğe hazırlık alt boyutlarında anlamlı bir ilerleme gözlenmesine neden olabilir.

Deney grupları ile kontrol grubundaki çocukların bilişsel beceri ölçeği alt boyutlarına ilişkin erişim puanlarına ait fark puanları arasındaki anlamlılık kruskal wallis testi sonuçları Çizelge 17 ve Şekil 5’de verilmiştir

Çizelge 17. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Erişi Puanlarına ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Bilişsel Beceri Ölçeği		Erişi Puanları		Kruskal Wallis Sonuçları			Manidar Farklar (U Testi)
		n	\bar{X}	Sıra Ortalaması	X ²	p	
Sözel Dil	Deney 1	15	20.46	46.83	29.12	.000**	D 1-D 2, D 1-K, D 3 – D 2, D 3-K*
	Deney 2	14	3.78	15.04			
	Deney 3	16	15.12	36.25			
	Kontrol	15	6.86	22.47			
Okumaya Hazırlık	Deney 1	15	2.00	39.80	14.15	.003**	D 1-D 2, D 3 – D 2*
	Deney 2	14	0.28	18.00			
	Deney 3	16	1.56	35.00			
	Kontrol	15	1.06	28.07			
Matematiğe Hazırlık	Deney 1	15	4.26	42.20	37.76	.000**	D 1-D 2, D 1-K, D 3 – D 2, D 3-K*
	Deney 2	14	0.43	15.64			
	Deney 3	16	4.93	44.75			
	Kontrol	15	0.66	17.47			
Yazmaya Hazırlık	Deney 1	15	3.00	44.33	21.67	.000**	D 1-D 2, D 1-K, D 3 – D 2, D 3-K*
	Deney 2	14	0.64	22.61			
	Deney 3	16	1.81	35.25			
	Kontrol	15	0.40	18.97			
Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar	Deney 1	15	6.40	45.53	28.32	.000**	D 1-D 2, D 1-K, D 3 – D 2, D 3-K*
	Deney 2	14	0.43	18.89			
	Deney 3	16	4.93	37.44			
	Kontrol	15	0.73	18.90			

*Farklar ilk grubunun lehine anlamlıdır. **p<.01



Şekil 5. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Erişi Puan Ortalamaları

Çizelge 17 ve Şekil 5 incelendiğinde grupların uygulama öncesi ve sonrasında ölçülen Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutlarına ilişkin erişim puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Erişim puanları incelendiğinde en yüksek erişim puanına Deney 1 grubundaki çocukların sahip olduğu görülmektedir. Anne Çocuk Etkileşim Programı'nın uygulandığı Deney 1 grubunda anne ve çocukların birlikte eğitim almasının etkili olduğu söylenebilir. Deney 1 grubunu Anne Çocuk Etkileşim Programı ile Anne Eğitim Programı'na katılan Deney 3 grubunun çocuklarının erişim puanlarının izlediği görülmektedir. Anne Eğitim Programı'na katılan Deney 2 grubundaki ve kontrol grubundaki çocuklardaki erişim puanlarının, diğer gruplara göre görece daha az olduğu gözlenmektedir.

Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin erişim puan ortalamaları arasındaki anlamlı farkların hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda deney 1 ve deney 2 grubuna katılan çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil ($U=0.00$, $p<.01$), okumaya hazırlık ($U=32.50$, $p<.01$) matematiğe hazırlık ($U=5.00$, $p<.01$), yazmaya hazırlık ($U=23.00$, $p<.01$) ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($U=10.50$, $p<.01$) alt boyutlarına ilişkin erişim puan ortalamaları arasındaki farkın deney 1 grubundaki çocukların lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Deney 1 ve kontrol grubuna katılan çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil ($U=16.00$, $p<.01$), matematiğe hazırlık ($U=14.50$, $p<.01$), yazmaya hazırlık ($U=23.50$, $p<.01$) ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($U=15.50$, $p<.01$) alt boyutlarına ilişkin erişim puan ortalamaları arasındaki farkın deney 1 grubundaki çocuklar lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir.

Deney 2 ve deney 3 grubuna katılan çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil ($U=35.00$, $p<.01$), okumaya hazırlık ($U=43.00$, $p<.01$) matematiğe hazırlık ($U=9.00$, $p<.01$), yazmaya hazırlık ($U=61.50$, $p<.05$) ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($U=39.50$, $p<.01$) alt boyutlarına ilişkin erişim puan ortalamaları arasındaki farkın deney 3 grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Deney 3 ve kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil ($U=61.50$, $p<.01$), matematiğe hazırlık ($U=17.50$, $p<.01$), yazmaya hazırlık

($U=58.00$, $p<.05$) ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($U=47.50$, $p<.01$) alt boyutlarına ilişkin erişim puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlara göre Anne Çocuk Etkileşim Programının uygulandığı Deney 1 ve Deney 3 grubundaki çocukların bilişsel beceri alt boyutlarındaki ilerlemenin Anne Çocuk Etkileşim Programı'ndan kaynaklandığı söylenebilir.

Anne çocuk merkezli eğitim uygulamaları incelendiğinde, bu programların çocukların gelişimleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Anne çocuk etkileşiminde annenin çocuğuna karşı duyarlı ve etkin davranışlarında artışın olması ile birlikte, çocukların gelişimlerinde de ilerlemeler görülmektedir (Roopranire and Johnson, 1993). Tamis-LeMonda et.al. (2001) yaptıkları çalışmada, anne çocuk arasındaki etkin iletişimin gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların dil gelişiminde ilerleme kaydettiğini ortaya koymuştur. Landry et.al. (2001) ve Landry, et.al. (2006) çalışmalarında erken doğan bebeklerin bilişsel ve sosyal gelişimindeki ilerlemelerinde annelerin çocukları ile kurdukları etkileşimin etkili olduğu belirlenmiştir.

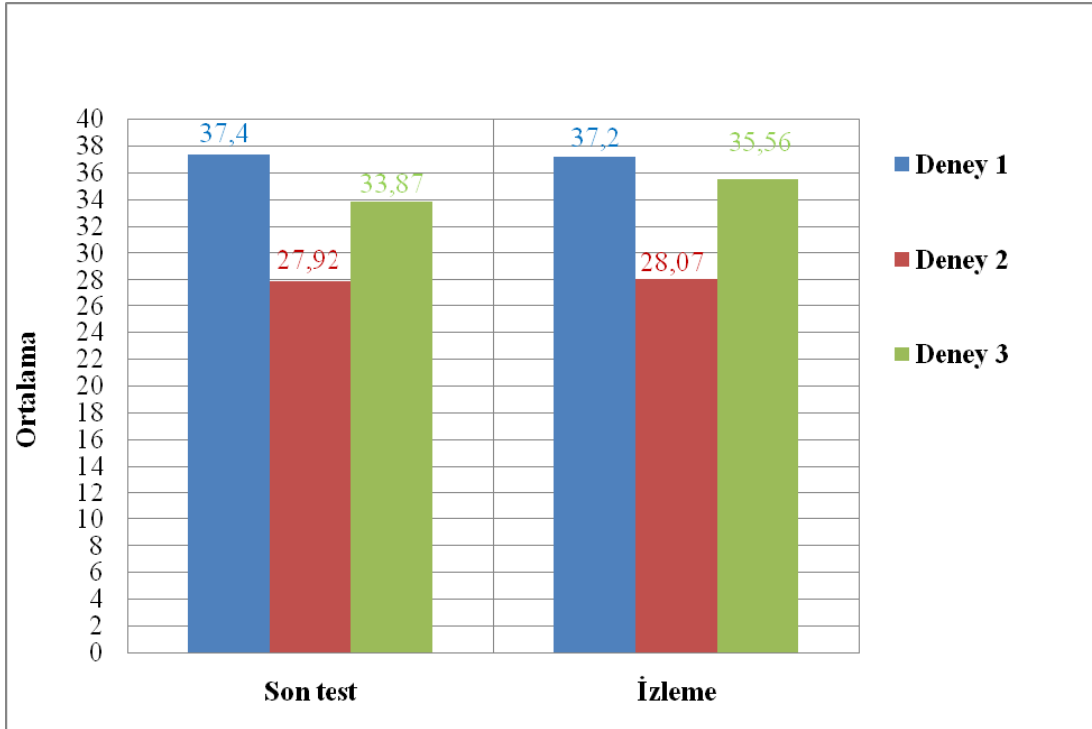
Araştırma sonuçları ile desteklenen bu bulgu Anne Çocuk Etkileşim Programı'nın anne ve çocuğu birlikte eğitim uygulamalarına dâhil eden Deney 1 ve Deney 3 grubundaki çocukların bilişsel beceri puanlarındaki artışın nedenlerini ortaya koymaktadır.

Deney gruplarındaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin son test, izleme testi puanlarına ait Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Çizelge 18'de ve Şekil 6 a, 6 b, 6 c, 6 d ve 6 e'de verilmiştir.

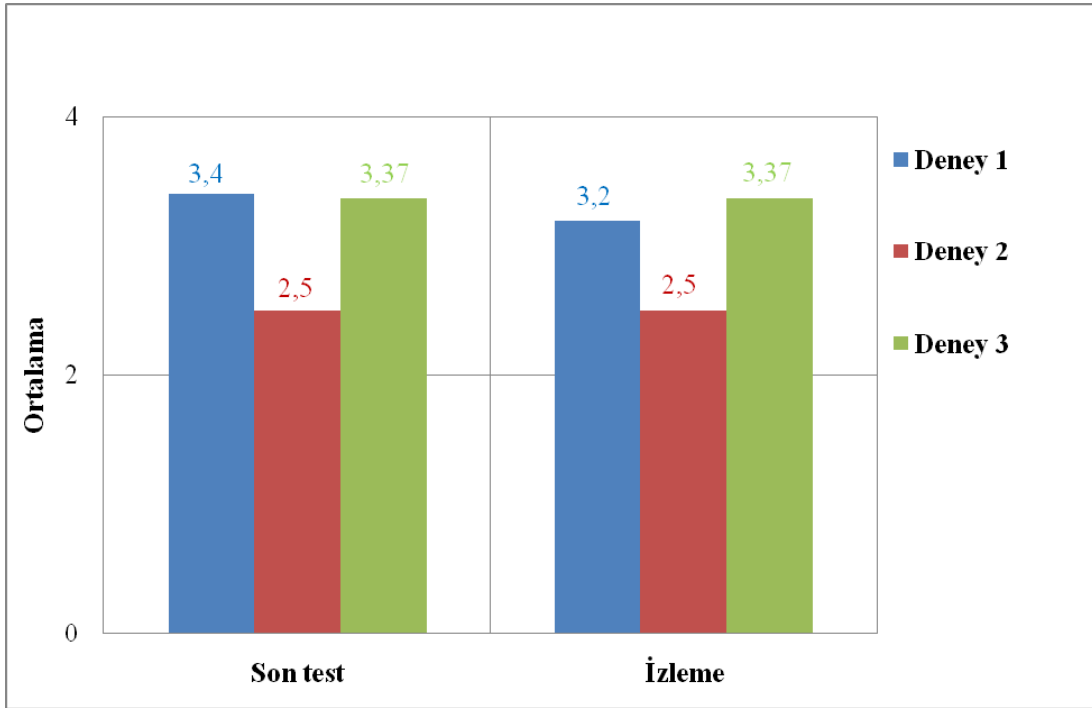
Çizelge 18. Deney Gruplarındaki Çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Son Test, İzleme Puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Bilişsel Beceri Ölçeği		n	Son test		İzleme		Wilcoxon Sonuçları	
			\bar{X}	S	\bar{X}	S	Z	P
Sözel Dil	Deney 1	15	37.40	3.20	37.20	3.82	0.53	.059
	Deney 2	14	27.92	8.13	28.07	8.04	1.00	.317
	Deney 3	16	33.87	7.30	35.56	6.14	1.72	.085
Okumaya Hazırlık	Deney 1	15	3.40	0.50	3.20	0.41	1.73	.083
	Deney 2	14	2.50	1.50	2.50	1.50	0.00	1.00
	Deney 3	16	3.37	0.71	3.37	0.61	0.00	1.00
Matematiğe Hazırlık	Deney 1	15	5.73	1.33	5.60	1.50	1.00	.317
	Deney 2	14	3.57	2.10	3.50	2.21	1.00	.317
	Deney 3	16	7.00	2.47	7.43	1.99	1.12	.262
Yazmaya Hazırlık	Deney 1	15	4.26	1.98	4.13	1.99	1.41	.157
	Deney 2	14	2.92	1.97	2.64	1.78	1.00	.317
	Deney 3	16	4.75	2.74	4.75	2.84	0.00	1.00
Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar	Deney 1	15	9.00	1.30	9.06	1.33	1.00	.317
	Deney 2	14	6.07	4.69	6.00	4.67	1.00	.317
	Deney 3	16	9.43	2.65	9.68	2.65	2.00	.046**

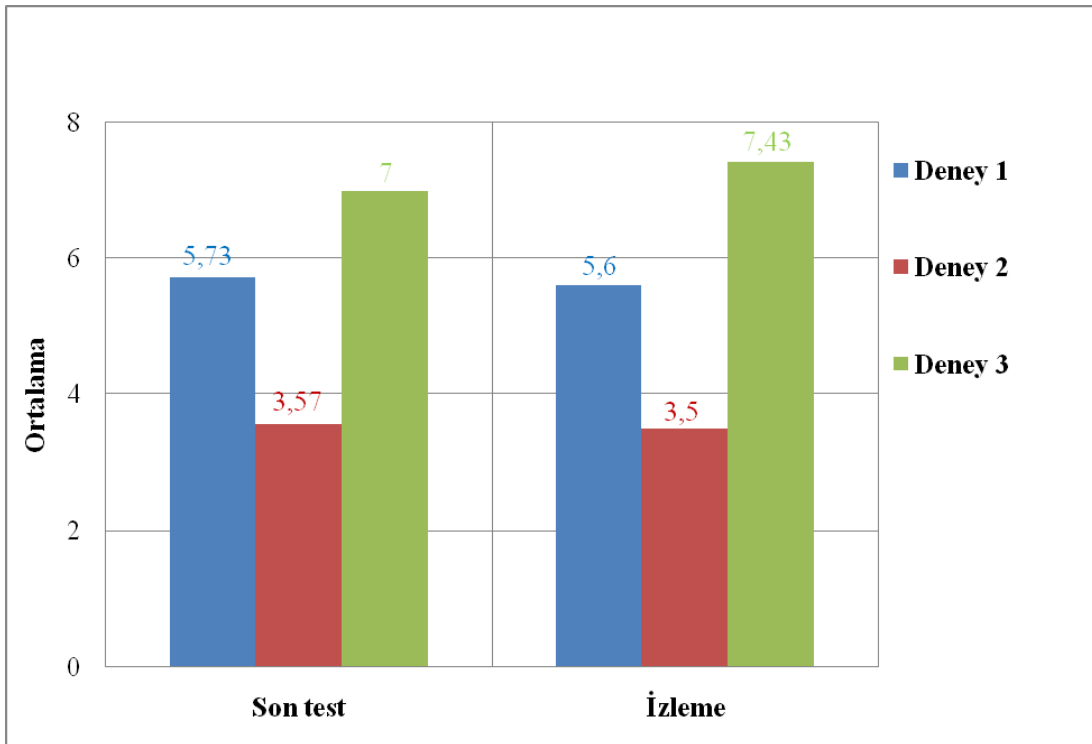
**p<.05



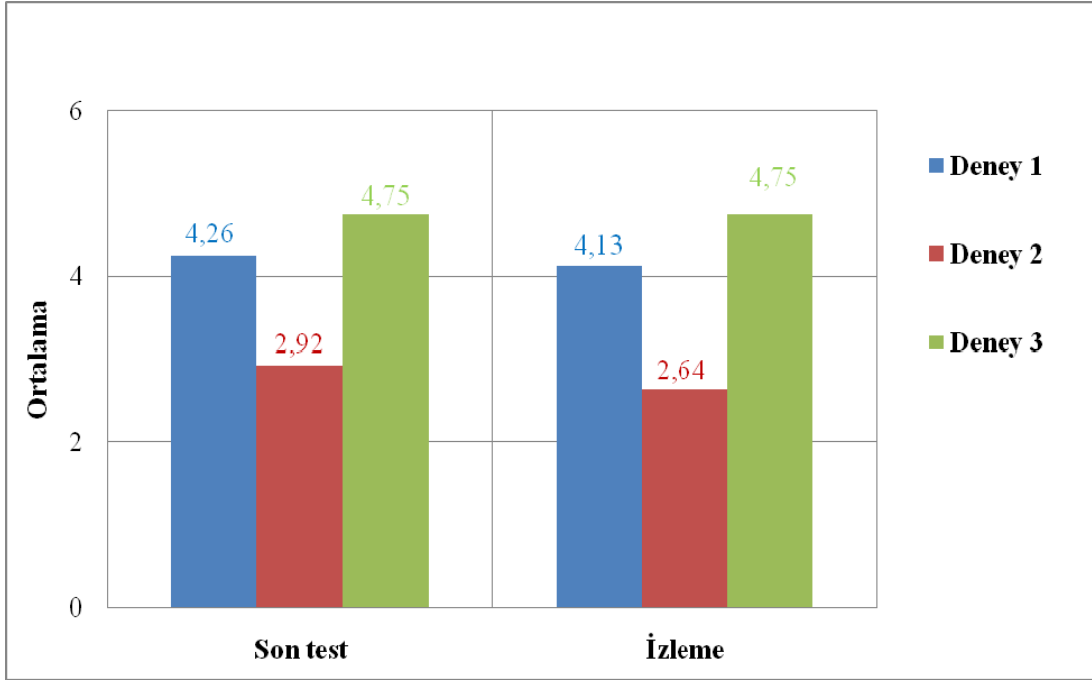
Şekil 6 a. Deney Gruplarındaki Çocukların Sözel Dil Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları



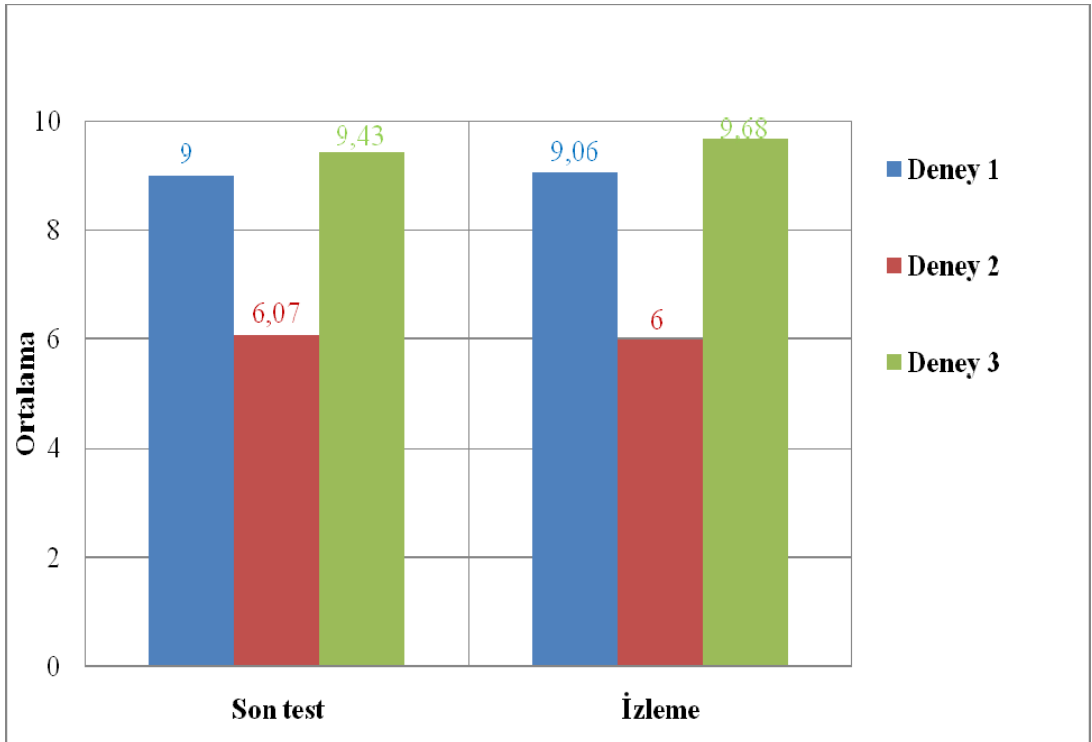
Şekil 6 b. Deney Gruplarındaki Çocukların Okumaya Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları



