

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**PORTAGE ERKEN EĞİTİM PROGRAMININ AİLE VE
KURUM ORTAMINDA YAŞAYAN 5–6 YAŞ
ÇOCUKLARININ GELİŞİMLERİ İLE AİLE KATILIM
DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Doktora Tezi

Kazım BİBER

İstanbul, 2012

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**PORTAGE ERKEN EĞİTİM PROGRAMININ AİLE VE
KURUM ORTAMINDA YAŞAYAN 5–6 YAŞ
ÇOCUKLARININ GELİŞİMLERİ İLE AİLE KATILIM
DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Doktora Tezi

Kazım BİBER

Danışman: Prof. Dr. Ozana URAL

İstanbul, 2012

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

Kazım BİBER tarafından hazırlanan **PORTAGE ERKEN EĞİTİM PROGRAMININ AİLE VE KURUM ORTAMINDA YAŞAYAN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ GELİŞİMLERİ İLE AİLE KATILIM DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ** başlıklı bu çalışma **01.03.2012** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Doktora tezi** olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman	: Prof. Dr. Ozana URAL
Üye	: Prof. Dr. Ayla OKTAY
Üye	: Prof. Dr. Alev ÖNDER
Üye	: Prof. Dr. Yıldız GÜVEN
Üye	: Doç. Dr. Gülden UYANIK BALAT

ÖZGEÇMİŞ

- 1987 Amasya-Suluova Lisesi
- 1992 Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan mezun
- 1993 Amasya-Suluova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında sınıf öğretmeni
- 1999 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi olarak göreve başlama
- 1999-2003 Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans
- 2004 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi
- 2008-2012 Marmara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi öğretmeni Bilim Dalı Doktora programı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi

E-Posta: kazimbiber@hotmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, Portage Erken Eğitim Programının aile ve kurum ortamında yaşayan 5–6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Araştırma süresince pek çok değerli kişinin yardım ve desteği olmuştur. Aile katılımının konu edildiği çalışmamda “aile” sıcaklığını ve desteğini her zaman hissettiren Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyelerine, özellikle alana yönelmemde destek ve cesaret veren ayrıca tezimin jüri üyeliğini kabul eden Sayın Prof. Dr. Ayla OKTAY’a, teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca bana yol gösteren, bilimsel birikimlerinden yararlandığım, zor zamanlarımda yaptığı yönlendirmeleriyle desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ozana URAL’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürisine katılmayı kabul eden ve çalışmama destek veren Sayın Prof. Dr. Alev ÖNDER’e, Prof. Dr. Yıldız GÜVEN’e ve Doç. Dr. Gülden UYANIK BALAT’a teşekkür ederim.

Aile Katılım Ölçeğini (AKÖ) Türkçeye uyarlayıp geliştiren ve tezimde kullanmam için izin veren, Sayın Doç. Dr. A Işık GÜRŞİMŞEK’e teşekkür ederim.

Tezimin tüm istatistiksel analizlerini yapmamda destek olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Uğur GÜRGAN’a ve Uzman Hakan ŞENEL’e teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında yardımcı olan SHÇEK’e bağlı Müşerref Yırcalı Çocuk Yuvası ve Karşıyaka Çocuk Yuvası yönetici ve çalışanlarına Vehbi Bolak İlköğretim Okulu ve Plevne İlköğretim Okulu öğretmenlerine, araştırmaya dâhil olan çocuklara, onların ailelerine teşekkür ederim.

Tez hazırlama dönemim boyunca beni sabırla ve ilgiyle dinleyen arkadaşım Psikolog Barış İNAL’a ve Arş. Gör. Türker SEZER’e teşekkür ederim.

Her zaman umut ve güven veren değerli anneme, eşim Asiye’ye, oğlum Yekta ve Behiç’e çok teşekkür ederim.

ÖZET

PORTAGE ERKEN EĞİTİM PROGRAMININ AİLE VE KURUM ORTAMINDA YAŞAYAN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ GELİŞİMLERİ İLE AİLE KATILIM DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu araştırma, Portage Erken Eğitim Programının aile ve kurum ortamında yaşayan 5-6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 Eğitim Öğretim yılında Balıkesir il merkezinde bulunan ve Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden, aileleriyle yaşayan 5-6 yaş grubu 64 çocuk ve bu çocukların aileleri ile Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Müşerref Yırcalı Çocuk Yuvası ve Karşıyaka Çocuk yuvasında yaşayan 5-6 yaş grubu 64 çocuk ve bu çocukların grup sorumluları (grup öğretmeni ve bakıcı anne) oluşturmaktadır. Ön-test-son-test kontrol grubu modelinin kullanıldığı çalışmada çalışma gruplarının oluşturulmasında “grup eşleştirme” tekniği kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan 5-6 yaş çocuklarına ilişkin demografik veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile, gelişim alanlarına yönelik veriler “Portage Gelişim Ölçeği” kullanılarak, aile ve grup sorumlularına yönelik veriler ise “Kişisel Bilgi Formu” ve “Aile Katılım Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Deney gruplarına Portage Erken Eğitim Programı araştırmacı tarafından 20 hafta uygulanmıştır.

Verilerin analizlerinde yüzde ve frekans dağılımlarının yanı sıra, araştırmanın hipotezlerini test etmek için parametrik istatistiklerden t testi kullanılmıştır.

Aileleriyle ve kurum ortamında yaşayan çalışma grubunda yer alan çocukların 64’ü kız, 64’ü erkek, 64’ü 5 yaşında, 64’ü de 6 yaşındadır. Deney ve kontrol gruplarındaki cinsiyet ve yaş özellikleri eşitlenmiştir.

Aileleriyle birlikte yaşayan çalışma grubunu oluşturan çocukların anne babalarına ilişkin demografik sonuçlar, genel olarak eğitim seviyesinin düşük olduğunu aynı zamanda gelir durumlarının da düşük olduklarını göstermektedir.

Araştırmada SHÇEK bağılı çocuk yuvasında, kurum ortamında yaşayan ve çalışma grubunu oluşturan çocukların %83 ünün annesi sağ, %5 inin ise annesinin kim olduğu kayıtlarda bilinmemektedir. Yuva çocuklarının anne babalarının %82 si ayrı yaşamaktadır.

Yuvada bakım ve koruma altındaki çocukların %64 ünün ziyaretçisi vardır. Bu ziyaretlerin %49'u düzensizdir. Çalışma grubunu oluşturan grup sorumlularının içinde bakıcı annelerin tamamı en az Kız Meslek Lisesi çocuk gelişimi bölümü, grup öğretmenlerinin %82 si ise eğitim fakültesi lisans eğitimi mezunudur. Grup sorumlularının 4 tanesi (%25) Portage Erken Eğitim Programına ilişkin daha önce eğitim almıştır.

Aileleriyle ve kurum ortamında yaşayan deney ve kontrol gruplarında yer alan 5-6 yaş çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, Portage Erken Eğitim Programının uygulandığı deney gruplarında son-testte anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum uygulanan programın etkililiğine işaret etmektedir.

Portage Erken Eğitim Programının uygulandığı deney gruplarında ailelerin ve grup sorumlularının aile katılımına ilişkin düşünceleri olumlu yönde değişmiştir.

Ailelerin çocukların gelişimlerine yönelik böyle programlara gereksinim duyduğu görülmektedir.

Kurumlarda çalışan personelin kurumda kalan çocukların gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olduğu eğitimlerine bakıldığında görülmektedir. Ama yapılan çalışmada çocukların gelişimleri açısından ciddi eksikliklerin olması ve uygulanan program sayesinde bakıcı anne ve grup öğretmenlerine verilen destekler sonucunda kendilerinde ve çocuklardaki gelişimin artması, sahip oldukları eğitim durumlarına bakmaksızın sürekli hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Aile destekli programların okul öncesi eğitimin kalıcılığı, etkililiği açısından katkı sağladığı görülmektedir. Bu sonuca dayanarak aile ve yerini tutan yetişkin destekli çocuklar için uygulanan eğitim programının hem çocuklar için hem de aile ve grup sorumluları için etkililiğinden söz etmek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim Alan 5-6 yaş Çocukları, Aileler, Çocuk Yuvası, Grup Sorumlusu, Aile Eğitimi ve Katılımı

ABSTRACT

THE EFFECTS OF PORTAGE EARLY EDUCATION PROGRAM ON FAMILY INVOLVEMENT AND DEVELOPMENT OF CHILDREN AT THE AGE OF 5-6 LIVE WITH THEIR FAMILIES AND IN SOCIAL SERVICES AND CHILDREN PROTECTION AGENCY

This research is an experimental study implemented to investigate the effects of PORTAGE early education program on family involvement and development of children at the age of 5-6 live with their families and in child care centers under the control of Social Services and Children Protection Agency (SSCPA). The sample of the study consists of 64 children who are 5 to 6 years old, live with their families and attend kindergarten classrooms in public primary schools in Balıkesir city center and their families, and 64 children who are 5 to 6 year old, live in MüşerrefYırcalı (Balıkesir) and Karşıyaka (İzmir) Child Care Centers under the control of SSCP A and the responsible people of these children (group teachers and caretakers). Pre-test-post-test control group design was used in the study and the group matching technique is used for composing the sample groups.

Demographic data related to 5 to 6 years old children of experiment and control groups was gathered by using “Personal Information Form” composed by researcher, information about children’s developmental domains was gathered using “Portage Development Scale,” and the data related to families, caretakers and teachers was gathered by using “Personal Information Form” and “Family Participation Scale”. Portage Early Childhood Education Program was applied by researcher in twenty-week period.

Besides percentage and frequency distribution, t-tests for independent and paired samples, one of the parametric statistics, were used to test research hypothesis.

The demographic information about the parents of children who are on sampling group that live with families shows that parents’ education level is low, in parallel with low level of income. Eighty-three percent of the mothers are alive and 5% of the mothers are not known of the children are in the sample group and live in child care centers under the control of SSCP A. Eighty-two percent of the parents are living separately of those children. Sixty-four percent of these children under care and

protection at child care centers have visitors. Forty-nine percents of these visits are irregular. All of the care takers in sample group have been graduated from Child Development Department of Vocational High School and 82% of Group Teachers have bachelor degree from Education Faculties. Four of the responsible people (%25) have been trained in the Portage Early Childhood Education Program. Sixty-four of the children living with families and in childcare centers are girls and 64 of them are boys and 64 of these children are 6 years old and 64 of them are 5 years old. Gender and age features in experiment and control groups have been equalized. While there was no statistically significant difference in the Portage Development Scale points of the 5 to 6 years old children in Experiment and Control Group before the implementation of the program, statistically significant difference was detected in post-test points of experiment groups in which Portage Early Childhood Education Program was applied.

In the experiment groups in which Portage Early Childhood Education Program was applied, the ideas of families and responsible people about family involvement have positively changed. Due to the results of the study, education program applied has a meaningful effect on experiment groups.

When take a look into the educational background of the responsible people in child care centers, it can be observed that they have knowledge about developmental characteristics of children. However the study showed that the children have notable deficiencies in their developmental areas and by the help of the program applied care takers and teachers were supported and improved. So the study clarified the necessity that the responsible people in child care centers should be supported with in-service training without taking into consideration their educational backgrounds.

It can be seen that family involvement programs contribute to permanence and effectiveness of early childhood education. On the basis of the results, it is possible to say that the family involvement program for children living in childcare centers and with families has an impact on both children and families and responsible people.

Key Words: Children 5-6 years old Pre-School Education in training, Families, Child Care, Caretakers, Family Education and Involvement,

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I : GİRİŞ

1.1 Problem	1
1.2 Araştırmanın Amacı	7
1.3 Araştırmanın Önemi	8
1.4 Varsayımlar	10
1.5 Sınırlılıklar	10
1.6.1. Tanımlar	11
1.6.2. Kısaltmalar	12

BÖLÜM II : ALAN YAZIN

2.1. Çocuk Kavramı.....	13
2.2. Gelişim ve Büyüme.....	13
2.3. Gelişimin Kritik Dönemleri.....	15
2.4. Beş -Altı Yaş Grubu (61–72 Ay) Çocuklarının Gelişim Özellikleri.....	16
2.4.1. Fiziksel Gelişim.....	16
2.4.2 Psikomotor Gelişim (Devimsel gelişim).....	17
2.4.3. Bilişsel Gelişim.....	19
2.4.4. Dil Gelişimi.....	21
2.4.5. Duygusal Gelişim.....	23
2.4.6. Sosyal Gelişim.....	24
2.4.7. Cinsel Gelişim:.....	26

2.4.8. Ahlak Gelişimi:	27
2.4.9. Öz bakım Becerisinin Gelişimi.....	28
2.5. Çocuğun Gelişimini Etkileyen Temel Faktörler.....	28
2.5.1. Kalıtım.....	29
2.5.2. Çevre.....	29
2.6. Çocuğun Gelişimini Destekleyen Kurumlar	30
2.6.1. Sosyal Bir Kurum Olarak Aile.....	31
2.6.1.1. Ailenin İşlevleri.....	32
2.6.1.2. Baba ve Çocuk.....	33
2.6.1.3. Anne ve Çocuk.....	35
2.6.2. Sağlıklı Aile.....	36
2.6.3. Parçalanmış Aile.....	38
2.6.3.1. Parçalanmış Ailelerin Çocuklar Üzerindeki Etkileri.....	38
2.7. Korunmaya Muhtaç Çocuk Kavramı ve Korunma Kararı.....	39
2.7.1 Tarihte Çocukların Korunması.....	40
2.7.2. Kurum Bakımı Hizmetinin Tarihçesi.....	41
2.7.3. Türklerde İslamiyet'ten Önce Çocukların Korunması.....	49
2.7.4. İslam Hukuku'nda Çocukların Korunması.....	50
2.7.5. Korunmaya Muhtaç Çocukların Ortak Özellikleri.....	50
2.8. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK).....	51
2.8.1. Çocuk Esirgeme Kurumu'nun Kısa Tarihçesi.....	51
2.8.2. SHÇEK Kanunu'na Göre Korunmaya Muhtaç Çocuklar.....	53
2.8.3. Genel Şart.....	53
2.8. 4.Özel Şartlar.....	54
2.8.5. Korunmaya Muhtaç Çocukları Bildirim İle Görevli Olanlar.....	55
2.8.6. Korunma Kararı.....	55
2.8.7. Korunmaya Muhtaç Çocuklara Sağlanan Bakım Yöntemleri.....	55
2.8.8. Çocuğun Kendi Ailesi veya Akrabası Yanında Korunması.....	56
2.9. Kurum Bakımı.....	56
2.9.1. Çocuk Yuvaları.....	56
2.9.2. Yetiştirme Yurtları.....	57
2.9.3. Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Bakım Modelleri.....	58

2.9.4. Kurum Bakımına Başvuru Nedenleri ve Sakıncalı Yanları.....	59
2.9.5. Kurum Bakımının Yararları.....	60
2.10. Sosyal Bir Kurum Olarak Okul:.....	61
2.10.1. Okul Öncesi Eğitim.....	61
2.10.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	64
2.10.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	65
2.10.4. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri.....	66
2.11. Aile Eğitimi.....	67
2.11.1. Aile Eğitiminin Amacı ve Hedefleri.....	68
2.11.2. Aile Eğitimine İlişkin Yaklaşımlar.....	69
2.11.3. Dünyada Uygulanan Aile Eğitim Programları.....	71
2.11.4. Kitle İletişim Araçlarıyla Eğitim.....	73
2.12. Korunmaya Muhtaç Çocuklar, Aile Eğitimi ve Aile Katılımı İle İlgili Araştırmalar	75
2.12.1. Korunmaya Muhtaç Çocuklar ile İlgili Araştırmalar.....	75
2.12.2. Aile Eğitimi ve Aile katılımı ile İlgili Araştırmalar.....	80

BÖLÜM III: ARAŞTIRMA YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	89
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	90
3.3. Deney ve Kontrol Grupları.....	92
3.4. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	96
3.5. Veri Toplama Araçları.....	103
3.5.2. Portage Erken Eğitim Programı.....	104
3.5.3. Portage Erken Eğitim Programının Uygulanması.....	111
3.5.3. Aile Katılım Ölçeği.....	112
3.6. Veri Analizi.....	113

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Aileleri ile Birlikte Yaşayan Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarına ilişkin Portage Gelişim Ölçeği Bulguları.....	115
4. 2. Kurum Ortamında Yaşayan Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarına ilişkin	

Bulgular.....	119
4. 3. Aile Katılımına İlişkin Bulgular	124
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	
5. Sonuçlar.....	131
5.1. Sonuçlara Yönelik Tartışma.....	132
5.1.1. Aileler ve Grup Sorumlularına İlişkin Demografik Sonuçlara Yönelik Tartışma.....	132
5.1.2. Aileleriyle Birlikte ve Kurum Ortamında Yaşayan Çocuklara İlişkin Demografik Sonuçlara Yönelik Tartışma.....	137
5.1.3. Portage Gelişim Ölçeğine İlişkin Sonuçlara Yönelik Tartışma.....	138
5.1.4. Aile Katılım Ölçeğine İlişkin Sonuçlara Yönelik tartışma.....	144
5.2. Öneriler.....	147
5.3.1. Ailelere ve Çocuklara Yönelik Öneriler.....	147
5.3.2. Kurum ve Çocuklara Yönelik Öneriler.....	147
5.3.3. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	149
KAYNAKÇA.....	150
EKLER.....	184

Tablo 3.1. Araştırma Deseni.....	90
Tablo 3.2. Çalışma Okullarının Şube ve Öğrenci Sayıları.....	91
Tablo 3.3. Çocuk Yuvası Öğrenci Sayıları.....	91
Tablo 3.4. Aileleri ile Yaşayan Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Ön-test Puanlarının Analizi.....	93
Tablo 3.5. Kurum Ortamında Yaşayan Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Ön-test Puanlarının Analizi.....	94
Tablo 3.6. Aileleriyle yaşayan Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Ailelerinin Aile Katılım Ölçeği Ön-Test Analizi.....	94
Tablo 3.7. Kurum Ortamında Yaşayan Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların grup sorumlularının Aile Katılım Ölçeği Ön-Test Analizi.....	95
Tablo 3.8. Aileleri İle Birlikte Yaşayan Çocukların Anne ve Babalarına İlişkin (Öz, Üvey, Öğrenim Durumu, Gelir Düzeyi, Oturulan Konut, Isınma Şekli) Bilgilerin Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu.....	96
Tablo 3.9. Kurum Ortamında Yaşayan Çocukların Anne ve Babalarına İlişkin (Sağ, Vefat, Ziyaret Durumu) Bilgilerin Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu.....	97
Tablo 3.10. Kurum Ortamında Yaşayan Çocukların Grup Sorumlularına İlişkin (Yaş, Öğrenim Durumu, Medeni Durum, Çocuk sahibi olma, Alınan Eğitim) Bilgilerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu.....	99
Tablo 3.11. Anne ve Babaları İle Birlikte Yaşayan Çocuklara İlişkin (Cinsiyet, Doğum Yılı, Boy, Kilo, Kardeş Durumu, Kreş Eğitimi ve Anaokuluna Devam Durumu) Bilgilerin Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu.....	100
Tablo 3.12. Kurum Ortamında Yaşayan Çocuklara İlişkin (Cinsiyet, Doğum Yılı, Boy, Kilo, Kardeş Durumu, Kreş Eğitimi ve Anaokuluna Devam Durumu) Bilgilerin Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu.....	101
Tablo 3.13. Deney Kontrol Grubu Çocuklarının Yaş ve Cinsiyetlerine ilişkin Frekans Dağılımı.....	103
Tablo3.14. Portage Erken Eğitim Programının Kullanıldığı Deneysel Çalışmalar.	105
Tablo 3.15. Portage Gelişim Ölçeği için Normal Dağılım Test Sonuçları.....	114
Tablo 4.1. Aileleriyle Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocuklarının Portage	

Gelişim Ölçeği Puanlarının Ön-Test/Son-Test Analizi.....	115
Tablo 4. 1. 1. Aileleriyle Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ön-test/Son-test Analizi.....	116
Tablo 4. 2. Aileleriyle Yaşayan Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Puanlarının Ön-Test/Son-Test Analizi.....	117
Tablo 4. 2. 1. Aileleriyle Yaşayan Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ön-test/Son-test Analizi.....	118
Tablo 4. 3. Kurum Ortamında Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Puanlarının Ön-Test/Son-Test Analizi.....	120
Tablo 4.3.1. Kurum Ortamında Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Portage Gelişim Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ön-test Son-test Analizi.....	121
Tablo 4. 4. Kurum Ortamında Yaşayan Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Puanlarının Ön-Test Son-Test Analizi.....	121
Tablo 4. 4. 1. Kurum Ortamında Yaşayan Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ön-test Son-test Analizi.....	122
Tablo 4.5. Aileleriyle Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test/Son-Test Analizi.....	124
Tablo 4.5.1. Aileleriyle Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Ailelerinin Aile Katılım Ölçeği Alt Boyutlarının Ön-Test/Son-Test Analizi.....	125
Tablo 4.6. Aileleriyle Yaşayan Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test/Son-Test Analizi.....	126
Tablo 4.6.1. Aileleriyle Yaşayan Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Ailelerinin Aile Katılım Ölçeği Alt Boyutlarının Ön-Test/Son-Test Analizi.....	127
Tablo 4.7. Kurum Ortamında Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Grup Sorumlularının Aile Katılım Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test/Son-Test Analizi.....	128
Tablo 4.7.1. Kurum Ortamında Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Grup Sorumlularının Aile Katılım Ölçeği Alt Boyutlarının Ön-Test/Son-Test Analizi...	129

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bazı yeteneklerin gelişiminde kritik dönemler.....	15
Şekil 2. Gallahue'ye göre motor gelişim dönemleri.....	18
Şekil 3. Aileleriyle yaşayan deney ve kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puan ortalamalarını karşılaştırılması.....	119
Şekil 4. Kurum ortamında yaşayan deney ve kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puan ortalamalarını karşılaştırılması.....	123
Şekil 5. Aileleriyle yaşayan deney ve kontrol grubu çocuklarının ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	128

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Modern toplumlarda eğitim alanında yapılan çalışmalar eğitimin nihai amacının “sağlıklı” bireyler yetiştirmek olarak genellendiğini göstermektedir. “Sağlıklı” birey kavramı bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı, mutlu bireyleri kapsamaktadır.

Sağlıklı bir toplum, sağlıklı bireylerden oluşmaktadır. Sağlıklı bireylerin yetişmesindeki en önemli faktörlerden biri de sağlıklı bir aile ve sağlıklı bir aile yaşantısıdır. Aile; ana, baba ve çocuklardan oluşan, üyeleri arasında karşılıklı sevgi, saygı, dayanışma ve birbirlerine ait olma duygusu bulunan bir topluluktur (Çivi, 1991).

Ailenin ilk görevi, çocuğun bakımını sağlamak, onu korumaktır. İyi bakım çocuğun en önemli gereksinimidir. Yaşamının ilk yıllarında çocuk tamamen başkasının bakımına muhtaçtır. Çocuğun gelişimi, sağlıklı bir insan olabilmesi için duygusal gereksinimlerinin de karşılanması çok önemlidir. Bu, büyük ölçüde çocukluğu boyunca güvenebileceği ve destek görebileceği bakıcıların varlığına dayanır. Bunu en iyi şekilde yapabilecek olan, ailedir. Aile, çocuğun kişilik, psikolojik ve bedensel gelişiminde önemli rol oynar (Kutlu, 1992). Bir toplum çocuklarının “sağlıklı” olarak yetiştirmek, eğitmek hedefini ortaya koyduğunda aile ve eğitim kurumlarına büyük rol ve görevler düşmektedir. Aile ve okul “sağlıklı” çocuklar yetiştirmek için günümüzde daha fazla eğitime ve katılıma gereksinim duymaktadır. Ailelere yönelik olarak aile katılım etkinlikleri, aile eğitimleri düzenlenirken, eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilere de çeşitli hizmet içi eğitim etkinlikleri sunulmaktadır. Daha sağlıklı, eğitilmiş ve mutlu çocuklar yetiştirmenin yolunun daha sağlıklı ve eğitilmiş, işbirliği yapan aile ve öğretmenlerden geçtiği günümüzde yapılan çalışmalar sonucunda anlaşılmıştır (Oktay, 2002; Aytaç, 2000; Gürşimşek, 2003).

Aile, hem çocuğun gelişimsel özelliklerini hem de çocuk eğitimindeki doğru yerini bilmeli, dışarıdan gelebilecek zararlı etkileri ortadan kaldıracak önlemleri almalıdır. Sağlıklı, mutlu, yaratıcı insanlar yetiştirebilmek için ailenin her yaşantıyı en iyi şekilde değerlendirmesi gerekir. Çocuğun böyle bir yaşantıya hazır olması ise ailenin çocuk eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmasını gerektirir (Oktay, 2002). Comenius'a göre bu süreç, özgürlük, neşe ve zevk içeren, pozitif öğrenme tecrübelerinden oluşmalıdır (Oktay, 2002). Okul öncesi dönemde çocukların evde anneleri ile bulunmalarının ve ailenin çocuk eğitimindeki rolünün önemi üzerinde duran Comenius, çocuğa erken yaşlarda somut bir şekilde öğretim yapılmasını önermektedir. Çünkü çocuk hayata dair ilk tecrübeleri anne ve babasından öğrenir (Morrison, 1998; akt: Oktay, 2002).

Okulöncesi çağı, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal, ruhsal ve dil gelişimi yönünden en hızlı gelişme gösterdiği, kişiliğinin şekillendiği dönemdir. Çocuğun sağlıklı gelişiminde güdülen amaç, onun fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal yönden bütün olarak ele alınmasıdır. Bu dönemde, bireyler arasındaki gelişimsel farklılıkları ortaya çıkaran etkenler, farklı genetik özellikler ve içinde yaşanılan çevredir (Tanyer, 2003; Aydın, 2000; Senemoğlu, 2004). Çocuğun çevresinin maksimum derecede zenginleştirilmesi, yaşam deneyimleri, olumlu kişilik yapılarıyla ilişkiler ve nitelikli uyarıcılarla karşı karşıya bırakılması tüm gelişimi hızlandıracaktır (Ajayi, 2008).

İlerlemeci eğitim anlayışına göre okul, hayatın kendisidir. Bu hayatın temeli de “okul öncesi eğitim” ile başlamakla atılır (Dewey, 1987). Çocuğun, “çocuk” kimliğinin yanı sıra, “öğrenci” kimliğini de kazanmasıyla aile üyelerinin sorumluluklarını da artmaktadır.

Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocuk için en belirgin modeller, zaman ve çevre birlikteliğini paylaştığı annesi ve babasıdır. Özellikle bu dönemde annesini ve babasını böylesine etkili birer model olarak alması, çocuğun gelecekteki kişilik yapısını, benlik algısını ve de öz saygısını doğrudan etkiler. Bu etkilenmenin yönü ise ebeveynlerinin tutum ve davranışlarına göre olumlu ya da olumsuz olabilir (Yavuzer, 1999). Çocukta duyuşsal becerilerin gelişimi ise ailenin çocuğun gelişim özelliklerini bilerek buna uygun eğitim verilmesi ile gerçekleşir (Aytaç, 2000).

Bu bağlamda okul, eğitim-öğretim görevini yerine getirirken aile ortamının çocuk üzerindeki etkisini görmeli ve bu etkiden yola çıkarak bir eğitim ortamı

hazırlanmalıdır (Gürşimşek, 2003). Gelişim ve öğrenmede erken çocukluk döneminin önemini ortaya koyan araştırmalar, aileyi okul yaşamının bir parçası haline getirmek gerektiğini vurgulamaktadırlar (Seçkin, Koç, 1997; akt: Zembat ve Unutkan, 2001). Birleşmiş Milletlerin 1991 yılında çocukların yaşatılmaları, korunmaları ve geliştirilmelerine ilişkin Dünya Bildirgesi'nin uygulanması için faaliyet planında; ailenin rolü şöyle yer almaktadır: “Bebeklikten ergenliğe uzanan dönemde, çocukların bakımı ve korunmaları birincil olarak ailenin sorumluluğu altındadır. Çocukların içinde buldukları toplumun kültürü, değerleri ve normları ile tanışması ailede başlar. Kişiliğinin tam ve uyumlu biçimde gelişebilmesi için çocuklar, mutluluk, sevgi ve anlayış ortamı içinde büyümelidirler. Aynı şekilde toplumdaki tüm kurumlar, gerek ana babaların gerekse çocuk bakımı ve eğitimi ile ilgili diğer kişi ve kuruluşların onları bir aile ortamı içinde yetiştirme çabalarına saygı göstermeli, bu çabalar desteklenmelidir” (UNICEF, 1993).