Şekil 6 c. Deney Gruplarındaki Çocukların Matematiğe Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları



Şekil 6 d. Deney Gruplarındaki Çocukların Yazmaya Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları



Şekil 6 e. Deney Gruplarındaki Çocukların Öğrenmeye Hazırlayıcı Davranışlar Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları

Çizelge 18 ve Şekil 6 a, 6 b, 6 c, 6 d ve 6 e incelendiğinde deney 1 grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil ($z=0.53$, $p>.05$), okumaya hazırlık ($z=1.73$, $p>.05$), matematiğe hazırlık ($z=1.00$, $p>.05$), yazmaya hazırlık ($z=1.41$, $p>.05$) ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($z=1.00$, $p>.05$) alt boyutlarında son test ve izleme test puanlarında fark olmadığı ve puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Deney 2 grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil ($z=1.00$, $p>.05$), okumaya hazırlık ($z=0.00$, $p>.05$), matematiğe hazırlık ($z=1.00$, $p>.05$), yazmaya hazırlık ($z=1.00$, $p>.05$) ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($z=1.00$, $p>.05$) alt boyutlarında son test ve izleme test puanlarında farklılık görülmemektedir. Deney 3 grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil ($z=1.72$, $p>.05$), okumaya hazırlık ($z=0.00$, $p>.05$), matematiğe hazırlık ($z=1.12$, $p>.05$), yazmaya hazırlık ($z=0.00$, $p>.05$) ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar ($z=2.00$, $p>.05$) alt boyutlarında son test ve izleme test puanlarında fark olmadığı ve puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

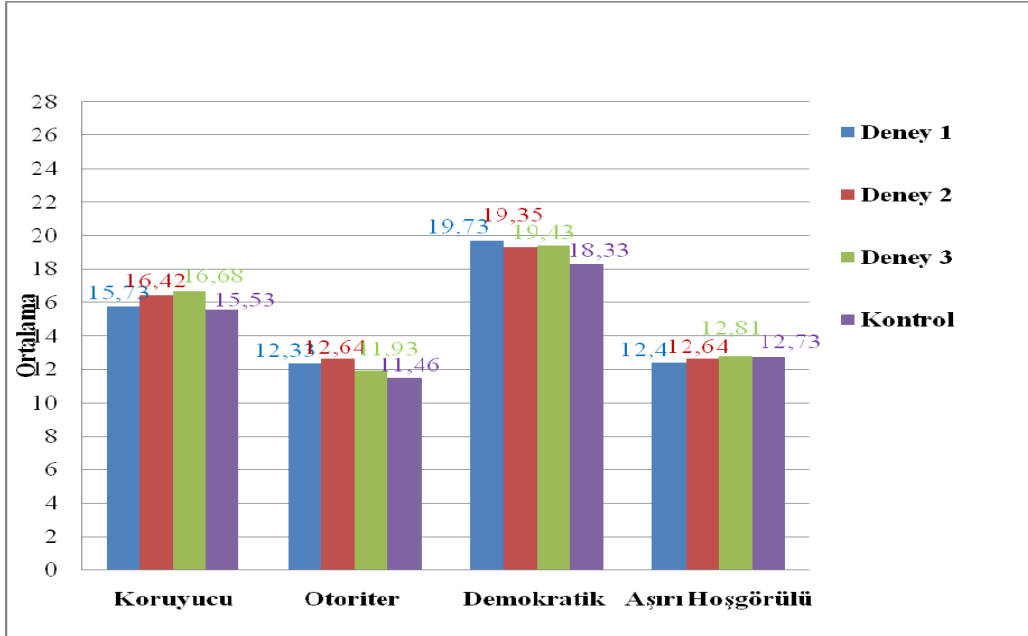
Buna göre son test ile izleme testi arasında geçen üç haftalık süre içerisinde deney gruplarındaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyut puanları açısından uygulanan eğitim programının kalıcılığının devam ettiği görülmektedir.

Mahoney et. al. (1998)'a göre erken müdahale programlarının çocukların gelişim alanlarını desteklediği ve bu desteğin etkilerinin uzun süre devam ettiğini ancak bu etkinin programların süreleri ya da sıklığından ziyade annelere çocuklarına yönelik etkileşim desteği sunmasından kaynaklandığını ifade etmektedirler. Erken müdahale programları etkileri kısa vadeli olduğu kadar uzun vadeyi de kapsamaktadır (Karoly, et.al., 1998).

Deney grupları ile kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön test puanlarına ait Kruskal Wallis Testi sonuçları Çizelge 19 ve Şekil 7'de verilmiştir.

Çizelge 19. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puanlarına ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği		Ön Test						Kruskal Wallis Sonuçları			
		n	\bar{X}	Ortanca	Min.	Max.	S	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Koruyucu Tutum	Deney 1	15	15.73	16.00	7.00	21.00	3.51	30.27	3	0.95	.811
	Deney 2	14	16.42	16.00	11.00	21.00	3.99	30.89			
	Deney 3	16	16.68	16.00	10.00	23.00	3.51	33.38			
	Kontrol	15	15.53	15.00	11.00	21.00	2.97	27.30			
Otoriter Tutum	Deney 1	15	12.33	12.00	6.00	17.00	12.33	32.30	3	2.09	.552
	Deney 2	14	12.64	13.00	9.00	17.00	1.94	34.57			
	Deney 3	16	11.93	12.00	9.00	15.00	2.01	29.69			
	Kontrol	15	11.46	11.00	9.00	16.00	2.29	25.77			
Demokratik Tutum	Deney 1	15	19.73	20.00	12.00	23.00	2.78	35.17	3	2.95	.398
	Deney 2	14	19.35	19.00	15.00	23.00	2.13	30.89			
	Deney 3	16	19.43	19.50	14.00	24.00	3.11	31.41			
	Kontrol	15	18.33	18.00	14.00	24.00	2.89	24.50			
Aşırı Hoşgörülü Tutum	Deney 1	15	12.40	13.00	9.00	16.00	2.58	29.17	3	0.405	.939
	Deney 2	14	12.64	13.00	7.00	16.00	2.64	31.75			
	Deney 3	16	12.81	13.00	10.00	17.00	2.16	32.06			
	Kontrol	15	12.73	11.00	7.00	20.00	3.59	29.00			



Şekil 7. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puan Ortalamaları

Çizelge 19 ve Şekil 7 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, deney 1, deney 2, deney 3 ve kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği; koruyucu tutum ($\chi^2=0.95$, $p>.05$), otoriter tutum ($\chi^2=2.09$, $p>.05$), demokratik tutum ($\chi^2=2.95$, $p>.05$) ve aşırı hoşgörölü tutum ($\chi^2=0.40$, $p>.05$) alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

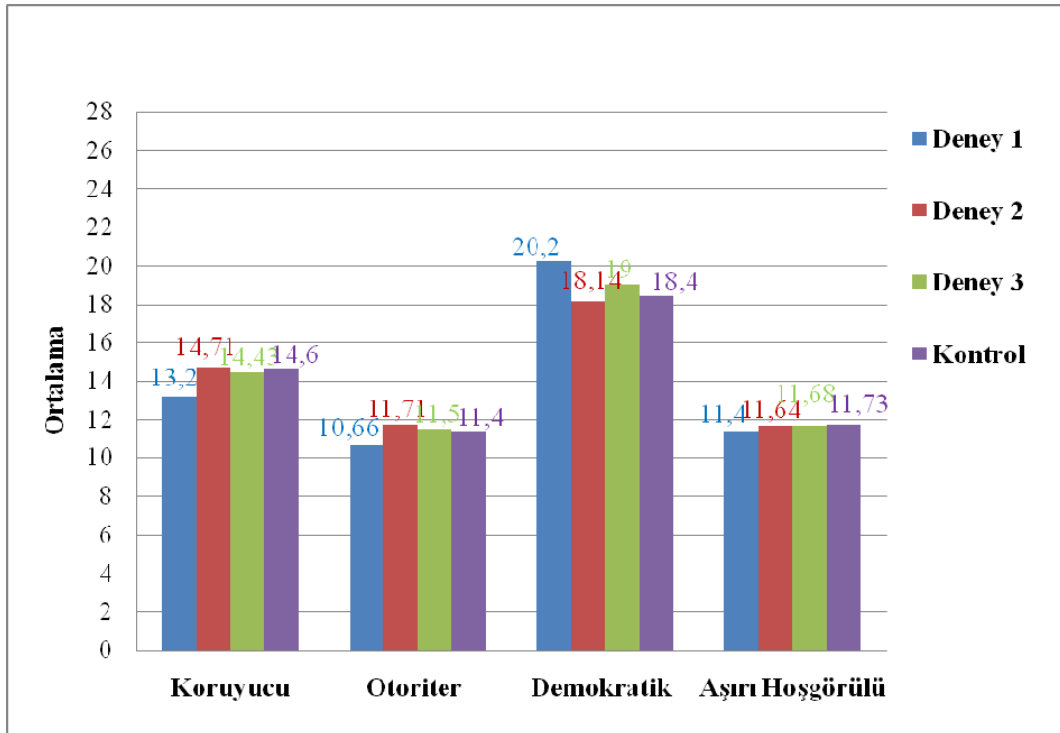
Bu sonuca göre, eğitim programları uygulanmadan önce deney ve kontrol grubundaki annelerin çocuk yetiştirme tutumları yönünden benzer özelliklere sahip olduğu ve gruplarının homojen olduğu sonucuna varılmaktadır.

Deney grupları ile kontrol gruplarındaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin son test puanlarına ait kruskal wallis testi sonuçları Çizelge 20 ve Şekil 8’de verilmiştir.

Çizelge 20. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puanlarına ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği		Son Test						Kruskal Wallis Sonuçları			
		n	\bar{X}	Ortanca	Min.	Max.	S	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Koruyucu Tutum	Deney 1	15	13.20	13.00	8.00	18.00	3.02	23.57	3	3.21	.360
	Deney 2	14	14.71	15.00	11.00	21.00	2.61	32.75			
	Deney 3	16	14.43	14.50	11.00	17.00	1.99	32.59			
	Kontrol	15	14.60	15.00	9.00	20.00	2.79	33.10			
Otoriter Tutum	Deney 1	15	10.66	10.00	7.00	17.00	2.71	24.57	3	2.82	.420
	Deney 2	14	11.71	12.00	9.00	15.00	1.58	34.79			
	Deney 3	16	11.50	12.00	7.00	18.00	2.55	32.00			
	Kontrol	15	11.40	12.00	8.00	17.00	2.58	30.83			
Demokratik Tutum	Deney 1	15	20.20	21.00	13.00	24.00	2.73	39.30	3	5.90	.116
	Deney 2	14	18.14	18.00	12.00	23.00	2.90	25.50			
	Deney 3	16	19.00	20.00	15.00	22.00	2.09	30.56			
	Kontrol	15	18.40	19.00	14.00	24.00	2.94	26.30			
Aşırı Hoşgörülü Tutum	Deney 1	15	11.40	12.00	8.00	14.00	1.80	29.37	3	0.95	.992
	Deney 2	14	11.64	11.50	7.00	16.00	2.27	31.18			
	Deney 3	16	11.68	11.50	7.00	17.00	2.27	30.88			
	Kontrol	15	11.73	11.00	7.00	19.00	2.84	30.60			

**p<.05



Şekil 8. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puan Ortalamaları

Çizelge 20 ve Şekil 8 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, deney 1, deney 2, deney 3 ve kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği; koruyucu tutum ($\chi^2=3.21$, $p>.05$), otoriter tutum ($\chi^2=2.82$, $p>.05$), demokratik tutum ($\chi^2=5.90$, $p>.05$) ve aşırı hoşgörölü tutum ($\chi^2=0.95$, $p>.05$) alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Aral, vd. (2008) yaptıkları araştırmada uyguladıkları aile eğitim programının anne babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı derecede etkili olmadığını belirlemişlerdir. Annelerin bilerek ya da bilmeyerek çeşitli etkenler sonucu geliştirdikleri çocuk yetiştirme tutumları farklı eğitim programları yolu ile desteklenebilmektedir. Ancak yetişkin tutumlarında kısa süreli eğitim programları ile kalıcı değişiklikler oluşturmak kolay olmamaktadır. Bu nedenlerden dolayı son testte alınan puanlara göre eğitim programlarının çok fazla etkili olmadığı söylenebilir. Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarında önemli bir etki görülmemesinde eğitim sürecinin kısa olması, eğitim programının yaz döneminde uygulanması, annelerin eğitime gerekli ilgiyi göstermemesi ve annelere eğitim programından hemen sonra son testlerin uygulanması etkili olmuş olabilir.

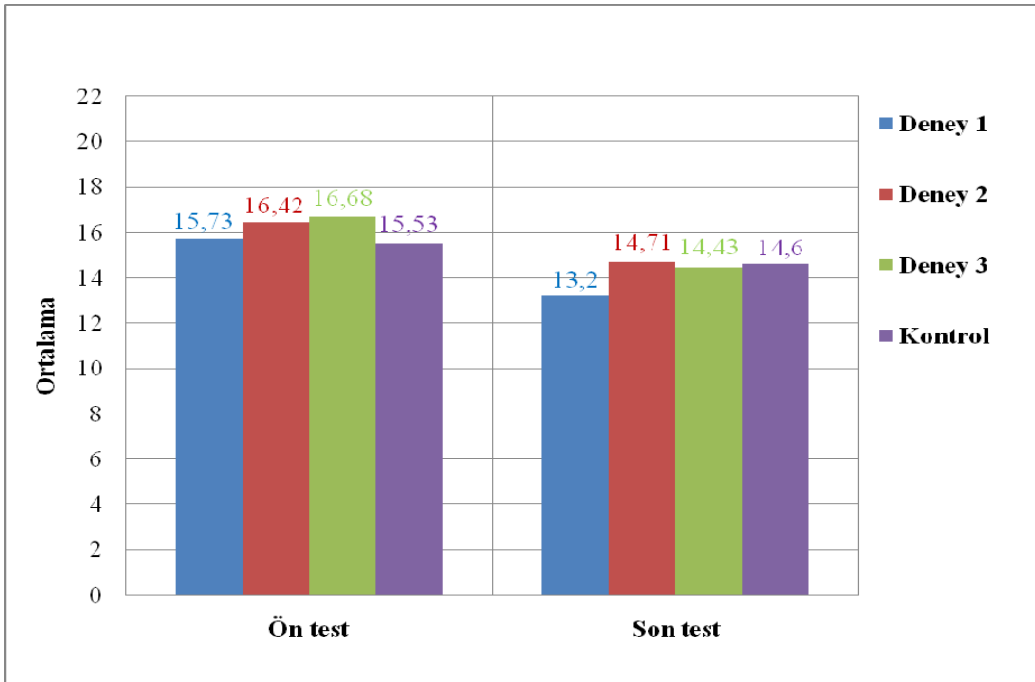
Gruplar içinde izlenen değişimlerin hangi yönde olduğunu belirlemek için ön test-son test puanları arasındaki farklılıkların anlamlılığını incelenmiştir. Bu bağlamda deney grupları ile kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön test, son test puanlarına ait Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Çizelge 21'de ve Şekil 9 a, 9 b, 9 c ve 9 d'de verilmiştir.

Çizelge 21. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Son Test Puanlarına ait Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

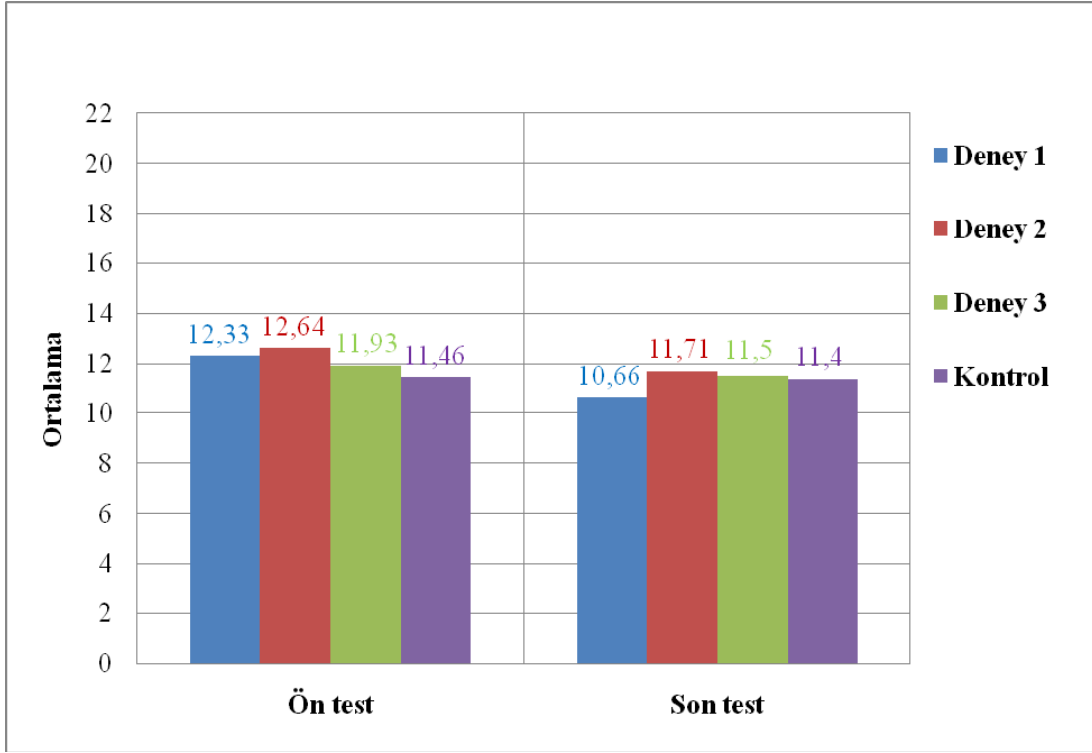
Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği		Ön test		Son test		Wilcoxon Sonuçları		
		n	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Z	P
Koruyucu Tutum	Deney 1	15	15.73	8.03	13.20	3.02	2.74	.006*
	Deney 2	14	16.42	8.35	14.71	2.61	1.74	.081
	Deney 3	16	16.68	12.87	14.43	1.99	2.18	.029**
	Kontrol	15	15.53	12.98	14.60	2.79	2.22	.026**
Otoriter Tutum	Deney 1	15	12.33	1.24	10.66	2.71	1.70	.088
	Deney 2	14	12.64	1.36	11.71	1.58	3.09	.002*
	Deney 3	16	11.93	1.47	11.50	2.55	0.85	.392
	Kontrol	15	11.46	1.54	11.40	2.58	0.50	.615
Demokratik Tutum	Deney 1	15	19.73	1.88	20.20	2.73	0.95	.342
	Deney 2	14	19.35	2.10	18.14	2.90	1.97	.048**
	Deney 3	16	19.43	2.93	19.00	2.09	0.15	.876
	Kontrol	15	18.33	2.34	18.40	2.94	0.42	.673
Aşırı Hoşgörülü Tutum	Deney 1	15	12.40	3.26	11.40	1.80	1.40	.159
	Deney 2	14	12.64	4.74	11.64	2.27	1.89	.058
	Deney 3	16	12.81	5.40	11.68	2.27	1.90	.057
	Kontrol	15	12.73	5.13	11.73	2.84	1.98	.047**

*p<.01

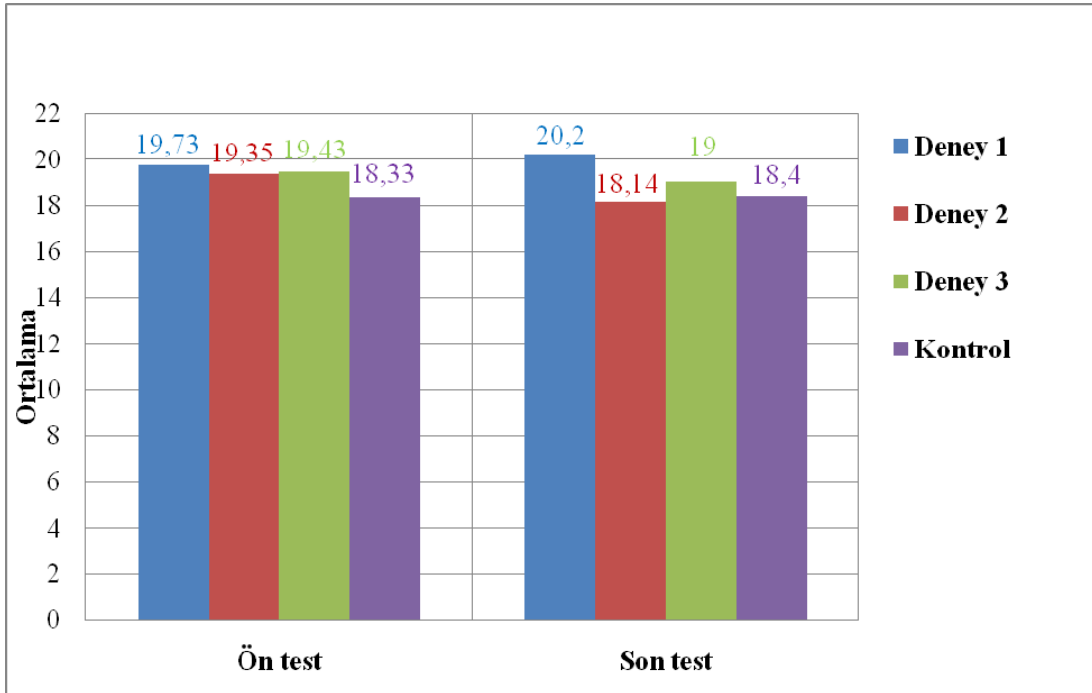
**p<.05



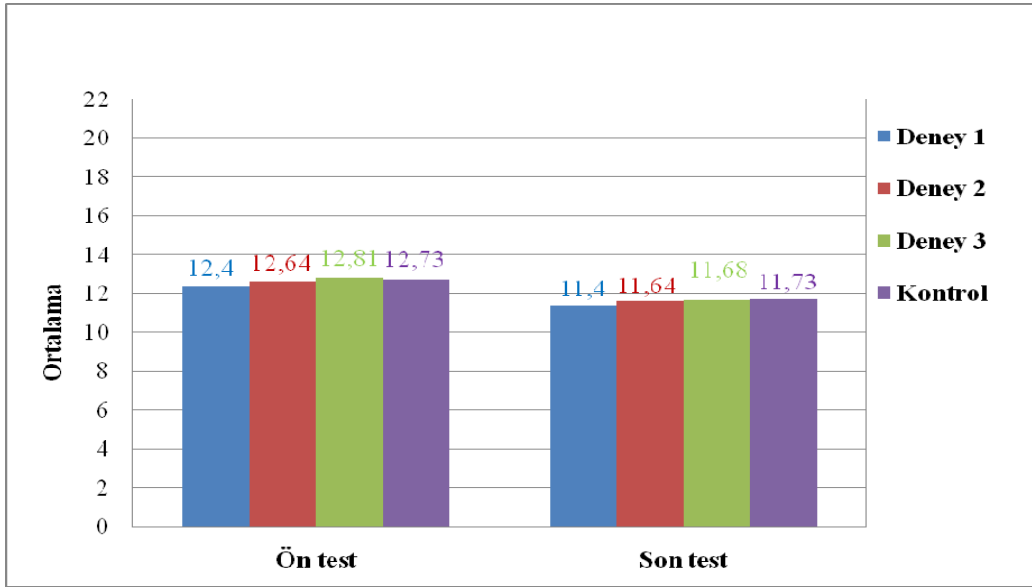
Şekil 9 a. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Koruyucu Tutum Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları



Şekil 9 b. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Otoriter Tutum Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları



Şekil 9 c. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Demokratik Tutum Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları



Şekil 9 d. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Aşırı Hoşgörülü Tutum Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları

Çizlege 21 ve Şekil 9 a, 9 b, 9 c ve 9 d incelendiğinde, deney 1 grubuna katılan annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nden koruyucu tutum ($z=2.74$, $p<.01$). alt boyut uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Otoriter tutum ($z=1.70$, $p>.05$), demokratik tutum ($z=0.95$, $p>.05$) ve aşırı hoşgörülü tutum ($z=1.40$, $p>.05$) alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanların arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Anne Çocuk Etkileşim Programı'na katılan annelerin koruyucu tutumlarında olumlu bir azalma olması, çocuklarının bağımsız olarak ihtiyaçlarını gidermesi konusundaki teşviklerinin desteklenmesi ile gerçekleşmiş olabilir. Deney 1 grubunun yalnızca çocukla etkileşimi içeren Anne Etkileşim Programı'na katılması Anne Eğitim Programı'na katılmaması, bu etkinin az olmasındaki neden olarak görülebilir.

Deney 2 grubuna katılan annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nden otoriter tutum ($z=3.09$, $p<.05$), demokratik tutum ($z=1.97$, $p<.05$) alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Koruyucu tutum ($z=1.74$, $p>.05$) ve aşırı hoşgörülü tutum ($z=1.89$, $p>.05$) alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Anne Eğitim Programı'na katılan annelerin uygulama öncesine göre uygulama sonrasındaki otoriter tutumlarındaki

azalma, deneysel işlemin etkisi olarak açıklanabilir. Ancak demokratik tutum puanlarının uygulama sonrasındaki düşüşü yetişkinlerdeki tutum değişikliklerin daha uzun sürede gerçekleştiği, eğitim programının annelerin tutumlarında olumlu değişim yaratacak sürede olmayışı yorumu ile açıklanabilir. Öğretir ve Demiriz (2009) yaptıkları çalışmalarında Anne Ev Ziyareti Eğitim Programı'nın annelerin demokratik tutumunu artırmada, otoriter, aşırı koruyucu, tutarsız tutumları azaltmada ve empatik eğilim düzeylerini olumlu yönde artırmada etkili olduğunu bulmuştur.

Deney 3 grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nden koruyucu tutum ($z=2.18$, $p<.05$) alt boyutunda uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olduğu, otoriter tutum ($z=0.85$, $p>.05$), demokratik tutum ($z=0.15$, $p>.05$) ve hoşgörülü tutum ($z=1.90$, $p>.05$) alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanların arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Deney 3 grubundaki anneler haftanın bir günü Anne Çocuk Etkileşim Programı'na katılırken, haftanın bir günü de deney 2'ye de uygulanan Anne Eğitim Programı'na katılmışlardır. Gerçekleştirilen eğitimler bu gruptaki annelerin yalnızca koruyucu tutum puanlarında azalma meydana getirmiştir.

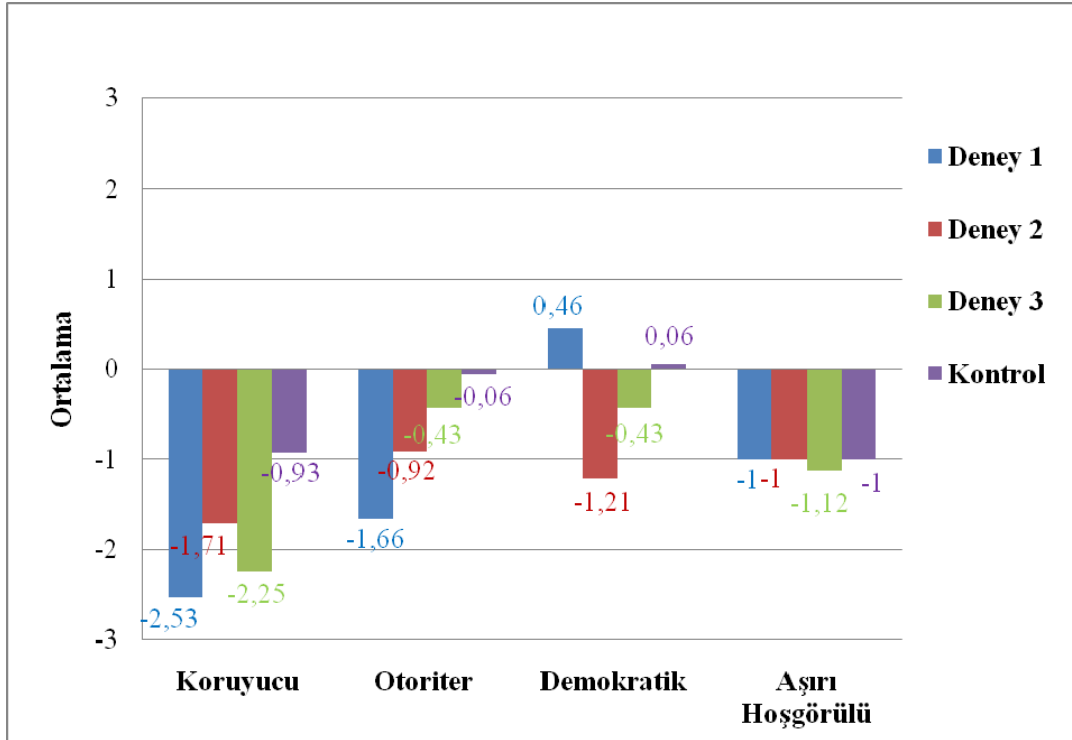
Bu sonuç, St Pierre et.al. (2005)'in çalışmasında alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen aileler ve çocuklarının katıldığı ebeveyn-çocuk eğitim programında uygulamaya dâhil edilen grupla kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündeki bulgu ile desteklenebilir.

Kontrol grubuna dâhil olan annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nden Koruyucu tutum ($z=2.22$, $p<.05$) ve aşırı hoşgörülü tutum ($z=1.98$, $p<.05$) alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Otoriter tutum ($z=0.50$, $p>.05$), demokratik tutum ($z=0.42$, $p>.05$) alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Eğitim uygulamalarına katılmayan annelerin koruyucu ve aşırı hoşgörülü tutum puanlarındaki azalma çocukların geçen süre içinde gelişimlerinin ilerlemesi yavaş yavaş bağımsızlıklarını kazanma isteklerinin artması ile açıklanabilir.

Deney grupları ile kontrol grubundaki annelerin çocuk yetiştirme tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin erişim puanlarına ait Kruskal Wallis Testi sonuçları Çizelge 22 ve Şekil 10'da verilmiştir.

Çizelge 22. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Erişi Puanlarına ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği		Erişi Puanları			Kruskal Wallis Sonuçları	
		n	\bar{X}	Sıra Ortalaması	X^2	p
Koruyucu Tutum	Deney 1	15	-2.53	25.97	2.31	.509
	Deney 2	14	-1.71	31.43		
	Deney 3	16	-2.25	29.41		
	Kontrol	15	-0.93	35.33		
Otoriter Tutum	Deney 1	15	-1.66	25.13	3.11	.374
	Deney 2	14	-0.92	29.39		
	Deney 3	16	-0.43	31.28		
	Kontrol	15	-0.06	36.07		
Demokratik Tutum	Deney 1	15	0.46	35.23	4.59	.204
	Deney 2	14	-1.21	22.25		
	Deney 3	16	-0.43	31.22		
	Kontrol	15	0.06	32.70		
Aşırı Hoşgörülü Tutum	Deney 1	15	-1.00	27.87	0.51	.915
	Deney 2	14	-1.00	30.96		
	Deney 3	16	-1.12	31.03		
	Kontrol	15	-1.00	32.13		



Şekil 10. Deney Grupları ile Kontrol Grubundaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Erişi Puan Ortalamaları

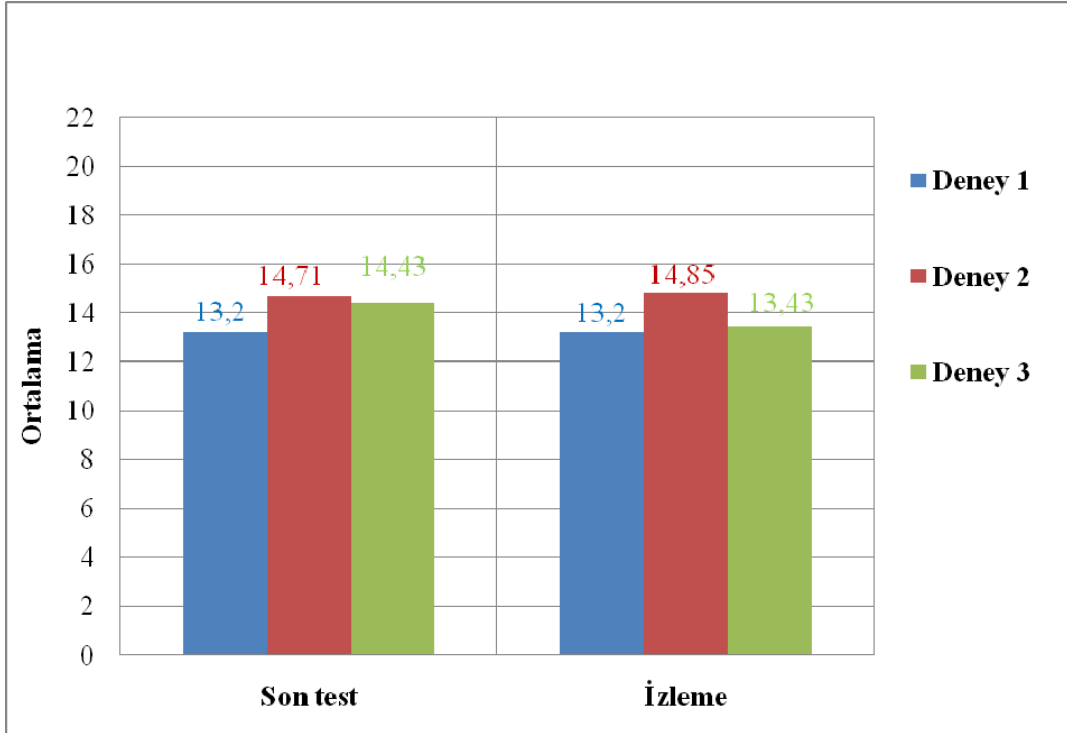
Çizelge 22 ve Şekil 10 incelendiğinde grupların uygulama öncesi ve sonrasında ölçülen Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği koruyucu, otoriter, demokratik ve hoşgörülü tutum alt boyutlarına ilişkin erişim puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çocuk yetiştirme tutumları pek çok etkenden etkilenmektedir. Annelerin çocuk gelişimine ilişkin yeni bilgileri tutumlarına zor yansıtmaları da bu sonucu desteklemektedir.

Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarından annelerin aldıkları puanlara göre Anne Eğitim Programı'na ve Anne Çocuk Etkileşim Programı'na katılan deney gruplarındaki annelerin tutumlarında ayırt edici bir ilerleme gözlenmediğini ortaya koymaktadır. Anne Eğitim Programı ve Anne Çocuk Etkileşim Programı'nın annelerin çocuk yetiştirme tutumlarında değişiklik meydana getirmediği sonucuna varılmıştır. Annelerin çocuk yetiştirme tutumları kendilerinin yetiştirilme biçimleri, sosyo-kültürel özellikler, demografik bilgiler gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Yetişlik döneminde tutumların değiştirilmesinin zaman aldığı düşünüldüğünde yapılan eğitimlerin sürelerinin ve sıklığının daha uzun tutulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

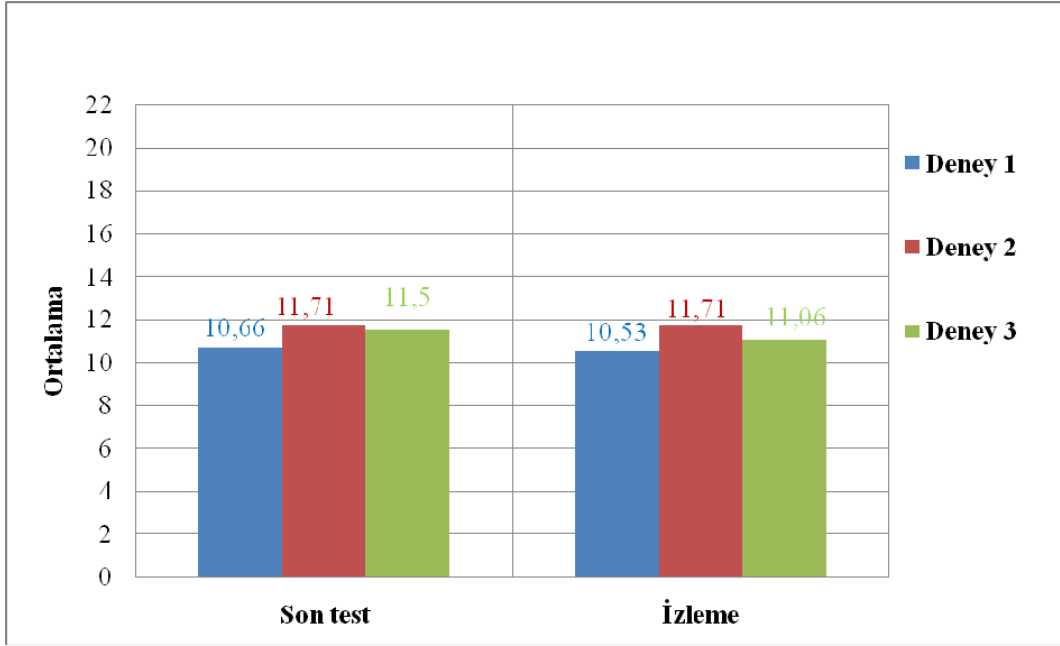
Deney gruplarındaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin son test, izleme puanlarına ait Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Çizelge 23'de ve Şekil 11 a, 11 b, 11 c ve 11 d'de verilmiştir.