Okul öncesi eğitim kurumlarının temel amaçlarından biri de çocuğun çok yönlü eğitim ve öğretimini sağlamaktır. Eğitimin sürekliliği ilkesinden hareketle, çocuğun evde aldığı eğitimle okulda aldığı eğitimin pekiştirilmesi hedeflenmektedir (Oktay, 2002).

Pek çok araştırma şu değişmez gerçeği ortaya koymaktadır; insanoğlunun ruh sağlığı ve hatta fiziksel sağlığı ancak uygun aile ortamında ve anne ihtimamında gerçekleşebilmektedir. Nitekim deneysel alandaki çalışmalar da bu noktayı vurgulamaktadır. Örneğin Krech'in (1962), çoklu çevresel uyaranların zihinsel gelişimdeki rolüne işaret eden ilginç araştırma bulguları, zengin uyaran ortamında yetişen farelerin beyin seviyelerindeki doku ve yapılanma miktarları ile beyin kimyalarının, daha fakir uyaran çerçevesinde yetişenlerinkine kıyasla, çok daha üstün bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur (Çörüş, 2005).

Bir çocuğun en iyi bakılıp korunacağı yer kuşkusuz sağlıklı bir aile ortamıdır. Ancak her çocuk biyolojik anne ve babası ile büyüme şansına sahip değildir. Aile, boşanma, ölüm, dağılma ya da başarısız ana baba ilişkileri nedeniyle işlevini gereği gibi yerine getiremeyebilir. Bu durumda çocuğun korunması sorunu ortaya çıkabilir (Polat, 2001). Bu çocuklar ülkemizde 24.05.1983 tarihinde kabul edilen, 27.05.1983 tarih ve 18059 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu kapsamında korunma altına alınmaktadır. Bu kanuna göre;

Korunmaya Muhtaç Çocuk; beden, ruh, ahlak gelişimleri tehlikede olup;

1. Ana veya babasız, ana ve babasız,
2. Ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan,
3. Ana veya babası veya her ikisi tarafından terk edilen,

Ana veya babası tarafından ihmal edilip fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuklardır (T.C. Resmi Gazete, 1983).

Gerek aileden alınarak gerekse terk edilme sonucu kurum bakımı hizmeti almaya başlayan çocuk için kurum, aile yerine geçer. Bu nedenle kurum, çocuğun duygusal gereksinimlerini karşılamak, eğitim almasını ve sosyalleşmesini sağlamak ve onu denetlemek zorundadır. Ancak bu kurumlar işlevlerini istenilen nitelikte yerine getiremedikleri için, burada bulunan çocukların psiko-motor ve dil becerilerinde gerilikler görülmekte, zekâları uyananların yetersizliği nedeniyle yeterince gelişmemektedir (Tuzcuoğlu, 1989).

Kurum bakımındaki çocukların gelişimlerinin anne yoksunluğu nedeni ile yavaşladığını ya da bir süre için gerilediğini savunan araştırmalar, kurum bakımı sürekli olduğunda ve koşullarda düzelme olmadığında kurum çocuklarındaki gelişimsel geriliklerin kalıcı izler bırakabileceğini belirtmektedir (Çukur, 1994).

Kurum bakımının çocuğun gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin Saltz (1973) tarafından 81 çocuk üzerinde yapılan araştırmada, kısa süreli bakıcı annelere yönelik anne eğitim programının kurum çocuklarının zihinsel ve sosyal gelişimleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney grubunda yer alan annelere kısa süreli bir programı uygulanmış, kontrol grubuna kurum bakımına ek olarak hiçbir program uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunu oluşturan çocukların sosyal gelişim puanlarının ve IQ puanlarının önemli ölçüde farklılık gösterdiği bulunmuştur (Saltz, 1973).

Gözleme dayalı bir çalışma Dennis (1973), tarafından bir yuvada yetişen bebeklerle yapılmıştır. Her 10 bebek için sadece bir bakıcının mevcut olduğu, yuvada bebeklerin nadiren kucağa alındıklarını ve karyola kenarlarını örten çarşafar nedeniyle bebeklerin çevrelerini göremediklerini, yaşamın ilk dört ayında

kundaklanan bu bebeklerin kol ve bacaklarının hareketlerinin kısıtlanmış olduğunu gözlemlemiştir (Dennis, 1973).

Tabassam (1993), kurum bakımı altındaki 80 erkek çocuk ile aileleri yanında kalan 80 erkek çocuğun kişilik yapılarını ve zekâlarını karşılaştırmıştır. Sonuçta, kurum bakımında olan çocukların IQ skorları aile yanında kalanlardan daha az bulunmuştur (Tabassam, 1993).

Kadlec ve Cermak'ın (2002) çalışmalarında, Romanya'da kurum bakımında olup 32 ile 82 aylıkken evlat edinilen çocukların davranışları ve kurum bakımında kalma uzunlukları ile yaş ve cinsiyet bakımından benzer Amerika'da doğan kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Sonuçta, ilk gruptaki çocuklar organizasyon, sosyoduygusal davranışlar ve aktivite düzeyi bakımından, diğer gruba göre daha fazla problem davranış sergilemişlerdir (Kadlec ve Cermak, 2002).

Sloutsky'nin (1997) kurum bakımının çocukların bilişsel, duygusal ve kişisel gelişim üzerindeki etkilerini konu alan çalışmasında, örneklem grubunu kurum bakımı altındaki çocuklarla, aileleri yanında kalan çocuklar oluşturmuştur. Sonuçta, kurum bakımı altındaki çocuklarının IQ skorları, diğer grubun çocuklarından anlamlı bir şekilde daha az bulunmuştur (Sloutsky, 1997). Bu çalışma verileri, kurum bakımının, çocukların dış dünyayla ilgili bilgi ve algılamalarını etkilediğini göstermektedir. Bu çocuklar, bilişsel gelişimi ölçen testlerde diğer çocuklardan farklı çıkmıştır. Ayrıca sonuçlar, çocukların kurum bakımına geldikleri yaş ve bakım altında kaldıkları süre ile bilişsel gelişimleri arasında güçlü bağlar olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar kurumda bakılan çocukların aileleriyle yaşayan çocuklara oranla gelişimsel açıdan daha şansız olduklarını göstermektedir. Bu şansız çocukların eğitim açısından ihmal edilmeleri önemli sonuçlar oluşturmaktadır.

İhmalin çocuk gelişimini nasıl biçimlendirdiğine dikkat çeken boylamsal bir araştırma, Hildyard ve Wolfe (2002) tarafından yapılmıştır. Duygusal olarak ihmal edilen çocuklar, "Çocuk Gelişim Ölçeğinden" en dramatik, olumsuz sonuçları alan grup olmuştur. İster ailesiyle yaşasın, ister kurumda bakılsın çocuğun gelişiminin herhangi bir alanındaki ihmal olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bunu önlemek için çocukların yaşadığı aile ve kuruma eğitim desteği sağlanması gerekmektedir.

Aile katılımını öngören ve aile eğitim programlarına yer veren eğitim uygulamalarının çocukların gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri çeşitli çalışmalarda

ortaya konulmuştur (Şahin ve Turla, 1996; Seçkin ve Koç, 1997; Can Yaşar, 2001; Temel, 2001; Gürşimşek, 2003). Bunun yanı sıra, yürütülen çeşitli çalışmalarda ailelerin de eğitim sürecinin aktif katılımcısı olmaktan kaynaklanan temel bazı yararlar elde ettiği belirtilmektedir (Henderson, 1987; Lontos 1992; Epstein, 1992; akt, Gürşimşek, 2003).

Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna (SHÇEK) bağlı çocuk yuvalarında korunma ve bakım altındaki 5-6 yaş grubu çocukların (yuva çocukları) tamamı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel veya ilköğretim okullarının anasınıflarına devam etmektedir.

Çocuk yuvalarında korunma ve bakım altındaki çocuklarında devam ettiği eğitim kurumlarında belirli zamanlarda aile eğitim programları, anne-babaların, çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katılımlarını sağlamak amacı için düzenlenmektedir. Ancak, uygulanan çeşitli aile eğitim programları incelendiğinde, hedef kitlesinde korunma ve bakım altındaki çocukların yer almadığı görülmüştür. Aileleriyle yaşayan çocukların ve ailelerin yararlanabildiği sayısı çok olmayan aile eğitimi bulunmaktadır. Okul öncesi çağıdaki çocuk ve ailelere yönelik düzenlenen aile eğitimlerini genel olarak dört temel başlık altında toplamak mümkündür.

- Evde Aile Eğitimi Yaklaşımı,
- Eğitim Merkezlerinde Aile Eğitimi Yaklaşımı,
- Kurumsal Okulöncesi Eğitimle Bütünleştirmiş Aile Eğitimi Yaklaşımı,
- Uzaktan Öğretim Yoluyla Aile Eğitimi Yaklaşımı (Temel ve Ömeroğlu, 1993).

Toplumsal değişimler yavaş yavaş aileye biçilen farklı rol, sorumluluk ve görevler vermektedir. Böylece çocuk ve aileye yönelik, farklı aile eğitim programları ortaya çıkmıştır. Günümüzde toplumsal ihtiyaçların ortaya çıkardığı program yaklaşımları şu şekilde sıralanabilir (Ural, 2010; Ural, 2005).

- Okulda çocuklara uygulanan program yaklaşımı,
- Aileye uygulanan program yaklaşımı,
- Çocuk ve aileye birlikte uygulanan program yaklaşımı,
- Çocuk, aile ve topluma birlikte uygulanan program yaklaşımıdır.

Bu yaklaşımlardan Temel ve Ömeroğlu (1993), söz ettiği “Okulöncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Eğitimi Yaklaşımı”nın yuva çocukları açısından daha etkili

olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bu yaklaşımın özelliği, okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara, ana-babalarına, aynı kurumda veya evlerinde eğitim verilmesidir. Yaklaşımın amacı, çocukların eğitim programı ile aile eğitim programının bütünleştirilerek; çocuğun fiziksel, sosyo-duygusal, zihinsel gelişimini, konuşma becerilerini ve sözcük dağarcığını arttırmak, okulda başarılı olmaları için hazırlamaktadır. Yukarıda açıklanan bilgilerin ışığında “Aileleriyle ve kurumda yaşayan 5-6 yaş grubu çocukların gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerinde Portage Programının etkisi var mıdır?” sorusu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Portage Erken Eğitim Programının Aile ve Kurum Ortamında Yaşayan 5–6 Yaş Çocuklarının Gelişimleri İle Aile Katılım Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin incelenmesidir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki 2 grup hipotez sınamıştır.

Aileleri İle Birlikte Yaşayan Çocuklara İlişkin Hipotezler

1. Aileleriyle yaşayan deney grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır.

1.1. Aileleriyle yaşayan deney grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır.

2. Aileleriyle yaşayan kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur.

2.1. Aileleriyle yaşayan kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur.

3. Aileleriyle yaşayan deney grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır.

3.1. Aileleriyle yaşayan deney grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır.

4. Aileleriyle yaşayan kontrol grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur.

4.1. Aileleriyle yaşayan kontrol grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur.

Kurum Ortamında Yaşayan Çocuklara İlişkin Hipotezler

5. Kurum ortamında yaşayan deney grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır.

5.1. Kurum ortamında yaşayan deney grubu çocuklarının Portage Gelişim ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır.

6. Kurum ortamında yaşayan kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur.

6.1. Kurum ortamında yaşayan kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur.

7. Kurum ortamında yaşayan deney grubunu oluşturan çocukların Grup sorumlularının (grup öğretmeni/bakıcı anne) Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır.

7.1. Kurum ortamında yaşayan deney grubunu oluşturan çocukların Grup sorumlularının (grup öğretmeni/bakıcı anne) Aile Katılım Ölçeği alt boyutları ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Aile; çocuğun içinde yaşadığı ilk toplumsal kurumdur. Çocuk toplumsal davranış kalıplarını ailede kazanır. Çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimi ilk olarak ailede başlamaktadır. Aile, çocuğun okul başarısında ve olumlu davranışlar geliştirmesinde hayati rol oynamaktadır (Chow vd., 2004).

Okul öncesi eğitim programları ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, aileler tarafından desteklenmediği sürece etkili olmamaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin gerçekleşebilmesi, programda planlanan öğrenme yaşantılarının ailede sürdürülebilmesi ile mümkündür (Aral, Kandır, Yasar, 2000).

Çocuğun hayatında bu kadar önemli yere sahip ebeveynlerin hem ebeveyn olma becerileri hem de çocuk bakımı ve eğitimi konularında bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Şahin ve Özbey, 2007). Bu nedenle aile eğitim programları hazırlanıp uygulanmalıdır. Aile eğitim programlarının yöntem, konu, içerikleri ve süresi hedeflenen amaca göre farklılık gösterebilir ancak hepsinde temel amaç aile yaşamını iyileştirmek, anne-babaların çocuklarıyla birlikte daha mutlu, sağlıklı aileler olmalarını sağlamaktır (Ural, 2010; Şahin, 2007). Aile yoksunu olup

kurumlarda bakım ve koruma altındaki çocuklar, her ne kadar kurumlar tarafından gelişimleri destekleniyor olsa da aile yoksunluğun olumsuz etkilerini taşımaktadır. Bazı çalışmalara göre, kurum bakımındaki çocuklar, yüksek oranda (%10) öğrenme bozuklukları (Nasstrom, Koch, 1996), akademik başarısızlıklar (%41) (Chamberlain, Moreland ve Reid, 1992), dil bozuklukları (%50-70) (Breitner ve Farnell, 1997; Halton, Mendonca ve Berkowitz, 1995), hafif zihinsel gerilik (%6) (Nasstrom ve Koch, 1996) gösterirler. Bir bütün olarak bu bulgular, öğrenme ve onunla ilgili problemlerin, kurum bakımındaki çocuklarda, diğer çocuklara oranla 2 kat daha fazla yaygın olduğunu göstermektedir.

Doğar doğmaz yuvalara verilerek büyütülen çocukların gelişimlerine ilişkin çalışmalarda da ortak bulgular gözlenmiştir (Skeels, Updegraff, Wellman ve Williams, 1938; Skodak ve Skeels, 1949; Bowlby, 1951 ve Spitz, 1950; Dennis, 1960 ve Hunt, 1960; Pringle ve Gooch, 1965; Skeels, 1965; Bruner, 1969). Bu çalışmalar yuva çocuklarının gelişimlerini olumsuzluklar bulan araştırmalardır. Ülkemizdeki bazı çalışmaların da (Antikacıoğlu ve İnciler, 1982; Şahin, 1990) desteklediği bu ortak bulguların en önemlisi, çocukların erken yaşlardaki gelişmelerinin, iyi bakım-beslenmeye ve uygun sağlık koşullarına rağmen geri kalmasıyla ilgilidir (Çörüş ve Arık, 1999).

Bu araştırmanın amacına yönelik olarak, ailenin çocuğun hayatındaki önemi tartışılmazken aile yoksunu çocukların ailelerinin yerini alan yuva personelinin aile eğitim programları aracılığıyla bu çocukların gelişimlerini desteklemesi açısından önemli görülmektedir.

Ayrıca, ülkemizde bugüne kadar okul öncesinde aile katılım uygulamaları ile ilgili çok çalışma bulunmamaktadır. Literatürde Özellikle SHÇEK'e bağlı çocuk yuvalarındaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukları ve onların aile yerini tutan grup sorumluların eğitimlerine katılımını kapsayan, aile katılımını konu alan çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmanın alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu alandaki çalışmalar için yol gösterici veriler ortaya konulabilecektir. Bu çalışmada "aile" kavramı daha geniş ele alınarak, kurum ortamında yaşayan çocukların aileleri yerini tutan yetişkinlerin/grup sorumluları (grup öğretmeni, bakıcı anne) çocukların eğitimine katılımı ele alınmıştır. Dolayısıyla aile katılımına dayalı etkinliklerin çocuklardaki dil, bilişsel, sosyal, özbakım ve psiko-

motor becerilerinin gelişmesi sürecine katkısını görmek ve gerek MEB bağlı anasınıflarında gerekse çocuk yuvalarında bu anlamda uygulamaları artırmak açısından önemlidir.

Sonuç olarak, aile katılım çalışmalarının 2002 yılında okul öncesi eğitim programında yer almaya başlaması ve 2006 yılı programında genişletilerek öneminin artmasına rağmen uygulama boyutundaki çalışmaların yeni olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın okul öncesi eğitimde yapılacak bundan sonraki aile katılımını içeren ve aileyi en geniş anlamıyla ele alan, aile eğitim programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

Örnekleme oluşturan Balıkesir Müşerref Yırcalı Çocuk Yuvası ve İzmir Karşıyaka Çocuk Yuvasındaki bakım ve korum altındaki çocuklara verilen kurum bakımının ve eğitiminin aynı olduğu varsayılmıştır.

Çalışmada yer alan yetişkinler (aileler ve grup sorumluları) daha önce aile katılımlı bir eğitim programına katılmamışlardır. Grup öğretmenlerinden 4 tanesi daha önce Portage Erken Eğitim Programına katılmasına rağmen herhangi bir uygulamada bulunmamıştır. Bu yüzden aileleriyle ve yuvada kalan çocukların aile ve grup sorumlularına aile katılımı hakkında fazla bilgileri olmadığı varsayılmıştır.

Grup sorumluları olan grup öğretmenleri, bakıcı annelerin ve ailelerin çocukları yeterince tanıdıkları varsayılmıştır. Ailelerin ve grup sorumlularının Kişisel Bilgi Formunu, Portage Gelişim Ölçeğini ve Aile Katılım Ölçeğini samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bilindiği gibi SHÇEK'ler hassas kurumlardır. Ne yazık ki magazinsel nedenlerle çok da rencide edilmiş kurumlardır. Buralarda herhangi bir çalışma yapmak için alınması gereken izin süreci bu yüzden uzun ve zor işlemektedir. Bu çalışmada da izinlerin alınması için yazışmalar yeterli olmamış, genel müdürlüğe gidilmek zorunda kalınmıştır. Personelin vardiyalı çalışması eğitimde ayrı bir zorluk oluşturmuştur.

Bu kurumda yaşı büyüyen çocuklar yuvadan ayrılmakta veya üst gruba geçmekte, yasal nedenlerden yuvalar arasında çocuklar nakil olabilmektedir. Dolayısıyla tek çocuk yuvasında çalışmayı yapmak zor olacağından iki çocuk yuvası seçilmiştir.

Araştırmaya katılan SHÇEK'e bağlı Balıkesir Müşerref Yırcalı Çocuk Yuvası ve İzmir Karşıyaka Çocuk Yuvası ile Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Plevne İlköğretim Okulu ve Vehbi Bolak İlköğretim okulunda eğitim gören 5-6 yaş öğrencileriyle sınırlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, dil, bilişsel, sosyal, özbakım ve psiko-motor becerileri Portage Erken Eğitim Programının bir kısmı olan Portage Gelişim Ölçeğinin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.

Araştırma 30'ar dakikalık 20 oturumdan oluşan 20 haftalık bir eğitimle sınırlıdır.

Dil, bilişsel, sosyal, öz bakım ve psiko-motor becerilerine yönelik verilen eğitim Portage etkinlikleri ile sınırlıdır.

SHÇEK çocuk yuvalarında kurum bakımı altındaki 5-6 yaş çocuklarının aileleri hakkındaki bilgiler kurumların yasal sınırlar içerisinde verebilecekleri ile sınırlıdır.

Çalışmanın uygulama süresi 2010- 2011 öğretim yılı güz-bahar dönemleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar

1.6.1 Tanımlar

Aile Katılımı: Aile katılımı, ailelerin kendilerini, çocukları ve erken çocukluk programına yarar sağlayacak doğrultuda yeteneklerini ortaya koyma süreci (Morrison, 1988) ya da aileleri destekleme, onlara eğitim verme ve eğitime katılımlarını sağlamada sistematik bir yaklaşımdır (Akt: Zembat ve Unutkan, 2001).

Aile Eğitimi: Anne-babalara veya bu rollerden birini üstlenen yetişkinlere çocuk veya çocuklarıyla birlikte iyi bir yaşam sürdürmeleri için daha bilgili, ilgili, sorumluluk sahibi, mutlu, sağlıklı aileler olmak üzere, bilgi vermeyi ve bunun için gerekli becerileri kazanmaları için yol göstermeyi, rehberlik etmeyi içeren çeşitli eğitim programlarıdır (Ural, 2010).

Sosyal Hizmetler: Kişi ve ailelerin kendi bünye ve çevre şartlarından doğan veya kontrolleri dışında oluşan maddi, manevi ve sosyal yoksunluklarının giderilmesine ve ihtiyaçlarının karşılanmasına, sosyal sorunlarının önlenmesi ve çözümlenmesine yardımcı olunmasını ve hayat standartlarının iyileştirilmesi ve yükseltilmesini amaçlayan sistemli ve programlı hizmetler bütünüdür (2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, Madde 3, 27 Mayıs 1983).

Çocuk Yuvaları: 0–12 yaşları arasındaki korunmaya muhtaç çocuklarla, gerektiğinde 12 yaşını dolduran kız çocuklarının bedensel ve psiko-sosyal yönden gelişimlerini sağlamak, onları eğitmek ve sağlıklı bir kişilik ve iyi alışkanlıklar kazandırmakla görevli ve yükümlü yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır. Kurum ortamında bakım ve koruma altındaki çocuklar “yuva çocukları” olarak isimlendirilmektedir. (2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, Madde 3, 27 Mayıs 1983).

Grup Sorumluları (Grup Öğretmeni ve Bakıcı Anne)

Grup Öğretmeni: Kurulda bulunan çocuklar yaş ve öğrenim durumlarına göre gruplara ayrılırlar. Yüksek öğrenim kurumlarından mezun olup, okul öncesi öğretmeni unvanını almış olan ve fakültelerin lisans tamamlama programlarına katılarak okul öncesi öğretmeni olanların 0-6 yaş grubu çocuklardan sorumlu olması esastır (23576 Resmi Gazete).

Bakıcı anne: Çocuk evlerinde çocukların gelişiminden ve bakımından sorumlu personeldir (23576 Resmi Gazete).

1.6.2. Kısaltmalar

AKÖ: Aile Katılım Ölçeği

SHÇEK: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu

SPSS : Statistical Package for Social Science

R.G: Resmi Gazete

BÖLÜM II

ALAN YAZIN

2.1. Çocuk Kavramı

Çocuk kavramı çeşitli yasalarda yer almış ve genellikle yaş sınırlarına bağlı olarak değerlendirilmiştir. Bir tanıma göre çocuk, gelişen insan yavrusunun olgunlaşmamış “reşit” sayılmayan küçük yurttaşdır (Yörükoğlu, 1983). Çocuk, doğanın bir hediyesidir (Elkind, 2000). Çocukluk, üst sınırı belli olmayan bir çağdır. Çocukluk, oyun ve öğrenim yıllarını kapsayan tüketici dönem olarak tanımlanırsa, bunun üst sınırı 12 yaş da olabilir, 25 yaş da olabilir. Bedensel ve zihinsel belirtilerin ergenlik çağına ulaşması ile çocukluk dönemi sona ermektedir (Yörükoğlu, 1989). Çocuk Hakları Sözleşmesinin 1. maddesine göre ve T.C. 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununun 3. maddesinde çocuğu, “daha erken yaşta ergin olsa bile, on sekiz yaşını doldurmamış kişi” olarak tanımlamaktadırlar (Senemoğlu, 2001). Türk Ceza Kanunu’nun 6.maddesinde de, “çocuk deyiminden; henüz on sekiz yaşını doldurmamış kişi” anlaşılır denmektedir (Senemoğlu, 2001).

Çocuğun tanımı konusunda farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu problem, çocukluk döneminin başlangıcı ile bitiş zamanları arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Çocukluk döneminin bitiş zamanı Çocuk Hakları Sözleşmesi ile kesin bir tarih kazanmasına karşın, başlangıcı için kesin bir zamanlama bulunmamaktadır.

2.2. Gelişim ve Büyüme

Gelişim kavramı genellikle olgunlaşma kavramı ile karıştırılmaktadır. İnsanlar olgunlaştıkça geliştiklerini düşündükleri için iki kavramı birbirinden çok fazla ayırt edemeyebilir. Fakat olgunlaşma, kişinin doğuştan getirdiği potansiyelin zaman içinde ortaya çıkmasını ifade eder. Gelişme ise olgunlaşmayı içine almakta ve doğumdan ölüme kadar kişinin geçirmiş olduğu değişiklikleri anlatmaktadır (Aydın, 2002).

Gelişim büyümeyle de karıştırılmaktadır. Büyüme daha çok fiziksel özellikler için kullanılırken, gelişim fiziksel özelliklerin yanı sıra diğer özellikleri de kapsayacak şekilde kullanılır. Büyüme, bedenin boy ve ağırlık yönünden artışı, organların belli bir düzeye gelinceye kadar geçirdikleri biçim, hacim, ağırlıkla ilgili değişimler olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan anlaşılacağı büyüme daha çok bireyin bedeni ile ilgilidir (Ulusoy ve diğerleri,2003). Gelişim; büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin sonucunda gerçekleşir (Bacanlı, 2003).

Dünyaya geldiği andan itibaren çocukta, büyüme ve gelişme birbirini takip eden bir süreçtir. Büyüme, bedende meydana gelen nicel değişiklikleri içermektedir (boy uzaması, kilo artışı gibi). Gelişme ise, değişikliklerin niceliği yanında niteliğini içermektedir. Yani birçok yapı ve işlevi bütünleştiren karmaşık bir olgu olup gelişimin her evresi kendinden bir sonraki evreyi doğrudan etkilemektedir(Kılıç ve diğerleri, 2003).

Çocuk sadece fiziksel olarak büyümele kalmaz, aynı zamanda beyin ve iç organlarının yapısı ve büyüklüğünde de değişimler olur. Beynin gelişimi sonucunda giderek artan bir öğrenme, anımsama ve muhakeme yeteneği oluşur. Böylece fiziksel gelişmeyle birlikte zihinsel olarak da geliştiği görülür (Erden ve Akman,2003).

Yapılan araştırma ve gözlem sonuçlarına göre belli gelişim dönemlerinde çocuklarda ortak eğilim ve davranış kalıplarının bulunduğu tespit edilmiştir. Gelişimde ortak yanların bilinmesinin çocuk eğitiminde izlenecek yöntemlerin belirlenmesi açısından önemi büyüktür. Karmaşık bir süreç ihtiva eden gelişimin incelenmesi sonucunda, sürekli yani dinamik olduğu, genetik bireyselliğin bir sonucu olduğu, giderek artan bir özelleşme süreci içerdiği, dengeli ve artarda birbirini takip eden düzenli bir süreçte devam ettiği görülmüştür (Yavuzer, 2005). Bu düzenli ve birbirini takip eden süreç içerisinde gelişimin; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal alanlarda bir bütün olarak ilerlediğini söyleyebiliriz. Çocuk gelişiminin kendine özgü dinamikleri olduğu, her gelişim evresinin büyük oranda daha önceki evreler tarafından belirlendiği gerçektir. Araştırmalar, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını büyük ölçüde biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (Yavuzer, 1998).

Çocuklarda gelişim ve öğrenme arasında bir paralellik söz konusudur ve çocuklardaki özellikle bilişsel, dil, sosyal ve psikomotor gelişimin en iyi yolu

öğrenme ile gerçekleşmektedir. Çocuklardaki öğrenme becerilerinin ve kavramların erken yaşlarda gelişmesi onlara aldıkları bilgiyi organize etme ve sınıflandırma olanağı verir. Erken çocukluk döneminde, çocuklarda etkin olarak öğrenme becerilerinin gelişimi üzerinde durulması, onların farklı yapısal deneyimler kazanmalarını da sağlamaktadır (Kandır ve Orçan, 2009).

2.3. Gelişimin Kritik Dönemleri

Belli yaşlarda belli tür öğrenmelere karşı ilgi ve duyarlılık vardır. Bu nedenle çevredeki belli öğrenmeler, önceye göre dikkatlerini daha çok çeker ve bunları daha hızlı öğrenirler. Bu nedenle belli dönemlerde öğrenme yaşantıları için fırsatlar oluşturulmalı ve desteklenmelidir. Bu dönemleri iyi bilmek gerekir. Şekil-1’de bazı yeteneklerin gelişiminde kritik dönemler görülmektedir. Kritik dönemler, yaşam süresinde, sürekli ve geri dönülmez sonuçları olabilen, elverişli ve elverişsiz durumlarla ilgili zamanlardır (Onur, 1997).

Şekil 1. Bazı yeteneklerin gelişiminde kritik dönemler



Kaynak: “Yeteneklerin gelişimi” çocuğun psikososyal gelişimini destekleme: ÇPGD Programı (www.sbu.saglik.gov.tr).

Bu döneme denk gelen 0–6 yaş arasını kapsayan okul öncesi yılları; kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve bütün bunların geliştirilerek ileri yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın kritik dönemlerin biri olarak görülmektedir (Argon ve Akaya, 2008).

2.4. Beş -Altı Yaş Grubu (61–72 Ay) Çocuklarının Gelişim Özellikleri

2.4.1. Fiziksel Gelişim

Çocuğun kişiliği üzerinde en çok etkisi görülen gelişme, fiziksel gelişme ya da beden gelişmesidir. Fiziksel gelişim; boy ve kilo artışı, bedeni oluşturan tüm organların gelişimini, kas, kemik ve tüm sistemlerin (sindirim, boşaltım, dolaşım, solunum, sinir gibi) gelişimini ifade etmektedir. Fiziksel gelişimin en hızlı olduğu dönem, doğum öncesi dönemdir. Bunu bebeklik dönemi (0–2 yaş), okul öncesi dönem (3–6 yaş) ve ergenlik dönemi izlemektedir (Kandır, 2003).

Okul öncesi, çocuğun doğumundan okula başladığı ana kadar geçen zaman içerisinde, fiziksel gelişimine paralel olarak kazanılan temel davranışların ve bilişsel gelişimi ile ilgili anlama ve değerlendirme yetilerinin edinildiği, belli kavramların öğrenildiği dönemdir (Abacı, 2000). Çocukların, yaşantılarının ilk yıllarında, bazı öğrenmeleri gerçekleştirmeleri ve fiziksel görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Göstermeleri beklenen bu yeterliklere, "Gelişimsel Görevler" denir. Bu görevlerin gerçekleşmesinde fiziksel gelişimin önemli rolü vardır. Okul öncesi çağı çocuklarda, vücudunu kontrol edebilme becerisinin geliştiği görülür. Oturma, ayakta durabilme, yürüme becerilerini geliştirerek, büyük ve küçük kaslarını daha geniş bir uygulama alanında, daha karmaşık durumlarda kullandığı görülür. 5-6 yaşlarda, çocuk hastalıkları çok yaygın olduğundan, büyüme ve gelişim hızları hastalıkların etkisi altında kalmaktadır. Buna rağmen, vücutlarının fizyolojisinde sağlam ve dengeli bir olgunlaşma meydana gelir. Çocuk giderek daha dengeli bir dolaşım, solunum ve sindirim sistemine sahip olmaya başlar. Kemikleri tam sertleşmediğinden küçük kazalarda kırılmalar kolay kolay meydana gelmez. Hastalıklara karşı vücut dirençlerinin her yıl artması beklenir (Başaran,1966).

Buna karşın, merkezi ve periferik sinir sisteminde ise hızlı bir gelişme gözlenir. Altı yaşındaki bir çocuğun beyni, yetişkin beyinin fiziksel büyüklüğüne ulaşır. Bu nedenle çocuklar kas-zihin koordinasyonunda çeşitli güçlüklerle karşılaşır. Sağa, sola hızla dönüşlerde dengelerini yitirirler. Tırmanma, zıplama, topla oynama becerileri de yeterince gelişmemiştir. Bu dönemde kızların, erkeklere oranla ince motor kaslarının daha hızlı geliştiği gözlenir. Kızlar denge sağlamada, makas kullanma veya kalem tutma gibi becerileri açısından erkeklere göre daha

başarılıdırlar. Ancak genel bir değerlendirme yapacak olursak, motor koordinasyon gerektiren etkinlikleri yapmada fiziksel donanımına sahip değillerdir (Aydın, 2006).

Kas gelişimlerine paralel olarak büyük ve küçük kaslara ilişkin becerilerin öğrenilmesinde, özellikle parçalı ve geçmeli oyuncakların, yaratıcı uğraşların ve bahçe oyunlarının geliştirici yönde etkisi vardır. Çocuğun kişiliği üzerinde en çok etkisi görülen gelişme, fiziksel gelişme ya da beden gelişmesidir. Doğumdan itibaren ilk çocukluk yıllarında aldığı beslenmenin, kalıtım ve çevrenin, beden gelişimi üzerindeki etkileri düşünülecek olursa, bu aynı zamanda çocuğun zihinsel duygusal ve sosyal gelişimini olumlu olarak etkileyecektir.

2.4.2. Psikomotor Gelişim (Devimsel gelişim)

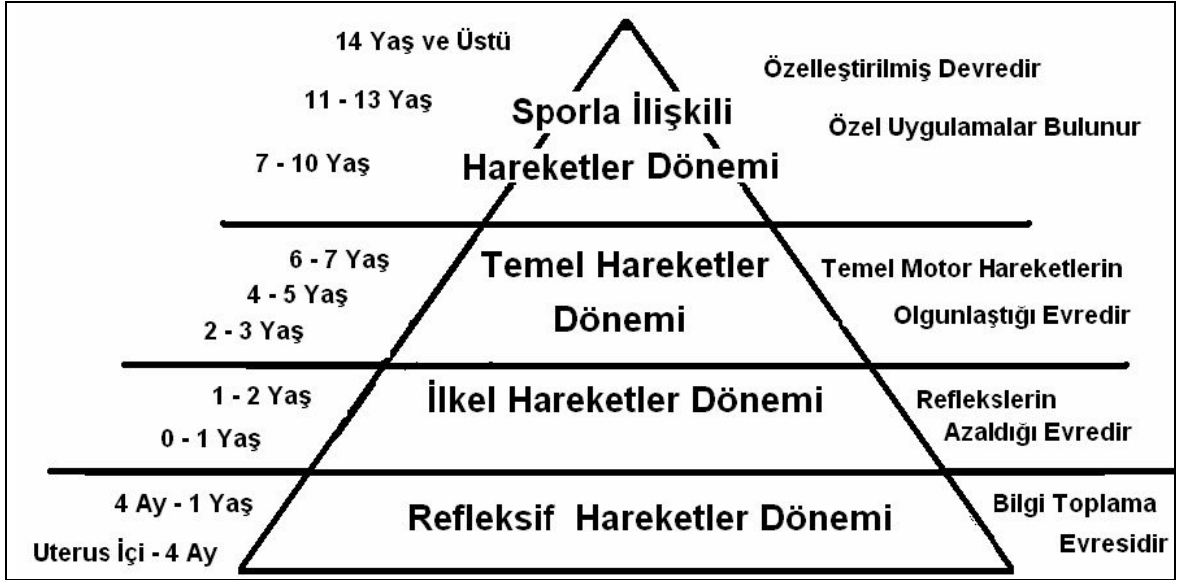
Psikomotor Gelişim, çocuğun beden gelişimine paralel olarak, hareket ve becerilerinin gelişimidir. Yani bireyin organlarının işleyişini denetim altına almada gösterdiği becerikliliğin artmasıdır. Çocuğun öğrenmesi, büyümesi ve gelişmesiyle ilgili olup kuvvetinin gelişmesi, organları arasındaki koordineli çalışma, hareket hızı, kol, bacak ve diğer organların kullanımı motor gelişimini oluşturmaktadır. Motor gelişimde duyum, sinir ve kas sistemleri eşgüdüm içinde çalışırlar, bu işleyiş içerisinde eşgüdümün bozulması halinde bireyin gelişimi geriler (Başaran,1966).

Hemen her çocuk normal koşullarda bu gelişim aşamalarından aynı yaşlarda geçer. Araştırmalar, motor gelişiminin en az üç genel kurala göre gerçekleştiğini ortaya koymuştur;

1. Cephalocaudal Gelişim (baştan ayağa doğru): Baştaki motor kontrol bedeninin aşağı kısımlarındaki kaslara oranla daha güçlüdür. Motor kontrolün evrimi, önce baş, omuzlar, kollar, bacaklar ve nihayet ayaklar şeklinde gelişir.
2. Proximodistal Gelişim (merkezden dışa doğru): Motor yetenek, merkezi bir eksenenden başlayarak bedeninin uç kısımlarına doğru gerçekleşmektedir.
3. Bütünden Özel Hareket Gelişimine Geçiş: Motor gelişimde (yürüme, elle tutma gibi) belirgin bir sıranın izlendiği görülür. Başlangıçta çocuğun ilk hareketleri bütünsel ve farklılaşmamıştır. Burada sinir sisteminin, özellikle beynin gelişip olgunlaşmasının rolü ile giderek farklılaşmaya başlayarak, daha karmaşık hareketleri yapmaya doğru gelişecektir (Yavuzer, 2005).

Psikomotor gelişimde, çok basit reflekslerle başlayan hareketler baş, boyun ve gövde kaslarının kontrolü, motor becerilerin temelini oluşturan oturma, emekleme, yürüme,

koşma, atlama, tırmanma gibi motor beceriler ve uzanma, tutma, bırakma, fırlatma gibi elin yönetimiyle ilgili manipülatif beceri kazanılması şeklinde devam eder.



Şekil 2. Gallahue'ye (1982) göre motor gelişim dönemleri (Akt. Kerkez 2006)

Temel hareketler dönemi olan 2-6 yaş da çocuklar uzun süre bir yerde oturamazlar. Etkinlik düzeyleri yüksektir. Küçük kaslarını kullanmada yetersizlik görüldüğü için, büyük kaslarını kullanmada küçük kaslarından daha başarılıdır. Koşmak, atlamak, tırmanmak, kaymak ve sürünmek isterler. Hareketlerinde artış görülür. Görme duyusunun gelişmesine bağlı olarak büyük puntolu kitaplar inceleyebilirler. Görme duyumu ve küçük kasların olgunlaşmaması nedeniyle bazı etkinlikleri yaparken daha fazla zaman harcarlar ya da daha uzun zamanda yaparlar (Senemoğlu, 2000). Üç-dört yaşlarında çocuklar parmak ucunda yürümeyi, merdiven çıkmayı başarabilmektedir. Ayakkabısını ayağına giyebilmekte, üç tekerlekli bisiklete binebilmektedir. Hareketli topa tekme vurabilmekte havadan atılan orta boy topu tutabilmektedir. Yardımsız elini yüzünü yıkayabilir, dişlerini fırçalayabilmektedir (Gander ve Gardiner, 2007). 5-6 yaş dönemindeki çocuklarda motor beceriler çok canlı ve çeşitlidir. Fakat bu çok yönlü zihinsel ve fiziksel faaliyetler onu çabuk yorar. Motor güçlerini kontrol edebilen çocuk, sosyal ilişkilerini kontrol etmede güçlük çeker. Genellikle her faaliyette birinci ve en iyi olmak ister. Bu eğilim çevresiyle çatışmasına neden olmaktadır (Oğuzkan ve Oral,1997). Bu dönemde çocuğun hareketlerinin koordinasyonu düzgündür. Vücut dengesi oyunlarda mükemmeldir. Koşma, sekme ve atlamada vücut hareketlerinde tam bir uyum ve denge gözlenir. Daha çok duvar

ya da tahta üzerinde yürümek, iki tekerlekli bisiklete binmek gibi denge etkinlikleriyle ilgilidir (Berk, 2006). Küçük kas gelişimlerinin artması el becerilerine yansır. Çocuk makas, bıçak, çatal ve kalem gibi nesnelere rahatlıkla kullanabilir. Makasla şekli kesip çıkarabilir ve bir desen üzerine yapıştırabilir. Rahatlıkla giyinip soyunabilir, taklit oyunları ve müzikle ritmik hareketler yapabilir. Müzikteki ritim onu ilgilendirir ve tempo tutar. Hareketle ilgili gelişim 6 yaşından sonra iyice yavaşlar ve azalır (Fişek ve Maktav,1983,Yavuzer, 2009). Çocuk bu dönemde motor güçlerini geliştirirken, görme duyusu yardımıyla göz motor koordinasyonu sağlayarak daha karmaşık becerileri yapma eğilimine gider. Yuva ve anaokullarında bina içinde ya da bahçede, çocukların fiziksel yapılarına uygun ölçülerde eşya, araçlar ve oyun malzemeleri bulunur. Bu dönemde çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişmesini, büyümesini ve çevresiyle sosyal uyumunu sağlayacak gerekli davranışların, aileden sonra en iyi kazanıldığı çevre, şüphesiz okul öncesi eğitim kurumlarıdır.

2.4.3. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, kendini ve dünyayı anlama, ayrıca yaşamı anlamlandırmaya yönelik her tür düşünsel ve duygusal etkinliği kapsamaktadır (Aydın, 2006). Zihni gelişim hiç şüphesiz zekâyâ bağlı gelişimdir. Zekâ kendisini daha çok davranışlarda gösterir. Bilinçli olarak yapılan her davranış zekânın bir ürünü olmaktadır. Zeka, kişinin yeni durum, engel ve sorunlar karşısında deneyimlerinden ve öğrendiklerinden yararlanarak, o an için yapması gerekeni yapması, uyumunu sağlayabilmesi, yeni çözümler bulabilmesidir (Aral ve Duralp, 2010). Binbaşıoğlu'na (1987) göre zekâ; "canlıyı bilinçli davranışa yönelten bir güç yahut kuvvet olarak kabul edilebilir". Zekâ'nın somut, elle tutulur, gözle görülür bir kavram olmayışı zekâyı tanımlamada bazı güçlükler oluşturmaktadır. Zekâyı bir zihinsel faaliyet olarak ele alırsak bilinçli olarak yapılan, öğrenmeyi ve anlamayı içeren her davranış zekânın bir ürünüdür diyebiliriz. Zihinsel faaliyetler şu süreçleri kapsar:

1. Algılama: Gerek iç, gerekse dış dünyadan edinilen bilgilerin yorumlanması, organize edilmesi ve yeniden bulunmasıdır.
2. Bellek: Algılanan bilginin bulunup getirilmesi ve depo edilmesidir.
3. Muhakeme: Bilginin belirli bir anlam çıkarma ve sonuca varma amacıyla kullanılabilmesidir.

4. Düşünme: Bilginin ve çözümlerin nitelikçe değerlendirilebilmesidir.

5. Kavrama: Bilginin iki ya da daha fazla kısmı arasındaki yeni ilişkilerin tanınabilmesidir.

Çocuğun içinde bulunduğu dünyayı, değişik yaşlarda nasıl ve niçin algıladığı ile ilgili Piaget, Bruner ve Vygotsky kuramlar geliştirmişler ve bilişsel gelişimi dönemlere ayırarak incelemişlerdir (Bacanlı, 2007). Çocuğun düşünme ve akıl yürütme faaliyetlerinde gözlenen evrelere göre sınıflayan ilk psikolog Jean Piaget'dir. Piaget bilişsel gelişimi dört evreye ayırmıştır. Bunlar sırasıyla duyu-motor, işlem öncesi, somut işlemsel ve formel işlemsel evrelerdir. Bilişsel gelişim genetik ve çevresel faktörlerin etkileşimleriyle olmaktadır (Yavuzer, 2005).

Piaget, işlem öncesi dönemdeki (2-7 yaş), gelişmelerin daha sonraki bilişsel aşamalar açısından belirleyici özellikler taşıdığı görüşünden hareketle bu evreye özel bir önem vermektedirler. Bu evrenin başında çocuklar bir ölçüde sınırlı sözcük dağarcıkları ile nesnenin yerine bir "Simge" geliştirmeye başlar. Benzetmelerle tümevarımsal düşünüş başlamıştır. Çevresindeki olay ve nesnelere kendine özgü görüşle yorumlar. Bunları başkasının gözü ile düşünemez. Çocukta, nesnel düşünüş henüz gelişmemiştir, onun yerine öznel düşünüş egemendir. Somut düşünme basamağından, soyuta doğru geçişte çocuk, öğrenmek istediği konu ile doğrudan karşılaşacak, duyumlarını ve deneyimlerini devreye koyarak bilgi belirtisi olan algı ve kavramlara ulaşacaktır.

İşlem öncesi dönem çocuklarda görülen korunum ve tersine dönebilirlik kavramlarından yoksunluk bu dönemin karakteristik özelliğidir. Korunum, çocuğun bir nesnenin şeklinin veya fiziksel özelliğinin, görüntüsel değişiminin (ağırlık, kütle, miktar) etkisi altında kalmadan nesnenin aynı kaldığını kavramasıdır. Örneğin büyük bardaktan küçük bardağa su döküldüğünde suyun hacmi değişmese de çocuk suyun azaldığını düşünecek aynı şekilde küçük bardaktan büyük bardağa döküldüğünde de suyun arttığını düşünecek. Tersine dönebilirlik ise bir işlemin sonuçlarından hareketle başlangıç durumuna ulaşmayı tanımlar. Örneğin sekiz sayısının en küçük ortak bölenini bulmak veya bir daireyi dörde bölmek bir işlemdir. Doğal olarak bu işlemler tersine çevrilebilir ve başlangıçtaki durumuna dönüşebilir. Fakat çocuk bu dönemde bunu yapacak donanıma sahip değildir. Çocuklara uygulanan eğitim

programlarının aracılığıyla korunum ve tersine dönebilirlik kavramları öğretilbilir (Aydın, 2006; Berk, 2006).

Piaget' e göre: “Düşünsel davranış ile zekâ arasında çok yakın bir ilişki, hatta olumlu bağlaşıma vardır” (Akt: Sanström, 1971). Düşünebilmek için kavramlara da gereksinim vardır. Düşünme eyleminin en önemli gereçlerinden olan kavramlar ise bir nesne ile ilgili algıların zihinde soyutlanması ve genellemelerin yapılmasıyla olur. Okul öncesi eğitimin çocuğun zekâ gelişimi üzerinde büyük etkisi vardır. Anaokuluna gelinceye kadar deneyimlerine dayanarak zengin bir bilgi birikimi edinen çocuk, anaokulunda değerlendirilerek, sistemli ve metodik olarak kavramları öğrenir. Çocuğun zihin gelişimi, ister evde olsun ister okulda, onun çevresinin uyarıcı zenginliği ölçüsünde gelişecektir.

2.4.4. Dil gelişimi

Dil, çocuğun doğuştan getirdiği bir yetenektir ve çocuk doğduğu günden itibaren konuşma dilini öğrenmeye başlamaktadır. Dilin iletişim aracı olarak kullanılabilmesi için çocuğun, dilin sembollerini öğrenmesi, belleğinde saklaması gerektiğinde de kullanması gerekmektedir (Aral, 2001; Kandır, 2007). Gelişmiş bir dile sahip olma bireyin öteki insanlarla kuracağı ilişkilerinde en önemli etkenlerden biridir. Kişinin duygularını, düşüncelerini karşısındakine akıcı bir biçimde aktarabilmesi her yaştaki insan ve toplum için önemlidir. Herkes doğrudan kendi yaşantısı yoluyla öğrendiğinden çok daha fazlasını dil yoluyla öğrenir. Dil aynı zamanda düşünme, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir. Dil, çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvenli hissetmesine yardım eden bir davranıştır. Çocuk yaşamının ilk yıllarında kazanmaya başladığı bu beceriyi daha sonra uygun çevre ve iletişim ortamı ile geliştirir. Eğer çocuğun içinde bulunduğu çevre ve iletişim ortamı elverişsizse, bu beceriyi yeterince geliştiremez ya da körelmesine neden olabilir. Bu durumda kendisini ifade etmede çevresinde bulunan diğer insanlarla etkileşimlerinde iletişim kopukluğu söz konusu olabilir. Bunda işitme bozukluğunun da etkisi göz önünde tutulmalıdır. Çocukta işitme kaybı ya da bozukluğu teşhis edildiğinde konuşma bozukluğuna sebep olmadan acil olarak tedavi edilmesi gerekmektedir.

Tüm kültürlerdeki çocukların hemen hepsi ilk sözcüklerini, 12-18 ay dolaylarında söylerler (Topbaş, 2007). Ons ekiz-yirmi dört aylık bir çocuk telgraf konuşması adı verilen dönemde sözcük hazinesi 200'e yaklaşır. Bu dönemde çocuklar genellikle isim ve fiilleri kullanarak "anne mama" şeklinde iki sözcüğü birleştirebilirler (Bacanlı, 2007).

Dört yaş çocuğu, gramerin temel kurallarına egemen olmaya başlar, beş yaşına doğru iki ya da daha fazla fikri bir cümlede doğru ve sıralı olarak ifade ederek uzun ve karmaşık cümleler kurmaya başlar (Yavuzer, 2009). Üç - dört yaşlarında dil kullanımı çok yönlüdür. Duygularını düşüncelerini ve ilişkilerini anlatır. Kendine yönelik konuşur, yani ben-merkezci konuşma görülür. Kelime hazneleri 1000 civarındadır. Cümlelerin yarıya yakını dilbilgisi kurallarına uygundur. Söz diziminde, özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade eder. Çekim kuralları görülmeye başlar. Geçmiş, şimdiki ve geniş zaman kullanımı görülür. Üç yaşından sonra olumsuz edilgin cümleler kullanılabilir. Dört - beş yaşında dil kolay ve doğru kullanılan bir araç haline gelir. Ses üretiminde doğruluk oranı artar. Çocuk anne babasının ses perdesini taklit eder. Çocuk çoğul kullanımını doğru yapar. Ben-merkezci konuşmanın devam ettiği gözlenir. Sosyal etkileşimde konuşma artar ve anlaşılır biçimdedir. Çocuk yetişkinleri daha az taklit eder. Bu dönemdeki çocukların % 98'i ünlü ses üretiminin % 88'i de ünsüz ses üretimini doğru olarak yapar. Çocuğun ürettiği sözcük sayısı ortalama 2000 kadardır. Beş-altı yaşta çocuk yetişkin dil olgunluğuna ulaşır (Aral, 2000; Lightfoot 1999; Megnitt 2004; Berk, 2006).

Yapılan araştırmalar çok küçük yaşta kimsesiz çocukların barındırıldığı özel bir eğitim çabası sarf edilmeyen bakımevlerinde yetişmenin, çocukların dil gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Şahin, 1994; Çukur, 1994; Çörüş, 2005) . Ailelerin çocuğun dil gelişimindeki etkin rolü bugün çeşitli araştırma bulguları ile belirlenmiştir. Ancak evdeki çabalara ek olarak konuşma anlatma ve dinleme çalışmaları ilkokula başlamadan önce çocuğun dili ustalıkla kullanabilmesine yardım açısından büyük faydalar sağlar (Oktay,1983; Oğuzkan, 2004, Özdemir, Bacanlı, Sözer, 2007). Dil insanın en önemli düşünce ve iletişim aracıdır ve dili kullanma becerisinin en hızlı gelişimi okul öncesi yıllarda olmaktadır.

2.4.5. Duygusal Gelişim

Doğumundan itibaren çevresiyle sürekli bir etkileşim halinde olan insan duyu organlarının gelişmeye başlamasıyla birlikte, çevresinden gelen etkilere tepki göstermeye başlar. Genel olarak duygu, bireye iç ve dış dünyadan etki eden herhangi bir olayın ya da uyarıcının onda bıraktığı haz veya acı verme biçiminde beliren tepkiler olarak ifadelendirilir (Davun, 2009). Organizmanın bütünüyle uyarılması olarak da tanımlanan duygu ve heyecan, bireysel farklılık göstermekle birlikte, ölçülebilen ve gözlenebilen davranışları içermektedir (Aral ve Durualp, 2010). Duygular etkileri bakımından olumlu (haz) yada olumsuz (acı) olarak iki grupta toplanabilirler. Olumlu duygular bireyin gereksinimlerini karşılayarak, organizmada fizyolojik bir rahatlama sağlar, zihinsel aktiviteleri çabuklaştırır ve verimli kılarlar. Olumsuz duygularda ise bireyi engelleyerek bunların tam tersi durum ortaya çıkarırlar. Kişinin özdeksel ve tinsel gereksinimleri, fizyolojik gereksinme ve rahatlık, başarılı ve üstün olmak, başkaları tarafından beğenilmek, sevmek, ruhsal güvenlik içinde bulunmak, yeni yaşantılar kazanmak ve değişikliklerden hoşlanmak şeklinde özetlenebilir (Binbaşoğlu, 1987; Dönmezer, 2004).

Skinner'e (1937) göre "Duygular hem enerji verme, hem de organize etme işlevini yerine getirirler. Enerji verici olarak duygusal güdülerle ilgili bir işlevi daha da etkinleştirirler. Organize edici olarak da duygular sayesinde kavrama gücünde, zekâ veriminde bir artış ortaya çıkar". Düşünceler düzensiz ve karmaşık olmakla birlikte birey bu düşünceler arasından bazılarını çabucak olay üzerinde yoğunlaştırır. Duygular birden ve çok şiddetli olduklarında bayılma, donakalma, halüsinasyon gibi durumlarda bedensel ve zihinsel karışıklıklar oluşturabilirler. Bedensel ve zihinsel aktivitelerden bazıları uyandırılır ve bazıları bir amaca doğru yönlendirilirken bazıları da bastırılır (Akt: Dönmezer, 2004). Özellikle sevgi ve neşe gibi duygular bedensel ve zihinsel aktivitelerin daha verimli çalışmasını sağlar.

Freud'a göre, insan doğumdan itibaren sevgi gereksinimi içerisindedir. Bu anne ya da yetişkin bir sütanne olmalıdır. Sevgi bağlarını zayıflatan çok annelik çocuklar için zayıflatıcı ve gerileticidir. Buna göre, bir bakımevine ya da yetiştirme yurduna yerleştirilen çocukların birçok yönden geri olmaları şu iki nedene bağlanabilir. Buralarda büyüyen çocuklar sevgi alışverişinden yoksundurlar ve duygusal yönden doyumsuzdurlar. İçinde buldukları ortam nedeniyle toplumsal ilişkilerde yetersiz

ve çekingendirler. Psikomotor, zihinsel ve toplumsal yeteneklerin yeterince gelişmediği görülmüştür (Akt: Dönmezer, 2005).

Duygusal davranışlar, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine paralel olarak zamanla farklılık gösterir. Üç yaşından sonra kıskançlık, inatçılık, nefret, sevinç gibi duygular ilkel halleriyle görülmektedir (San Bayhan ve Artan, 2005). Çocukların duygusal tepkileri sadece büyüklerinden farklı olmayıp yaşlıları diğer çocuklardan da farklı olabilir. Duygusal davranışları diğer insanlarla olan etkileşimleri ile şekillenir. Öncelikle anne babasından etkilenir. Onları taklit eder, ev dışına çıkınca da başka büyüklerden veya diğer çocuklardan etkilenir. Araştırmalar sosyal statü ve duygusal kararlılık arasında yakın bir ilişki keşfetmiştir (Crow ve Crow, 1958). Okul öncesi dönemde özellikle 2-5 yaşları arasında çocukların korkularında farklılaşma ve artmalar görülür. Duyduğu şiddetli gök gürlemesi, köpek havlaması karanlık ya da hayali yaratıklar korku sebebi olarak sayılabilir (Yavuzer, 2005). Üç yaştan sonra vurma, tepinme gibi davranışlar azalırken sözel hareket ve saldırılar artmaktadır (San Bayhan ve Artan, 2005).