Çizelge 23. Deney Gruplarındaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Son Test, İzleme Puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

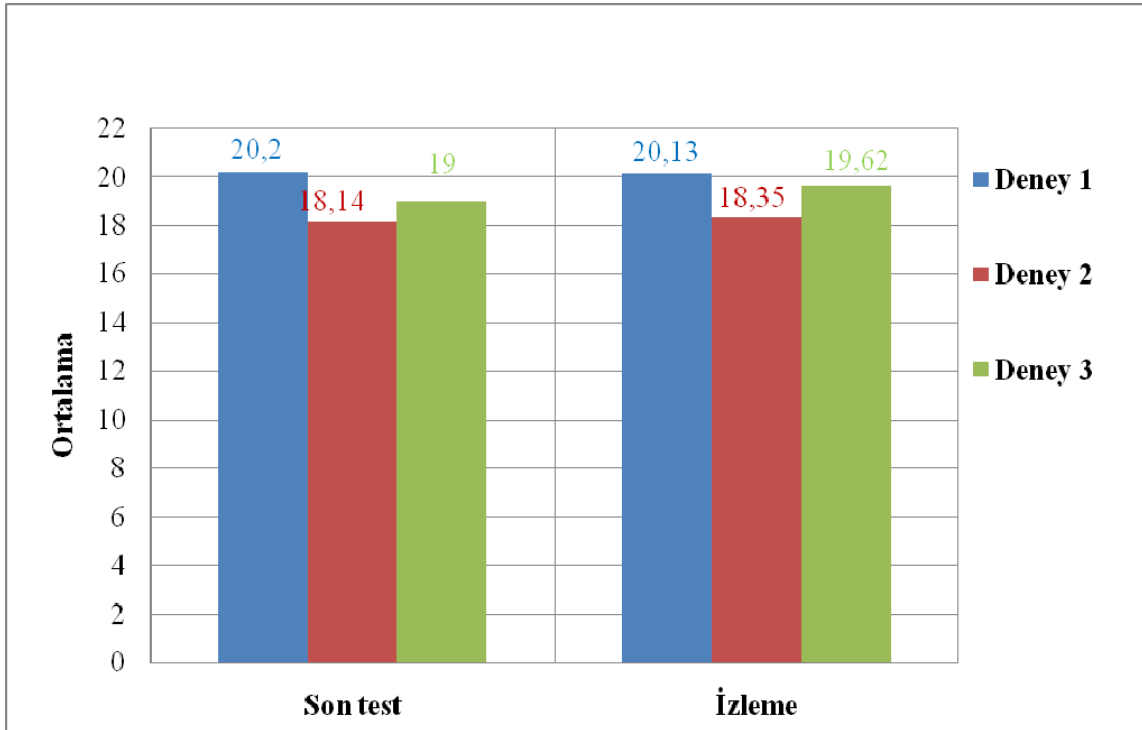
Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği		Son test			İzleme		Wilcoxon Sonuçları	
		n	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Z	P
Koruyucu Tutum	Deney 1	15	13.20	3.02	13.20	3.60	0.28	.776
	Deney 2	14	14.71	2.61	14.85	2.76	0.44	.655
	Deney 3	16	14.43	1.99	13.43	2.15	2.55	.011
Otoriter Tutum	Deney 1	15	10.66	2.71	10.53	2.41	0.71	.478
	Deney 2	14	11.71	1.58	11.71	1.58	0.00	1.00
	Deney 3	16	11.50	2.55	11.06	1.52	0.42	.673
Demokratik Tutum	Deney 1	15	20.20	2.73	20.13	2.92	0.00	1.00
	Deney 2	14	18.14	2.90	18.35	2.61	1.34	.180
	Deney 3	16	19.00	2.09	19.62	2.33	0.84	.400
Aşırı Hoşgörülü Tutum	Deney 1	15	11.40	1.80	11.26	2.40	0.53	.596
	Deney 2	14	11.64	2.27	11.35	1.86	1.63	.102
	Deney 3	16	11.68	2.27	11.50	2.06	0.41	.676



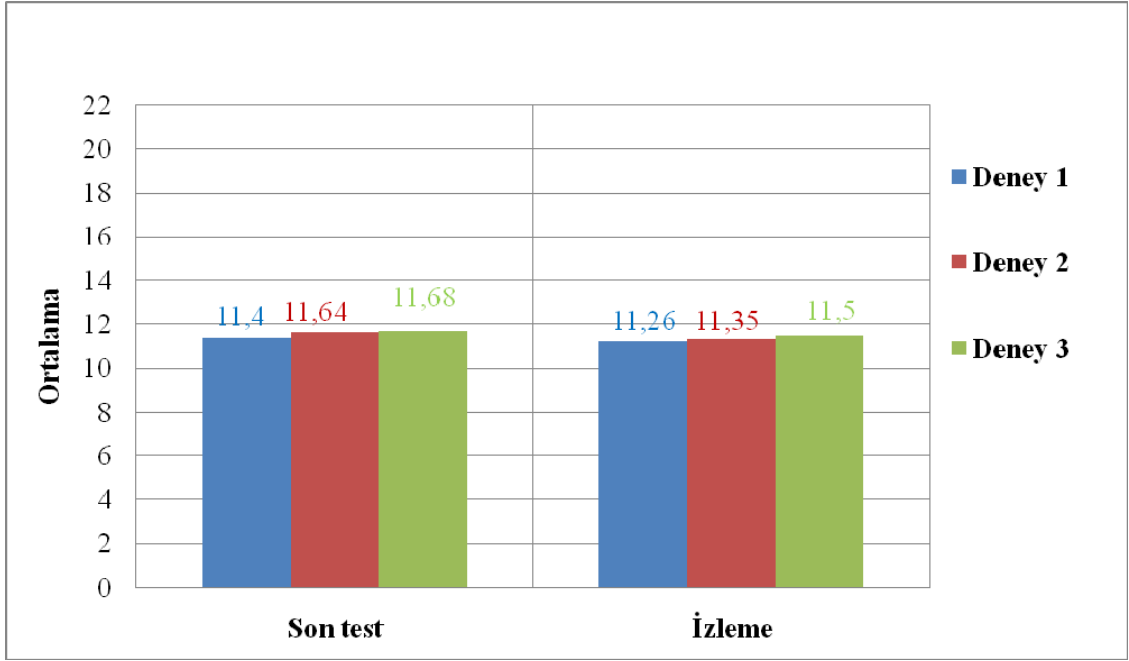
Şekil 11 a. Deney Gruplarındaki Annelerin Koruyucu Tutum Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan ortalamaları



Şekil 11 b. Deney Gruplarındaki Annelerin Otoriter Tutum Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları



Şekil 11 c. Deney Gruplarındaki Annelerin Demokratik Tutum Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları



Şekil 11 d. Deney Gruplarındaki Annelerin Aşırı Hoşgörülü Tutum Alt Boyutuna İlişkin Son Test İzleme Puan Ortalamaları

Çizelge 23 ve Şekil 11 a, 11 b, 11 c ve 11 d incelendiğinde deney 1 grubuna dâhil olan annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği; koruyucu tutum ($z=0.28$, $p>.05$), otoriter tutum ($z=0.71$, $p>.05$), demokratik tutum ($z=0.00$, $p>.05$) ve aşırı hoşgörülü tutum ($z=0.53$, $p>.05$) alt boyutları son test izleme test puanları arasında fark olmadığı ve puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Deney 2 grubuna dâhil olan annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği; koruyucu tutum ($z=0.44$, $p>.05$), otoriter tutum ($z=0.00$, $p>.05$), demokratik tutum ($z=1.34$, $p>.05$) ve aşırı hoşgörülü tutum ($z=1.63$, $p>.05$) alt boyutları son test izleme test puanları arasında fark olmadığı saptanmıştır.

Deney 3 grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği; koruyucu tutum ($z=2.55$, $p>.05$), otoriter tutum ($z=0.42$, $p>.05$), demokratik tutum ($z=0.84$, $p>.05$) ve aşırı hoşgörülü tutum ($z=0.41$, $p>.05$) alt boyutları son test izleme test puanları arasında fark olmadığı gözlenmiştir.

Bu sonuçlara göre son testten sonra geçen süre içerisinde deney gruplarında Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyut puanları açısından uygulanan eğitim programından kaynaklanan etkinin devam ettiği ve kalıcı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 24-36 aylık çocukların annelerine verilen anne eğitim programı ile annelere çocuklarıyla birlikte verilen anne çocuk etkileşim programının, çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen Deney 1 grubundaki çocukların % 66.7'si kız, % 33.3'ü erkek; Deney 2 grubundaki % 50'si kız, % 50'si erkek; Deney 3 grubundaki çocukların % 56.3'ü kız, % 43.7'si erkek ve kontrol grubundaki çocukların % 66.7'sinin kız, % 33.3'ünün erkek olduğu görülmüştür.

Tüm gruplarda annelerin çoğunluğunun ilkokul mezunu ve 25-35 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Gruplara bakıldığında babaların yarıya yakınının ilkokul mezunu olduğu, diğer yarısının da lise mezunu olduğu ve 26-36 yaş aralığında olduğu görülmüştür.

Deney grupları ile kontrol grubuna dâhil edilen çocuklar arasında Bilişsel Beceri Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Deney grupları ile kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil, matematiğe hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutlarına ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bu farklılık sözel dil ve matematiğe hazırlık alt boyutlarında deney 1 ve deney 2 arasında, deney 1 lehine anlamlılık göstermektedir. Deney grupları ile kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarına göre deney 1 ve deney 3 grubundaki çocukların bilişsel beceri puanları daha yüksek iken, deney 2 ve kontrol grubundaki çocukların bilişsel beceri puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Deney 1 grubuna katılan çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği'nden sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutlardan uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanların arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .01$).

Deney 2 grubuna katılan çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği'nden sözel dil ve yazmaya hazırlık alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar anlamlı bulunurken, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı

davranışlar alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanların arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Deney 3 grubuna katılan çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği'nden sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanların arasındaki fark anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<.01$).

Kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği'nden sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar anlamlı bulunurken, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanların arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Deney ve kontrol gruplarına katılan çocukların uygulama öncesi ve sonrasında ölçülen Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutlarına ilişkin erişim puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin erişim puan ortalamaları arasındaki anlamlı farkların hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda deney 1 ve deney 3 grubundaki çocukların erişim puanlarının diğer gruplardaki çocukların erişim puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Deney grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği sözel dil, okumaya hazırlık, matematiğe hazırlık, yazmaya hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar alt boyutlarında son test ve izleme test puanlarında fark olmadığı ve uygulanan eğitim programının kalıcılığının devam ettiği gözlenmiştir.

Deney grupları ile ve kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği; koruyucu tutum, otoriter tutum, demokratik tutum ve hoşgörülü tutum alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları arasında ($p>.05$) anlamlı bir fark görülmemiştir.

Deney 1 grubuna katılan annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nden koruyucu tutum alt boyut uygulama öncesi ve sonrası puan ortalamaları anlamlı bulunmuştur ($p<.01$). Otoriter tutum, demokratik tutum ve hoşgörülü tutum alt

boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanların arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Deney 2 grubuna katılan annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nden Otoriter tutum ve demokratik tutum alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Koruyucu tutum ve hoşgörölü tutum alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanların arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Deney 3 grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nden koruyucu tutum alt boyutunda uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Otoriter tutum, demokratik tutum ve hoşgörölü tutum alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanların arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Kontrol grubuna dâhil olan annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'nden Koruyucu tutum ve hoşgörölü tutum alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanların arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Otoriter tutum, demokratik tutum alt boyutlarından uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p<.05$).

Deney ve kontrol gruplarına katılan annelerin uygulama öncesi ve sonrasında ölçülen Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği koruyucu, otoriter, demokratik ve hoşgörölü tutum alt boyutlarına ilişkin erişim puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına katılan annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği koruyucu tutum, otoriter tutum, demokratik tutum ve hoşgörölü tutum alt boyutuna ilişkin son test ve izleme test puanlarında fark olmadığı ve uygulanan eğitim programı sonrası alınan sonuçların kalıcı olduğu gözlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, Anne Çocuk Etkileşim Programı'nın çocukların bilişsel becerileri üzerinde etkili olduğu görölmektedir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, erken yıllardan itibaren çocuklara zengin uyarıcı ortam sunulması, sözel iletişim, fiziksel temas, göz kontağının artırılması, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlayan ortamların sağlanmasının hem çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemek hem de anne çocuk iletişimini geliştirmek için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları

uygulanan Anne Çocuk Etkileşim Programı ve Anne Eğitim Programı'nın annelerin çocuk yetiştirme tutumlarında beklenen faydayı sağlamadığını ortaya koymaktadır. Annelere uygulanan eğitim programının daha etkili sonuçlara ulaşabilmesi için içeriği, süresi ve kullanılan yöntemlerin aileyi etkin kılacak şekilde hazırlanması önem arz etmektedir. Eğitim programlarının gerçekleştirildiği zaman, annelerin rahatlıkla katılımının sağlanabileceği zamanlar olması açısından da önemlidir.

Ailelere yönelik hazırlanan müdahale programlarının aileye ve çocuklara en yüksek düzeyde fayda sağlaması amacıyla yerel yönetimlere ve araştırmacılara bazı öneriler getirilebilir:

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Anne Çocuk Etkileşim Programı erken yaşlardan başlayarak farklı yaş aralığında çocuğa sahip, farklı sosyo-kültürel düzeydeki aileler için hazırlanarak uygulanabilir.
- Anne Eğitim Programı ve Anne Çocuk Etkileşim Programı paralel oturumlar şeklinde ailelerle yürütülebilir, aileye ve çocuklara fayda sağlamak amacıyla öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesi ve kalıcılığın sağlanması için uzun süreli eğitimler gerçekleştirilebilir.
- Eğitim etkinliklerine ailenin ev ortamını düzenleme ve çocuğun gelişimini destekleme konularında evde yapılabilecek etkinlikleri düzenlemek üzere ev ziyaretleri de eklenebilir.
- Hazırlanacak aile eğitim programları eğitim sürecinde anne babaları aktif kılacak drama yöntemi gibi farklı yöntemlerle hazırlanarak uygulanabilir.
- Anne Çocuk Etkileşim Programı özellikle sıfır-üç yaş arasında gelişimsel geriliğe sahip küçük çocuklara yönelik olarak, sağlık merkezleri, hastane, kreş gibi ortamlarda çocuğun bakımından sorumlu kişilere yönelik eğitici eğitimleri şeklinde düzenlenebilir.
- Özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine yönelik bireysel ve grup etkinlikleri şeklinde planlanacak anne çocuk etkileşim programları hazırlanarak uygulanabilir.
- Erken yıllarda çocukların değerlendirilmesindeki mevcut zorlukların giderilmesine yönelik ölçme araçları geliştirilebilir ya da uyarlanabilir.

- Araştırmada kullanılan Bilişsel Beceri leği'nin sadece 24-47 aylık okul öncesi formu geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Sonraki alışmalarda Bilişsel Beceri leği bebek formunun (3-23 aylık) geçerlik güvenirlik çalışması yapılabilir.

Yerel yönetimlere yönelik neriler:

- Erken ocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması için çeşitli kişi ve kuruluşlarla işbirliği sağlanarak yasal temelli merkezler oluşturulabilir.
- Belediyeler aile eğitimi girişimlerine bina temini, yakıt, elektrik, su, gerektiğinde personel desteği gibi destek sağlayabilir.
- Okullar, halk eğitim merkezleri, kütüphaneler, toplum merkezlerinde ailelere ve çocuklara yönelik programlar düzenlenebilir.
- Anne babaların kolay ulaşım imkânı bulduğu ve etkinliklere rahat katılım sağlayabildiği aile sağlık merkezlerinde eğitim ortamları düzenlenebilir.
- Aile hekimliği uygulamasına başlayan ülkemizde her aile sağlık merkezine Anne ocuk Eğitim Merkez'leri açılarak bu meknlara Sağlık Bakanlığı tarafından ocuk gelişimi uzmanları atanabilir.
- İl Sosyal Hizmetler Müdürlükleri ile işbirliği yapılarak ocuk bakıcılarına çocukla etkileşim programları uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- AÇEV Anne Çocuk Eğitim Vakfı (2005). www.acev.org Erişim Tarihi: 14.05.2010.
- AÇEV Anne Çocuk Eğitim Vakfı (2011).
<http://www.acev.org/educationdetail.php?id=1andlang=tr> Erişim Tarihi: 24.09.2011
- ATV Açık Toplum Vakfı. (2009). *Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Politika Forumu Türkiye’de Çocuk Bakım Hizmetlerinin Yaygınlaştırılmasına Yönelik Bir Öneri: Mahalle Kreşleri*. www.aciktoplumvakfi.org.tr/.../turkiyede-cocuk-bakim-hizmetlerinin-yayginlastirilmasina-yonelik-bir-oneri.pdf Erişim Tarihi: 22.12.2010.
- Ağdemir, S. (1991). Aile ve Eğitim. *Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Dergisi, 1(1)*, 11-14.
- Aile Eğitim Programı – AEP. (2011). <http://www.aep.gov.tr/> Erişim Tarihi: 10.08.2011.
- Akgül, A. (2005). *Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akgün, E. (2008). *Anne Çocuk İlişisini Oyunla Geliştirme Eğitiminin Anne Çocuk Etkileşim Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, A.(2001). Anne baba eğitimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 26 (277)*, 27-30.
- Aksoy, B.A. (2002). Anne çocuk eğitim programına katılan annelerin program hakkındaki görüşleri. *Journal of Qafqaz University, 9*, 133-142.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1)*, 97-107.
- Alpar, R. (2006). *Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik (3. Basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altuhul, S. (1991). *Konya Çocuk Yuvasındaki 0-12 Yas Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Ana Yoksunluğunun Çocuk Gelişimine Etkileri Açısından Koruyucu Aile Bakımı ve Aile Çocuklarının Kurum Bakımı İle Karşılaştırmalı İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Alvy, K.T. and Rubin, H.S. (1981). Parent training and the training of parent trainers, *Journal of Community Psychology*, 9 (1), 53-66
- Alvy, K.T. (1994). *Parent Training Today*, California: Center for the Improvement of Child Caring.
- Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği Amerikan Psikoloji Birliği Eğitim Ölçümleri Uluslararası Konseyi (1998). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları* (Çev: S. Hovardaoğlu ve N. Sezgin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No 14.
- Anastasi, Anne and Urbina, Susana. 1997. *Psychological Testing. (7th ed.)* New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- Anderson, J.C. and Gerbing D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood comfirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı* (Geliştirilmiş 2. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Köksal-Akyol, A., Bütün-Ayhan, A., Yıldız-Bıçakçı, M., Erdoğan, S. (2008). Okul Öncesi Dönemde Aile Eğitimi. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projesi.
www.acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/5268/5915.doc/ Erişim Tarihi: 10.08.2011.
- Aral, N. ve Kılınç, F.E. (2008). A survey of needs for a mother education program and a mother child interaction program for socio-culturally disadvantaged mothers, *12th International Conference on Inclusive Education in Balkan Countries: Policy and Practice*, (Ed: Athina A. Sipitanou, Natasha Galevska Angeloska). Greece: Balkan Society for Pedagogy and Education, 671-624.
- Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Köksal-Akyol, A., Bütün-Ayhan, A., Yıldız-Bıçakçı, M., Erdoğan, S. (2011). The Effects of Parent Education Programs on the Development of Children Aged Between 60 and 72 Months, *Social Behavior and Personality*, 39 (2), 241-250.

- Aral, N. (2011). Bilişsel gelişim. (Ed: Prof. Dr. Neriman Aral, Prof. Dr. Gülen Baran). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arı, R., Deniz, E. M., Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2006). *Çocukların Okula Hazırlanması Anne Çocuk Eğitimi Temel Araştırması*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Arslan, E. (2008). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim. (Ed: Engin Deniz). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya Akademi.
- Ata, E. (1987). *Farklı Eğitim Düzeyindeki Annelerin 5-6 Yaş Çocuğunun Cinsiyet Eğitimi Konularına İlişkin Bilgi ve Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atmaca-Koçak, A. (2004). *Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu*, İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını.
- Ayçiçeği, A. (1993). *The effect of the mother training program*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul.
- Aydağül, B. (2007). *Ekonomik ve Toplumsal Kalkınma İçin Erken Çocukluk Eğitimi: Önemi, Yararları ve Yaygınlaştırma Önerileri*. AÇEV Yayını. <http://www.acev.org/arastirmalarimiz.php?id=24andlang=tr> Erişim Tarihi: 12.08.2010.
- Aydağül, B. (2009) *Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi: Erişim, Eşitlik ve Kalite*. AÇEV Yayını. <http://www.7cokgec.org/arastirmalar.php> Erişim Tarihi: 12.08.2010.
- Aydoğmuş, K., Baltaş, A., Baltaş, Z., Davaslıgil, Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E., Korkmazlar, Ü., Köknel, Ö., Navaro, L., Oktay, A., Razon, N ve Yavuzer, H. (1995). *Ana Baba Okulu* (5. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bailey, D., Hawes, H., and Bonati, G. (1994). *Child-to-Child: A Resource Book. Second Edition*, London: TALC (Teaching Aids at Low Cost).
- Banikowski, A.K., and Mehring, T.A., (1999). Strategies to enhance memory based on brain-research, *Focus on Exceptional Children*, 32(2), 1-16.
- Barcnas, M. G. (2005). *Parenting Education Curriculum for Parent Educators at Public Schools*. Unpublished doctoral dissertation. California State University, Long Beach, USA.

- Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior, *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Baumrind, D. and Brown A. (1967). Socialisation practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baykan, S. ve Turla, A. (1995). *Okul Öncesi Eğitiminde İlke ve Yöntemler*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Baykan, S. ve Şahingöz, S.A. (2004). *Çocuktan Çocuğa Eğitimde Kişisel Temizlik Kazanımı İçin Uygulama Örneği*. İstanbul: Küreselleşme Sürecinde 2. Uluslararası Erken Yaş Eğitimi ve İlköğretimde Kalite Kongresi.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Beckman, K.A., Knitzer, J., Cooper, J. And Dicker, S. (2010). *Supporting Parents of Young Children in The Child Welfare System, National Center for Children in Poverty*. Mailman School of Public Health Columbia University.
- Bekman, S. (1998). *Eşit Fırsat. Anne-Çocuk Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Bekman, S. (2000). Anne çocuk eğitim programının okul başarısına etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 17-1, 36-39.
- Bekman, S., Koç, A., Taylan, E., Uzuner, F. ve Şenocak, D. (2003a). *Güneydoğu Anadolu Bölgesi İçin Bir Okul Öncesi Eğitimi Programı*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Bekman, S., Sucuka, N. ve Özdemir, A. (2003b). *Güneydoğu Anadolu Bölgesi için Anne Destek Programı*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Bekman, S., Aksu-Koç, A., Erguvanlı-Taylan, E. (2004). *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Bir Erken Müdahale Modeli: “Yaz Anaokulu” Pilot Uygulaması*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Bekman, S., Gürlesel, C. (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: TUSİAD-T/2005-05/396,

- Bekman, S. ve Koçak, A.K. (2009). *Beş Ülkeden Anneler Anlatıyor Anne Çocuk Eğitim Programı*. İstanbul: Anne Çocuk Eğiti Vakfı Yayınları.
- Bekman, S. ve Koçak, A.K. (2011). Beş ülkeden anneler anlatıyor I: Anne çocuk eğitim programı kimler için ve neden etkili? *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 171-183.
- Bellamy, C. (1999). *Dünya Çocuklarının Durumu, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu*, UNICEF.
- Belsky, J. (2006). Effects Of Child Care On Child Care On Child Development In The USA (Ed.J.J. van Kuyk), *The Quality of Early Childhood Education*, Institute for the Study of Children, Families and Social Issues, Birkbeck University of London, Arnheim, The Netherlands: Cito, 23-32.
http://www.imfcanada.org/article_files/ArnheimChildCareChapter.pdf
Erişim Tarihi:12.01.2011.
- Berrueta-Clement, J. R., Schweinhart, L. J., Barnett, W. S., Epstein, A. S. and Weikart, D. P. 1984) *Changed Lives: The Effects of the Perry Pre-school Program on Youths through Age 19*. Ipsilanti: High Scope Press.
- Bertan, M; Haznedaroğlu, D; Koln, P; Yurdakök, K; Güçiz, B.D. (2009). Ülkemizde Erken Çocukluk Gelişimine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi* 2009; 52: 1-8.
- Bjorklund, D. F. (2005). *Children's Thinking Cognitive Development and Individual Differences*. (Fourth Edition). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning
- Bodrova, E. and Leong, D.J. (2010). *Zihnin Araçları, Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*, (Çev: T. Güler, F. Şahin, A.Yılmaz, E.Kalkan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Volume 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Volume 2: Separation*. New York: Basic Books.
- Boyle, C.A., Decoufle, S.D., and Yeargin-Allsopp, M. (1994). Prevalence and health impact of developmental disabilities in US children. *Pediatrics*, 93, 399-403.
- Bradley-Johson, S. and Johnson, C.M. (2001). *The Cognitive Abilities Scale-Second Edition*, Austin, TX: PRO-ED.

- Brenner, V. and Fox, R. (1998). Parental discipline and behavior problems in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(2), 251-256.
- Brockman, J. (1993). *Creativity*. New York: Touchstone.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research Series*, Editor's Note by David A. Kenny. New York.: The Guilford Press.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2), 140-165.
- Bütün-Ayhan, A. ve Aral, N. (2007). Bracken temel kavram ölçeği- gözden geçirilmiş formunun altı yaş çocukları için uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 42-51.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel Desenler, Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, F.A. and Ramey, C.T. (1995). Cognitive and school outcomes for high-risk African American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal*, 32, 743-772.
- Casto, G. and Mastropieri, M.A. (1986). The efficacy of early intervention programs: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 52, 417-424.
- Casto, G. and White, K. R. (1985). The efficacy of early intervention programs with environmentally at-risk infants. *Journal of Children in Contemporary Society*, 17, 37-50.
- Chau, M., Douglas-Hall, A. and Koball, H. (2006). *Lowincome children in the united states: National and state trend data 1995-2005*. Columbia, MO: National Center for Children in Poverty.
- Chein, C ve Hui, A.N.N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perception in three Chinese societies, *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49-60.

- Chaudhury M.S, Pimentel S.S, Kendall P.C. (2003). Childhood anxiety disorders: parent-child (dis)agreement using a structured interview for the *DSM-IV*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 42, 957–964.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 584-594
- Conger, R. D., Ebert-Wallace, L., Sun, Y., Simons, R. L., McLoyd, V. C., and Brody, G. H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38, 179-193.
- Cotton, K. and Conklin, N.F. (1989). *Research on Early Childhood Education*, Northwest Regional Educational Laboratory, School Improvement Research Series (SIRS), Topical Synthesis #3
<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/topsyn3.html>
Erişim Tarihi: 27.03.2011.
- Crnic, K., and Lamberty, G. (1994). Reconsidering school readiness: Conceptual and applied erspectives. *Early Education and Development*, 5(2), 99-105.
- Crocker, L., and Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of Psychological Testing*. 5th Edition, New York: HarperandRow Publisher
- Crosser, S. (2005). *What Do We Know About Early Childhood Education? Research Based Practice*. NY: Thomson Delmar Learning.
- Cummings, L. L. (2000). *Parent Training: A Program for Parents of Two-and Three-Year-Olds*. Unpublished doctoral dissertation. Central Michigan University, Michigan.
- Çağdaş, A. (1985). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2004). *Anne Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çağdaş, A., Arslan, E., Erbay, F. Ve Orcan. M. (2010). Etkili annelik eğitim programının annelerin benlik saygısına ve anne çocuk ilişkisine etkisinin incelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (20), 7-23.

- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi, *Atatürk Üniversitesi E-Dergileri*, 16, 172-190.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yüzel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G.; Gündoğdu, K. (2009). Geçerlik ve Güvenirlik. (Ed: Prof. Dr. E. Karip). *Ölçme ve Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. 89-122.
- Çetin, E. İ., Kuruüzüm, A., Çetin, M.K. (2007) Erken Çocukluk Gelişimini Destekleme Projesinin Hedef Programlama Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 7(1), 497-515.
- Çetin, Z. (2010). Yaratıcılığın gelişimi. (Editör: Elif Çelebi Öncü). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi. XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/253.pdf> Erişim tarihi: 15.11.2011.
- Dağlıoğlu, H.E. (2010). Yaratıcılık, hayal gücü ve zekâ ilişkisi. (Ed: E. Çelebi Öncü). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H.E. (2011). Erken çocukluk döneminde yaratıcılığın gelişimi ve desteklenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 594-618
- Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A.(2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care Languages of Evaluation*. New York, NY: Routledge.
- Davies, D. (2004). *Child developmet: A practioner’s guide*. New York: Guilford Pres.
- Demarst, E.J., Reisner, E.R., Anderson, L.M., Humphrey, D.C., Farquhar, E., and Stein, S.E. (1993). *Review of research on achieving the nation’s readiness goal*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Demirbaş, F.Z. (2006). *Aile Bireyelerine Karşı Fena Muamele*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (Yedinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Dönmezer, İ. (2001). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Drotar, D., Robinson, J., Jeavons, I. and Kirchner, H.L. (2009) A randomized, controlled evaluation of early intervention: the Born to Learn curriculum. *Child: Care, Health and Development*. 35(5), 643-649.
- Dumon, W. (1991). Avrupa topluluğu ülkelerinde aile politikaları 1. (Çev: Dr. M. Ruhi Esengün) *Aile ve Toplum Dergisi*, 1 (2). 1-12.
- Dunst, C.J. (2006). Parent-mediated everyday child learning opportunities: I. Foundations and operationalization. *CASEinPoint*, 2(2), 1-10. http://www.fippcase.org/caseinpoint/caseinpoint_vol2_no2.pdf Erişim Tarihi: 14.02.2011.
- EARGED (2004). *Anne Baba Çocuk Eğitiminin Değerlendirilmesi*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EC (European Commission) (2008). *Biennial Report on Social Services of General Interest*.http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/docs/spsi_gpa/commnatsecdoctrav_en.pdf
- Epstein, A.S. (1993). Training for Quality: Improving Early Childhood Programs Through Systematic Inservice Training. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, 9. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Ercan, S. (1993). *The Short-Term Effects of the Home Intervention Program on the Cognitive Development of Children*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Erdemir, S. (2009). *Erken Destek Eğitim Programının 18-36 Aylık Çocukların Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Ergün, M. (1995). *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları: SPSS for Windows*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkan, S. (2010). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. (Ed: F. Temel). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık, 10-15.
- Ersoy, Ö. ve Tezel-Şahin, F. (1999) . 0-6 Yaş Döneminde Anne-Baba Eğitiminin Önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1 (1), 58-62

- Ersoy, Ö. ve Tezel-Şahin, F. (2001). 0-4 yaş erken çocukluk gelişimi anne eğitimi programı, 8. *Ulusal Sosyal Psikiyatri Kongresi*, 28-31 Mayıs. Lefkoşe-Girne: Türkiye Sosyal Psikiyatri Derneği, 135-139.
- Ersoy, Ö. (2004). Aile Katılım Çalışmaları. (Ed: Prof. Dr. E. Ömeroğlu). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılım Çalışmaları* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- EU (2008). Memo/08/592, (3 October). Childcare services in the EU.
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/08/592&format=PDF&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>
Erişim Tarihi: 07.11.2010
- Fine, M. J. (1980). The parent education movement: An introduction. (Ed: M. J. Fine). *Handbook on parent education*. New York: Academic Press. 3-27.
- Flavell, J. H., P.H. Miller, and Miller, S.A.. (2002). *Cognitive development* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Foote, R. C. (1999). *The Dyadic Parent-Child Interaction Coding System II (DPICS II): Reliability and Validity with Father-Child Dyads*. Unpublished doctoral dissertation. University of Florida, Florida.
- Ford, R.M. (2009). Children's thinking and cognitive development. (Ed: T. Maynard and N. Thomas). *An Introduction to Early Childhood Studies (2nd edition)*, London: Sage Publications. 63-77.
- Fox, R., Platz, D.L. and Bentley, K.S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(4), 431-441.
- Freeman, K. N. (1998). Look to the east to gain a new perspective, understand cultural differences and appreciate cultural diversity, *Early Childhood Education Journal*, 26 (2), 79-82.
- Gander, M.J. and Gardiner, H. W. (1995). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. Dönmez, A., Çelen, A. ve Onur, B.). Yay. Haz. Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi.
- Garber, H.L. (1988). *The Milwaukee project: Preventing mental retardation in children at risk*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Garber, H.L. and Heber, R. (1981). The efficacy of early intervention with family rehabilitation. (Ed: M. Begab, H.C. Haywood), *Psychosocial influences in retarded performance, Vol. II: Strategies for improving competence*. Baltimore: University Park Press. 71-88.
- Ginsburg, G. S. and Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development, 64(5)*,1461–1474.
- Goodson, B.,D. and Hess, R.,D. (1975). *Parents as a Teachers of Young Children: An Evaluative Review of Some Contemporary Concepts and Programs*. (Revised Edition). Washington DC: Bureau of Educational Personnel Development.
- Gordon, I.J. (1969). *Early Child Stimulation Through Parent Education*. Washington, D.C: American Psychological Association Convention.
- Gray, S.W. and Klaus, R.A. (1970). The Early Training Project: A Seventh-Year Report, *Child Development, 41(4)*, 909-924.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J. ve Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's internalization of values. *Child Development, 71(1)*, 205-211.
- Gunderson, T. (2004). *The Use of Stres Management in Combination With Parent Training: An Intervention Study Wth Parents of Preschool Children*. Unpublished doctoral dissertation, Utah State University, Logan, Utah, USA.
- Güneysu, S. (2005). *Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinde Kalite. Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantısı Raporu*. 20-21 Nisan 2005. İstanbul: M.E.B., AÇEV, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi.
- Güngör, G. (2006). *Coğrafya Öğretiminde Yaratıcı Düşünme Teknikleri Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürşimşek, I. (2003). Okulöncesi eğitime aile katılımı ve psiko-sosyal gelişim, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Mayıs, 3 (1)*, 125–144.
- Güven, G. (2011) *Farklı Eğitim Modelleri Kullanılarak Uygulanan Aile Eğitim ve Aile Katılım Programlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına ve*

- Ebeveynlerin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hale, R. (2008). *Baumrind's Parenting Styles and Their Relationship to the Parent Developmental Theory*. A Doctoral Project, Degree of Doctor of Psychology in the Department of Psychology at Poca University, New York.
- Hamamcı, Z. ve Köksal-Akyol, A. (2004). 3-6 yaşlarında çocukları olan anne babaların eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 1*. 5-11 October 2003. İstanbul: Yapa Yayınları. 136-148.
- Harris, R. J. (2001). *A Primer of Multivariate Statistics*, Third Edition, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Heppner, P.P. and Krauskorf, C.J. (1987). The integration of personal problem solving process within counseling. *The Counseling Psychologist*, 15, 371-447.
- Heppner, P. P. and Baker, C. E. (1997). Applications of the problem solving inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 29(4), 229-313.
- High/Scope ReSource (2005). The High/Scope Perry Preschool Study and the Man Who Began It. *High/Scope Educational Research Foundation Spring*, 24 (1), 5-10.
- Hohmann, M. ve Weikart, D.P. (2000). *Okulöncesi ve Çocuk Bakım Proqramları için Etkin Öğrenme Uygulamaları Küçük Çocukların Eğitimi*. İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.
- Holt, M. L. (2006). *Influence Of Head Start on Parent Education: A Pilot Study*. Unpublished master's thesis, Morgan State University, Maryland.
- Honig, A. S. (1979). Child care alternatives and options for parents. *Viewpoints in Teaching and Learning*, 55, 57-65.
- Horowitz, F. D. (1975). *Review of Child Development Research, Chicago and London*, The University of Chicago Press, 4, 463-471.
- Hovardaoğlu, S. (2007). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri* (2. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Jacobson, A. L. and Engelbrecht, J. (2000). Parenting education needs and preferences of parents of young children. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 104-116.

- Joreskog, K.G. and Sorbom, D. (1984). *Lisrel VI. Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood, instrument variables, and least squares methods*. Scientific software, Mooreville, IN.
- Joreskog, K.G., Sorbom, D. (1989), *LISREL 7: A Guide to the Program and Application* (2nd ed). Chicago, IL: Joreskog and Sorbom/SPSS Inc.
- KDEV. (2011). Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı
http://www.kedv.org.tr/index.php?page=erken_cocukluk_gelisimi Erlişim Tarihi: 12.03.2011.
- Kagan, S. L. 1994. Families and children: Who is responsible?. *Childhood Education, 71(1)*, 4-8.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). Early learning and human development: The Turkish early enrichment program. *In Global Perspectives on Early Childhood Education*. Washington, DC: U.S. National Academy of Sciences, 41-50.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, Self and Human Development Across Cultures: Theory and Applications* (Revised Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi Kültürel Psikoloji*, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kandır, A. ve Ersoy, Ö. (2004). *Aile katılım çalışmaları*. (Yayına Hazırlayan: E. Ömeroğlu), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kanisberg, J. S., and Levant, R. F. (1988). Parental attitudes and children's self-concept and behavior following participation in parent training groups. *Journal of Community Psychology, 16(2)*, 152-160.
- Karnes, M. B., Studley, W. M., Wright, W. R., and Hodgins, A. S. (1968). *An approach for working with mothers of disadvantaged preschool children*. Report prepared for the U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. Urbana, IL: Institute for Research on Exceptional Children, College of Education, University of Illinois.
- Karoly, L., Greenwood, P., Everingham, S., Hoube, J., Kilburn, R., Rydell, P., Sanders, M. and Chiesa, J. (1998). *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know about the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*. Santa Monica: RAND

- Karpowitz, D.H. (2001). American Families in the 1990's and Beyond. Fine, M.J. and Lee S.W. (Eds.). *Handbook of Diversity in Parent Education. The Changing Faces of Parenting and Parent Education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Kartal, H. (2005). *Erken Çocukluk Eğitim Programlarından "Anne-Çocuk Eğitim Programı"nın Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kartal, H. (2007). Geleceğe Yapılan Yatırım: Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 7/1, 543-554.
- Kartal, H. (2010). Erken eğitim ve destek programları (Ed: Fulya Temel). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık, 158-220.
- Kaya, Ö. (1994). *Annelere Verilen Eğitimin Çocuklarına Karşı İstenmedik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Kaya-Sezer, Ö. (2007). Anne babaların çocuklarına karşı istenmedik tutumlarını değiştirmeye yönelik bir eğitim programı, (Ed: Y. Kuzgun ve Z. Hamamcı). *Anababa Eğitim Programları*. Ankara: Maya Akademi, 94-96.
- Kearsley, G. (2004). *Explorations in learning and instruction: The theory into practice database*. <http://tip.psychology.org/> Erişim Tarihi: 13 Mart 2009.
- Keleş ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 66-82.
- Kelly, J.F., Morisset, C. E., Barnard, K. E., Hammond, M. A. ve Booth, C. (1996). The influence of early mother-child interaction on preschool cognitive/linguistic outcomes in a high-social-risk group. *Infant Mental Health Journal*. 17(4), 310-321.
- Kim, J. M. ve Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 31-38.
- Kimmet, E. (2005). Baba destek programı (BADEP). (Editör: M. Sevinç). *Gelişim ve Eğitimde Yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür yayımları.
- Kline, P. (1993). *The Handbook of Psychological Testing*. London: Routledge

- Kongar, E. (1993). "Türkiye'de Aile: Yapısı, Evrimi ve Bürokratik Örgütlerle İlişkileri", *Aile Yazıları II, Kültürel Değerler ve Sosyal Değişme* (II. Baskı). Ankara: Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Kuday, S.F. (2007) *Aile Destekli Kurum Merkezli Eğitim Alan ve Hiç Okul Öncesi Eğitim Almayan 3-6 Yaş Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtulmuş, Z. (2003). *Anne Eğitim Programının 4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Anne Davranışları Üzerindeki ve Annelerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve Sabat Merkezine Devam Eden Üstün yetenekli Çocukların Ailelerine Verilen Bilgisayar Temelli Eğitimin Aile Bireylerinin Aile İlişkilerini Algulamalarına ve Çocukların Mükemmelliyetçilik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, Ö ve Çok, F. (2002). 12-14 Yaş Grubu Ergenler İçin Hazırlanmış Olan Cinsel Eğitim Programına Dayalı Cinsel Bilgi Testinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(123), 3-12.
- Kuzgun, Y. (1972). *Anababa Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Lamb, M. E. (2004). *The role of father in child development*. New Jersey: John Wiley and Son's.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A. and Vallet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37(3), 387-403.
- Landry, S. H., Smith, K. H. and Swank, P.R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication and independent problem solving skills. *Developmental Psychology*, 42(4), 627-642.