Okul öncesi dönemde çocukların mizah duygularının gelişmesi ve mutlu olmalarından dolayı arkadaşları ile oynarken sık sık güldükleri, kahkahalar attıkları görülmektedir (Aral ve Durualp, 2010). Özellikle, okulda öğretmenin ailede anne ve babanın çocuklarına hatalı tutumlarından kaynaklanan kıskançlık, küçük yaşlarda ve gelişim çağında yaşamı süresince sürekli itilmiş ve ihtiyaç duyduğu sevgiye doyum sağlayamamış olan birey, yetişkin dönemlerinde de bu duygularını zaman zaman ortaya çıkarırlar (Bulut, 1996).

2.4.6. Sosyal Gelişim

Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri ayrıca insanı diğer canlı varlıklardan ayıran en önemli özellik toplumsallaşmasıdır. Toplumsal gelişim, kişinin doğumundan yetişkin oluncaya kadar, diğer insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği ilgi ve duygularının tümüdür. İçinde bulunduğumuz ve bir ferdini oluşturduğumuz toplumun işleyişi bir takım normlara bağlıdır. Bu normların işleyişine uyum sağlayabilmek, bireyin toplumsallaşması demektir. Başaran'a (1966) göre toplum, ister büyük olsun, isterse küçük olsun âdetlerini, geleneklerini, yasal ve yasal olmayan normlarını, kısacası kültürünü, toplumsallaşma süreci içinde en küçük ferdine dahi aktarmakla yükümlüdür.

Sosyal gelişimin başlangıcı bebekliğin ilk günlerine kadar gitmektedir. Bir bebeğin annesine olan bağımlılığı, onun sosyal ilişkilerinin başlangıcını oluşturmakta ve anne bebeğine sevgi göstererek, dokunarak olumlu bir sosyal gelişimin tohumlarını atmaktadır. Bebeğin anneye olan bağımlılığı ihtiyaçlarının karşılanması ölçüsünde bağılılığa dönüşmektedir (Selçuk, 2005).

Doğumdan sonra bebekte görülen ilk toplumsal davranış, çocuğun annesine sarılması ve tutunmasıdır. İki –üç aylık bebekte yetişkinlere karşı ilgi doğmaya başlamakta, kendisine bakan kişinin ilgilenmesinden hoşlanmakta ve yanından ayrılmasıyla ağlamaktadır (Kılıçarslan, 2006; Yavuzer, 2007). Üç yaş çocuğu benmerkezcidir, ancak daha dengeli ve olumludur. Yaşıtları ve yetişkinleri taklit ederek onların söyledikleri sözleri ve davranışları tekrarlamakta, evcilik, doktorculuk gibi oyunlar oynayarak günlük yaşantılarında gözlediklerini oyunlarına yansıtmaktadır (Oktay, 2007). Daha bilgili ve olgun birey görünümünde olan 5 yaş çocuğu çevresine karşı dostça bir yaklaşım içindedir. En belirgin özellikleri arasında kendi kendine yetebilir, şekilci, sosyal, kendinden emin, rahat, ciddi ve dengeli bir kişilik yapısı vardır. Bu dönemde çocuk yeteneklerini en iyi şekilde kullanmak ister.

Sorumluluk ve ödül almaktan hoşlanır. İçinde bulunduğu toplumun birtakım kültürel değerlerine uyum sağlayabilir. Bu üstün özellikleriyle 5 yaş çocuğu birey olarak toplumsallaşmış görünümündedir (Yavuzer, 2005). Beş yaşın sosyal uyumlu, iyi huylu çocuğu altıncı yaş içinde giderek değişir. Çocuklardaki rahat, açık ve anlayışlı tavırlar zamanla kaybolmaya başlar. 6 yaş, çocuğun bebeksi özelliklerinden neredeyse tamamen kurtulup, mantıklı ve realist olmaya başladığı bir dönemdir (Yavuzer, 2007). Bu dönemde çocuk anne-babasının birçok duygu ve düşüncesini paylaşabilecek ve onlarla fikir alışverişinde bulunabilecek olgunluktadır. Hem anne-babasıyla arkadaş olabilir ama bir yandan da disipline ve kontrole ihtiyaç duyar. Sorumluluk alabilir, evdeki ve okuldaki kurallara uyabilir. Kendini tanıma ve kanıtlama ihtiyacındadır. Bu nedenle başardığı ve çabaladığı konularda onu desteklemek ve ödüllendirmek olumlu yönlerini pekiştirmek açısından önem taşır. Arkadaşlık çok önemlidir. Sık sık yaşıtlarıyla birlikte olmak ister. Değişik sosyal ortamlara ihtiyaç duyar. (Oğuzkan ve Oral,1997) .

Okul öncesi dönem, benmerkezci duygunun artmaya başladığı bir dönemdir. Bu dönemde, duyu organlarını özellikle gözlerini kullanarak çevresini gözlemlemeye ve

keşfetmeye büyük çaba harcar. Gözlemlerini tasnif ederek zihninde yerleştirmeye çalışır. Sağlıklı bir birey olarak öz benliğin kazanılmasında, fiziksel ve zihinsel gelişim kadar, duygusal ve toplumsal (sosyal) yönden gelişim de önem taşımaktadır. (Binbaşoğlu, 1987) Bu dönemde bakım ve sevgi kadar çocuğun psikolojik, fiziksel ve zihinsel ihtiyaçlarını da tanımak ve karşılamak önem taşımaktadır. Çocuğun tüm ihtiyaçlarını uygun şekilde karşılamak ve onu sağlıklı yetişkin olarak hayata hazırlamak gerekmektedir. Okul, çocuğun sosyalleşme süreci içinde, çok değişik uyarıcı ve çevre koşulları sunarak, akıl yürütme yeteneğini, yaratıcılığını, hayal gücünü geliştirmesini ve öz denetimlerini sağlayarak bağımsız bir kişilik kazanmasına olanak sağlar (Kulaksızoğlu, 2004).

2.4.7. Cinsel Gelişim

Cinsiyet bütün canlılarda bir türün üyelerini üreme yönünden birbirini tamamlamaya erkek ve dişi olarak ayırt etme olanağı veren bedensel özelliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Kalıtsal özellikler ve öğrenilmiş cinsel davranışlardan oluşan cinsellik ise eşeyli üreme ile ilgili bedensel ruhsal ve toplumsal deneyim, yaşantı ve ilişkiler bütünüdür (San Bayhan ve Artan, 2005). Cinsel kimlik, bireyin biyolojik cinsiyetinden bağımsız olarak kendini erkek ya da kadın olarak algılamasıdır (Aral ve Durualp, 2010). Cinsel gelişim, cinsel kimliğin oluşması ve bireyin cinsel kimliğine uygun rolleri ve özellikleri benimsemesinde ise büyük önem taşımaktadır (Theis ve Travers, 2001). Cinsel kimlik kazanımı çocuğun gelişiminin ilk yıllarında ortaya çıkmaktadır. Çocuk en erken 3 yaşında kendi cinsiyetine verilen adı bilmektedir. Beş-altı yaşlarında ise davranışların cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Cinsel kimliğin kazanılmasında ve cinsel rollerin benimsenmesinde ilk model anne ve babadır. Çocuğun cinsiyetine uygun davranışlar geliştirmesinde anne-baba tutumları, kardeş, öğretmen, kitle iletişim araçları ve bakıcılar etkili olmaktadır (Kandır, 2007).

Freud'a göre erkek çocuk cinsiyet rolünü babasıyla özdeşleşerek benimser. Bireyde libido denen hareketli cinsel bir enerji vardır. Bu enerji yaşam boyu bireyin önemli davranışlarını yönlendirir. Erkek çocuk, babası ile kendisi arasında benzerlik görür, kendini babasıyla özdeşleştirir. Özdeşleşme, çocuğun çok sevdiği ve hayranlık duyduğu bir yetişkin figürüne kendini benzetmesi sürecidir (Köksal Akyol, 2004).

Davranışçı yaklaşımı benimseyen psikologlar ise çocuğun cinsiyet rolünü benimsemesinde edimsel şartlanmanın önemli olduğunu savunmaktadırlar. Çocuk erkek veya kadın grubunun davranış örüntüsünü gözler, algılar ve taklit eder. Bilişsel yaklaşımcılara göre taklit etme tamamen reddedilemez. Ancak çocuğun anlama düzeyine göre taklit yapabileceği ve taklit edilen davranışın ailenin değerlerine uygun düşenlerden seçileceği kabul edilir. Babanın yokluğu, evden uzakta çalışması ya da çocuklarından uzak kaldığı durumlarda, erkek çocuk cinsel kimliğini geliştirmede bocalayabilir. Yalnız ablaların, teyzelerin başka bir deyişle kadın örneklerinin bol olduğu bir ev ortamı kız çocuğu için uygun bir ortamdır ancak böyle bir ortamda erkek çocuğunun erkek kimliğinden sapmaları kolaylaşmaktadır. Kendi cinsel kimliğinden gittikçe uzaklaşan çocuk güvensiz bir kişilik geliştirir ve önlem alınmazsa kız yapılı bir yetişkin olup çıkar. Ergenlik çağına geldiğinde karşı cins yerine kendi cinsine ilgi duymaya başlayabilir Annenin olmayışı ya da annenin kadınsı özellikler göstermeyişi de kız çocuk için benzer bir güçlük yaratmaktadır. Sevecen, yumuşak ve duygusal özellikler yerine sert tavırlı, erkeksi davranışları belirgin olan bir anne kız çocuğuna uygun örnek olmayacaktır. (MEGEP, 2007).

2.4.8. Ahlak Gelişimi

Ahlak gelişimi, bireyin toplumun değer yargılarını benimseyerek içinde bulunduğu çevreye uyumunu ve kendi ilke ve değer yargılarını oluşturmasını amaçlayan bir süreç olarak tanımlanır. Ahlak gelişimi, topluma nasıl davranılması gerektiğinin farkında olmaktır. Bireyin doğuştan getirdiği gizli güçlerin etkisi ile toplumda var olan iyi-kötü ya da doğru-yanlış kavramlarının inanç, huy, tutum, alışkanlık, adet, gelenek, görenek gibi manevi değerleri oluşturan değerlerin tümüdür. Ahlak gelişimi; toplumun tüm değerlerine olduğu gibi uyma değil, topluma etkin bir uyum sağlamak için kendi değerler sistemini oluşturma sürecidir. Birlikte yaşadığımız insanlara karşı görevlerimizi, sorumluluklarımızı öğrenmek ahlaki gelişimin bir parçasıdır. Ahlak gelişiminin birincil hedefi, bireyin evrensel ilkeler, yanlış-doğru, hak ve adalet kavramları doğrultusunda kendi doğrularını ve ilkelerini geliştirmesidir (MEGEP, 2007; Zembat ve Unutkan, 2001).

İnsanlar, ahlak kurallarını bilmesine karşın bu kurallara uymakta güçlük çeker. O hâlde çocukların ahlak gelişiminde dikkat edilecek en önemli nokta, çocuklara çocuk yaştan başlayarak ahlak kurallarına inanmaları, bunlara karşı olumlu bir tavır

geliştirmeleri ve bunları uygulama alışkanlığını kazanmaları gerekir. Her toplumun kendine özgü ahlak kuralları vardır. Her birey, küçük yaştan başlayarak içinde büyüdüğü toplumun ahlak kurallarına göre iyi ve doğru sayılan davranışları yapmamayı öğrenir. Piaget, çocukların ahlak gelişimi konusunda çalışan ilk araştırmacıdır (Feldman, 2004). J.Piaget; ahlak gelişiminin, bilişsel gelişime paralel olarak geliştiğini ve belli bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıktığını söylemektedir. Biyolojik olgunlaşma ile öğrenme yaşantıları birlikte, bilişsel gelişimde ulaşabilecek düzey üzerinde belirleyici olmaktadır. Aynı durum ahlak gelişimi için de söz konusudur. Kohlberg, ahlaki gelişim kuramında, ahlaki yargının insan yaşamındaki işlevi çerçevesinde incelenmesi gerektiğini vurgular. Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı, Piaget'nin kuramının yeniden incelenmesi, yeniden adlandırılmasıdır. Kohlberg de Piaget gibi çocuk ve yetişkinlerin belirli durumlarda davranışları nasıl yorumladıklarını incelemiştir. Piaget ahlaki gelişimi bir inşa süreci; Kohlberg ise evrensel ahlaki ilkelerin keşif süreci olarak görmektedir. Bu amaçla çocukların ve yetişkinlerin ahlaki ikilemlerini kapsayan belli durumlar vererek onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak yürütmüştür (MEGEP, 2007; Feldman, 2004; Senemoğlu, 2005).

2.4.9. Öz bakım becerileri

Çocukların öz bakım becerileri; okul öncesi yılları boyunca öz bakım becerileri de gittikçe gelişmektedir. Çocuklar bir-iki yaş arasında kaşıkla yemek yerler, çoraplarını çıkarırlar. 2 yaş civarında basit giysileri çıkarabilir ve giyebilirler. İki-üç yaş arasında, verilen havluyla ellerini kurularlar, çoraplarını giyerler. Üç yaşa geldiklerinde tuvalet gereksinimlerini kendileri karşılamakta isteklidirler. Üç-dört yaş arasındakiler çit çit ve çengelleri kapatırlar, direktife uygun diş fırçalarlar. Dört-beş yaşta giyinmede daha beceriklidirler, hemen hemen giysideki bağlar hariç giyinirler. Beş-altı yaşta bıçak kullanma başlar. Bu yaşta düğme ilikleme, fermuar açma kapama becerilerinde de ilerlemeler görülür (San Bayhan ve Artan 2004, Vialle ve diğ. 2000).

2.5. Çocuğun Gelişimini Etkileyen Temel Faktörler

Çok yönlü ve karmaşık bir süreç olan gelişimi etkileyen birçok faktör vardır. Bunlardan en önemlisi kalıtım ve çevre ve ailedir.

2.5.1. Kalıtım

Gelişimi etkileyen önemli faktörlerden biri olan kalıtım bireye anne ve babadan genler yoluyla geçen özelliklerdir (Ünver, 2003). Döllenme sırasında anne ve babanın bazı özelliklerinin taşındığı kromozomlar, anne ve babadan alınan 23'er kromozomla bebeğin genetik özelliklerini belirlemektedir. Genler, deoksiribonükleik asit (DNA) adı verilen amino asitlerden meydana gelmektedir. DNA canlının tüm özellikleriyle ilgili bilgiyi içermektedir. Yani organların oluşumu, diğer genlerin düzenlenmesi, organizma için yaşamsal öneme sahip olan enzimlerin salgılanması vb. DNA tarafından yönlendirilir (Ak, 1999). Tek hücreyle yasama başlayan insan yavrusu, bu hücrenin içindeki genlerde kodlanmış bilgilerin yönergesine uyarak belirli aşamalarda değişik gelişim basamaklarına ulaşır (Tanyer, 2003).

Kalıtımla ilgili önemli noktalardan biri de genotip ile fenotip arasındaki ayrımıdır. Genotip anne ve babadan çocuğa kalıtımla geçen tüm özellikler; fenotip ise, aile, çevre, okul ve toplum gibi farklı sosyal bağlamlarda toplumsal ilişkiler yoluyla edinilen gözlenebilir tüm kişilik özellikleridir (Aydın, 2000). Öte yandan kalıtsal özelliklerin sağlıklı bir biçimde organizmaya aktarılması uygun çevre koşullarının bulunmasına bağlıdır. Bu saptama, çevre faktörünün de önemini ortaya koymaktadır.

2.5.2. Çevre

Çevre, kalıtımla getirilen özelliklere gelişme olanağı veren ya da sınırlandıran dış uyarıcıların tümüdür. Beyin gelişimi için en kritik dönem olan, yaşamın ilk iki yılında bebeğe sağlanacak olan zenginleştirilmiş uyarıcı ortam, bebeğin yasama daha şanslı bir başlangıç yapmasını olanaklı kılmaktadır.

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

Doğum anında bebeğin basının sert darbelere maruz kalması, bebeğin oksijensiz kalması, bebeğe kordonun dolanması gibi durumlar bebeğin gelişimini olumsuz etkileyen ve sınırlandıran faktörlerdir (Senemoğlu, 2004; Sargın, 2007). Doğum sonrasında ise, bebeğin içinde yaşadığı aile ortamı, aile içindeki ilişkilerin niteliği, ailenin sosyo-kültürel yapısı, kardeşleri, ilerleyen yaşlarda akran grupları, okul ve toplumdaki diğer kurumlar ve diğer toplumsal faktörler çocuğun gelişimini destekleyen ya da onu sınırlandıran çevresel faktörlerdir (Senemoğlu, 2004).

Doğum sonrası çevresel faktörler içinde “aile” tüm diğer faktörleri de etkileyen önemli bir yere sahiptir. Ailelerin çocuk yetiştirme tarzları, geniş, çekirdek ya da parçalanmış olması, sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı da çocuğun gelişimini etkilemektedir (Avcı, 2003). Çocuğun yeterli ve dengeli beslenmesi ya da beslenememesi, geçirdiği hastalıklar, kazalar ve doğal afetler, asıllarının yaptırılıp yaptırılmaması, uyku düzeni gibi çevresel etkenler de çocuğun gelişiminde etkili olmaktadır. Bunların yanında okul yaşantısı, öğretmen ve arkadaşları, yazılı ve görsel iletişim araçları da bireyin gelişiminde etkili olan faktörlerdir. Kısaca çocuğun etkileşimde bulunduğu çevrenin tümü onun gelişiminde etkili olmaktadır. Kalıtım yoluyla getirilen gizilgüçlerin ortaya çıkıp gelişebilmesi de uygun çevresel olanakların sağlanmasıyla mümkün olmaktadır (Senemoğlu, 2004). UNESCO (1998), çocukların etraflarındaki dünyayı keşfedebilmeleri için uygun ortamlar oluşturulmasını önerir. Böylece çocuklar karşılaştıkları durumlarla ilgili yeni düşünceler, kavramlar geliştirebilir, hatalarından öğrenebilir, diğerleriyle etkileşime girebilirler ve öğrenmeye ilişkin pozitif tutum geliştirirler (Ajayi, 2008).

2.6. Çocuğun Gelişimini Destekleyen Kurumlar

Çocuğun gözlerini dünyaya açmasıyla başlayıp ilköğretime adım atana kadar geçen ve yaşamın ilk altı yılını içeren okul öncesi dönem, yaşam boyu gelişim açısından çok kritik bir önem taşımaktadır. Bu dönem hayatın temelini oluşturmaktadır.

Gelişimin çok hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuğun sevgi ve şefkat içinde olması, ihtiyaçlarının yerinde zamanında karşılanması, sağlığının korunması ve güvenliğinin sağlanması çocuğun gelişimsel açıdan olumlu bir şekilde büyümesi için çok önemlidir. Çocuğun doğum öncesi başlayıp tüm hayatını, gelişimini etkileyen iki önemli kurum aile ve okuldur. Bu iki kurumun eşgüdümlü ve birbirini destekleyerek çalışması ise çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

2.6.1. Sosyal Bir Kurum Olarak Aile

Sosyoloji de toplumsal kurumlar bir toplumun vazgeçilmez unsurlarıdır. Nerede bir toplum varsa orada o topluma ait işleyişini ve devamını sağlayan sosyal kurumlarda mevcuttur. Aile de eğitim, siyaset, ekonomi ve din gibi toplumdaki temel kurumlardandır. Toplum içerisinde her kurumun kendine özgü özellikleri ve fonksiyonları mevcuttur. Bununla birlikte bir kurumda gerçekleşen gelişme ve yenilikler diğer kurumları da etkiler.

Özgüven'e (2001) göre, aile, aynı çatı altında yaşayan, gelirlerini paylaşan, evlilik ve kan bağları ile birbirine bağlı, çeşitli roller ile birbirini etkileyen bireylerin oluşturduğu, yasal, toplumsal ve ekonomik bir kurumdur.

“Aile çocuğun doğuştan üyesi olduğu en küçük toplumsal kurumdur. Çocuk ilk toplumsal davranışlarını aile üyeleri ile etkileşim kurarak ve onları taklit ederek öğrenir. Başka bir anlatımla çocuğun toplumsallaşması ailede baslar”(Erden,2002). Aile çocuğun tüm gelişiminde önemli bir çatı oluşturur. Çünkü aile çocuğa sağladığı çevre ile hem ahlak ve kültürel değerlerin çocuğa verildiği hem de çocuğun gelişen kişiliğinin dengeye oturabilmesi için gerekli olan şefkat ve güvenin sağlandığı bir sığınaktır. Aile aynı zamanda çocuğa sağladığı olanaklar, tutum ve davranışlarıyla onun bilişsel gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Bulut, 1995).

Aile çocuğun ilk sosyal deneyimlerini edindiği yerdir. Aile, çocuğun grup içinde dengeli bir birey olabilmesi için çocuğa güven aşılar. Çocuğun sosyalleşmeyi öğrenebilmesi için kabul edilmiş uygun davranış biçimlerini içeren bir model oluşturur. Aile, çocuğa okulda ve sosyal yaşamda başarılı olabilmesi için çocuğun yeteneklerini uyarır ve geliştirir (Yavuzer, 2002).

Çocuk içinde yaşadığı toplumun dünya görüşünü, duygusal yönelimlerini, siyasal değerlerini, kısacası toplumun kültürünü, ailede öğrenmeye baslar. Üç yaşlarında okulöncesi eğitime ya da altı yaşlarında ilköğretime başlayan çocuk, günün önemli bir kısmını arkadaşları ve öğretmeni ile etkileşim halinde geçirir. Öğretmen çocuğun yaşamında anne ve babasından sonra en önemli kişi olmaya baslar (Gürkan, 2002). Aile idealize edilen bir sosyokültürel yapıdır. Öte yandan gerçek süreçler ideal aileden hep farklıdır. Her kültürün çeşitli aile imgeleri, her toplumun aile düzenleyici mekanizmaları, her ailenin kendi mitleri, sırları, kuralları vardır (Akt., Gülerce, 1996). Bu bakımdan aile statik bir kurum değildir (Stevenson and Wolfers, 2007).

Bunun yanı sıra ailenin belli başlı görevleri şu şekilde sıralanabilir (Güngen, Tokyürek, Şanlı, 2002):

Biyolojik görev: Ailenin üreme fonksiyonunu ifade eder. Soyun devamını ve ailenin varlığını korumasını sağlar.

Ekonomik görev: Aile kendi ihtiyaçlarının bir kısmını karşılamak için üretim yapan bir birimdir. Aynı zamanda aile bireyleri mal ve hizmet üreten kamu ve özel kuruluşların işgücünü oluşturur.

Koruyuculuk görevi: Dıştan gelebilecek her türlü maddi ve manevi tehlikelere, zararlara karşı bireylerin korunmasıdır. Aile bu görevi ile üyelerinin güvenli bir aile ortamında yetişmeleri için gerekli önlemi almış olur.

Psikolojik görev: Aile, üyelerinin sevgi, saygı vb. duygusal gelişimleri için ilk ve doğal kaynaktır. Aile içinde bireyler arası duygusal bir bağ oluşmasını sağlar. Psikolojik yönden sağlıklı bir aile ortamında yetişenler (özellikle çocuklar, gençler ve ailenin diğer bireyleri) toplumsal ilişkilerinde ve mesleklerinde daha başarılı olurlar.

Eğitim görevi: Çocuk okula başlayıncaya kadar ilk temel eğitimi anne babasından alır. Toplumsal kurallar, kültürel değerler, yaşamaya ait temel bilgi ve beceriler aile ortamında öğrenilir. Bu özellikleri ile aile bir eğitim kurumu niteliğindedir.

2.6.1.1. Ailenin İşlevleri

Aile üyelerinin, aile içinde oynayacakları roller ile yüklenecekleri görev ve sorumluluklar, bir toplumdan diğerine, aynı toplumda bir tabakadan diğerine farklılık gösterir. Ancak genel olarak aile, çocukların yetiştirilmesini, onların, toplumun kültürünü öğrenerek toplumsallaşmasını ve toplumun bütünleşmesini sağlar.

Aile işlevleri bazı faktörler tarafından düzenlenmektedir. Bunlar aileye ve topluma ait faktörlerdir. Aileye ait faktörleri aile tipi, içinde bulunduğu fiziki ortam, sosyo-ekonomik durumu, toplumdaki statüsü, dinamikleri ve aile yaşam döngüsü oluştururken, topluma ait faktörler toplumsal hizmet ve olanaklar, örf-adetler, cinsel davranış modeli, cinsiyete yüklenen roller ve çocuk bakımı ve eğitime yönelik davranışların belirlediği toplumsal normlardan oluşmaktadır (Gündoğan ve ark., 2005). Aile işlevleri kültürel kontroller dışında düşünülemez. Toplum örf ve adetler ile aile üyeliğini ve üyelerin rollerini belirlemektedir. Beklentilerin farklılığından dolayı roller, cinsel davranışlara yönelik izin ve yasaklar, çocuk bakımı ve eğitimi

toplumlara ve aile tiplerine göre değişmektedir. Endüstrileşme ve kentleşme de aile işlevlerinde değişikliklere neden olabilmektedir (Bulut, 1993).

İlk olarak ailenin yedi işlevi üzerinde durulmuştur. Bunlar; ekonomik ihtiyaçları karşılamak, statü sağlamak, çocukların eğitimini planlamak, din eğitimi vermek, boş zaman faaliyetlerini gerçekleştirmek, aile üyelerinin birbirlerini korumaları ve karşılıklı sevgi ortamı yaratmak gibi işlevlerdir (Ogburn, 1963; Çakıcı, 2006). Murdock, Undberg ve Yorburg, ailenin işlevlerini ekonomik, cinsel davranış üreme ve çocukların bakımı ile sosyalleşmesi başlıkları altında toplamış, Undberg bunlara ailedeki rol dağılımı ve karşılıklı doyumu da eklemiştir (Yorburg, 1983).

Aile ilişkileri ile çocuğun ruh sağlığı ve uyumu arasında önemli bir ilişki vardır. Sağlıklı anne-baba-çocuk ilişkileri sağlıklı kişiliklerin oluşmasında önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Anne-baba ve çocuk arasındaki ilişkiler çocuğun mevcut davranışlarını etkilemenin yanı sıra gelecekteki davranışlarının belirlenmesinde de önemli bir etkidir. Bu tutumlar aileden aileye ya da kültürden kültüre farklılık göstermekle birlikte çocuk üzerindeki etkileri bakımından tüm toplumlarda benzerlik göstermektedir (Haktanır ve diğer., 1999).

Aileler çocuklarına karşı tutarlı ve güven verici bir tutum sergilemelidirler. Çünkü onların çocuk yetiştirme tarzları, çocuğun psiko-sosyal, zihinsel, dilsel, cinsel, duygusal ve bedensel gelişimlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Birbirleriyle sıcak, sevecen, saygı temeline dayalı ilişkiler içinde olan bir ailede, çocuğun tüm gelişimleri beslenirken, huzursuz, çekişmeli, kavgalı, bir ailede çocuğun gelişimi olumsuz etkilenebilmektedir (Senemoğlu, 2004).