- Lee, J.M. and Alfonso, V.C. (2003) The effectiveness of early intervention with young children “at risk”: A decade in review. *The School Psychologist*, 57 (2), 29 42-52.
- Lee, S.-Y., Poon, W.-Y. and Bentler, P.M. (1992). Structural equation models with continuous and polytomous variables. *Psychometrika*, 57, 89-105.
- Levenstein, P. (1970). Cognitive growth in preschoolers through verbal interaction with mothers, *American Journal of Orthopsychiatry*, 40 (3), 426–432.
- Levenstein, P., O’Hara, J. and Madden, J. (1983). *Mother-Child Home Program (MCHP) of the Verbal Interaction Project*, U.S. Department of Education ED Publications, Archived Information.
- Levenstein, P., Levenstein, S., Shiminski, J.A., Stolzberg, J.E. (1998). Long term impact of a verbal interaction program for at-risk toddlers: An exploratory study of high school outcomes in a replication of the mother-child home program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(2), 267-285.
- Levenstein, P. and Levenstein, S. (2008). *Messages from Home: The Parent-Child Home Program for Overcoming Educational Disadvantage*, (Revised and Update Edition). USA: Temple University Press.
- Linn, R. L, and N. E Gronlund. (1995). *Measurement and Assessment In Teaching*. (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill,
- Loehlin, J. C. (2004). *Latent Variable Models An Introduction to Factor, Path and Structural Equation Analysis*, (Fourth Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J, Boller, K., Brooks-Gunn, J., Chazan-Cohen, R., Tarullo, L. B., Schochet, P. Z., Paulsell, D. and Vogel, C. (2005). The effectiveness of early Head Start for 3-year-old children and their families: lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41(6), 885-901.
- Maccoby, E. E., and Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. (Ed: P. H. Mussen). *Handbook of Child Psychology. Vol. 4: Socialization, Personality, and Social Development*. New York: Wiley, 1-101.

- Mağden, D. (1993). "Okul öncesi eğitim programlarında yeni yaklaşımlar", 9. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ankara: Yapa Yayınları, 172-175.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R.R., Spiker, D. and Wheeden, C.A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (1), 5-17.
- Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P. and Spiker, D. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed Focus, *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (3), 131-140.
- Mahoney, G. and Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26 (2), 77-85.
- Maloney, R. (2005). Cultivating mindful parenting during marital transition: an initial evaluation of the mindful parenting program. *Unpublished doctoral dissertation*, The University of Iowa, Iowa.
- Marcon, R., A. (2000). Education transitions in early childhood, middle childhood, and early adolescence: *Head Start vs. public school prekindergarten graduates*. *Educational Information Research Center (ERIC)*. ED: 441 601
- Marsh, H. W, and D. Hocevar. (1985). "Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: first and higher-order factor models and their invariance across groups," *Psychological Bulletin*, 97, 562-582.
- Marsh, H.W., Balla, J.R., and McDonald, R.P.(1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Masten, A. S. and Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from research on successful children, *American Psychologist*, 53 (2), 205-220
- McCollum, J. A. (1999). Parent education: What we mean and what that means. *Topics in Early Childhood Special Education*. 19 (3), 147-149.

- McConnell, S.R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: Building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 43-48.
- McGilly, K. (2000) *Chicago Born to Learn Neuroscience Project: Final report to Robert R. McCormick Tribue Foundatinon*. St. Louis, Mo.: Parents as Teachers National Center, Inc.
- McKay, M. (2006). *Parenting practices in emerging adulthood: Development of a new measure*. Thesis, Brigham Young University.
- Meisels, S.J. and Shonkoff, J.P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. (Ed: J.P. Shonkoff and S.J. Meisels), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 3-318.
- Meyers, L., Gamst, G. and Guarino, A.J. (2003). *Applied Multivariate Research Design and Interpretation*, CA: Sage Publications.
- MEB (2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı,
http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf. Erişim Tarihi: 02.01.2011.
- MEB (2011a). *Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması Genelgesi*, <http://ooegm.meb.gov.tr/default.asp> Erişim Tarihi: 20.09.2011.
- MEB (2011b). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2010-2011*. Ankara. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf Erişim Tarihi: 20.09.2011.
- Meltzoff, A. N. and Moore, M. K. (1997). Explaining facial imitation: A theoretical model. *Early Development and Parenting*, 6, 179-192.
- Mistry, R. S., Vandewater, E. A., Houston, A. C., and McLoyd, V. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73, 935-951.
- Mooney, C.G. (2000). *Theories of Childhood, An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*. MN: Redleaf Press,

- Morawska, A., and Sanders, M. R. (2007). Are parent reported outcomes for self-directed or telephone-assisted behavioral family intervention enhanced if parents are observed? *Behavior Modification*, 31, 279-297.
- Morrison, G.S. (2003). *Fundamentals of Early Childhood Education*, New Jersey: Upper Saddle River.
- Murphy, C.H. (1990). Head Start at age 25. *Children Today*, 19(3), 1-2.
- Myers, R. (1996). *Hayatta Kalan On İki*. (Çev. Bakay, R.A. Ünlü, E.) İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R., Brenner, V. (2002). One family at a time: a prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling and Development*. 80 (3), 362-371.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem*, İstanbul: Epsilon Yayınev.i
- Öğretir, A.D. ve Demiriz, S. (2009). Anne ev ziyareti eğitim programının annelerin tutumlarına ve empatik eğilimlerine etkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 421-433.
- Ömeroğlu, E. (1992). *0-3 Yaş Erken Çocukluk Eğitimi Araştırma Projesi. 1988-1992*. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, 103-105.
- Ömeroglu, E. (1994). Ailenin çocuğun eğitimine katılımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*. 26 (47), 17-21.
- Ömeroğlu, E., Aksoy, A., Turla, A. (1997). Anne-Çocuk Eğitim Programı. *Uluslararası Okulöncesi Eğitim Sempozyumu*, 30-31 Mayıs 1996. Ankara, 84-91.
- Ömeroğlu, E. Kurtulmuş, Z. Yayla, Ş. (2001). *High Scope Ve Head Start Eğitim Programlarında Aile Eğitimi Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ömeroğlu, E., Kandır, A. (2005). *Bilişsel Gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Östberg, M. (2005). Can a child-problem focused intervention reduce mothers' stress? *Parenting: Science and Practice*. 5(2), 153-174.

- Özcan, H. (1996). *İlkokul Öğrencilerinin Öz güvenleri, Akademik başarıları ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 2*, (5. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir-Uluç, F. (2003). Kitle iletişim araçlarıyla eğitim, *Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu*. 5-6 Aralık 2003, Ankara: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Özer, A. (2007). *Normallik Testlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, E. (2010). *Aile Eğitimi Hizmetlerinin Yaygınlaştırılması, Erken Çocukluk Gelişimi Konferansı*, 12-13 Ekim 2010, Ankara <http://www.unicef.org.tr/ecd/pdf/ozar.pdf>, Erişim Tarihi: 21.10.2011
- Öztop, H. ve Telsiz, M. (1996). Ana-Baba Eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*. 46, 4-7.
- Öztuna, D. ve Elhan, A.H. (2005) *Gruplararası ve grup içi karşılaştırma yöntemleri*. Türk Toraks Derneği. http://www.toraks.org.tr/mse_ppt_pdf/D_OZTUNA_H_ELHAN.pdf Erişim Tarihi: 20.10.2009
- Parent-Child Home Program (2011). *The Parent-Child Home Program: A Research-Proven Early Childhood Literacy and School Readiness Program*, http://www.education.com/reference/article/Ref_Parent_Child_Home/ Erişim Tarihi: 21.09.2011
- Parents as Teachers (2010). <http://www.childtrends.org/lifecourse/programs/ParentsasTeachers.htm> Erişim Tarihi: 29.09.2011
- Peterson, C., Wall, S., Raikes, H. A., Kisker, E. E., Swanson, M. E., Jerald, J., Atwater, J. B., Qiao, W. (2004). Early Head Start: Identifying and serving children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24 (2), 76-88.

- Pfannenstiel, J.C. and Seltzer, D.A. (1989). New Parents as Teachers: Evaluation of an early parent education program, *Early Childhood Research Quarterly* 4 (1), 1-18.
- Pinderhughes, E.E., Dodge, K.A., Bates, J.E., Pettit, G.S., and Zelli, A. (2000). Discipline responses: Influences of parent's socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress and cognitive-emotional processes. *Journal of Family Psychology*, 14, 380-400.
- Powell, D.R. (1990). *Families and Early Childhood Programs*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2006). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Raab, M.M., Lowe, L.W. and Dunst, C.J. (1991). Magic seven steps to responsive teaching. *Early Childhood Intervention Monograph*, 4(1). Morganton, NC: Family, Infant and Preschool Program, Western Carolina Center.
- Ramey, C. T. and Campbell, F. A. (1984). Preventive education for high-risk children: Cognitive consequences of the Carolina ABC. *Special Issue: American Journal of Mental Deficiency*, 88(5), 515-523.
- Ramey, C. T. and Campbell, F. A. (1991). Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. (Ed: A. C. Huston), *Children in Poverty: Child Development and Public Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. 190-221.
- Ramey, C.T. and Ramey, S.L. (1994). Which Children Benefit The Most From Early Intervention? *Pediatrics*, 94, 1064-1066.
- Ramey, C.T. and Ramey, S.L. (1998). Prevention of intellectual disabilities: Early interventions to improve cognitive development. *Preventive Medicine*, 27, 224-232.
- Ramey, C.T., Campbell, F.A. and Ramey, C.T. (2000). Early intervention: Successful pathways to improving intellectual development. *Developmental Neuropsychology*, 16, 385-392.
- Research and Training Associates (2002) BIA Family and Child Education Program: 2001 Report.

- Reutzal, D. R., Fawson, P. C. and Smith, J. A. (2006). Words to Go!: Evaluating a first-grade parent involvement program for “making” words at home. *Reading Research and Instruction*, 45(2), 119-159.
- Roche, K. M., Ensminger, M. E., and Cherlin, A. J. (2007). Variations in Parenting and Adolescent Outcomes Among African American and Latino Families Living in Low-Income, Urban Areas. *Journal of Family Issue*, 28, 882-909.
- Roopnarine, J. L. and Johnson, J. E., (1993). *Approaches to Early Childhood Education*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Ross, H., Stein, N. Trabasso, T., Woody, E., and Ross, M. (2005). The quality of family relationship within and across generations: A social relations analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 110-119.
- Ruffin, N.J. (2009). Understanding Growth and Development Patterns of Infants. <http://pubs.ext.vt.edu/350/350-055/350-055.html> Erişim Tarihi: 16.11.2011
- Rutter, M. and Rutter, M. (1993). *Developing Minds: Challenge and Continuity Across The Lifespan*. NY: Basic Books.
- Saban, A. (2001). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sameroff, A.J. and Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaker causality. (Ed. F.B. Horowitz). *In Review of Child Development Research, Vol. 4*. Chicago: University of Chicago Press.
- Samurçay, N. (1983). Zekâ ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 8(45), 4-12.
- San-Bayhan, P ve Artan, İ. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sands, R., Goldberg-Glen, R., and Shin, H. (2009). The Voices of Grandchildren of Grandparent Caregivers: A Strengths-Resilience Perspective. *Child Welfare*, 88 (2), 25-45.
- Santrock, J.W. (1997). *Life Span Development*, (Six edition). New York, NY: The McGraw-Hill Com. Inc.
- Savran, C. ve Kuşın, İ. (1997). Ana Babalar ile Onların Ana Babaları Arasındaki Çocuk Yetiştirmeye Yönelik Tutum İlişkileri, *10. YA – PA Okul öncesı Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ankara: Yapa Yayınları, 181-195.
- Scarr, S. and McCartney, K. (1988). Far from home: An evaluation of the mother-child home program in Bermuda. *Child Development*, 59, 531-543.

- Schweinhart, L.J. and Weikart, D.P. (1980). *Young children grow up: The effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 15 (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation 7)*. Ipsilanti, MI: High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J., Barnes, H.V. and Weikart, D.P. (1993). *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., and Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. 18. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10 (1), 59-87.
- Shonkoff, J.P. and Phillips D.A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Board on Children, Youth, and Families. ss (27-58)*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Short, L., A. (2006). *Impact of the Effective Black Parenting Program on the Behavior Problems of African American Preschool Children*. Unpublished Master's Thesis, Maryland University, Maryland.
- Siegler, R.S. (1991). *Children Thinking*, (Second Edition). New Jersey: Printice-Hall,
- Simpkins, S. D., Weiss, H. B., McCartney, K., Kreider, H. M. and Dearing, E. (2006). Mother – child relationship as a moderator of the relation between family educational involvement and child achievement. *Parenting: Science and Practice*. 6(1), 49-57.
- Slaughter, D.T. (1980). *Early Intervention, Maternal Development and Children's Play*. ERIC, Record Details - ED198917.
- Slaughter, D.T., Earls, F. and Caldwell, B.M. (1983). Early Intervention and Its Effects on Maternal and Child Development, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(4), 1-91.

- Solis-Camara, P. and Fox, R.A.(1996). Parenting practices and expectations among Mexican mothers with young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 157(4), 465-476.
- St. Clair, L. and Jackson, B. (2006). Effect of family involvement training on the language skills of young elementary school children from migrant families. *School Community Journal*, 6(1), 31-41.
- Steinberg, L., Dorbusch, S., and Brown, B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do*. New York: Simon and Schuster.
- Stinnett, N., Walters, J. , Kaye, E. (1984). *Relationships in Marriage and The Family*. New York: Macmillan Publishing Company.
- St Pierre, R.G., Ricciuti, A.E. and Rimdzius, T.A. (2005). Effects of a family literacy program on low literate children and their parents: findings from an evaluation of the Even Start family literacy program. *Developmental Psychology*, 41(6), 953-970.
- Sucuka, N., Özkök, S. Ü. ve Vardar, B. (1997). Anne çocuk eğitim programı uygulama ve değerlendirme. *Okulöncesi Eğitim Sempozyumu "Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar"*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi Yayınları.
- Summak, M.S., Summak, A.E. (2006). *Akıllı Bebekler Akademisi; Bebekler İçin Çoklu Zekâ ve Beyin Geliştirme Rehberi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Symonds, P. (1949). *The Dynamics of Parent-Child Relationships*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Birinci Baskı. Ankara: Seşkin Yayıncılık.
- Şendoğdu, M.C. (2000). *Anaokuluna Devaö Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Anne Babalarını Algulamaları İle Anne Babaların Kendi Tutumlarını Algulamaları*

- Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*, Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. and Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*, Fifth Edition, Pearson Education
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. ve Baumwell (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi* (3. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (19. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temel, Z. F. ve Ömeroğlu, E. (1993). Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında aile eğitimine dayalı modeller. *I. Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları, 58-62.
- Temel, Z.F. (1998). Anne çocuk eğitim programı ve yaygınlaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 23 (247), 8-10.
- Temel, Z.F. (1999). The study of the effect of mother-child education program. *International School Psychology Association XXII Annual Colloquium Theme and Scientific Program*. Kreuzlingen/konstanz, Switzerland, Germany, July 30 August, 3-32.
- Temel, Z. F. ve Aksoy, A.B. (2000). Home-based mother training program for 0-3 years of Age and its effects on home environment. *Psychologie and Education*, 25 (2), 51-58.
- Temel, Z. F. ve Erdamar-Koç, G. (2000). İsrailde Okulöncesi Eğitim. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (19), 50-56.
- Temel, Z. F. (2003). Aile eğitim modeli dünyadaki ve Türkiye’deki uygulamalar. *“Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı” Raporu*. 5-6 Aralık 2003, Ankara: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

- Tezel-Şahin, F. ve Ersoy, Ö. 1999. Erken çocukluk döneminde Türkiye’de yapılan anne-baba eğitim çalışmaları. *Mesleki Eğitim Dergisi*. 1(2), 97-102.
- Turan, E., Tezel, Şahin, F., Turla, A. ve Can, M. (1997). Anne çocuk eğitimi programının annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgilerine ve ev ortamlarının düzenlenmesine etkisi. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 10-12 Eylül. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 306-326.
- Urbina, S. (2004). *Essentials of Psychological Testing*, New Jersey: John Wiley & Sons. Inc.
- Ülgen, G. (1996). *Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar*. Geliştirilmiş ikinci baskı. Ankara: Setma Baskı.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2010). 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. (Editör: Doç. Dr. İbrahim H. Diken). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ülküer, S. (1988). Çocuklarda problem çözme becerisi nasıl kazandırılır? *Yaşadıkça Eğitim*, 5, 28-31.
- Üstün, E. ve Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 137-141.
- Üstünoğlu, Ü. (1990). *Ailelerin okul öncesi dönemin önemi konusunda bilinçlendirilmesi. Türkiye Aile Yıllığı*, Ankara. T. C. Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Üstünoğlu, Ü (1991). Aile Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar. *Aile Eğitimi*, Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Van der Gaag, Jacques, and J. P. Tan. (1998). “The Benefits of Early Child Development Programs: An Economic Analysis.” *World Bank, Human Development Network*, Washington DC. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/04/13/000094946_99032505565335/Rendered/INDEX/multi_page.txt Erişim Tarihi: 02.01.2011.
- Varol N. (2005). *Aile Eğitimi (Süreçleri-Yöntemleri-Programları)*. İstanbul: Kök Yayıncılık.

- Wagner, M. and McElroy, M. (1992). Home, the first classroom: A pilot evaluation of the Northern California Parents as Teachers Project. Menlo Park, CA: SRI International.
- Wagner, M. and Clayton, S. (1999). The Parents as Teachers program: Results from two demonstrations. In Home Visiting: Recent Program Evaluations. *The Future of Children*, 9 (1), 91–115.
- Wagner, M. M., Spiker, D., Hernandez, F., Song, J., and Gerlach-Downie. (2001). *Multisite Parents as Teachers evaluation: Experiences and outcomes for children and families*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Wagner, M., Spiker, D. and Linn, M. (2002). The effectiveness of the Parents as Teachers program with low-income parents and children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (2), 67-81.
- Wasik, B.H., Ramey, C.T., Bryant, D.M., and Sparling, J.J. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development*, 61, 1682-1696.
- Watson, J. (2005). *Active Engagement: Strategies to Increase Service Participation by Vulnerable Families*. Ashfield NSW: Centre for Parenting and Research.
- McWayne, C, Fantuzza, J. And Hampton, V. (2002). The Significance Of Play. *Head Start Bulletin*. 74, 15-22.
- Waxman, S.R. and Leddon, E.M. (2011). Early word - learning and conceptual development everything had a name, and each name gave birth to a new thought. (Ed: U. Goswami). *Wiley - Blackwell Handbooks of Developmental Psychology*, (2nd ed.). USA: A John Wiley and Sons, Ltd., Publication.
- Weiss, H.B. (1989). State family support and education programs, *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 32–48.
- Wendland-Carro, J., Piccinini, C. A. and Millar, W. S. (1999) The role of an early intervention on enhancing the quality of mother—infant interaction. *Child Development*, 70, 713 -721.
- Whirter, J. Mc. ve Acar, N. V. (1984). *Çocukla İletişim: Öğretme, Destekleme ve Çocuk Yetiştirme Sanatı*. Ankara: Nüve Matbaası.

- White, S. H. and Buka, S. L. (1987). Early Education: Programs, Traditions, and Policies, Review of Research In Education, (Ed: E.Z. Rothkopf). *Review of Research in Education, 14*, 43-91.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin D. E. and Summers, G. F. (1997). Assessing reliability and stability in panel models. (Ed: D. R. Heise.), *Sociological methodology*. San Francisco: Jossey-Bass., 84-136.
- Wilson, J.J. (2000). The high/scope perry preschool project, *Juvenile Justice and Delinquency Prevention Bulletin*, October, 1-8.
- Winsler, A., Madigan, A. and Aquilino, S. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles during early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 20*, 1-12.
- Wolery, M., Sainato, D.M. (1996). General curriculum and intervention strategies. In (Ed: S.L. Odom and M.E. McLean), *Early intervention/early childhood special education: Recommended practices* Austin,TX: PRO-ED. pp.125-258.
- Wortham, S.C. (1994). *Early Childhood Curriculum*. New York: Macmillian College Publishing Company.
- Wothke, W. (1993). Nonpositive Definite Matrices İn Structural Modeling. (Ed: K. A. Bollen and J. S. Long). *Testing Structural Equation Models*, Newbury Park, CA: Sage Publications, 256-293.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2006). Çocukta bilişsel gelişim. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 6(1)*, <http://www.universite-toplum.org>. Erişim Tarihi: 10.02.2011
- Yıldırım, Z. (1985). *İstanbul Bölgesi 0-3 Yaş Grubundaki Çocuklarda Anne Yoksunluğunun Çocugun Büyüme-Gelisimi Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Yılmaz, S. (1997). *Erken Çocukluk Gelişiminde Anne Çocuk Eğitim Programının Çocuklarda Yaratıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk Psikolojisi*, 10. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1995). *Ana-Baba Çocuk*. (Geliştirilmiş Sekizinci Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. (9. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi

- Yavuzer, H. (2001). Yaygın anne baba tutumları, *Ana Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Yeşildere, S. ve Türnüklü, E.B. (2007). Öğrencilerin matematiksel düşünme ve akıl yürütme süreçlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 181-213.
- Yeung, W. J.; Sandberg, J. F.; Davis-Kean, P. E.; ve Hoffferth, S. L.(2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family*, 63, 136-154.
- Yılmaz-Bolat, E. ve Gürsoy, F. (2011). Beş altı yaş grubu çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarında anne baba eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 36(386), 23-29.
- Young, M.E.. (1996). Early Child Development Investing in the Future. *The International Bank for Reconstruction and Development*, The World Bank.
- Young, M.E. (1997). *Early Child Development: Investing in our Children's Future*. International Congress Series No. 1137. Amsterdam: Elsevier Science B.V.
- Yörükoğlu, A. (1993), *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Acar Matbaacılık, Özgür Yayın Dağıtım Ltd. Şti
- Zembat, R. Ve Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri, (Aile Katılım Programı Uygulama Örnekleriyle)*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Zigler, E. and Valentine, J. (1979). *Project Head Start: A Legacy of the War on Poverty*, New York: Free Press.
- Zigler, E., Pfannenstiel, J., and Seitz, V. (2008). The Parents as Teachers program and school success: A replication and extension. *The Journal of Primary Prevention*, 29 (2), 103-120.

EKLER

Ek 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Ek 2: ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUM ÖLÇEĞİ

Ek 3: ANNE EĞİTİMİ İHTİYAÇ BELİRLEME FORMU

Ek 4: ANNE EĞİTİM PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖRNEK

**Ek 5: ANNE ÇOCUK ETKİLEŞİM PROGRAMI İLE İLGİLİ
ÖRNEK**

Ek 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Çocuğun Adı Soyadı:.....

Tarih

Çocuğun Cinsiyeti:.....

Çocuğun Doğum Tarihi:

Anketi Yanıtlayan Kişi:

Adres:.....

Telefon:.....

1. Yaş

Yaş (yıl)	Anne	Baba
1. 25 yaş ve altı	()	()
2. 26-30 yaş	()	()
3. 31-35 yaş	()	()
4. 36-40	()	()
5. 41 yaş ve üzeri	()	()

2. Anne-Baba Öğrenim Durumu

Öğrenim Durumu	Anne	Baba
1. Okur-yazar değil	()	()
2. Okur yazar	()	()
3. İlkokul mezunu	()	()
4. Ortaokul mezunu	()	()
5. Lise ve dengi okul mezunu	()	()
6. Yükekokul ve üniversite mezunu	()	()

3. Anne-babanın fiilen çalışma durumu

Anne () 1. Evet () 2. Hayır
Baba () 1. Evet () 2. Hayır

4. Eşiniz yaşıyor mu?() 1. Evet () 2. Hayır

5. Sahip olduğunuz çocuk sayısı:

Ek 2: ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Anne,

Aşağıda, annelerin çocuklarını nasıl yetiştirdikleri hakkında ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifade için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Örneğin; Çocuğuma yatmadan önce masal anlatırım- ifadesinde; eğer çocuğunuza yatmadan önce her gece masal anlatıyorsanız “HER ZAMAN” seçeneğini, her gece değil ancak, sıklıkla masal anlatıyorsanız “SİK SİK” seçeneğini, ara sıra masal anlatıyorsanız “BAZEN” seçeneğini, çocuğunuza yatmadan önce hiç masal anlatmıyorsanız “HİÇBİR ZAMAN” seçeneğini işaretleyiniz.

Araştırma için bütün ifadelerin okunarak cevaplandırılması çok önemlidir. Bazı ifadeler birbirine benzer olsa bile bütün maddelere cevap veriniz.

Göstermiş olduğunuz ilgiden ve çalışmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Arş. Gör. F. Elif KILINÇ
Prof. Dr. Neriman ARAL

	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	HİÇBİR Zaman
1. Çocuğumu hasta olmaması için çok kalın giydirim.				
2. Çocuğumu ceza olarak yatağa gönderirim.				
3. Çocuğumun yemek yemesi için her türlü yolu denerim.				
4. Çocuğumun yemek yememesi beni sinirlendirir.				
5. Çocuğumun isteklerini ben yapmam ancak babası/annesi yapar.				
6. Çocuğum, söylediklerimi anında yerine getirmelidir.				
7. Çocuğumun istediği kadar televizyon seyretmesi için izin veririm.				
8. Çocuğumu çok yemesi için zorlarım.				
9. Çocuğum ağladığı zaman istediğini yaparım.				
10. Çocuğumun oyuncaklarını ben toplarım.				
11. Çocuğuma anne/babasının kızmaması için uslu olmasını söylerim.				
12. Çocuğumla, oyun oynamak için günde en az bir saat zaman ayırırım.				
13. Çocuğuma katı yiyecekleri püre haline getirerek yediririm.				
14. Çocuğumun her istediğini yaparım.				
15. Çocuğum kızdığı zaman beni kızgınlıkla iterse, ben de onu iterim.				
16. Çocuğumu oyuncaklarını toplaması için desteklerim.				
17. Çocuğuma yemeğini ben yediririm.				
18. Çocuğumun uygun olmayan isteklerini yerine getiririm.				
19. Çocuğuma yaşına uygun sorumluluklar veririm.				
20. Çocuğumu, başladığı bir işi bitirmesi için desteklerim.				
21. Çocuğumla birlikte yatarım.				
22. Çocuğum çok hareketli olduğunda, onu sakin etkinliklere yönlendiririm.				
23. Yemeği döktüğü için çocuğuma çok kızarım.				
24. Çocuğumun istediği her şeyi (kola, cisp vb.) yemesine izin veririm.				
25. Çocuğumun yaşadığı duyguları (sevinç, öfke, vb.) ifade etmesine fırsat veririm.				

Ek 3: ANNE EĞİTİMİ İHTİYAÇ BELİRLEME FORMU

Çocuğun Adı Soyadı: **Tarih**

Çocuğun Cinsiyeti:

Çocuğun Doğum Tarihi:

Anketi Yanıtlayan Kişi:

Mahalle:

Sevgili Anne;

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde“Anne Eğitim Programı İle Anne Çocuk Etkileşim Programının 24-36 Aylık Çocukların Bilişsel Becerilerine ve Annelerin Beklenti, Disiplin ve Çocuk Yetiştirme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi” konulu doktora çalışmamı Prof. Dr. Neriman ARAL danışmanlığında yürütmekteyim. Doktora çalışmam 24–36 ay arasında çocuğu olan annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki eğitim gereksinimlerini belirlemek amacı ile yapılmaktadır. Bu amaçla hazırlanan form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ve çocuğunuza ait bilgilere yönelik sekiz soru, ikinci bölümde eğitim programları ile ilgili görüşlerinize yönelik altı soru ve üçüncü bölümde de Anne Eğitim Programı ve Anne Çocuk Etkileşim Programına ilişkin konular bulunmaktadır.

Her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplamanız araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği açısından önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. F. Elif KILINÇ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Okul Öncesi Öğretmenliği ABD

Tel: 0 374 254 1000 / 2046

1. BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİLER

1) Yaş

Yaş (yıl)	Anne	Baba
1. 25 yaş ve altı	()	()
2. 26-30 yaş	()	()
3. 31-35 yaş	()	()
4. 36-40	()	()
5. 41 yaş ve üzeri	()	()

2) Anne-Baba Öğrenim Durumu

Öğrenim Durumu	Anne	Baba
1. Okur-yazar değil	()	()
2. Okur yazar	()	()
3. İlkokul mezunu	()	()
4. Ortaokul mezunu	()	()
5. Lise ve dengi okul mezunu	()	()
6. Yükekokul ve üniversite mezunu	()	()

3) Anne-babanın fiilen çalışma durumu

Anne	() 1. Evet	() 2. Hayır
Baba	() 1. Evet	() 2. Hayır

4) Eşiniz yaşıyor mu? () 1. Evet () 2. Hayır

5) Sahip olduğunuz çocuk sayısı:

2. BÖLÜM

EĞİTİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1) 24-36 ay arasındaki çocuğunuzun eğitim ve gelişimleri ile ilgili bir eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz? () 1. Evet () 2. Hayır

2) 24-36 ay arasındaki çocuğunuzun gelişimleri ve eğitimleri ile ilgili bir “Anne Eğitim Programı ”na katılmak ister misiniz?
() 1. Evet () 2. Hayır

3) 24-36 ay arasındaki çocuğunuzla beraber gerçekleştirilecek “Anne Çocuk Etkileşim Programı”na katılmak ister misiniz?
() 1. Evet () 2. Hayır

3. soruya cevabınız “Evet” ise lütfen devam ediniz. Cevabınız “Hayır” ise sizin için anket burada tamamlanmıştır.

4) “Eğitim Programları”nın haftada kaç gün olmasını istersiniz?

() Haftada 1 gün () Haftada 2 gün () Haftada 3 gün
() Haftada 4 gün () Haftada 5 gün

5) “Eğitim Programları”nın ne gibi etkinlikleri içermesini istersiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

() 1. Çocuğun eğitimi ile ilgili konferanslar
() 2. Çocuğun eğitimi ile ilgili küçük grup toplantıları
() 3. Yazılı materyaller (Broşür, kitapçık vb.)
() 4. Görsel materyaller (CD, video vb.)
() 5. Diğer (Belirtiniz).....

6) Yaşadığınız yerde siz ve çocuğunuzun eğitimi ile ilgili ne gibi hizmetler yapılmasını istersiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

() 1. Gezici anaokulu
() 2. Anasınıfı-anaokulu
() 3. Ana-baba okulları
() 4. Anne çocuk sınıfları
() 5. Mahalledeki herkesin katılabileceği ve eğitim alabileceği merkezler
() 6. Sağlık ve beslenme merkezleri
() 7. Diğer (Belirtiniz).....

3. BÖLÜM

ANNE EĞİTİM PROGRAMI VE ANNE ÇOCUK ETKİLEŞİM PROGRAMINA İLİŞKİN KONULAR

Aşağıda Anne Eğitim Programı ve Anne Çocuk Etkileşim Programı ile ilgili konulara yer verilmiştir. Sizden her bir konuda çocuğa eğitim verme noktasında kendinizi ne derece yeterli gördüğünüzü ifadenin karşısında (sağında) bulunan üçlü dereceleme ölçeğinde işaretlemeniz beklenmektedir. Daha sonra ise Anne Eğitim Programı ve Anne Çocuk Etkileşim Programı ile ilgili konular içinden öncelikle eğitimini almaya ihtiyaç duyduğunuz konuları (her programı kendi içinde değerlendirerek) en önemliden başlayarak sıralayınız. Sıra numaralarını konuların sol tarafında bırakılan boşluklara yazınız. Lütfen sadece en önemli gördüğünüz 10 konuyu belirtiniz.

Önem Sırası 1=En Önemli 10= En Önemsiz	KONULAR	Yeterlik Derecesi		
		Yeterli Değilim (1)	Kısmen yeterliyim (2)	Yeterliyim (3)
I. ANNE EĞİTİMİ PROGRAMI				
	Anne-çocuk iletişimi	()	()	()
	Olumsuz davranışlarla başa çıkma	()	()	()
	Çocuğun bakımı	()	()	()
	Çocukta disiplin sağlama	()	()	()
	Çocuğun sağlıklı beslenmesi	()	()	()
	Kardeşler arası ilişkiler	()	()	()
	24-36 ayda sosyal gelişim	()	()	()
	24-36 ayda zihin gelişimi	()	()	()
	24-36 ayda dil gelişimi	()	()	()
	24-36 ayda duygusal gelişim	()	()	()
	24-36 ayda beden ve hareket gelişimi	()	()	()
	24-36 ayda cinsel gelişim ve eğitim	()	()	()
	Tuvalet eğitimi	()	()	()
	Çocukta kişilik gelişimi	()	()	()
	Çocuk hastalıkları	()	()	()
	Uyku alışanlıkları	()	()	()
II. ANNE ÇOCUK ETKİLEŞİM PROGRAMI				
	Problem çözme becerisi	()	()	()
	Duyuların gelişimi	()	()	()
	Büyük-küçük kas gelişimini destekleme	()	()	()
	Çocukla geçirilen zamanın niteliğini artırma	()	()	()
	Çocuk şarkıları	()	()	()
	Parmak oyunları	()	()	()
	Çocukların akranları ile zaman geçirmesi	()	()	()
	Kitap seçimi ve okuma	()	()	()
	Çocuklarla evde yapılabilecek etkinlikler	()	()	()
	Çocuk için oyun ve oyuncak seçimi	()	()	()

Ek 4: ANNE EĞİTİM PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖRNEK

OTURUM 2

Anne Çocuk İletişimi – 2

Duyguları Anlamak-Kendimizi İfade Etmek

Konunun Amacı: Çocuklarla sağlıklı ve olumlu ilişkiler geliştirmek ve bu ilişkileri devam ettirmek, duyguları ve düşünceleri ifade etmeyi öğrenmenin önemini keşfetmektir.

Konunun Önemi: Bu çalışmanın sonunda anneler duygularını tanıyabilmeyi, uygun ve kabul edilebilir biçimde ifade edebilmeyi öğreneceklerdir. Çocuklar ve yetişkinler kendi duyguları ile birlikte başkalarının da duygularını tanımaları ve duygularını kabul edilebilir şekilde ifade etmelerinin önemini fark edeceklerdir.

Konu Analizi:

1. Duygularını ifade etme
2. Kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma ve anlama
3. Çocuklara duygularını anlama ve yönetme yollarını kazandırma

Materyaller

- Lastik top
- Eğitici kartlar – Örnek durum resimleri

Annelerle evde geçen haftaki oturumla ilgili neler yapıldığı hakkında konuşulur. Etkin dinleme yöntemini kullanarak deneyimlerini paylaşmak isteyen annelere söz verilir. Annelerle “kiminle nasıl bir etkin dinleme tecrübesi yaşadınız, neler hissettiniz” gibi konularda konuşulur. Eğitimci katılımcıları dinlerken “evet, ne hoş, ne olmuş olabilir...” gibi ifadeler kullanarak dinler.

Dinlemenin bazen zor olabildiği ancak çocuğa uygun model olduğunda onun da anne babasını ve çevresindekileri dinlemeyi öğreneceği hakkında konuşulur.

Grup defteri masaya yerleştirilir. Katılımcılarla birlikte deftere eklenecek malzemeler toplanır ve bu şekilde oturuma geçiş yapılır.

“Kimleri Tanıyoruz” oyun etkinliğine başlanır. Katılımcılar oyuna başlamadan önce yaka kartlarını çıkarırlar. Eğitimci küçük lastik topu eline alır, “Bu topu birisine

atacağım ve onun adını söyleyeceğim. Top atılan kişide topu gruptan adını hatırladığı birisine atacak” der. Topun daha önce atılan birisine atılmaması gerektiğini ve herkes topu alınca son kişinin topu en son eğitimciye atmasını söyler. Top eğitimciye gelince anneler kura yoluyla dört gruba ayrılır.

Her gruba dört temel duyguyu (öfke, sevinç, üzüntü, korku) anlatan bir fotoğraf verilir. Gruplar birbirlerinden bağımsız yerlerde oturarak ellerindeki fotoğrafı inceler, Her grup ellerindeki fotoğraftaki duyguyu söz kullanmadan diğer gruplara anlatır. Diğer gruptakiler hangi duygunun anlatıldığını tahmin ederler.

Daha sonra bütün grupla konu hakkında tartışılır.

- Birinin ne hissettiğini tanımlamak kolay mıdır?
- Birinin ne hissettiğini nasıl anlayabiliriz?
- Hangi duygular daha kolay ifade edilir?
- Hangi duygular daha kolay kabul edilir?

Oyunda görüldüğü gibi, herkes duygularını yüz ve hareketlerine de yansıtır. Hemen hemen tüm duygular bedenimizde söze ihtiyaç kalmadan, o duyguya ait işaretler ile kendini hissettirir. Örneğin üzüldüğümüzde ağlarız, mutlu olduğumuzda güleriz.

Duygu, his düşünce ve davranışlarla ilişkilendirilen, zihinsel ve psikolojik durumdur. Kişiyeye özgü sağlık duygusunu belirleyen temel faktördür ve insanın günlük yaşamında merkezi bir rol oynar. İyi, kötü, doğru, yanlış duygu yoktur. Üzüntü kişiyeye rahatsızlık verirken, sevinç kişiyeye rahatlatır, ancak üzüntü **kötü**, sevinç **iyi** duygu olarak yorumlanamaz. Yaşanılan duygulardan **sevinç**, **öfke**, **korku** ve **üzüntü** temel duygulardır. Bu temel duygular yaş, cinsiyet, kültür farkı olmaksızın tüm insanların benzer durumlarda yaşadığı duygulardır.