2.6.1.2. Baba ve Çocuk

Anne-babaların çocukları için yaşam boyu önemli bir etkiye sahip oldukları bilinmektedir. Anne-çocuk arasındaki ilişki kadar baba çocuk arasındaki ilişki de büyük bir öneme sahiptir. Bebek dünyaya geldikten sonra hem anne hem de baba ile kurulacak sağlıklı bir bağlanma ve ilişki ile çocuklar daha mutlu olurlar. Baba dendiğinde akla ilk gelen, ailenin dış dünya ile sosyalizasyonunu sağlamasıdır. Bu açıdan baba yıllardır ailede güvenin ve otoriterin önemli bir unsuru olarak görülmektedir. Ancak sosyal ve ekonomik alanda meydana gelen pek çok değişim babanın hala önemli bir güven unsuru olduğuna işaret ederken, bu güvenin yıkıcı değil yapıcı bir otoriteyle birleşmesinin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.

Anne çocuk ilişkisine ait çalışmalar çok sayıda olmasına ve uzun yıllardan beri yapılmasına karşın baba-çocuk ilişkisini araştıran çalışmalar 70'li yıllardan sonra artmıştır (Akt., Güngörmüş-Özkardeş ve Arkonaç, 1998). Sayer, Bianchi ve Robinson'un (2004) yaptıkları çalışmada, anne ve babaların çocuk bakımına yönelik zaman eğilimleri 1960'ların ortalarından 1990'ların sonuna kadar, günlük zaman çizelgesi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar anne ve babanın 1960'lara göre 1990'ların sonlarında çocuk bakımına daha fazla zaman ayırdıklarını göstermiştir (Sayer, Bianchi, Robinson, 2004).

Fişek (1982) değişmeye başlayan aile yapısı ile birlikte şehirler de yasayan ailelerde eşlerin daha eşitlikçi ve evde daha eşit sorumluluk almaya başladığını belirtmiştir. Babalar ilgili araştırma bulguları da (Ahmeduzzaman ve Roopnarine, 1992; Yılmazçetin 2003) eğitim düzeyi yüksek ve demokratik ailelerde çocuk yetiştirmede baba katılımının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde babalar, 'çocuğu büyütme görev ve sorumluluğunu' ağırlıklı olarak anneye bırakmış durumdadırlar. Nitekim 24 yıldan beri 27 ilde gerçekleştirilen 'Ana-Baba Okulu' etkinliklerine babaların katılımı %20 ile %40 arasında kalmıştır (Yavuzer, 2009).

Günümüzde özellikle batılı toplumlarda aile yapısının değişmesi, daha çok sayıda kadının çalışmaya başlaması, ev ortamındaki görev ve sorumlulukların kadın ve erkekler tarafından paylaşılması, erkeklerin çocukların bakımında daha aktif rol almaya başlaması, eskiye oranla daha fazla sayıda boşanmış erkeğin çocuklarına bakma konusunda istekli olmaları gibi nedenler araştırmacıların ilgisini baba-çocuk ilişkisine yöneltmelerinde ve bu alandaki çalışmaların artmasında önemli bir rol oynamıştır (Güngörmüş-Özkardeş ve Arkonaç, 1998).

Amerika'da Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2006) tarafından, Amerikalı babalarının 2001 yılında doğan çocuklarının, erken çocukluk dönemi bulgularının, doğumdan anaokuluna gidene dek, ailelerden alınan bilgiler doğrultusunda, boylamsal olarak incelendiği çalışmada; babaların çocuklarının sağlık ve gelişimlerdeki etkisini anlamak ve babaları bu yönde teşvik etmek amaçlanmıştır. (Avenilla, Rosenthal, Pete, Park, 2006). Araştırmalar, babaların çocuklarının gelişimi ve eğitimine katılımlarının çocuğun çeşitli açılardan gelişimini olumlu biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007).

Hatta Brizendine'nin (2007) belirttiğine göre bugün bile bazı ilkel kültürlerde babanın varlığı çocuğun hayatta kalma ihtimalini üç katına çıkarmaktadır (Brizendine, 2007).

Baba ya da baba yerine geçen erkek modelin yokluğunun, erkek çocuklarda erkeklik kimliğinin kısmen parçalanmasına neden olabildiğini göstermektedir. Baba yokluğu, erkek çocuğun anne ile olan ilişkilerinin yapısını da etkilemektedir (Temel, 1991). Babaların çocukların gelişimi üzerindeki etkileri düşünüldüğünde akla ilk gelen, rol model olmasından dolayı, erkek çocukları olsa da; babaların kız çocuklarının gelişimi ve ileriye dönük yaşantılarında da etkili olduğu fark edilmiştir. Kız çocuklarının babalarıyla olan ilişkileri ileride yapacağı evlilik üzerinde de etkili olabilmektedir. Kız çocuk babası ile kurduğu ilişiyi yoluyla hem karşı cinse özgü davranışların neler olduğunu hem de erkeklere nasıl davranması gerektiğini öğrenir (Güngörmüş ve Özkardeş, 2006).

2.6.1.3. Anne ve Çocuk

Bebeğin temel gereksinimlerinin karşılandığı doğumdan sonraki dönemde annenin duyarlı, kabullenir, iş birlikçi ve yardıma hazır oluşu çocukta temel güven duygularının gelişmesini sağlar. Bu şartlarda emzirilen, giydirilen, altı temizlenen, kucağa alınan çocuk anneye veya bakıcısına güvenle bağlanır (Sevinç, 2005). Bağlılığın iki yönlü etkileşimi, ebeveyn ve çocuk yeni zorluklarla karşılaştıkça devam eder (Luther, 2007).

Almanya Max Planc Psikiyatri Enstitüsü'nden Christopher Murgatroyd liderliğinde yapılan bir araştırmaya göre, yeni doğmuş bir grup kobay fare ile deney gerçekleştirilmiştir. Deneyde yeni doğmuş bir grup kobay fare, 10 gün boyunca her seferinde 3 saat annesinden ayrı tutulmuştur. Murgatroyd'a göre bu 'hafif ama terk edilmişlik duygusu yaratan bir stres'tir. Sonuç olarak bebekken terk edilmişlik duygusu yaşatılan kobay farelerin, büyüdükten sonra zor durumlarla kolay başa çıkamadığı ve bellek işlevlerinin de daha zayıf olduğu tespit edilmiştir (<http://www.ntvmsnbc.com/id>).

Yalnızca 'güvenli bağlanma' ilişkisinin olduğu durumda çocuklar stres yaratan koşullar altında güvenlik duygusunu koruyabilir ve keşfetme davranışlarını daha etkin olarak gösterebilirler. Güvenli bağlanmanın gelişmesi için de çocuğun

kesintisiz, tutarlı tepki veren, duyarlı ve her zaman ulaşılabilir bir bakıcıya sahip olması gerekir (Sümer ve Güngör, 1999).

Anne sevgisinde amaç, çocuğun yaşamının sürdürülmesi ve gereksinimlerinin koşula bağlı olmadan karşılanmasıdır. Çocuğun yaşamasını sağlamak iki yönde olur; bunlardan birincisi, çocuğun yaşamı ve büyümesi için gerekli olan bakım ve sorumluluktur. İkincisiyse korumadan çok daha ötelere gider. Bu, çocuğa yaşam sevgisi aşılacak, ona ‘yaşamak güzel’, ‘küçük bir çocuk olmak ne iyi’ dedirtecek bir tutumdur (Fromm, 1995). Babanın saldırgan davranışları ile erkek çocukta saldırganlık ya da davranış bozukluğu arasında ilişki bulunmasına karşın kızlarda durum daha farklıdır. Davranış bozukluğu tanısı konan kızlarla yapılan bir çalışmada kız çocuğun saldırganlığını babanın özelliklerinden çok annenin düşmanlık ve saldırganlık gibi özelliklerinin etkilediği bulunmuştur (Güngörmüş Özkardeş, 2006).

Sonuç olarak, anne ile çocuk arasında tamamen özel bir ilişki vardır. Çocuğun bu ilişkiyi bir tek annesi ile kurduğu ve onun varlığı içinde yer aldığı söylenebilir. Anne, çocuk için istikrarlı olmayan dünyada güven kaynağıdır. Annenin en önemli işlevi sevmektir. Sevgi, çocuğun bedensel, zihinsel ve duygusal gelişiminde önemli rol oynar. Çocuk, dünyayı annesinin açıkladığı gibi görür ve algılar. Çocuk, buyruklara ve kurallara uymayı anne sevgisi içinde öğrenir. Yapılan araştırmalar, çocukluk ve gençlik dönemlerinde çevresine uymakta güçlük çeken yetişkinlerin ilk yaşam deneyimlerinde olumsuz anne-çocuk ilişkisinin bulunduğunu göstermiştir. Bazı araştırmalar ise çalışan annelerin, çalışmayan annelere göre küçük yaşta çocukları ile daha çok ilgilendiklerini ve konuştuklarını ortaya koymuştur (Akt., Işık, 2006).

2.6.2. Sağlıklı Aile

Sağlıklı aileler fonksiyonlarını çok iyi yerine getirirler. Üyeler, aile iletişiminden memnundur ve psikolojik olarak sağlıklıdır. Çok az çatışma vardır, gelişimsel değişikliklere çok kolay ve başarılı bir biçimde uyum sağlarlar, stresli olaylarla çok iyi baş edebilirler. Bu ailelere “sağlıklı”, “iyi işlevsel”, “güçlü” veya “optimal” denilir. Bu ailelerin hiçbir zaman sorunla karşılaşmayacağını söylemek doğru olmaz. Bu aileler bir kriz karşısında çabucak kendilerini toparlayabilirler. Aile sisteminde çok az problem olur ve bütün normal şartlarda fonksiyonlarını iyi yerine getirirler (Frude, 1991). Ebert Stinnett ve Defain sağlıklı ailenin fonksiyonlarını şöyle sıralamaktadırlar:

- 1. Duyguları Paylaşma:** Aile üyelerinin birbirlerine karşı olumlu ve olumsuz duygularını açıkça ifade etme özgürlükleri vardır.
- 2. Duyguları Anlama:** Her aile üyesi, diğer aile üyeleri tarafından anlaşıldığı duygusunu taşır.
- 3. Bireysel Farklılıkları Kabullenme:** Aile üyelerinin bireysel farklılıkları hoşgörülü karşılanır ve bütün aile üyeleri kendi potansiyellerini geliştirebilmeleri için cesaretlendirilir, onlara destek olunur.
- 4. İlgı ve Sevgi Duygularının Gelişimi:** Aile üyeleri, ilgi ve sevgiyle etkileşimde bulunurlar. Bu durum, aile üyelerinin değerli oldukları duygusunu ve aileye ait olma duygusunu destekler.
- 5. İşbirliği:** Her aile üyesi, ailenin fonksiyonlarını etkili bir şekilde yerine getirmek için işbirliği yapmaya gönüllüdür.
- 6. Mizah Duygusu:** Aile üyeleri ailedeki olaylarla ilgili olarak şakalaşma ve espri yapma yeteneğine sahiptirler.
- 7. Temel Gereksinimleri Karşılama:** Yaşam için gerekli olan yiyecek, giyecek ve barınma gibi temel ihtiyaçların sağlanması.
- 8. Problem Çözme:** Sorunlar genellikle demokratik şekilde çözülür.
- 9. Geniş Bir Felsefi Düşünce:** Aile hayatının temelini oluşturan bir değerler sistemi vardır.
- 10. Taahhüt:** Aile üyeleri birbirlerinin rahatı, huzuru için taahhüt ederler.
- 11. Takdir Duygularını İfade Etme:** Aile üyeleri düzenli olarak birbirlerini takdir ederler.
- 12. İletişim:** Aile üyelerini arasında iyi iletişim kalıpları kurulur.
- 13. Birlikte Zaman Geçirme:** Aile üyeleri olumlu ilişkiler ve aile birliği duygusunu geliştirmek için birlikte vakit geçirirler.
- 14. Maneviyat:** Aile üyeleri kendi maneviyatlarından güç alırlar.
- 15. Başa Çıkma Becerileri:** Aile sorunlarını çözmeye çalışırken gerekli olan baş etme becerilerine sahiptir (Nystul, 1993).

Belirtilen bu niteliklerin tümünün aile bireylerini geliştirmek, ailede dengeli ve sağlıklı bir yaşam sağlamak için olumlu bir ortam yarattığı ileri sürülmektedir. Demirsay (1985)'a göre sağlıklı ailenin temel özellikleri ise;

- Çocuklarına bilinçli ve özen ile davranan ana-babanın varlığı,

- Yeni girişimlere atılımın ve sorun yaşayan bireyin dinlenilerek desteklendiği,
- Aile ortamı içyapısı ve işleyişinde esnek olan,
- Değişmeye açık, işbölümüne yatkın,
- Bireyselliğin gelişmesi için fırsatlar yaratılan ailelerdir.

Sağlıklı ailelerde, esnek olan, etkileşime, karşılıklı saygıya dayalı açık sınırlar ve açık bir iletişim bulunur. Değişen iç ve dış koşullara uyum sağlayabilen esneklik ve özgürlük vardır. Sınırlar, aile alt sistemlerinin belirleyicisidir ve bu yüzden düzenlin bir aile işleyişi için açık seçik çizilmiş olmaları gerekir. Ailedeki otorite ve sorumluluk sınırları açık olarak çizildikten sonra bir ebeveynlik alt sistemi büyükbabayı bile içerebilir. Eğer sınırlar fazlaca karmaşıklaşır ve aile sadece kendi içindeki iletişim ile sınırlı kalır ise bu durumda sınırlar birbiri ile fazlaca iç içe olur. İç içe olmuş ya da çok katılmış sınırlar, uyumlu, yaratıcı ve esnek tepkilere yer bırakmaz (Gutknecht & Butler, 1985).

2.6.3. Parçalanmış Aile

Parçalanmış aile kavramı genel olarak çocukların ailesinden ayrılmak zorunda kaldıkları halleri ifade etmektedir. Ailede parçalanma deyince, ailenin genel ve normal yapısındaki bir değişme anlaşılır. Ailedeki değişim, ölüm, anne veya babanın uzun seyahatleri, karı-kocanın birbirinden ayrı yaşamaları veya boşanmaları, çocukların aileden ayrılmaları gibi hallerdir (Özgüven, 2001).

2.6.3. 1. Parçalanmış Ailelerin Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Ailede anne-babanın herhangi birinin yokluğu, çocuk psikolojisinde olumsuzluklara yol açmaktadır. Baba çocuğun sosyalleşmesinde önemlidir Baba yoksunluğu, çocuğun örnek aldığı idealinin yok olması sonucu çocuğun grup yaşayışına uymasını güçleştirir (Sarper, 2001). Yörükoğlu (1983), anne yoksunluğunda çocuğun depresyona girdiğini, annenin yokluğunu önce tepkiyle karşılayıp sonra da yasını tuttuğunu ve umudu kesilince, ruhsal çöküntüye uğrayıp ve içine kapanmaya başladığını bildirir. Yavuzer'in anne yoksunluğuna bakış açısı şöyledir: Anneden mahrum olma, çeşitli düzeylerde davranış bozukluklarının nedenidir. Örneğin "kısmi mahrumiyet" beraberinde endişe, aşırı sevgi gereksinimi, güçlü bir intikam duygusu ve bunlardan doğan suçluluk davranışı bunalımını getirebilir. İç dünyasındaki zorlukları bu tür tepkilerle yanıtlayan çocuğun sinir sisteminde bozukluklar, davranış ve karakter yapısında dengesizlikler görülebilir (Yavuzer, 2003). Kıyaslamalı

araştırmalar sonucu, ilk 5 yıl içinde anneden mahrum kalmanın, suçlu davranış yapısının gelişimine neden olabileceği ileri sürölmektedir. Araştırmalara göre, incelenen suçlu grubun % 40'ının parçalanmış veya eksik aileden geldiği belirlenmiştir (Yavuzer, 2003).

2.7. Korunmaya Muhtaç Çocuk Kavramı Ve Korunma Kararı

Korunmaya muhtaç çocuk geniş anlamda belli zaman kesitinde o toplum standartlarına göre, çocuğun temel bakımı, yetiştirilmesi, esirgenmesi ve gözetilmesindeki yetersizlik ve aksama nedeniyle sosyal, fiziksel, ruhsal ve ahlaki yönden sağlıklı bir yetişkin olmasının engellenmesi şartlarını içermektedir. Çünkü ana–babalı ya da kimsesiz, varlıklı veya varlıksız, suçlu ya da suçsuz, herhangi bir eksikliği olması veya olmaması gibi bireysel özellikleri dikkate alınmaksızın hukuki bakımdan sağ ve tam doğduğu andan başlayarak ergin (reşit) olduğu ana kadar her çocuk korunmaya muhtaçtır (İnan, 1997). Bunun nedeni çocuğun bedenlen, ruhen ve fikren tam olarak gelişmemiş olmasıdır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde korunmaya muhtaç çocuk tanımı yapılmamış, ancak hangi hallerde çocuklar için koruyucu önlemler alınacağı düzenlenmiştir (T.C. Resmi gazete, 1995). Bu haller, çocuğun ana–babasının ya da onlardan yalnızca birinin, kanuni vasi ya da vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanında iken bedensel veya zihinsel saldırıya, şiddet veya suiistimale, ihmal ya da ihmalkâr muameleye, ırza geçme dâhil her türlü istismar ve kötü muameleye uğramasıdır (ÇHS. M. 19/1) (T.C. Resmi gazete, 1995).

Korunmaya muhtaç çocuklar, diğer bir değişle ailesi tarafından terk edilen çocuklar toplumların yaşadığı olumsuz sosyo-ekonomik gelişmeler sonucu tarih boyunca var olagelmiş önemli bir sorundur. Ülkemizde sosyal yapıda izlediğimiz hızlı değişiklikler ve var olan sosyoekonomik koşulların aile üzerindeki yıpratıcı etkileri sürdüğu sürece korunmaya muhtaç çocuklar sorununun önemini koruyacağı açıktır.

Türk hukukunda korunmaya muhtaç çocuk kavramı, Medeni Kanun, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ve Çocuk Koruma Kanununda tanımlanmıştır. Tanımlar, kullanılan ifadelerde değişiklik olmakla birlikte, hemen hemen aynı unsurları içermektedir (Konanç, 1989).

Türk Anayasa'sının 1983 yılında kabul edilen 2828 sayılı SHÇEK Kanunu'na göre korunmaya muhtaç çocuk;

“Beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup;

1. Ana veya babasız, ana ve babasız,
2. Ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan,
3. Ana ve babası veya her ikisi tarafından terk edilen,
4. Ana veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen, çocuklar olarak tanımlanmaktadır” (T.C. Resmi Gazete, 1983).

Medeni Kanuna göre, bedensel ve zihinsel gelişimi tehlikede olan veya manen terk edilmiş halde kalan çocuklar korunmaya muhtaçtır (MK. M. 347/I). Yine Medeni Kanuna göre, aile içinde kalması ailenin huzurunu, onlardan katlanmaları beklenmeyecek derecede, bozan çocuk da korunmaya muhtaç çocuk olarak nitelendirilmiştir (MK. M. 347/II). Çocuk Koruma Kanun’ a göre, bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru olan çocuk korunmaya muhtaç çocuk sayılmaktadır (ÇKK M. 3/1) (T. C. Resmi gazete, 2005).

Sonuç olarak, korunmaya muhtaç çocuk tanımında Medeni Kanun, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ve Çocuk Koruma Kanunu birlikte değerlendirilmelidir. Ayrıca, ana babası tarafından fena muamele gören, aşağılanan, gücünün üzerinde çalıştırılarak istismar edilen çocuklarda korunmaya muhtaç sayılmalıdır (Sayıta, 1996).

Bu açıklamaların ışığında Medeni Kanun ve Çocuk Koruma Kanununu da dikkate alarak korunmaya muhtaç çocuğu; bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaksal, sosyal gelişmeleri ve şahsi güvenlikleri tehlikede olup ana-babası olmakla birlikte onlar tarafından dilencilığe alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma alışkanlığına, fuhuşa veya her türlü sosyal tehlikelere sürüklenen çocuklar şeklinde tanımlayabiliriz.

2.7.1. Tarihte Çocukların Korunması

Eski çağın en belirgin özelliği, soy topluluklarının çok gelişmiş olması ve topluluğu temsil eden otoritenin topluluğun tüm üyeleri üzerinde sınırsız yetkilere sahip bulunmasıdır. Bu özelliğin bir sonucu olarak çocukların korunması eski çağlarda yüzyıllar boyunca aileye ait olmuştur. Ancak, toplumlar geliştikçe ve örgütlendikçe

ana-babanın çocuk üzerindeki mutlak hakları sınırlandırılmış, çocukların korunması konusunda aileyle birlikte yeni oluşturulan sosyal kurumlar da görev ve sorumluluklar üstlenmiştir (Doğan, 2000).

Eski Yunan'da Aristo'nun yaşadığı döneme kadar küçük çocukların öldürülmesi uygulamalarına karşı ahlaki ve kanuni sınırlamalar yoktu (Postman, 1995). Aristo, çocuğun öldürülmesi geleneğinin sınırlandırılması görüşünde olmasına rağmen, uygulamalara şiddetli tepki göstermemiştir. Çünkü Aristo'ya göre, baba ile çocuk arasındaki ilişkiyi düzenleyecek bir haktan söz edilemeyeceği gibi, mutlak olarak babasına ait olan çocuk için haksız işleme uğrama diye bir sorun da olamazdı. Eski Yunan'da çocuğa, çocuk olarak hiçbir saygınlık tanınmamakta; çocuk yetişkin babasının emirlerine tam itaat ettiği ölçüde değer kazanmaktaydı (Bumin, 1983).

Roma hukukunda çocuklar, aile babasının (pater familias) sınırsız hâkimiyeti (patria potestas) altındaydı. Aynı zamanda, bir çeşit aile yargıcı durumunda olan aile babası, suç işleyen, kusurlu ve kötü davranışları olan aile çocuklarını yargılama ve cezalandırma yetkilerine de sahipti. Böylesine bir otoriteye sahip olan aile babası, suçlu bulunduğu aile çocuklarını dövebilir, hapsedebilir ve hatta öldürebilirdi. Ayrıca, aile babasının çocuğu satmak ve kiralamak gibi haklarının yanında, yeni doğmuş bebekleri ölüme terk etme hakkı da vardı. Erken Roma devirlerinde, baba hâkimiyeti, özel bazı nedenlerle sona ermediği sürece, çocuğun bütün hayatı boyunca hiçbir sınırlamaya tabi olmaksızın devam ederdi. Bu dönemde, aile babasının mutlak yetkisine herhangi bir şekilde karışmak söz konusu olamazdı (Çelebican, 1997).

Sonraki dönemlerde, Eski Yunan düşüncesinin ve Hıristiyanlığın etkisiyle baba hâkimiyeti epeyce sınırlandırılmıştır. Babanın, çocuğun yaşama hakkı üzerinde karar verme yetkisi İmparator I. Konstantin zamanında tamamen kaldırılmıştır (Umur, 1982).

2.7.2. Kurum Bakımı Hizmetinin Tarihçesi

Çocuklar, çocukluk döneminin bitip, yetişkinlik döneminin başladığı yaşa kadar, yetişkinlerin korumasına gereksinim duyarlar. İnsanlığın doğası gereği, bu korumayı ve bakımı sağlaması beklenen kurum ailedir, fakat çeşitli nedenlerle ailesinden yoksun kalan çocukların bakımını, geçici süreyle devlet üstlenir. Devletin korunmaya muhtaç çocukların bakımını sağlamakla yükümlü olma süreci, aile yapılarında meydana gelen değişime paralel olarak gelişmiştir. Aile yapılarında meydana gelen

küçülme, çocukların anne-babadan kopması durumunda devletin yürürlükteki yasaları çerçevesince devreye girmesini beraberinde getirmiştir.

Toplumların koruyucu bakıma gereksinimi olan çocuklar için geliştirdiği bu müdahale süreci, bu çocuklara götürülen hizmetlerin şekillenmesine yol açmıştır. Dünya genelinde korunmaya muhtaç çocuklara götürülen hizmetlerden en eski ve köklü olanı kurum bakımı hizmetidir. Kurum bakımı hizmeti genel olarak; korunmaya muhtaç çocukların, 24 saat boyunca, evden çok, kuruluş tipi ortama sahip bir çatı altında, yakın yaş grubundan birçok çocukla yaşadığı ve bu çocukların bakımlarının, kurumda vardiyalı olarak görev yapan ve gerçekte yaşantılarını o kuruluştaki geçirmeyen personel tarafından sağlandığı hizmet türü olarak tanımlanabilir. Kurum bakımı, bir aile ortamında bulunamayan çocukların yatılı olarak, kendileriyle herhangi bir kan bağı olmayan diğer çocuklarla birlikte gruplar halinde ya da topluca yaşamaları ve kendileriyle kan bağı olmayan ve biyolojik ebeveynlerin yerini alan yetişkinlerce bakılmalarıdır (Child Welfare Services, 1957). Günümüzde en çok benzeren kurum bakımı hizmeti, sanayileşmeyle birlikte 19. yüzyılda, fakir ve yetim çocukların yetimhanelerde ve çocuk bakım kurumlarında vesayet altına alınması olarak görünse de çok daha eskilere dayanan bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir (Friedlander, 1966). Koşar (1992)'a göre, kimsesiz, hasta ve sahipsiz çocukların bir çatı altında barındırılmaları ile ilgili kayıtlar M.S. 3 ve 4. Yüzyıla kadar gitmektedir.

Özellikle gelişmekte olan ülkelerde çocuklar; yoksulluk, savaş ve AIDS nedeniyle kurum bakımı altına alınmaktadır. Güney Avrupa ülkelerinde ise halen daha pek çok çocuk ebeveynlerinin sosyal ve ekonomik yetersizliği nedeniyle kurum bakımına yerleştirilmektedir. Batı Avrupa ülkeleriyle, Kuzey Amerika'da ise kurum bakımı, ciddi duygusal ve davranışsal sorunları olan ve sıklıkla ihmal ve/veya istismar geçmişi bulunan çocuklar için öncelikli hizmet modelidir (International Development Cooperation, 2001; Hobsbaum ve Dig., 1998; Akt: Johansson, 2007).

Tarih boyunca hemen her toplumda kendi aile evinin dışında bakılmaya gereksinim duyan çocuklar olmuştur. Bu çocuklar genellikle ebeveynlerinin vefatı, ailenin çocuğun bakımı için karşılanması gereken temel ihtiyaçlarına bütçe ayıramaması ya da ihmal ve/veya istismar nedenleriyle toplum bakımına bağlı yaşamak zorunda olmuşlardır. Bugün gelişmiş pek çok dünya ülkesinde kurum bakımı kuruluşlarının

ev benzeri ortamlara dönüştürülmesi çabaları görülmektedir. Koruyucu aile bakımı ve kurum bakımı arasındaki sınırları ortadan kaldırmaya yönelik olarak sergilenen bu çabalar sonucu, kurumlar giderek küçülmüş ve eskiden devlet tarafından işletilirken günümüzde bu sorumluluk büyük ölçüde özel sektöre bırakılmıştır. Daha az yatak sayısı ile olumsuz davranışları olan bir çocuğun, diğer çocuklar üzerindeki etkileri en aza indirmeye çalışılmaktadır. Az gelişmiş ülkelerde ise kurum bakımı, halen daha birincil bakım modeli olma özelliğini taşımaktadır. Böylece bu ülkelerde kurum bakımı veren kuruluşlar, pek çok genç ve çocuk için yalnızca birer hizmet merkezi değil, aynı zamanda yaşam alanı haline gelmiştir. ABD, Büyük Britanya ve İsveç Örneğinde Kurum Bakımı Hizmeti Çocuk ve gençlere sağlanan kurum bakımı hizmeti neredeyse tüm dünya ülkelerinde görülmektedir. Tahminen 8 ila 10 milyon çocuk böylesi kurumlarda yaşamaktadır. Avrupa'da İspanya, Portekiz, Yunanistan gibi Güney ülkelerinde, kurum bakımında olan çocuk sayısı; İsveç ve Büyük Britanya gibi ülkelere oranla çok daha fazladır.