Toplumsal olarak zaman zaman erkek çocukların yaşadığı sevinç, üzüntü ya da korku duyguları engellenmeye çalışılır. Çocuklar da bu durumda çevresindeki kişiler istemediği için bu duygularını göstermekten çekinir. Kız çocukların da sevinçlerini göstermelerine izin verilmeyebilir, özellikle öfkelenmeleri çok normal sayılmaz, istenmez. Ancak kız ya da erkek çocukların cinsiyeti her ne olursa olsun duyguların

gösterilmesine izin verilmemesi ya da ortam sağlanmaması, kişilik gelişimini olumsuz etkiler.

Çocuklarımızın davranışlarının bizde yarattığı duyguları kabul etme ve yönetme yollarını anlayabilmenin temel koşulu onların duygularını anlamak ve duygularını ifade etmelerine fırsat vermektir. Böylece çocuklarımızın kendi duygularını kabul etme ve yönetme konusunda da onlara yardım edebiliriz. Bunu sağlamak için;

- Duyguları tanımak ve anlamak
- Duyguları kabul edilebilir bir şekilde ifade etmeye çalışmak
- Başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlamaya çalışmak
- Bir çocuğun, ne zaman üzüldüğünü ya da öfkelenildiğini fark etmek
- Bir çocuk üzüldüğünde ya da öfkelenildiğinde sakin kalmaya çalışmak
- Çocuğun duygularını ve düşüncelerini dinlemek
- Çocuklara, duygularını anlamanın ve yönetmenin öğretilebileceğini anlamak
- Yetişkinlerin model olduğunu ve çocukların bizden öğrendiğini anlamak

Mesaj: Çocukların duygularını anlamak ve duygularını ifade etmelerine fırsat vermek önemlidir.

Soru: Eğitimci “Çocuğunuzun yapmasını istemediğiniz (sizi rahatsız eden) davranışları nelerdir?” diye bir soru yöneltir.

Cevap: Eğitimci annelerin verdikleri cevapları tahtaya yazar (Örn: kardeşine vurmak, bardağı yere atmak, duvarları çizmek)

Soru: Eğitimci annelerin cevaplarını yazdıktan sonra “İstemediğiniz bir davranış yaptığında çocuğunuza neler söylersiniz?” diye başka bir soru yöneltir.

Cevap: Annelerin soruya verdikleri cevaplar da tahtaya yazılır ve eğitimci açıklama yapar.

Çocukların davranışlarının oluşmasında uygun yönlendirmeler büyük önem taşır. Onların davranışları, yetişkinlerden aldıkları tepkilere göre şekillenir. Anne babanın

bazı tepkileri olumlu davranışların artırılmasına, bazıları ise olumsuz davranışın söndürülmesine neden olur.

Zaman zaman bir çocuğun istenmeyen davranışının, davranış sorunu mu, yoksa kişilik sorunu mu olduğuna ilişkin karmaşa yaşanır. Çocuğun istenilmeyen davranışı duygusal ya da kişilik sorunu olarak görülürse, ona bazı sıfatlar yakıştırılır. Örneğin; "utangaç", "anneye bağımlı", "saldırgan" vb. Bu sıfatlar, çocuğun davranışının değişmez bir özellik olarak algılanmasına ve düzeltmek için çaba gösterilmemesine yol açabilir. Eğer sorun çocuğun davranışı olarak ele alınırsa, o davranışı değiştirmek kolay olur.

Varsayın ki, yorgun olduğunuz için yemek yapamadınız. Eşiniz akşam eve geldi ve size şöyle dedi; "Bütün gün evde tembellik yapıyorsun, bir yemek yapmayı bile beceremiyorsun."

Soru: Eğitimi "Böyle bir durumda ne hissedersiniz?" diye soru yöneltilir.

Cevap: Annelerden gelen cevaplar dinlenir. Kişi böyle bir durumda kızar veya üzülür. "Sen kaç yıldır her akşam yemek yap, bir gün yapma, beceriksiz ol!" diye düşünülür. Kişi kendisini haksızlığa uğramış ve aşağılanmış hissedebilir.

Soru: Çocuklara "Yaramaz, anlayışsız, tembel gibi suçlayıcı ifadeler kullanıldığında çocuk kendisini nasıl hissedebilir?" sorusu sorulur.

Cevap: Annelerin verdiği cevaplar dinlendikten sonra çocukların bu tür ifadeler duyduktan sonra neler hissedeceği konuşulur.

- Bu sözleri tekrar duymamak için, anne-babası ile konuşmak istemez.
- Suçlayıcı ifadeler çocuğun kendine olan özgüvenini azaltır, kimlik duygusunu yaralar. Çocuk kırılır, gücenir.
- Özellikle küçük çocuklar, "geri zekalı, aptal, tembel" gibi küçük düşürücü ifadelerin gerçek olduğuna inanabilir.
- Suçlayıcı ifadeler kullandığı zaman çocuk direnir, karşı çıkar, söz dinlemez.

Soru: Eğitimi "Suçlayıcı ifadeler kullanmak yerine çocuğa davranışının istenmeyen

davranış olduğunu nasıl anlatırsınız?” diye soru yöneltir.

Cevap: Annelerin verdikleri cevaplar dinlenerek açıklanır.

Çocuklar kişiliğine yönelik olarak suçlandığı ve hangi davranıştan rahatsız olunduğu söylenmediğinde neye kızıldığını anlayamazlar. Çocuklarda olumsuz etki oluşturmadan kendini ifade etmek gerekmektedir. Kendini ifade etme; o an karşılaşılan davranışa ilişkin duyulan tepkiyi, duygu ve düşünceleri açıkça, içtenlikle söylemektir.

Başarılı bir şekilde kendini ifade edebilmek için öncelikle çocuğun davranışı yorum katılmadan aynen ifade edilmelidir. Daha sonra bu davranışın anne-baba üzerindeki etkisi açıklanmalıdır. Son olarak da hissedilen duygu ifade edilmelidir.

Örnek Olay:

Çağrı iki buçuk yaşındadır. Annesi Çağrı’yı parka götürmek için hazırlanmaktadır. Çağrı giyinmek istemez evde oradan oraya koşar ve bağırarak ağlar. Su içmek için annesinden istediği bardağı da yere fırlatır. Annesi de Çağrı’yı sen çok yaramaz bir cocuksun diye azarlar. Bu durumda siz olsaydınız ne yapardınız?

Annelerin cevapları tahtaya yazılır. Yaramazlık yapmak bir davranış değildir. Bizim, o davranış için yaptığımız yorumdur. Çünkü davranış, bir fotoğraf makinesi ile gördüğümüz eylemdir. Giyinmek istememek, bardağı yere atmak bir davranıştır. Dağınık, terbiyesiz, tembel ve pis gibi ifadelerse davranış değil, o davranışın yorumunu anlatır. Kendimizi ifade ederken bizi rahatsız eden davranışı doğru tanımlamalıyız.

Soru: Eğitimi, “Bu durumda Çağrı’nın davranışının anne-baba üzerindeki etkisi” neler olabilir?” sorusunu yöneltir.

Cevap: Annelerin cevapları dinlenerek konu ile ilgili açıklama yapılır.

Davranışın anne baba üzerindeki etkisi; çocuk bir davranış yaptığında, bu davranış anne babaya bir etki yapar. Bu etkiyi bulmanın en iyi yolu kişinin kendisine şu soruyu sormasıdır: “**Bana etkisi ne oluyor?**” Çocuk giyinmek istemediğinde, elindeki bardağı fırlattığında bana ne oluyor? Böyle bir durumda sinirleniyorum, üzülüyorum.....

Diyelim ki, çocuğunuz çamurlu ayakkabılarla eve girdi, size etkisi ne bu durumda neler düşünürsünüz?

Annelerin cevapları tahtaya yazılır.

Çocuğunuz kardeşine vuruyor. Bu durum sizi nasıl etkiler? Aslında acı çeken kişi kardeş, peki anne-baba olarak siz bu durumdan nasıl etkilenir siniz?

Annelerin cevapları tahtaya yazılır. Çocukların davranışlarının anne baba üzerindeki etkisinin cevabı her zaman aynı değil. Olay gerçekleştiğinde, kendimize şunu sormamız gerekmektedir: Bana etkisi ne oldu?

Annelerin cevaplarından yola çıkarak annelerle kendini ifade etme cümlelerini kullanma deneyimine ilişkin bir tablo oluşturulur.

Kendini İfade Etme Cümleleri

<u>Kabul Edilmeyen Davranışı Tanımlama</u>	<u>Duygu</u>	<u>Etki</u>
Ağladığın zaman	Endişeleniyorum	Ne dediğini anlamıyorum Ya da; Ne yapacağımı bilemiyorum
Yolda önümde koştuğun zaman	Korkuyorum	Yanımda yürümeni istiyorum
Yemeğini güzelce yediğin zaman	Memnun oluyorum	Bunu her gün yapmanı istiyorum
Oyuncaklarıyla oynadıktan sonra toplamadığında	Sinirleniyorum	Ben toplamak zorunda kalıyorum ve yoruluyorum
Koştuğun zaman	Endişeleniyorum	Terleyip hasta olacağını düşünüyorum
Başkaları ile konuşurken sözümü kestiğin zaman	Sinirleniyorum	Çünkü ne söyleyeceğimi unutuyorum

Annelere dört durum kartı sunulur, her bir duruma ilişkin bir suçlayıcı ifade bir de kendini ifade eden cümle oluşturmaları istenir.

1.durum: **Çocuğunuz ayağının çamurunu sehpaye sürüyor.**

2.durum: **Çocuğunuz bardaktaki suyu halıya döküyor.**

3.durum: **Çocuğunuz kardeşine tokat atıyor.**

4 durum: **Çocuğunuzu çağırıyorsunuz, gelmiyor.**

Dört örnek üzerinde konuşulduktan sonra suçlayıcı ifadeler kullanıldığında çocukla anne-baba arasındaki ilişki de, iletişim de bozulmaktadır. Kendini ifade eden cümleler kullanıldığında ise, ilişki gelişmekte ve sorun yaşama riski azalmaktadır.

Mesaj: Çocukların davranışları karşısında kendinizi ifade eden cümleler kullanın.

Eğitimci “Kendini ifade ederek konuşmanın yararlarını açıklar. Bunlar;

- Duygu ve düşünceleri anında ilettiği için konuşan kişi rahatlar.
- Öfke birikimini önler.
- Duyguların ifade edilmesini sağlar.
- Durumun daha iyi anlaşılmasını sağlar.
- Çocuk karşısındakinin neye kızdığını anlar.
- Çocuğun kendi davranışlarının sonucunu görmesini sağlar.
- Kendini ifade etmek kişiye değil, davranışa yöneliktir.
- Anne-baba ile çocuk arasındaki yakınlığın artmasını ve birbirlerine karşı daha saygılı ve sevgi dolu bir birlikteliğin yaşanmasını sağlar.

Çocukların devamlı tekrar ettiği ve hoşlanılmayan bir davranışını değiştirmek için de kendini ifade etme cümleleri kullanılabilir. Örneğin: “Babaannenlere gittiğimiz zaman eve gidelim dediğimde ‘Hayır ben gelmek istemiyorum’ demenden hoşlanmıyorum ve bugün bunu tekrar etmeni istemiyorum” denilebilir. Bu şekilde çocuğa hangi davranıştan rahatsız olunduğu, sorun ortaya çıkmadan söylenebilir. Özellikle o gün çocuk istenildiği gibi davranmışsa “Babaannenlerde ben gidelim dediğimde kalalım diye ısrar etmedin. Bu durumda ben de mutlu oldum” denilirse bu

davranış kalıcı hale getirilir.

Sadece olumsuz davranışlar için değil, olumlu davranışlar için de kendimizi ifade etmeyi kullanabiliriz. Örnek:

Olumlu:

“Masayı toplarken bana yardım etmenden hoşlanıyorum.”

“Bir sorun olduğunda bana gelip anlatmandan mutlu oluyorum.”

Olumsuz:

“Öfkelenip kardeşine vurduğunda üzülüyorum.”

Hikâye:

Eğitimci oturuma ilişkin bir hikâyeyi annelerle paylaşır.

Elli Yıllık Kibarlık

Yaşlı bir çift evliliklerinin altın yılını kutluyordu.

Kahvaltı yaparken; kadın şöyle düşündü:

“Elli yıl boyunca hep kocamı düşündüm ve ekmeğin kabuklu bölümünü ona verdim.

Hiç olmazsa bugün bu tadı ben tatmak istiyorum.”

Kadın bu düşüncelerle ekmeğin kabuklu bölümüne yağ sürüp ,

öteki kısmını kocasına verdi.

Düşündüğünün tam tersine ,

kocasını bu durumdan çok memnun oldu.

Karısının elini öptü ve şöyle dedi:

“Sevgilim, bana günün en büyük mutluluğunu verdin.

Elli yıl boyunca ekmeğin en çok sevdiğim yumuşak bölümünü yiyemedim.

Çok sevdiğini bildiğim için, o bölümün hep senin olmasını istedim!”

Kişinin duygularını, isteklerini ifade etmesi önemlidir. Eğer bunlar ifade edilmezse karşımızdaki kişinin gerçekten ne istediğimizi bilmesi mümkün değildir. Etrafımızdaki kişilere onları suçlamadan, kendi düşünce ve duygularımızın anlatılması, anlaşılma ve mutlu olmak için önemlidir.

Çevrenizde uzun zamandır söylemediğiniz ya da söylemek istediğiniz bir şeyler var mı?

Diğerlerini suçlamadan ısrarlı olmayı unutmayın:

- Hiç kimseyi suçlamadan ya da eleştirmeden ne hissettiğinizi söyleyin
- Gelecekte işlerin nasıl olmasından hoşlanacağınızı söyleyin
- Bunun olmasını sağlamak için, her birinizin ne yapması gerektiğini birlikte konuşun.

Bu oturumda konuştuğumuz iletişim becerileri sadece aile içinde değil, çevremizdeki herkesle kuracağımız iletişim için de geçerli olduğunu unutmayalım.

Ödev:

Bir sonraki oturuma kadar çevrenizde anneninin çocuğuna, çocuğun annesine karşı davranışlarını gözleyin. Neler diyor? Çocuk ne yapıyor? Bir sonraki oturumda bu konudaki gözlemler konuşulmak üzere oturum sonlandırılır.

Ek 5: ANNE ÇOCUK ETKİLEŞİM PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖRNEK

Anne Çocuk Etkileşim Programı'nda Annelere Yönelik Amaçlar

- Gruba kendini tanıtabilme
- Grup önünde konuşma cesareti gösterebilme
- Çocuğu ile geçirdiğı zamanı etkili kullanabilme
- Çocuğun yaşına uygun oyun üretebilme
- Hareket ve söz bütünlüğü ile ilgili oyunları oynayabilme
- Çocuğu ile birlikte oynayabileceğı ortamlar oluşturabilme
- Çocuklara kitap okuyabilme
- Kitabı çocuğa okumadan önce hazırlanabilme
- Çocuklara kitap sevgisi kazandırabilme
- Çocuğun duygu ve düşüncelerini ritim ve melodi yoluyla ifade etmesini sağlayabilme
- Çocuğun ritim duygusu ve müzik beğenisi oluşturmasını sağlayabilme
- Çocuklara yönelik şarkı söyleyebilme
- Çocuğu etkinliklere teşvik edebilme
- Çocuğun büyük-küçük kas gelişimini desteklemek için gerekli ortamı oluşturabilme
- Çocuğun gelişimsel gereksinimlerine uygun ortam düzenleyebilme
- Çocuğun basit görevleri yerine getirmesini sağlayabilme
- Çocukların karşılaştığı sorunlara kendi çözüm yolları bulmasını sağlayabilme
- Çocuğa sorunu çözebilmesi için seçenekler sunabilme

Anne Çocuk Etkileşim Programı 5

Çocuğa Yönelik Amaç ve Kazanımlar

Psikomotor Alan

Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

K 7. El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır

K 9. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar

K 10. Yönergeye uygun çizgiler çizer

K 14. Malzemeleri istenen nitelikte yapıştırır

Sosyal Duygusal Alan

Amaç 6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme

K 2. Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır

K 7. Gerektiğinde lideri izler

Amaç 11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme

K 1. Estetik bedensel hareketlerle yürür / dans eder

Dil Alanı

Amaç 1. Sesleri ayırt etme

K 4. Verilen sese benzer sesler çıkarır

Amaç 8. Görsel materyalleri okuyabilme

K 1. Görsel materyalleri inceler

K 4. Görsel materyalleri açıklar

K 5. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur

Bilişsel Alan

Amaç 4. Algıladıklarını hatırlayabilme

K 1. Olay ya da varlıkları söyler

K 6. Olay ya da varlıkların sırasını söyler

Materyaller

- Müzik Cd'si, hayvan kuklaları, "Hayvanlar" adlı hikâye kitabı, tuvalet kâğıdı rulosu, elışı kâğıdından kesilmiş sincap figür parçaları, yapıştırıcı, resim kâğıtları, boyalar.

Öğrenim Süreci

Başlangıç Etkinlikleri

- Anneler çocukları ile birlikte çalışma salonuna alınır. Her çocuk ve annesi ile tek tek selamlaşarak anneler, çocukları ile birlikte önceden daire şeklinde düzenlenen minderlere otururlar.
- Anneler ve çocuklarla sohbet edilir.
- Daha sonra anneler ve çocuklarla birlikte günaydın şarkısı söylenir.

Etkileşimli Etkinlikler (Türkçe, Oyun, Sanat)

- Anneler ve çocuklarla birlikte "Atlar" parmak oyunu oynanır.
- Daha sonra anneler çocukları ile birlikte "Atlar" parmak oyununu oynarlar.
- Annelere ve çocuklara "Hayvanlar" adlı öykü, kitaptan anlatılır. Her bir çocuğa okunan kitap dağıtılır. Çocuklar anneleri ile birlikte kitabı incelerler. Sayfalarını açarlar, resimlerine bakarak kitabın arkasında yer alan resimli hikâye kartları ile hikâyeyi yeniden anlatırlar.
- Hikâye anlatıldıktan sonra çocuklar kitapları masanın üzerine bırakırlar.
- Daha sonra hayvan kuklaları ile birlikte "Ali Babanın Çitliği" adlı şarkıyı önce eğitimci söyler. Sonra kuklalar çocuklara ve annelere verilerek şarkı tekrar söylenir. Şarkı söylenerek masalara geçilir ve kuklalar masalara bırakılır.
- Masalara anneler ve çocuklar oturduktan sonra, tuvalet kâğıdı ruloları, kesilmiş sincap figürleri, ip parçaları, yapıştırıcılar masalara getirilir. Anneler ve çocuklar birlikte sincap yaparlar.
- Çocuklara boya ve kâğıt verilir. Çocuklar istedikleri resimleri yaparlar.
- Anneler kâğıt üzerine boyalarla değişik çizgiler çizer. Çocuk da kağıda istediği gibi çizgileri çizer.

Toplanma ve Sonlandırma Etkinlikleri

- "Tüm İnsanlar" şarkısı halka oluşturularak söylenerek etkinlikler tamamlanır.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Fatma Elif KILINÇ			
Doğum Yeri:	Safranbolu			
Doğum Tarihi:	12.07.1976			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Emek İlkokulu		Safranbolu	1987
Ortaöğretim	Kız Meslek Lisesi		Safranbolu	1990
Lise	Kız Meslek Lisesi		Safranbolu	1993
Lisans	Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	Konya	1997
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Konya	2000
Becerileri:				
İlgi Alanları:	Erken Çocukluk Eğitimi, Aile Eğitimi, Çevre Eğitimi			
İş Deneyimi:	Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi			
Aldığı Ödüller:				
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:				
Tel:	0 374 254 1000 / 2046			
E-Posta:	elifkilinc@gmail.com			
Adres	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi 14280 Gölköy Kampüsü BOLU			