Bulgaristan, Romanya gibi bazı Doğu Avrupa ülkelerinde ise giderek daha fazla sayıda çocuk kurum bakımına alınmaktadır (Sallnas, 2000; International Development Cooperation, 2001; Sellick, 1998).

Dünyada, kurum bakımı ortamları çeşitlilik göstermekle birlikte, geçtiğimiz kırk yıl boyunca bu ortamlarda önemli değişimler gerçekleştirilmiştir. Bu değişim, 1960'lı yıllardan beri süre gelen kurum bakımından uzaklaşılması eğilimi ile kurum bakımı amacının nezaretten korunmaya, bakımdan tedaviye doğru dönüşmesiyle açıklanır. Bakım sağlayan büyük kurumların çocuk ve gençler için tehlikeler taşıdığı görülmüştür üzerine yerlerini daha küçük birimlere bırakmıştır (Johansson, Andersson ve Hwang, 2008).

Dünyanın en zengin ülkeleri arasında yer alan Amerika Birleşik Devletleri, Büyük Britanya ve İsveç; çocuk koruma politikalarını, ailenin korunmasını odak alarak geliştirmektedir. Ailenin korunması amacını güden hizmetler, çocuğun ev dışı bakım modellerine sürüklenmesini engellemek için aile ve çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmasına destek olan ve bunu sağlayacak kaynakların ulaşılabilirliğini arttıran hizmetlerdir. Aile ve çocuğun yüksek yararı gözetilerek sunulan bu hizmetler; çocuğun güvenliği ile sağlıklı gelişimini tehdit eden koşullardan arındırılmış bir aile ortamı yaratılmasını, ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesiyle, çocuk-ebeveyn

iliksisinin iyileştirilmesini ve böylece aile ve çocuğun 'iyilik halinin' kalıcı hale getirilmesi hedefler. Çocuğun ailesinden ayrılmasının önüne geçmeyi amaçlayan tüm bu çabalara rağmen çocuğun biyolojik ailesinden kopuşunun yaşanması durumunda, tekrar kendi ailesine ya da kalıcı bir başka aile yanına yerleştirilene kadar geçen sürede çocuk için uygulanan geçici yerleştirme modellerinden biri de, kurum bakımı modelidir.

20. yüzyılın son on yılı boyunca batı ülkelerinde çocuklara sunulan kurum bakımı hizmetinde ciddi değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Kurum bakımının rolü, değişen yasal sistem içinde sorgulanmış, eleştirilmiş ve sosyal refah sisteminde yeni modeller geliştirilmiştir. Bu değişimler farklı ülkelerde farklı yönelimler almıştır. Geleneksel olarak kurum bakımı; yaş, cinsiyet ve farklılaşan ihtiyaçlara göre birbirinden ayrılır.

Yaşa göre farklılaşma genellikle kurum bakımının merkezinde yer alır. Bugün batı ülkelerinde çocuk ve gençlere sunulan kurum bakımı, daha çok ergenlere yöneliktir. Küçük yastaki çocuklar koruyucu aile hizmetinden yararlandırılır. (Johansson, 2007).

Amerika Birleşik Devletleri'nin çocuklar için sunduğu kurum bakımı hizmetinin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. İngiliz kolonileri Amerika kıtasına, Elizabeth Yoksullar Yasasında temelini bulan 'toplumun yoksullara yardım sağlamak için harekete geçirilmesi' ilkesini de beraberlerinde getirdiler. Bir başka deyişle, koloni zamanda çocuğun korunması çabaları yasal dayanağını, toplumun yoksullar üzerindeki sorumluluğundan almaktaydı. Bakıma muhtaç çocuklar için oluşturulmuş ilk kurum, 1729 yılında New Orleans'ta Natchez Savaşı sonrasında ailelerini yitirmiş çocuklara bakım sağlamak amacıyla kurulmuş olan The Ursuline Convent'tir (Schene, 1998: 25; Laird ve Hartman, 1935; Akt: Owens, 2007: 7; Murphy, 2006: 5; Giovanni ve Becerra, 1979).

ABD'de 19. yüzyıldan önce, ihtiyaç içindeki pek çok çocuğun 'yardım evleri' (almhouse) ya da 'yoksullar evlerinde' (poor houses) bakıcılar tarafından bakımları sağlanmaktaydı. Yardım evleri, 18. yüzyıl boyunca ve 19. yüzyılın başlarında, topluma bağlı olmaksızın yaşayamayacak durumda olan kişilerin bakımı için oluşturulmuş yaygın kurumlardı. Burada oldukça kötü koşullar altında yoksul, akıl sağlığı yerinde olmayan ve muhtaç çocuklar birlikte yaşamaktaydılar. 1800'lü yılların ortalarında bu büyük ve karışık kurumların çocuklar için yetersiz olduğu düşüncesi ağırlık kazandı. Bu düşüncenin bir sonucu olarak özel yardım örgütleri ve

dini gruplar yardım evlerinde yasayan hasta, kötü muameleye maruz kalmış, terk edilmiş çocukları korumak ve yetişkinlerden ayırmak için yetim evlerini kurmuşlardır (Shireman, 2003; Schene, 1998).

1851 yılı öncesinde katı disiplin anlayışı ve katı eğitimiyle nam salmış; sığınma evi, yetim evi, mülteci evi, ıslah evi gibi yaklaşık 75 tane çocuk bakım kurumu bulunmaktaydı. Bu kurumlarda bakım altında bulunan çocuklara katı bir rehabilitasyon uygulanması ve her türlü aile bağının bertaraf edilmesiyle, onların ahlaki açıdan değiştirilebileceğine ve geleceğin yurttaşı olarak hazırlanabileceğine inanılıyordu. (Ashby, 1997; Axinn ve Levin, 1997; Karger ve Stoesz, 1998).

Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen kurum bakımı hizmetinin bugünkü yapısı, 19. yüzyılda yetim evi (orphanage) hareketinin geliştirilmesiyle oluşmuştur. İç Savaştan hemen sonra savaşta babaları ölen ve destek olunmaksızın anneleri tarafından bakılamayacak evsiz ve yetim çocuklara bakım sağlamak amacıyla, pek çok yetim evi açılmıştır. Zaman içinde bu kurumlar geleneksel muhafaza bakımından, davranışsal ve duygusal sorunları olan çocuklara tedavi sunan yoğun tedavi merkezlerine dönüştürülmüştür. Kurum tedavisi (residential treatment), davranışsal ve duygusal sorunlar yasayan çocuklar için bir grup içinde tedavi sağlayan tam zamanlı kurumlar olarak tanımlanır (CWLA, 2003; McKenzie, 1999; Owens, 2007).

ABD'de kurum bakımına yerleştirilen çocuk sayısında son on yılda kayda değer bir değişiklik yaşanmazken, bakımın niteliği uzun süreliden, kısa süreliye doğru değiştirilmiştir. The Child Welfare League of America (2004) tarafından ABD'de bulunan kurum bakımları yedi temel guruba ayrılarak tanımlanır:

- 1. Denetimli birimler (supervised/staffed apartments):** Dört ya da daha az sayıda çocuğun yaşadığı ve bu çocukların ihtiyaçlarının karşılanması için görevliler tarafından danışmanlık hizmetinin sunulduğu birimlerdir.
- 2. Grup evleri (group homes):** Personelin vardiyalı olarak görev yaptığı, on iki ya da daha az sayıda çocuğun yaşadığı ve bu çocuklar için okul ve eğlence fırsatları gibi toplum kaynaklarının kullanıldığı, geçici süreli yerleştirme sağlayan kurumlardır.
- 3. Kurum tedavisi (residential treatment):** Duygusal ve davranışsal sorunları olan çocukların ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar ve bu amaç doğrultusunda bünyelerinde geniş kapsamlı psikiyatri hizmetleri barındırırlar. Disiplinler arası uzmanlardan

oluşan bir ekip tarafından; tedavi edici, eğitici, yaratıcı ve destekleyici hizmetlerin sunulduğu kurumlardır.

4. Acil barınma bakımı (emergency shelter care): Çocukların, güvenlik, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin kısa süreliğine karşılandığı ve acil hizmetlerin verildiği kurumlardır.

5. Kısa süreli teşhis bakımı (short-term/diagnostic care): Acil barınma bakımına göre daha yoğun hizmetlerin örneğin, aile ve çocuğun ihtiyaçlarının değerlendirilip teşhis edildiği bakım modelidir.

6. Alıkonulma bakımı (detention): kilitli kapılar gibi çok kısıtlayıcı özellikte olan, kısa süreli bakım modelidir.

7. Güvenli tedavi (secure treatment): kurum tedavisinin son derece kısıtlayıcı özellikte olan bakım modeliyle birlikte sunulduğu, gençler için yoğun danışmanlık hizmetlerinin ve yüksek derecede güvenliğin sağlandığı bakım kurumudur (Johansson, 2007).

ABD’de koruyucu bakıma alınan çocukların bir kısmı duygusal ve davranışsal sorunları nedeniyle ilk yerleştirme olarak kurum bakımı hizmetinden yararlandırılırken, diğer bir kısmı tekrar eden başarısız aile bakımı yerleştirmeleri sonucu olarak bu bakım modellerine yerleştirilir (Barbell ve Freundlich, 2001).

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra, kurum bakımının yıkıcı etkilerinin eleştirisine yanıt olarak Büyük Britanya’da, bu kurumların büyüklüğünde kısıtlamalara gidilmiş ve fiziksel görünümünde iyileştirmeler yapılmıştır. Kurumlarda bulunan yatak sayıları azaltılmış ve buralarda yaşanan istismar skandalları üzerine Sağlık Bakanlığı bu kurumların amaçlarının açıkça tanımlanması için pek çok araştırma başlatmıştır. Bu değişimlerle, çocuğun temel gereksinimlerinin eksiksiz karşılanması ve toplum yaşantısına entegrasyonunun sağlanması hedeflenmiştir. Bu kurumların niteliğinde yapılan değişikliklerin yanında niceliksel olarak da sınırlandırmalar yapılmıştır; 1971 yılında 41.000 olan çocuk evleri sayısı 1996 yılında 7000’e kadar geriletilmiştir. Büyük Britanya’da kurum bakımı; ABD’deki sınırlandırılmış bir zaman diliminde ve görece daha uzun süreli bir hizmet modeli olan, kurum bakımına göre, evinden ayrılmak zorunda kalan çocuklar için uygulanan acil bir hizmet türü olarak görülür (Department of Health, 1998; Johansson, 2007; Johansson, Andersson ve Hwang, 2008; Sen ve Dig., 2007).

Büyük Britanya’da çocuklar ve gençlere yönelik hizmet veren kurum bakımı modeli Çocuk Evleri (Children’s Homes) olarak adlandırılmaktadır. Çocuk Evleri kendi içinde çeşitlilik göstermektedir; bu evler, dört çocuğun kalabileceği küçük çaplı evlerden yirmi çocuğun kalabileceği daha büyük çaptaki evlere kadar genişler, evin hizmet verdiği çocuk sayısına göre, görevli personel sayısı da altıdan otuza kadar yükselir. Çocuk Evleri adı altında birleşen grup evleri ve tedavi kurumları arasında, ABD’deki bakım kurumlarında olduğundan daha az belirgin farklar bulunmaktadır. Yapılan yasal düzenlemelerle Çocuk Evlerinde kalan çocukların beslenme, barınma ve korunmasının sağlanmasından öteye gidilerek, onların iyilik hallerinin ve yeteneklerinin artırılması hedeflenmektedir (Sinclair ve Gibs, 1998; Petrie ve Dig., 2006; Johansson, Andersson ve Hwang, 2008).

İsveç’in 1980 tarihli Çocuk Bakımı Yasasının amacı; yasadıkları sosyal çevre nedeniyle gelişimleri tehlikede olan çocukların tespit edilerek onlara daha iyi bir koruma sağlamaktır. Koruyucu bakım altına alınan çocuklar kötü muameleyle maruz kalmış çocuklardır. Yasada kötü muamele genel hatlarıyla; fiziksel, cinsel, duygusal istismar ya da ihmal olarak tanımlanır. Yasaya göre, mahkeme tarafından çocuğun sağlığının ve gelişiminin görünür risk altında olması ve ebeveynlerin kurumların yardım desteğini reddetmesi durumunda çocuğun ailesinden ayrılması kararı verilebilir. Ayrıca aile kendileri için çeşitli koruyucu-önleyici ve destekleyici hizmetlerden yararlanma isteğiyle başvurabilir. Çocuk koruma sistemi 18 yaş altı çocukları kapsamakla birlikte, çocuğun yararı gözetilerek bu hizmetlerden 20 yaşına kadar yararlanması sağlanabilir (Cocoza, Gustafsson ve Sydsjö, 2006; Sundell ve Dig., 2007).

İsveç’te 1970’li yıllardan bu yana kurum bakımı hizmetinde ‘tedavi’ vurgusu yapılmaktadır. Pek çok Batı Avrupa ülkesinde olduğu gibi kurum bakımı genellikle duygusal ve davranışsal sorunları olan gençlere hizmet verir ve tedavi modelleri kurum tarafından belirlenir. Bazı kurumlar psikiyatrik hizmetleri, kendi tedavi programlarının bir parçası olarak sunarken, bazıları toplum akıl sağlığı hizmetlerini kullanır (Johansson, Andersson ve Hwang, 2008).

İsveç’te 1980 yılında yeni Sosyal Hizmetler Yasasının (Social Services Act) kabulüyle çocuk refahı alanı, diğer sosyal hizmet alanlarının bir parçası olarak düzenlenmiş ve tüm kurum bakımı kuruluşları ‘Bakım ya da İkamet için Ev’ (Hem

för Vard eller Boende, HVB) çatısı altında toplanmıştır. Bu kurumlarda mesleki olarak çocuk, genç ve ailelerle çalışılmakta ve burada görev alacak personelin kalifiye olması koşulu aranmaktadır. Bugün İsveç'te sıklıkla karşılaşılan kurum bakımı modelleri; özel şirketlerce işletilen özel kuruluşlar ve aile tipi evler ile devlet eliyle işletilen kuruluşlardır. 1970'li yıllarda kurum bakımı, sadece devlet tarafından işletilirken, son yirmi yıldır bu resim bütünüyle değişmiştir. Bugün tıpkı ABD ve Büyük Britanya'da olduğu gibi İsveç'te de kurum bakımı işletmesinin büyük bir bölümü kar amaçlı kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir (Johansson, Andersson ve Hwang, 2008; Hessle ve Vinnerljung, 1998).

İsveç'te diğer batı ülkelerinde görülen eğilime paralel olarak, kurum bakımı uygulamalarında kısıtlamalara gidilmeye çalışılmış ancak 1980 ve 1990 yılları arasında kurum bakımında kalan çocuk sayısının artmasıyla eğilime ters olarak sonuçlanmıştır (Johansson, 2007). Bugün İsveç'te yılda yaklaşık olarak 3000 çocuk sisteme girerken, bu çocukların yarısına yakını kurum bakımına alınmaktadır. Muhtemel ilk yerleştirme kurum bakımı olmakla birlikte, çocuk daha sonraki süreçte, kurum bakımına göre daha uzun süreli olan, koruyucu bakım sağlanan bir eve yerleştirilir. Son yıllarda 13 yaş altı çocukların kurum bakımına yerleştirilme oranında düşme yaşanırken, kurum bakımında bulunan 13–17 yaş grubu çocukların sayısı artmıştır. Bu yaş grubunda bulunan yaklaşık 2000 ergen kurum bakımı kuruluşlarında yaşamaktadır ve bu çocukların büyük bölümü en az bir yıl ya da daha fazla süreyle bu hizmet modelinden yararlandırılmaktadır (Hessle, 2003; Johansson ve Andersson, 2006).

Bununla birlikte, uluslararası bir kıyaslama yapıldığında İsveç kurum bakımı kuruluşlarının oldukça küçük olduğu görülür. Her kuruluşta kalan çocuk sayısı 20 ile sınırlıdır ve bütün kuruluşların %75'inde 9 ya da daha az sayıda çocuk bulunmaktadır. Eğer bir kuruluşta bulunan çocuk sayısı yirmiye geçmişse o kuruluş daha küçük birimlere ayrılır. Kurum bakımı veren özel bir kuruluşun 20 çocuk üst sınırını geçmesi halinde, yasayı ihlalden dolayı çeşitli yaptırımlar uygulanır. İsveç'te pek çok kurum, çocuklara aileleriyle birlikte hizmet verir. 0–12 yaş gurubu çocuklara hizmet veren kurumların %90'ı çocukları aileleriyle birlikte kabul etmektedir (Hessle, 2003; Hessle ve Vinnerljung, 1998).

Görüldüğü gibi, gelişmiş ülkeler arasında yer alan ABD, Büyük Britanya ve İsveç'te, ülkemizde olduğu gibi, koruyucu bakım altındaki çocuklar için kurum bakımı modeli uygulanmakla birlikte, bu ülkelerde bakım hizmeti veren bu kurumlar, çocukların duygusal gereksinimlerini yeterince karşılayamadığı ve aile yoksunluğundan kaynaklanan travmayı arttırdığı eleştirileriyle; çocuk, biyolojik ailesiyle yeniden birleştirilinceye, kalıcı bir bakım modelinden yararlandırılmaya ya da koruyucu bakım sağlayan bir aile yanına yerleştirilinceye kadar geçici, kısa süreli ve genellikle acil ve tedavi edici bakım sağlamak amacıyla varlıklarını sürdürmektedirler.

2.7.3. İslamiyet'ten Önce Türklerde Çocuk Korunması

Türk tarihi, başlangıcından günümüze kadar, aileyi, yaşamın ve toplumun vazgeçilmez birimi olarak kabul etmiştir. Aynı zamanda, saygı ve sevgiye dayalı bu kurumun kuralları bağlayıcı ve etkindir. Türklerin 10. yüzyılda Müslüman olmalarından önce tarih sahnesine çıkmış en önemli Türk devletleri, Hun, Göktürk ve Uygur devletleridir. Bu devletlerde çocukların eğitilmesi ve korunması uygulamaları birbirinden az çok farklı olmakla birlikte ortak bazı temel özelliklere sahipti (Doğan, 2000).

Öncelikle, Türklerde büyük bir çocuk sevgisinin varlığı söz konusudur. Ayrıca, aileler, çocukları arasında cinsiyet ayrımı gözetmeksizin, onların varlığını kabul ederek sevgi ortamında yetişmelerini temin ederlerdi. Çocuklar, toplumun töresine göre eğitilerek toplumsallaştırılırdı. Eski Türklerde çocukların göçebe kültüründe usta-çırak ilişkisine göre biçimlendirilmiş yaygın meslek eğitimi içerisinde meslek sahibi olmaları sağlanırdı. Çin kaynaklarına göre, Hunlar çocuklarını ve gençlerini tam bir asker olarak yetiştirirlerdi. Kadına yüksek bir sosyal mevki vermiş olan Göktürklerde ise, çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi, iş ve ahlak eğitimleri ananın göreviydi (Sakaoğlu, 1992). Eski Türkler deyimi ile İslamiyet öncesi Türk toplulukları kast edilmektedir. Öncelikle belirtilmelidir ki, Eski Türkler göçebe topluluklardandır. Bütün göçebe topluluklarda olduğu gibi, Eski Türklerde de çocukluk özel bir dönem olarak değil, hızla geçilmesi gereken bir geçiş dönemidir. Çünkü göçebe topluluklarda çocuk, doğar doğmaz ailesinin ve toplumun özlemlerine cevap verecek tarzda erginleşmek zorundadır (Kaplan, 1985). Bu zorunluluk, toplumsal ya da felsefeye dayalı olmaktan daha çok, doğa koşullarından kaynaklanmaktadır. Zira sert doğa koşullarıyla mücadele zorunluluğu, bu zorluğu bir

an önce paylaşacak yetişkin insanlara ihtiyaç durumunun ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Doğan, 2000).

2.7.4. İslam Hukuku'nda Çocukların Korunması

İslam'da “insan”, yaratılmışların en şerefli olarak nitelendirilen bir varlıktır. Bu nedenle İslam hukukunda çocuk, insan yavrusu olarak bu şerefi ve bununla yüklenen sorumlulukları taşımaya aday bir varlık olarak değerlendirilmektedir. İslam'daki yaklaşıma göre, doğumdan on beş yaşına kadar olan devre çocukluk devresidir. Bu dönemin, gerek Kuran, gerekse peygamber hadisleri ve İslam düşünürlerinin bu yoldaki açıklamaları doğrultusunda, ana ve babaların ihtimam göstermeleri gereken bir devre olduğu; bunun doğal sonucu olarak, geleneksel kültürde görülmeyen çocukluk olgusunun İslamiyet'te bir şekilde de olsa ortaya çıkması önemlidir (Doğan, 2000).

İslam'da çocuk eğitiminde, “edep ve terbiye” kavramları çerçevesinde, Salih evlat yetiştirilmesi temel prensip olarak kabul edilmektedir. Salih çocuktan kastedilen ise, ana–babalarına, topluma ve dinine yararlı olan çocuktur. Böyle bir çocuk, ana–babaların yetiştirmeleri gereken bir çocuk modeli olarak sunulmaktadır (Canan, 1981). İslam hukukunda yer alan velayet (vesayet) kavramı, çocukların hukuken korunması ile alakalıdır (Akyüz, 1993). İslam hukukunda, çocuğun korunmaya ve muhafazaya muhtaç olduğu yaş, kız ve erkek olmasına göre değişmektedir (Canan, 1981). İslam hukukunda bugünkü anlamda evlat edinme kurumu yoktur. Ancak, bu kurum, manevi evlatlık ve tebenni adı altında bir şekilde Türklerde var olmaya devam etmiştir. İyilik yapmak isteyen servet sahibi kişiler, bazı çocukları manevi evlatlığa alırlardı. Aynı zamanda, bu servet sahibi kişiler, manevi evlatlığına aldıkları çocuklara mal da bağışlardı (İnan, 1971).

2.7.5. Korunmaya Muhtaç Çocukların Ortak Özellikleri

Kurum bakımı konusunda yapılan araştırmalar bu tür bakımın sakıncaları olduğunu ortaya koymuştur. Bu sakıncalar kurum bakımının doğasından kaynaklandığı kadar verilen hizmetin niteliği ile de ilgilidir (Çelebi, 2000). Yapılan incelemelerde kurumların fiziki düzenlemeleri genellikle kışla tipi biçiminde yapılmış olup, yatakhaneler ranzalı koğuş tipinde, yemekhaneler de aynı şekilde büyük ve ev ortamına benzerlikten çok uzak olduğu ortaya konulmaktadır. Anne- babadan ve bir aile ortamından yoksun çocuk şüphesiz pek çok olumsuzluklar yaşamaktadır. Toplu

halde yaşanan bir kurumda kendi başının çaresine bakmayı öğrenmeye çalışan çocuklar hakkında Jersild (1976) şunları söyler: İhmal edilmekle kalmayıp bir de hor görülen çocuklar (bazıları için bu durum ta bebeklikte başlar) kendilerini savunacak gücü bulamazlar. Tek silahları ağlamaktır. Fakat öfke, üzüntü ya da korkuyla ağladıkları zaman, bu durum onlara bir teselli getirmekten çok, yeni yeni üzüntülere yol açacaktır. Şiddetle reddedilen çocuk, savaşa girmeden yaralanan bir askere benzemektedir (Jersild, 1976).

Dennis ve Najarian, Rheingold ve Bayley doğumdan itibaren 1 yaşına kadar olan bakımevine yerleştirilmiş çocukları inceleyerek bu çocuklarda dikkat, algı, toplumsal tepki ve uyanıklık gibi gelişim konularında gerileme kaydetmişlerdir (Jersild, 1976). Yavuzer (2005) parçalanmış aile çocukları üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda bu çocuklarda şu tespitleri yapmıştır:

Okulöncesi dönemdeki çocuklarda, ilkel davranış biçimleri, aşırı ilgi ve yardım isteği, anne-babanın ayrılığı sonucu kendini suçlama, güvensizlik, benlik saygısının azalması, bunalım görüntüsü ve öğrenme problemleri görülmüştür. 6–10 yaşlarındaki çocuklarda anne babaya karşı öfkeli ve düşmanca tavırlar, anne ve baba tarafında unutulma endişesi, cinsellik ve bağımsızlık konularında olgunlaşmamış ergenlik ilgileri, düşük okul başarısı, özellikle matematikte düşük başarı ve düşük zeka bölümü (IQ) görülmüştür. Ergenlik dönemindeki gençlerde, anne-babaya karşı geliştirilen öfkeli ve düşmanca tavırlar, bunalım görüntüsü, düşük okul başarısı, özellikle matematikte düşük başarı, utanma, gelecekteki ekonomik durumlarının kötüleşeceğinden endişelenme problemleri tespit edilmiştir (Yavuzer, 2005).

2.8. Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK)

2.8.1. Çocuk Esirgeme Kurumu'nun Kısa Tarihçesi

Ülkemizde kurum bakımı hizmetinin eski bir tarihi vardır. Mithat Pasa tarafından Nis'te 1863 yılında açılan ilk İslahhane'de bakacak kimsesi olmayan, farklı kültürlerden gelen, yetim ve öksüz çocukların aynı çatı altında barınması ve eğitimi sağlanmıştır. Daha sonra Sofya ve Rusçuk'ta benzer kurumlar açılarak, çocuklara eğitim ve mesleki beceriler kazandırmayı amaçlayan çalışmalar yürütülmüştür (Çavuşoğlu ve Açar, 2004). 1886 yılında Osmanlı-Rus Savaşı sonrası kimsesizlere yönelik olarak Darülaceze Kurumu açılmış ve burada kimsesiz yetişkinlerin yanı sıra, çocuklara yönelik süt çocuğu yuvası ve yetimhane hizmeti sunulmuştur

(Çavuşoğlu ve Çetinkaya, 2004). Kimsesiz çocuklara hizmet vermiş bir başka kurum olan ve II. Abdülhamit döneminde kurulan Darülhayr-ı Ali, 1903 yılında açılmış ve 1909 yılında kapatılmıştır. Kurum hizmet verdiği süre içinde yaklaşık 400 çocuğa ulaşmıştır (Erol, Simşek ve Üstüner, 2005). 1914 yılında kimsesiz çocukların bakım ve eğitimini üstlenmek amacıyla Darü'l Eytamlar kurulmuş ve 1926 yılına kadar hizmet vermiştir (Çavuşoğlu ve Sevindi, 2004).

Himaye-i Etfal Cemiyeti adıyla kurulan, daha sonra Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu adını alan kurum, genç Cumhuriyet'in sosyal hizmetler politikasının yönlenmesinde önemli rol almıştır. Çocuk Esirgeme Kurumu (Himaye-i Etfal Cemiyeti), 30 Haziran 1921'de kurulmuş, ancak asıl çalışması 3 ay sonra 1 Ekim 1921'de başlamıştır. İlk olarak, savaşan babaların ve cephan taşıyan annelerin çocuklarına kucağını açmıştır.

Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu'nun kuruluş tarihi bazı kaynaklarda 30 Haziran 1921, bazı kaynaklarda 21 Ekim 1921 olarak görülmektedir. Bazılarında ise cemiyetin mahalli kuruluşunun 1908'de Kırklareli'nde kurulduğu söylenmektedir. Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu'nun kendi kayıtları incelendiğinde ise, kurumun Ankara'da 10 Haziran 1921'de resmen kurulduğu ve 01 Ekim 1921 tarihinde de işe başladığı görülmektedir. Kurum, 1922 yılında çalışmalarını muayene, tedavi, para yardımı ve koruma olarak 3 noktada toplamıştır. 1923 yılın da yiyecek yardımı yapılmaya başlanmış, 1924 yılında ise paralı ve parasız süt dağıtımına girişilmiştir. 1926'da yiyecek verilmeye, doğum yardımı yapılmaya, okul levazımı dağıtmaya, kimsesiz çocuklar okullara yerleştirilmeye başlanmıştır. 1927'de açılan kurum banyolarından ve 1928'de kurulmaya başlanan çocuk bahçelerinden sayısız çocuk faydalanmıştır. 1929'da diş tedavisine başlanmıştır.

Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin adı, 1935 yılında Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu olarak değiştirilmiştir. Bu kurum özellikle, 0-12 yaş korunmaya muhtaç çocukların bakımı ile ilgilenmiştir. 1940 yılında çocuk kütüphaneleri tesis edilmiştir. Kurumun, kuruluşundan itibaren yükselerek çizdiği grafik, 1960'lı yıllar sonrasında düşüşe geçmiştir. Bu dönemde yaşanan hızlı nüfus artışı, ailenin çekirdek aileden geleneksel aileye dönüşmesi, sanayileşme, köyden kente göçün beraberinde getirdiği sosyal patlamalar, korunmaya muhtaç çocuk, genç, yaşlı ve özürülülerin bakım sorununu ortaya çıkarmıştır (SHÇEK, Stratejik Plan, 2009).

1961 Anayasası ile birlikte Sosyal Devlet anlayışının gelişmesi, sosyal hizmetlerin devlet eliyle yürütülmesi savunulmuş, çocuk yuvaları, yetiştirme yurtları ve huzurevleri ve benzeri sosyal hizmet kurumlarının yönetimi için gerekli yasal düzenlemelere gidilerek, resmi kuruluşların açılması yoluna gidilmiştir. İlerleyen yıllarda ise Kurum kendi başına ayakta duramayacak duruma gelmiş, 1980 yılında dönemin Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu Başkanı, dönemin Başbakan'ından yardım istemiştir. 24.05.1983 tarihinde kabul edilen, 27.05.1983 tarih ve 18059 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu artık tarihe karışmış, kendisine bağlı kuruluşlar yeni Kurulan Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na devrolunmuş, tamamen devlet kontrolüne alınmıştır (SHÇEK, Stratejik Plan, 2009). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile korunmaya muhtaç çocukları belirlemek, korumak, bakmak, yetiştirmek üzere gerekli hizmetleri yürütmek yükümlüğü Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğüne verilmiştir (m.9/b). Genel Müdürlük adına bu yükümlülüğü, illerde İl Sosyal Hizmet Müdürlükleri ilçelerde ise Sosyal Hizmet Şubeleri yerine getirir (KMÇTHY. M. 7) (Resmi gazete, S. 18235).

2.8.2. SHÇEK Kanunu'na Göre Korunmaya Muhtaç Çocuklar

Korunmaya Muhtaç Çocukların Tespiti, İnceleme ve Korunma Kararının Alınması ve Kaldırılmasına İlişkin Yönetmeliğe göre, il müdürlükleri ve ilçelerden sorumlu sosyal hizmet şubeleri, çevrelerinde korunmaya muhtaç olup kurum hizmetinden yararlanamayan çocukları belirmemek ve gerekli önlemleri almak amacıyla ilgili kurum ve kuruluşlarda işbirliği yaparlar (KMÇTHY. M. 9) (Resmi gazete, S. 18235). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu bir çocuğun korunmaya muhtaç olabilmesi için genel ve özel olmak üzere iki tür şart aramıştır.

Genel Şart

Genel şart, çocuğun beden, ruh ve ahlak gelişiminin veya şahsi güvenliğinin tehlikeye düşmesidir (İnan, 1996). Bedensel gelişimin tehlikeye düşmesi çocuğun fizik bünyesinin ve dış görüşünün tehlikede olmasıdır. Örneğin, ağır şartlarda çalıştırılması, iyi beslenememesi uygun biçimde giydirilmemesi ve barındırılmaması, aşırı biçimde cezalandırılması gibi durumlarda çocuğun fiziksel gelişimi tehlikeye

düŖer. Çünkü bu durumlarda çocuk, gelişim bozuklukları gösterebileceği gibi çeŖitli hastalıklara karşı da dirençsiz kalabilir (Akyüz, 1987).

Ruhsal gelişiminin tehlikeye düşmesi ise, çocuğun psikolojik ve duygusal sarsıntılara ve çöküntülere uğraması ya da böyle bir tehlikenin bulunması anlamına gelir. Tıp ve psikolojinin verilerinden yararlanılarak bu durumda olanların ruhsal gelişiminin tehlikede olup olmadığı belirlenebilir (Akyüz, 1987).

Çocuğun ahlak gelişimi ise, fuhuşa, dilencilige veya hırsızlığa teşviki; alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanmaya yönelmesi; evden veya okuldan kaçma alışkanlığı geliştirmesi ile sürekli yalan söylemesi ve çalışmaya arzu duymaz hale gelmesi gibi durumlarda tehlikeye düşer (Akyüz, 1987).

Özel Şartlar

Ana veya Babasız veya Ana ve Babasız Çocuklar

Bunlar, Medeni Kanunun aradığı şartlara uygun olarak evlenmiş olan kişilerden doğmuş fakat ölüm ya da gaiplik ile ana ya da babasını veya her ikisini de kaybetmiş bulunan çocuklardır. Bu durumdaki çocuklar ana–babalarının ya da bunlardan birinin korunmasından yoksun kaldıkları için korunmaya muhtaç duruma düşerler (Akyüz, 1986).

Ana veya Babası veya Her İkisi de Belli Olmayan Çocuklar

Bunlar evlilik içinde veya evliğin ortadan kalkmasından sonra doğmuş veya evlilik dışı birleşmelerden doğmuş fakat yapılan bütün araştırmalara rağmen ana– babası ya da bunlardan biri belirlenememiş çocuklardır (Akyüz, 1987).

Ana ve Babası veya Her İkisi Tarafından Terk Edilen Çocuklar

Bu gruptaki çocuklar, çeŖitli neden ve etkenlerle, kanunun kendilerine yüklediği ödevleri kasten yapmadıkları ya da bu ödevleri yerine getirmekte aciz içinde buldukları için ana–babaları tarafında terk edilmiş çocuklardır (Akyüz, 1987).

Ana ve Babası Tarafından İhmal Edilip Kötü Alışkanlığa İtilen Çocuklar

Bu gruptaki çocuklar, kanunun ana–babaya yüklediği özen, çocuğu görüp gözetmek, nezaret etmek, denetlemek görevlerinde gösterdikleri ihmal dolayısıyla fuhuşa, dilencilige, alkollü içkileri ve uyuşturucu maddeleri kullanmaya ve her türlü sosyal tehlikelere sürüklenme tehlikesiyle karşılaşan çocuklardır. Menfaat karşılığı başkalarına verilen çocuklar da bu gruba girer (Akyüz, 1987).

2.8.5. Korunmaya Muhtaç Çocukları Bildirim İle Görevli Olanlar

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanununun 21 maddesi ve Korunmaya Muhtaç Çocukların Tespiti, İnceleme ve Korunma Kararının Alınması ve Kaldırılmasına İlişkin Yönetmeliğin 7. maddesine göre korunmaya muhtaç bir çocuğun bulunduğunu öğrenen: Mahalli mülki amirler, sağlık kurum ve kuruluşları, Köy muhtarları, Genel kolluk kuvvetleri, Belediye ve zabıta memurları, durumu derhal il müdürlüklerine veya sosyal hizmet şubelerine duyurmakla yükümlüdürler.

İl müdürlükleri ve sosyal hizmet şubeleri, korunmaya muhtaç çocuklar hakkında basın ve yayın organlarında çıkan haberleri ihbar kabul ederek ayrıca resmi bir duyuru gelmesini beklemeksizin harekete geçmek ve bu tür çocukları araştırmakla yükümlüdürler (KMÇTHY. M. 8). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu korunmaya muhtaç bir çocuğun bulunduğunu öğrenen bir vatandaşı, mahallin en yüksek mülkiye amirliğini veya il müdürlüğünü haberdar etmek mecburiyetinde tutmamıştır.

2.8.6 Korunma Kararı

Korunmaya muhtaç çocukların belirlenmesi ve belirlemenin yapılması amacıyla yürütülen inceleme ve araştırmalar büyük önem taşır. Kamu kaynaklarının gerçekten gereksinimi olanlara aktarılması ve çocuğun kişiliğine en uygun önlemin seçilmesi anlamına gelen bu incelemelerin uzman personelce yapılması gerekir (Kahramanoğlu, 1983). 2828 sayılı Kanun, korunmaya muhtaç çocukların belirlenmesi ve incelenmesi görevini Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna vermiştir. Bu incelemeler, “Korunmaya Muhtaç Çocukların Tespiti, İnceleme, Korunma Kararlarının Alınması ve Kaldırılmasına İlişkin Yönetmelik” hükümleri doğrultusunda yürütülmektedir. Korunma kararı, bu karara neden olan şartların ortadan kalkması durumunda kurum yetkililerinin önerisi üzerine mahkemece, çocuğun reşit olmasından önce kaldırılabilceği gibi reşit olduktan sonra da çocuğun rızası alınarak devam ettirilebilir (Tiryakioğlu, 1991).

2.8.7. Korunmaya Muhtaç Çocuklara Sağlanan Bakım Yöntemleri

Korunmaya muhtaç çocuklar kapsamına giren çocuklar, yetkili mahkemenin vereceği korunma kararından sonra durumlarına uygun olarak, “çocuk yuvalarına”, “yetiştirme yurtlarına” ya da “aile yanına” yerleştirilmektedirler. Korunmaya muhtaç çocuklara yönelik bakım hizmetlerinin ortak hedefleri ise şunlardır:

1. Çocuk ve gençlerin sosyoekonomik haklarından yararlanmalarını sağlamak
2. Bakım modellerini demokratik ve evrensel anlayışlarla geliştirmek
3. Her yönden sağlıklı ve toplumla barışık, kendine güvenen, umutlu insanlar yetiştirmek
4. Toplumsal yaşamla bütünleşmelerini sağlamak
5. Sosyal refah düzeylerini yükseltmektir (Bedir, 1998).

2.8.8. Çocuğun Kendi Ailesi veya Akrabası Yanında Korunması

Bu bakım türünün ortaya çıkışı diğer bakım türlerine nazaran oldukça eskidir. İngiltere’de 1601 tarihinde Elizabeth Yoksulluk Kanunu ile bakıma muhtaç çocukların sorumluluğunu yüklenmiş olan ana-baba ve akrabalara nakdi yardım yapılması öngörülmüştür (Akyüz, 1987). Ülkemizde bugün, ekonomik yönden desteğe ihtiyaç duyan ailelerin parasal ve nesnel hizmetlerden (mal ve malzeme yardımı, rehberlik, yönlendirme vb.) faydalanmasını sağlayacak bir sosyal yardım türü olarak 2828 sayılı Kanunda öngörülmüştür. Bu kanuna göre, yoksulluk kökenli nedenlerle çocukların yatılı kurumlarda heba edilmesini önleyen ve ülkenin sosyal hizmet alanındaki kaynaklarının daha rasyonel kullanılmasını sağlayan bir sisteme geçilmesi imkânını sağlamıştır. Böylece çıkartılan “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Ayni ve Nakdi Yardım Yönetmeliği” ile çocuğun ailesi yanında korunmasını sağlayacak imkânlar getirilmiştir (R.G. 19235).

2.9. Kurum Bakımı

Kurum Bakımı, bir ailenin olmadığı ya da ailenin fonksiyonlarını yerine getiremediği durumlarda, kimsesiz ve korunmaya muhtaç çocuklara resmi ya da özel kurumlarda geçici ya da sürekli olarak sunulan bakım hizmetine verilen bir addır (Güran, 1983). Bu tanıma göre, yukarıda ifade edilen bakım hizmetleri kanunen “çocuk yuvaları” ile “yetiştirme yurtları”nda yerine getirilmektedir.

2.9.1. Çocuk Yuvaları

0–12 yaşları arasındaki korunmaya muhtaç çocuklarla, gerektiğinde 12 yaşını dolduran kız çocuklarının bedensel ve psiko-sosyal yönden gelişimlerini sağlamak, onları eğitmek ve sağlıklı bir kişilik ve iyi alışkanlıklar kazandırmakla görevli ve yükümlü yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır (Özgüven, 2001).

İl sosyal hizmetler müdürlükleri, mahkemeden alınan korunma kararından sonra çocuğun bir yuvaya yerleştirilmesi işlemlerini yürütür. Yerleştirme aşamasında çocuğun gelişiminin olumsuz yönde etkilenmesini önlemek amacıyla iki önemli

noktaya dikkat etmek gerekir. Bunlardan birincisi çocuğun ailesinin bulunduğu ildeki yuvaya yerleştirilmesidir (RG. S. 18235). İkinci önemli bir noktada ise, kardeşler hakkında korunma kararı alınmışsa mümkün olduğu ölçüde bunların aynı kuruma yerleştirilmesine çaba gösterilmesidir (Erkan, 1987).

Çocukların yuvada koruma altında buldukları dönem, yaş grupları dikkate alındığında kişilik yapılarını etkileyecek alışkanlıklar kazandıkları dönemdir. Bu dönemde çocuklara sistemli ve tutarlı davranılması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çocuk yuvalarında mümkün olduğu ölçüde uzman personel denetim ve gözetiminde sistematik bir hizmet sunulmalıdır (Kurt, 1989).

Son zamanlarda çocuk yuvalarını sıcak ev ortamına benzetme çalışmaları sürdürülmekte ve imkânlar ölçüsünde kışla tipi kuruluşlar yerine küçük kapasiteli çocuk yuvaları veya küçük grup evlerinden çocuk kompleksleri oluşturularak korunmaya muhtaç çocukların bu ortamlarda bakılmaları sağlanmaktadır (ekşi, 2004).

Kuruluşlarda Koordinasyon ve Değerlendirme Kurulu, Sosyal Servis ile ilgili yasalar gereği mali işlerin gerekli kıldığı komisyon ve kurullar bulunur. Her kuruluşta ihtiyaca göre, Genel Müdürlükçe hazırlanan standart kadrolarda belirtilen sayı ve niteliklere uygun müdür, müdür yardımcısı, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, çocuk gelişimci, öğretmen, çocuk eğiticisi, doktor, diyetisyen, hemşire, hemşire yardımcısı, teknisyen, teknisyen yardımcısı, genel idare ve yardımcı hizmetler sınıfından olmak üzere çeşitli personel istihdam edilir. (Çocuk Yuvaları Yönetmeliği, 1999). Halen ülkemizde 95 tane Çocuk Yuvası işlevini sürdürmektedir (<http://www.shcek.gov.tr/turler>)

2.9.2. Yetiştirme Yurtları

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, yetiştirme yurtlarında 12–18 yaşları arasındaki korunmaya muhtaç çocukları korumak, bakmak, bir iş ve meslek edinmelerini ve topluma yararlı kişiler olarak yetişmelerini sağlamakla görevli ve yükümlü olan yatılı sosyal hizmet kuruluşları olarak tanımlamıştır (m.3/e.2). Kanununun 15. maddesine dayanılarak çıkarılan “Yetiştirme Yurtlarının Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönetmelik” ile korunmaya muhtaç çocuklara verilen hizmetin türü, niteliği, işleyişine ilişkin esaslar belirlenmiştir (RG. S. 22462).

Yetiştirme yurtlarının toplum ve diğer kurumlarla ilişki kurabilmeleri amacıyla şehir içinde kurulmalarına dikkat edilmelidir. Aksine uygulamalar çocukların toplumdan soyutlanmalarına neden olarak uzun dönemde toplumsal sorunların da ortaya çıkmasına yol açabilecektir (Bulut ve Özdemir, 1998). Ülkemizde 63'ü erkek, 45'i kız ve 4'ü karma olmak üzere toplam 112 yetiştirme yurdu bulunmaktadır (<http://www.shcek.gov.tr/yetistirme-yurtlari>).

2.9.3. Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Bakım Modelleri

Koruyucu Aile Hizmetleri

Ardjoman (1972) koruyucu aileyi “kendi ailesi yanında gerekli bakımı ve eğitimi göremeyen çocuğa, evlatlık bağı olmaksızın, geçici bir süre bakıp, eğiten aile” olarak tanımlamıştır. Koruyucu aile, mahkemece hakkında korunma kararı alınan çocuğun yerleştirildiği, “geçici veya sürekli”, “ücretli veya gönüllü“ biçimlerde çocuğun bakımını ve eğitimi gerçekleştirecek ve öz ana-baba yerini tutacak bir ailedir (Özgüven, 2001). Ülkemizde bu bakımın düzenlemesi SHÇEK Kurumu Kanunu'nun 23. maddesine dayandırılarak çıkarılan Koruyucu Aile Yönetmeliğine göre. Koruyucu aile hizmeti, ülkemizde yeterince gelişebilmiş bir hizmet türü değildir. Ancak evlat edinme hizmetine ön basamak teşkil etmektedir.

Evlat Edinme Hizmeti

Evlat edinme öz ebeveynden yoksun olan çocuğa sunulan önemli bir çocuk refahı alanı olup, geçici olmayan sürekli olan bir hizmet türüdür. Kan bağına dayanmaksızın bir sözleşme ile yasal ve sosyal açıdan ana ve/veya baba ve çocuk bağının kurulması olarak tanımlanan evlat edinmede, ebeveynler çocuğa karşı sanki öz çocukları gibi çocuk da onlara karşı öz ebeveynleri gibi hak, sorumluluk ve görev yüklenir (Aslan, 1997). Evlat edinme hizmeti kalıcı, sürekli bakım sağlayan bir hizmet türü olması nedeniyle kurum bakımı ve koruyucu aile bakımından farklılık göstermektedir. Türk Medeni Kanunu'nda da evlat edinmenin koşulları belirtilmiştir.

Grup Evleri

İlk kez İngiltere'de uygulamaya konmuş bu bakım yönteminde amaç, küçük bir korunmaya muhtaç çocuk grubuna aile atmosferine benzer bir ortam sağlayarak, kurum bakımının zararlarını en aza indirmektir. Çocukları yaş ve diğer özelliklerine

göre küçük gruplara ayırarak ayrı ayrı evlerde bakım yoluna gidilmiştir. Her ev, bir evli çiftin denetiminde, ana, baba ve çocuklardan oluşan, toplumdan soyutlanmamış bir aile görünümündedir.

Çocuk Köyleri (SOS)

Çocuk köyleri ilk defa 1949 yılında Avusturya'nın Tyrol şehrinin Imst kasabasında, savaş yıllarında birçok evsiz kalmış çocukların kötü durumunu önlemek amacıyla Dr. Hermann Gmeiner tarafından kurulmuştur. Aile ortamına benzer bir ortamda bakımına benzer bir bakımın son derece başarılı olduğunu savunan Hermann Gmeiner, zamanla bu fikrin tüm dünyaca benimsenmesine yol açmıştır (Akt: Aytaç, 1985). Gmeiner'in çocuk köyleri hakkında, dağılmış aileden ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen yetenekli çocukların barındığı ve eğitildiği ev kümelerinden meydana geldiğini bildirir. Köyde bir yöneticinin sorumluluğu altında 15–20 ev bulunmaktadır. Her ev geniş bir aileyi ve ziyaretçilerini karşılayacak şekilde tesisi edilmiştir. Her evde bir yuva annesiyle değişik yaş gruplarında (kız ve erkek kardeş benzeri) 7–8 oğlan ve kız çocukları bir arada yaşarlar. Ev, bir aile yuvası gibi döşenmiştir. Küçük çocuklar köy yuvasına, okul çağındakiler de okula gider. Köyde temizlik, bahçe bakımı, tarla, ahır ve atölyelerdeki çalışmalarda çocuklar köye faydalı olmak amacıyla çalışırlar. Her (SOS) köyünde mutlaka çıraklık ve öğrenci evi vardır. Kız çocukları evlenene kadar, erkek çocukları ise askere gidene ve bir meslek sahibi edinene kadar bu köylerde kalmaya devam ederler.

Özel Kreşler

Çalışan ve maddi imkânı uygun olmadığı için kreşe çocuğunu gönderemeyen ve bakacak başkada kimsesi olmayan ailelerin SHÇEK il Müdürlüklerine yaptığı başvuru sonucu yapılan inceleme neticesinde çocuklar ücretsiz kreş hizmetinden kontenjan dâhilinde yararlandırılmaktadır.

Kurum Bakımına Başvuru Nedenleri ve Kurum Bakımının Sakıncalı Yanları

Kurum bakımı, her ne kadar özellikle ekonomik imkânları kısıtlı olan ülkeler için tamamıyla vazgeçilmesi mümkün olmayan bir durum olsa da, günümüzün modern dünyasında, konu ile ilgili uzmanların da üzerinde hemfikir oldukları üzere, kimsesiz ve bakıma muhtaç çocuklara verilen bakım hizmetleri açısından ilk sırada yer alması arzu edilir bir durum değildir. Bu nedenle öncelikle bakıma muhtaç çocuklardan aileleri var olanların ailelerine “ayni ve nakdi yardım” yapılması, ailesi olmayanların

“koruyucu aile” yanına verilmesi ya da “evlatlık” verilmesi gibi uygulamalar öne çıkmakta, bütün bunların geçersiz olduğu durumlarda “kurum bakımının” devreye girmesi istenmektedir (Demirbilek, 1998).

- Kurum bakımının sakıncaları, II. Milli Sosyal Hizmetler Konferansı’nda belirtilen şekliyle
- Her çocuk şefkate ve kendine yakın olan birinin sevgi, anlayış ve güvencesine muhtaçtır. Bunun için özel eşyaları, odası olmalı, alışveriş yapabileceği, arkadaşlarını kabul edebileceği ekonomik olanakları bulunmalıdır. Ne var ki, kurum bu olanakları ona sağlayamaz,
- Kurumda anne özlemi ya da sık sık bakıcı değiştirmek söz konusu olup; bu durum çocuk üzerinde olumsuz etki yaratır,
- Kurumun geniş binaları, koridor ve merdivenleri, gürültü olmasına olanak vermekte ve bu çocuğu korkutarak huzursuz kılmaktadır,
- Bazı çocukların (özellikle 3 yaşından küçük çocukların) özel bakıma ve anne kucağına ihtiyaçları vardır. Kurum bakımı ise, bu ihtiyacı karşılayamaz,
- Nihayet, yetim çocuklar, bir aileye ait olma ihtiyacı duymaktadırlar. Ancak, ne yazık ki kurum bu ihtiyacı da cevaplayamamaktadır (Şenocak, 2006).

2.9.5. Kurum Bakımının Yararları

Halen, hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde kendisinden yararlanan kurum bakımı yönteminin, yukarıdaki sakıncaları yanında elbette sunduğu yararlar da vardır ve bu nedenle toplum içinde varlıklarının sürdürülmesi gerekli görülmektedir. Yukarıda sıralanan sakıncaları da, tamamen ortadan kaldırılamasa bile, bir takım yöntemlerle en aza indirilebilir.

Her şeyden önce, kurum bakımına gerçek anlamda ihtiyaç duyan çocukların tespiti büyük önem taşımaktadır. Bu tür çocuklar aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

- Kendisinin ve toplumun menfaati için bir süre çevresinden uzaklaşması gereken çocuklar,
- Sorunları olan ve bu sorunlarının ortaya çıkmasına aile ortamı ve yakın çevresi neden olduğu için, bu ortamdan ayrılmadıkça sorunları çözümlenemeyecek durumda olan çocuklar,
- Yoğun bir psikolojik tedavi, özel eğitim ve yaşlılarıyla birlikte yaşamak suretiyle rehabilite edilebilecek çocuklar,

- Birbirlerinden ayrılmamaları gerekli görülen kardeşler,
- Ailesine olan yakın bağıllığı nedeniyle bir başka ailenin yanına verilemeyen çocuklar (Şenocak, 2006).

2.10. Sosyal Bir Kurum Olarak Okul

Okul sistemi, insanların belli yaş dönemlerinde gösterdikleri ortak davranış özelliklerine uygun olarak düzenlenmiş ve eğitim programları ile öğretim yöntemleri insan gelişiminin özelliklerine uygun olarak biçimlendirilmiştir (Fidan, 1985). Okullar verilen eğitim düzeyi ve niteliğine göre anaokulu, ilköğretim, ortaöğretim, yüksek okul ve üniversite gibi çeşitli adlar alabilir.

İnsanın gelişim öyküsü doğum öncesi dönemde başlayarak yaşam sonlanıncaya kadar devam eden, birçok unsurun etkilediği birikimsel yapıya sahip ve genel olarak tüm insanlarda aynı aşamaları içermekle birlikte yine de her insanda farklı gözlemlenen bir doğal süreçtir. Bu süreçte fizyolojik ve psikolojik faktörler çoğu kez iç içe girmekte ve gelişimin doğasını karşılıklı olarak etkilemektedir (Aydın, 2000).

2.10.1. Okul Öncesi Eğitim

Çocuğun doğumuyla beraber kişilik gelişiminin temellerinin de atıldığı ilk yıllarda çocuğun yakından izlenmesi, ihtiyaçlarının en uygun şekilde karşılanması çocuğun ilk eğitiminde vazgeçilmez bir yaklaşımdır. Çocuğun ihtiyacı karşılanmadan sadece yetişkinin istediği şekilde gerçek olmayan ihtiyaçların karşılanması çocuğun sonraki yıllardaki yaşamını olumsuz etkileyerek onun yaşamını zorlaştırabilir (Oktay 2007, Özgülek 2006) Bu nedenle okul öncesi eğitimin bilinçli ve sağlıklı bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Bu dönemde çocuğa kazandırılacak temel alışkanlıklar, zamanla, yönlendirmeye ve özellikle de tekrara bağlı olarak kazanılmış davranışlara dönüşmektedir. Kazandırılan bu temel alışkanlıklar, bireyin yaşadığı doğal ve toplumsal çevreye uyumunu sağlayan davranışlardır, Bu davranışlar bir kez kazanıldıktan sonra tekrarlanarak çoğu kez yaşam boyu varlıklarını sürdürürler (Demiriz ve Dinçer, 2001; Oktay, 2004).

Okul öncesi eğitim pek çok şekilde tanımlanmıştır. Okul öncesi eğitim, 0-72 ay çocuklarının tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetim kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir

(Yılmaz 2003). Zembat, okul öncesi eğitimi “Doğumdan zorunlu eğitim çağına kadar olan çocukların gelişim özellikleri bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişiliğin temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ailelerin ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitimidir” şeklinde tanımlamaktadır (Zembat,1992). Senemoğlu’na (1994) göre; okul öncesi eğitimi, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli bir görevi üstlenen bir eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. Okul öncesi eğitimde önemli olan bir başka nokta da insanın tüm yönlerini destekleyebilecek sosyal ve fiziksel bir ortamın bulunmasıdır (Üstün ve diğ., 2004).

Okul öncesi eğitimde önemli olan bir başka nokta da insanın tüm yönlerini destekleyebilecek sosyal ve fiziksel bir ortamın bulunmasıdır (Üstün ve diğ., 2004). Okul öncesi dönem kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve bütün bunların geliştirilerek ileri yıllara olan etkisi nedeniyle yaşamın kritik dönemlerin biri olarak görülmektedir. Bu dönemde çocuğa sağlanacak deneyimlerle çocuğun kazanacağı bilgi, beceri ve alışkanlıklar, onun sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir.

Türkiye’de 0- 6 yaş grubuna giren çocuklara bakan ve eğitimlerini sağlayan kurumlar çeşitlidir. Bu kurumlar; çocuk yuvaları, anaokulları ve ana sınıfları diyebileceğimiz üç ayrı kısımdan oluşmaktadır. Buna göre, çocuk yuvaları 0–6 yaş, anaokulları 3–6 yaş, ana sınıfları 5–6 yaş arasındaki çocuklara yönelik kurumlardır.

Hizmet sunumlarına bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç genel müdürlük tarafından okul öncesi eğitimi yürütülmektedir. Bağımsız Anaokulları (3–6 yaş) ve Ana sınıfları (5–6 yaş) Okul öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğüne; Uygulama Anaokulları ve Ana sınıfları (3–6 yaş) ve Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne; Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) ve 0–4 yaş Anne-Çocuk Eğitim Programı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Çocuk Yuvaları (0–12 yaş) ve Kreş ve

Gündüz Bakım Evleri (0–6 yaş) ise Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı olarak hizmet vermektedir (Başal 2005).

Görüldüğü gibi, okul öncesi eğitimi farklı yaş gruplarında çeşitli kurumlar aracılığıyla yürütülmektedir. Bu kurumlar bazı kamu kuruluşlarına, Bakanlıklara, özel kuruluşlara, yerel yönetimlere, vakıf ve üniversitelere bağlı olarak görevlerini sürdürmektedir. Bu kuruluşlar şunlardır:

Kreşler: 0–2 yaş arası çocukların daha çok bakım, beslenme ve korunmasına yönelik hizmetler veren kuruluşlardır.

Yuvalar: 2–4 yaş arası çocukların bakım ve eğitimlerini sağlayan kuruluşlardır.

Anaokulları: 3–6 yaş arası çocukların bakım ve eğitimlerini sağlayan kuruluşlardır.

Ana Sınıfları: ilköğretime bağlı olarak açılan, özellikle olumsuz sosyoekonomik koşullardan gelen çocukları desteklemek ve ilköğretime hazırlamak amacı olan sınıflardır.

Kreş ve Gündüz Bakım Evleri: Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı olarak açılan ve 0–6 yaş arasını kapsayan, daha çok çocukların daha sağlıklı büyümesini ve bakımını amaçlayan kurumlardır. Ayrıca özel kişi ve kuruluşlar tarafından İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğünden izin alınarak açılan Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri de bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, bakanlığa bağlı bulunan okul öncesi eğitim kurumları şu şekilde belirlenmiştir:

Anaokulu: 3–6 yaş çocukların eğitimi amacıyla açılan kurumlardır.

Ana Sınıfı: 4–6 yaş çocukların eğitimleri amacıyla ilköğretim okullarının bünyesinde açılan sınıflardır.

Uygulama Sınıfı: 3–6 yaş çocukların eğitimleri amacıyla Kız Meslek Liseleri bünyesinde açılan sınıflardır.

Özel Türk Anaokulu: 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre açılan 3–6 yaş çocuklara eğitim veren kurumlardır.

Özel Yabancı Anaokulu: 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre yabancı uyruklular tarafından açılan, 3–6 yaş çocuklara eğitim veren kurumlardır.

Özel Azınlık Anaokulu: 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre açılan, azınlık vatandaşlarının 3–6 yaş çocukları için eğitim veren kurumlardır (Başal 2005).

2.10.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitim önemlidir, çünkü yapılan araştırmalara göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin % 50'sinin 4 yaşına, % 30'unun ise 4 yaşından 8 yaşına kadar olduğu, 18 yaşına kadar gösterilen okul başarılarının % 33'ünün 0-6 yaşına kadar aldıkları eğitime bağlı olduğu görülmektedir (Koçak, 2001). Ayrıca yine Bloom (Bloom, 1976; akt. Senemoğlu, 2001) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri başarının % 33'ü okul öncesindeki, % 42'si ilköğretim devresindeki, % 25'i ise ortaöğretim devresindeki başarıları ile açıklanabilmektedir. Bu sebeplerle erken çocukluk döneminde çocuğun iyi bir eğitim alması zorunludur (Koçak, 2001).

Erken yaşlarda çocuğun içinde bulunduğu çevre ve çocuğa sağlanan eğitimin niteliği onun gelecekteki başarılarını ve dolayısıyla da yaşam kalitesini büyük ölçüde belirlemektedir. Okul öncesi yıllarda çocuğun bu özellikleri göz önünde bulundurularak, daha sonra başlayacağı programlı öğrenme dönemine hazırlamak için düzenli bir eğitim programı uygulanmalıdır. Bu programda öykü, oyun, müzik, sanat etkinliği gibi uğraşlar yanında çocuğun kendisini, yakın çevresini ve dış dünyayı tanmasına yardımcı olacak çeşitli bilgilerin, anlayabileceği bir düzey ve biçimde anlatılması yer almalıdır. Böylece çocuklar okul öncesi yaşamın gerektirdiği bilgi, beceri ve tavırları kazanabilir ve ilkokulda daha üstün başarı gösterdikleri görülmektedir (Erkan, 1993; Yılmaz. 1990).

İnsanın en duyarlı dönemi olduğu okul öncesi dönem de çocuk çevresindeki olaylardan kısa sürede etkilenir, bundan dolayı çevre imkânlarının hazırlanmasının, çocuğun çeşitli ve nitelikli uyarıcılarla karşı karşıya bırakılmasının çocuğun zihinsel ve diğer gelişimlerini etkileyeceğini belirtmiştir. Bu yönden toplumumuzun her kesimindeki çocukların daha iyi bir gelişim ve yeteneklerin en üst seviyede geliştirilmesi açısından okul öncesi eğitimin önemini vurgulamıştır (Ural 1986; Şıvgın, 2005).

2.10.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü (OMEP)' nün uzun yıllar başkanlığını yapmış olan ünlü uzman Milaret ise, her ülkede genel olarak okul öncesi eğitim amaçlarını:

a) Toplumsal amaçlar: Çalışan kadınların çocuklarına bakmak, her sınıftan çocuğa eğitim imkânı hazırlamak, çocuğun sosyalleşmesine yardımcı olmak,

b) Eğitici amaçlar: Dil, iletişim, duyu organlarının ve çevreye duyarlılığının geliştirilmesi,

c) Çocuğun gelişmesi ile ilgili amaçlar: Çocuğa yapılacak eğitimsel etkilerin çocuğun gelişim evrelerini göz önünde bulundurarak, onun herhangi bir eksiklik ve kırıklık duygusuna uğramamasını sağlamaya çalışmak şeklinde özetlemektedir (Güler 2001; Aral; Kandır ve Can Yasar,2000; Oktay, 1999).

Okul öncesi eğitimin amaçları ülkeden ülkeye, toplumdan topluma, hatta aileden aileye bile farklılık gösterebilir. Bazı ülkelerde amaçlar ülke genelinde açıkça ortaya konmuştur. Bazı ülkelerde açıkça belli olmamakla birlikte ailenin bu konudaki anlayışına göre şekillenmektedir (Güler 2001). Ancak hangi şekilde belirlenirse belirlensin, okul öncesi eğitimin amaçları ülkenin genel eğitim felsefesinin dışında bırakılamaz Bu açıdan bakıldığında ise bazı ülkelerde bireysel özellikler-kişi özgürlükleri, yetenekler, yaratıcılık ön plana çıkarken, bazı ülkelerde de toplumsal uyum, ön plana alınmaktadır (Oktay 1990).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve okul öncesi eğitimin amaçlarının neler olabileceği üzerinde durulmuştur.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ve okullarımızda benimsenen amaçlar ise şunlardır,

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Çocukların beden, zihin ve duyu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilköğretime hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2006).

Araştırmalar incelendiğinde aslında okul öncesi eğitimin amaçlarının evrensel olduğu ve bütün ülkelerde hemen hemen aynı konulara değinildiği ve önem verildiği görülmektedir.

2.10.4. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Okul öncesi dönem yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Bir yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır

ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişimlerini destekleyecek eğitim ortamı hazırlanır. Bundan dolayı okul öncesi eğitimi bazı temel ilkelere dayanır; Bu ilkeler MEB 2006 Okul Öncesi Programında şu şekilde yer almıştır;

- Eğitim etkinlikleri düzenlenirken çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, ilgileri, gereksinimleri ile okulun ve çevrenin imkânları dikkate alınır.
- Çocukların; beslenme, uyku, öz bakım becerileri, doğru ve sağlıklı temel alışkanlıklar kazanmalarının yanında doğa sevgisiyle çevreye duyarlı olmaları da sağlanır.
- Eğitim etkinlikleri; çocukların, sevgi, saygı, iş birliği, katılımcılık, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.
- Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülür. Çocuklara eşit davranılır ve bireysel özellikler göz önünde bulundurulur. Çocukların öz güvenlerini kazanmaları için ceza, baskı uygulanmaz ve kısıtlamalara yer verilmez.
- Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilir. Plânlama yapılırken bu sonuçlar dikkate alınır.
- Çocukların kendilerini ifade ederken Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına öncelikle önem verilir.
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı hazırlanması için çaba gösterilir.
- Oyun, çocuklar için en uygun öğretim yöntemi olarak uygulanır.
- Eğitim programı hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınır, ailenin eğitime etkin katılımı sağlanır.
- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir (MEB, 2006).

Nitelikli okulöncesi eğitim kurumları, çocuğun ailesi dışında karşılaştığı planlı, denetimli ve kurallı eğitimin ilk basamağıdır. Burada iyi yetişmiş okulöncesi öğretmenleri tarafından çocuk odak olarak alınır ve gelişim özellikleri ile yeteneklerine göre hazırlanan esnek programlar doğrultusunda temel eğitime hazırlanır (Üstünoğlu, 1987). Bu kurumlar, ailenin başlattığı eğitimi zenginleştirmek,

desteklemek ve aile eğitimindeki yetersizlikleri dengelemek açısından büyük önem taşır. (Oktay, 1999).

Okul ve ailenin birbirini destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte olmaları, ailenin eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durumu ne olursa olsun, çocuk için faydalı ve gereklidir. Okulöncesi eğitim, yoksul çevrelerden gelen çocuklar ve aileleri için eğitici ve tamamlayıcı; orta ve üst çevrelerden gelen çocuklar ve aileleri için de destekleyici niteliktedir (Yıldıran, 1983).

2.11. Aile Eğitimi

Çocuğun bütün alandaki gelişim düzeyi, gelişimsel özelliklerinin nasıl biçimleneceği ve onun gelecek yaşamını nasıl etkileyeceği pek çok değişkene bağlıdır. Bu değişkenlerden bazıları; ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel durumu, ailenin çocuğa sağladığı uyaranlar, ebeveynlerin birbirleri ve çocukları ile ilişkileri, çocuk yetiştirme tutumları, sözel iletişim biçimleri, nasıl model oldukları, sağlık, beslenme ve eğitim konularındaki bilgi ve olanakları olarak tanımlanabilmektedir (Kaya, 2002). Ebeveynler çocukların hayatta sahip oldukları en önemli öğretmenlerdir. Çocuğun sosyal duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimi ilk olarak ailede başlamaktadır. Aile çocuğun okul başarısında ve olumlu davranışlar geliştirmesinde hayati rol oynamaktadır (Chow vd., 2004). Çocuğun hayatında bu kadar önemli yere sahip ebeveynlerin hem ebeveyn olma becerileri hem de çocuk bakımı ve eğitimi konularında bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Şahin ve Özbey, 2007).

Okul, eğitim-öğretim görevini yerine getirirken aile ortamının çocuk üzerindeki etkisine dayanmak ve onlardan yola çıkarak hareket etmek zorundadır (Gürşimşek, 2002; Akt: Ekinci, 2006). Çocuk eğitiminin öneminin artmasıyla birlikte evde de nitelikli bir eğitim verilmesi gerektiği bilincine varılmıştır (Zembat ve Unutkan, 2001). Çocuk için gerekli olan etkin eğitim aile ve öğretmenin birlikte çalışmasıyla gerçekleşir (İsmen ve Yıldız, 1996). Okul öncesi eğitim programları ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, aileler tarafından desteklenmediği sürece etkili olmamaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin gerçekleşebilmesi, programda planlanan öğrenme yaşantılarının ailede sürdürülebilmesi ile mümkündür (Aral, Kandır, Yasar, 2000). Çocuğun gelişim ve eğitiminde bu denli etkileri olan aile üyelerinin, çocuk gelişimi ve eğitimi

konularında bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri, bir program dâhilinde eğitilmeleri ya da en azından çocukları ile ilgili eğitim yaşantılarına katılarak etkileşimde bulunmaları sağlanmalıdır (Üstünoğlu, 1990).

Böylece değişen günümüz şartlarında ebeveynlere verilecek bu eğitimin sistemli bir şekilde yapılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Şahin ve Özbey, 2007). Aile, eğitimi adlarıyla anılan, aile/anne-baba eğitimi olarak kullanılan terimden genel olarak kastedilen; anne-babalara veya bu rollerden birini üstlenen yetişkinlere çocuk veya çocuklarıyla birlikte iyi bir yaşam sürdürmeleri için daha bilgili, ilgili, sorumluluk sahibi, mutlu, sağlıklı aileler olmak üzere bilgi vermeyi bunun için gerekli becerileri kazanmaları için yol göstermeyi, rehberlik etmeyi içeren çeşitli eğitim programlarıdır (Ural, 2010).

Aile eğitim programlarının yöntem, konu, içerikleri ve süresi hedeflenen amaca göre farklılık gösterebilir ancak hepsinde temel amaç aile yaşamını iyileştirmek, anne-babaların çocuklarıyla birlikte daha mutlu, sağlıklı aileler olmalarını sağlamaktır (Ural, 2010; Şahin, 2007).

2.11.1. Aile Eğitiminin Amacı ve Hedefleri

Aile Eğitiminin Amacı; Bireylere ve ailelere bireyler arası ilişkilerini geliştirmelerine ve fiziksel, duygusal, sosyal, cinsel gelişimlerinde ulaşabilecekleri en üst düzeye ulaşmalarında rehberlik etmektir (Brillinger ve Brundage; akt: Ural, 2007). Bu temel amaçla birlikte, bir başka amacı da, anne-babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilenmelerini sağlamak, çocukların davranış ve alışkanlıklarını değiştirme yollarını öğretmek, ebeveynlerin kendi hakları hakkında bilgilendirmektir (Üstünoğlu, 1990; Akt: Erkan, 2010). Aile eğitimi bu çerçevede ele alındığında hedefleri de şu şekilde sıralanabilir

- Çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunmak,
- Çocuğun ailedeki öğrenme ortamına katkıda bulunmak,
- Çocuğun ve ailenin gereksinimlerinin kurumdaki program tarafından sağlandığına emin olmak
- Çocukta görülen olumlu değişikliklerin devamlı olmasını sağlamak,
- Ailenin kendi çocuğunun yaşamında ne kadar önemli rolü olduğunu pekiştirmek,
- Problemleri önlemek,

- Aileye çocuğun ev ortamında öğrenebileceği deneyimler hakkında bilgi vermektir.

2.11.2. Aile Eğitime İlişkin Yaklaşımlar

Çocuk Hakların Bildirgesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocukların gelişiminde tam potansiyellerine ulaşma haklarının erken çocukluk gelişimi programlarının temelini oluşturduğu uluslar arası platformda da kabul görmüştür (Ural ve Ramazan, 2007). Aile eğitim programları, sağlıklı aile yaşamı, eşler arası ilişkiler, cinsel eğitim, aile planlaması, bireysel gelişim, dağılmış ailelere yönelik programlar gibi çeşitli konuları içermekle birlikte; aile-çocuk etkileşimi, çocuk bakımı ve gelişimi, çocuğun eğitimi, çocuk eğitime aile katılımı gibi konular, aileler ve eğitimciler tarafından ön planda tutulmaktadır (Ural, 2005). Toplumsal değişmeler yavaş yavaş aileye biçilen farklı rol, sorumluluk ve görevler beraberinde çocuk ve aileye yönelik eğitimler, farklı aile eğitim programları ve bu programlara işlerlik kazandırılmasına neden olmuştur. Günümüzde toplumsal ihtiyaçların ortaya çıkardığı program yaklaşımları şu şekilde sıralanabilir (Ural, 2010; Ural, 2005).

1. Okulda çocuklara uygulanan program yaklaşımı,
2. Aileye uygulanan program yaklaşımı,
3. Çocuk ve aileye birlikte uygulanan program yaklaşımı,
4. Çocuk, aile ve topluma birlikte uygulanan program yaklaşımıdır.

Okulda çocuklara uygulanan program yaklaşımı

Okul öncesi çağıdaki çocukların bir kurum ya da okulda belirlenen programın uygulanmasında okulun uygun gördüğü ve istediği şekilde ailenin yardım etmesi esastır.

Aileye Uygulanan Program Yaklaşımı

Okul öncesi çağıdaki çocukların bir okula devam edip, etmediğine bakılmadan ailelere verilen okul öncesi eğitim programlarıdır. Çeşitli kurumlar tarafından düzenlenen, çoğunlukla konferans, seminer, grup çalışması yöntemlerini kullanan, içerik açısından (anne-babalığa hazırlık, etkili aile, çocuk bakımı, gelişimi ve eğitimi programları gibi) değişik konuları ele alan ve ailelere yönelik program yaklaşımlarıdır. Ülkemizde bu tür programlara örnek olarak İstanbul Üniversitesi tarafından belirli zamanlarda uygulanan “Anne-Baba Okulu” nu sayabiliriz (Ural, 2005; Aydoğmuş ve diğerleri, 1992; Yavuzer; 1989, Oktay, 1999).

Çocuk ve Aileye Birlikte Uygulanan Program Yaklaşımı

Çocuğa verilen okul öncesi eğitimin yanı sıra ailenin de eğitime katıldığı program yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda çocuğa verilecek eğitimin aileyle birlikte verilmesi gerektiği esas alınmakla beraber bazı değişik uygulamalar görülebilir. Çocukları okula devam eden ailelere bir kurumda (çocuklarının eğitim aldığı okulda, bir yetişkin eğitim merkezinde, vs.) çocuğun ve ailenin gelişimini destekleyecek eğitim verilebilir. Yine çocukları okulda eğitim alan ailelere, bir kurumda eğitim verilirken, program ev ziyaretleri ile desteklenebilir. Bu yaklaşımda uygulanan bir program da okul öncesi çağda çocukları okula devam edemeyen ailelere yöneliktir. Okul öncesi çağdaki çocukları eğitim alamayan ailelere yönelik, bir kurumda verilen eğitimin, ev ziyaretleriyle desteklendiği programlara, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV'in) programları, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi tarafından geliştirilen 0-6 Yaş Aile Çocuk Eğitimi" programı örnek olarak verilebilir (Kağıtçıbaşı, 1990).

Çocuk, Aile ve Topluma Birlikte Uygulanan Program Yaklaşımı

Bu yaklaşımda eğitim sadece çocuk sahibi ailelerin değil tüm toplumun önem verdiği ve sorumluluk duyduğu temel bir konu olarak ele alınmaktadır(Lowe-Freire,1970, Myers,1990; AÇEV,1999; Myers,1996). Örgün ve yaygın/yetişkin eğitimini ayrı sistemler olarak ele alan yaklaşımlar yerine burada her iki sistem birbirinin tamamlayıcısı, bütün olarak düşünülmektedir. Böyle bir anlayışta çocuk, aile ve topluma birlikte uygulanan program yaklaşımında aile eğitimi yetişkin eğitiminin bir parçası olarak ele alınmakta (Hoover-Dempsey ve Sander,1997, Akt. Ural, 2005) ve ailelerle çalışacak eğitimcilerin yetişkinin öğrenme özelliklerine uygun eğitim programları düzenlemeleri gerektiği söylenmektedir (Cooper ve Mosley, 2001, Akt. Ural, 2005).

2.11.3. Dünyada Uygulanan Aile Eğitim Programlarından Bazıları

Head Start Programı

Head Start Programı 1964 yılında Amerika'da düşük sosyoekonomik koşullardan gelen okulöncesi çocukların duygusal, sosyal, psikolojik, sağlık ve beslenme ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile oluşturulmuştur.

Head Start ve onun gibi programların uygulayıcıları, ancak bu müdahale programlarıyla ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının, yaşlılarıyla arasındaki farkın ya da eşitsizliğin kısmen de olsa giderilebileceğini savunmaktadır.

İlk başlarda çocuklardaki gelişmelerin, sadece zeka bölümü düzeyindeki değişikliğe göre değerlendirilmesiyle Head Start Programı'nın çok da etkili olmadığı düşünülürken, programın kısa ve uzun dönemdeki etkilerini belirlemeye yönelik çalışmalar (Berruetta Clement et al. 1985; Schweinhart 1985; Bronson et al. 1985 Akt: Cotton and Conklin 1989) programın çocuğun gelişimine olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Head Start Programı, çocuğun okula hazırlanması, okul deneyimlerini artırma ve ileriki yaşamında da daha başarılı olmasını amaçlamıştır. Programda çocuklar için özel öğrenme alanları hazırlanmıştır.

Head Start felsefesine göre anne baba çocuğun gelişiminde en önemli ve etken olan kişilerdir. Ebeveynler sınıftaki etkinliklere ve çocuk gelişimi ile ilgili çalışmalara etkin olarak katılmaktadır. Eğitimcilerin evlere yaptığı ziyaretler yoluyla da ebeveynler çocukların ihtiyaçları ve eğitim etkinlikleriyle ilgili pek çok bilgi edinmektedir (Bredenkamp, Knuth ve Shulman 1992).

Head Start programları kurum ve ev merkezli olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir. Kurum merkezli Head Start programının genel amacı; çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden kapasitesini en yüksek düzeye çıkarmaktır. Ev merkezli programda da çocuğun kendine özgü gelişimsel özellikleri dikkate alınmaktadır (Aral, ve diğer. 2000). Head Start Programı; eğitim, sağlık, beslenme, sosyal ve diğer hizmetlerde çocuklar ve ailelere sundukları eğitimle çocukların sosyal ve bilişsel gelişimleri artmış, okula hazır bulunuşluk düzeylerinde ilerleme görülmüştür (HEAD START 2006).

Ev Temelli Okul Öncesi Destek Programı (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters Program-HIPPY)

HIPPY Programı, erken çocukluk eğitim programına devam edemeyen çocuklara, okula hazırlık konusunda her şey olmasa bile birçok şey hakkında eğitim veren bir programdır (Lombard, 1995). HIPPY Programı'na toplum temelli yarı uzmanlar, gönüllüler ve ücretliler, sağlık, eğitim ve sosyal hizmet görevlileri ve topluluk liderleri de katılmaktadır (Myers, 2000 akt: Poyraz ve Dere, 2003).

Ev merkezli bir program olan HIPPY'nin odağında ailelerin, okulöncesi çağındaki çocukları için, eğitimsel yönden desteklenmesi vardır. Programda çocuğun eğitiminde anne babaların çok önemli bir rolü olduğuna inanılmaktadır. Bu bakımdan

programın amacı, özellikle çocuklarının bilişsel gelişimlerini destekleme açısından yetersiz olan ailelerin, araç ve yöntem desteği ile çocuklarına kendi evlerinde düzenledikleri ortamda yardımcı olabilmelerini sağlamaktır. Program hazırlanan faaliyet paketleri, ev ziyaretleri ve grup toplantıları ile sürdürülmektedir. HIPPY aileleri, çocukların okul ve günlük yaşantılarında başarılı olabilmeleri için onlara nasıl yardımcı olabileceklerini öğrenirler. Program bitip de çocukları büyüyen aileler, programın yaygınlaştırılması, daha çok çocuğun programdan faydalanması gibi konularda destek olmaya devam ettiği gibi programın yürütülmesi için gerekli olan bütün desteği de vermektedirler (hippy.org).

Anaokulu Programı

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

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

Aile-Çocuk Ev Destekli Program'ı, düşük gelirli aileler ve onların 2-3 yaşlarındaki çocukları arasında iyi bir iletişim kurulmasına yönelik hazırlanmış bir programdır. Program iki yıllık bir periyotta, haftada iki kez yapılan ev ziyaretleri yoluyla uygulanmaktadır. Ev ziyaretçisi tarafından uygulanan programda, aileye hediye edilen çok kaliteli kitaplar ve oyuncaklar kullanılmakta ve aile ile çocuğun birlikte oynayabileceği eğitsel oyunlar oynanmaktadır. (parent-child.org).

Öğretmen Olarak Aileler (Parents as Teachers PAT)

Program ev ziyaretleri yoluyla, çocuğun yaşama, olabildiğince erken dönemde iyi bir başlangıç yapabilmesi için, doğum öncesi dönemden 5 yaşına kadar aileleri çocuk gelişimi konusunda bilgilendirmeyi hedeflemektedir. Çünkü programın felsefesine göre, aileler çocuklarının ilk ve en etkili öğretmenleridir(www.extention.iastate.edu).

Sağlıklı Aileler (Healthy Families –Durham)

Healthy Families-Durham, ev ziyaretleri yoluyla gerçekleştirilen, risk altındaki ailelerin çocuklarının bedensel ve ruh sağlığını, ebeveyn-çocuk ilişkilerini geliştirmeyi, özellikle de bedensel gelişimsel ve duygusal yönden sorunlu çocukları

desteklemeyi amaçlamaktadır. Bütün bu çalışmalar alanlarında uzman kişilerden oluşan bir ekiple gerçekleştirilmektedir (www.ccfhnc.org).

Çalışan Annelere Sosyal Yardım (The Maternal Infant Health Outreach Worker, MIHOW)

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

Bebeklere ve Ailelere Yönelik Ev Etkinlikleri (Home Activities for Toddlers and Their Families, HATAF)

1-3 yaşındaki çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek anne babaların çocuk yetiştirme konusundaki becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı program; ev ziyaretleri ve grup toplantıları yoluyla uygulanmaktadır (Temel, 2003). Birçok erken destek programında annelerin çocuk üzerindeki etkisi kullanılmış ve annenin çocuk yetiştirme tutumları ile yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Annenin yeterlik algısını etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bir sonraki bölümde bu değişkenler incelenmiş ve annenin insan hayatındaki yeri ve önemine değinilmiştir.

2.11.4. Kitle İletişim Araçlarıyla Eğitim

Daha geniş kitlelere ulaşılabilmesi ve çok farklı amaçlarla biçimlendirilebilmesi gibi avantajları nedeniyle kitle iletişim araçları aile eğitiminde alternatif bir model olarak kullanılmaktadır (Özdemir Uluç,2003).

Diğer aile eğitim modellerin ulaşamadığı yerlere ulaşabilmek için; televizyon, radyo, gazete, dergi, broşür, tiyatro, ses ve görüntü kasetleri, panel ve konferanslar, internet ve ünlü kişilerin yanı sıra aile mektupları, eve giren temel eşyalar, faturalar, alışveriş poşetleri, toplu taşıma araçlarındaki kısa mesaj panoları gibi yaratıcı yollar kullanılabilir. **Susam Sokağı, Uykudan Önce, Benimle Oynar mısın?** gibi TV. programların her ne kadar hedef kitlesi çocuklar olmuşsa da ailelere yönelik katkıları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Oktay 1999). Örneğin Benimle Oynar mısın? Programın değerlendirilmesi Koç Üniversitesi öğretim üyeleri tarafından yapılmış ve annelerin ebeveynlik tutum ve davranışlarında ve çocukların zihinsel becerilerinde gelişme olduğu belirlenmiştir (Baydar ve diğer. 2003). Bir başka TV programı olan “Tomurcuklar” Programı Milli Eğitim Bakanlığı Okul

Öncesi Genel Müdürlüğü – TRT işbirliğiyle 1999 yılında yayınlanmaya başlamıştır. Programın amaçları:

- Uzaktan eğitim yaklaşımını okulöncesi eğitime uygulamak,
- Aileleri okulöncesi eğitim konusunda bilinçlendirmek,
- Okulöncesi çağı çocukların dil gelişimine katkıda bulunmak,
- Sevgi, saygı, paylaşma ve sorumluluk duygusunu aşılaktır.

Program 36 bölümlüktür ve TRT 1, TRT INT ve TRT GAP’da yayınlanmıştır (Özdemir Uluç 2003).

Video ile Ana-Baba Eğitimi

Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile yürütülen Anne Eğitim Programı 120 dakikalık video film şeklinde hazırlanmıştır. 0-3 yaş grubu çocuklara sahip anne, babalar için bu yaş grubunun evrensel gelişim özelliklerini kültürel şartlar içinde ele alan eğitici programlar video filmleriyle sunulmuştur. Videolar 4 kaynak kitap ve bilgi yaprakları ile desteklenmiştir (Oktay 1999:96; Özdemir Uluç 2003).

İnternet

Milli Eğitim Bakanlığı internet sitesinde yer alan MEB Eğitim Portalı (www.egitim.gov.tr) anne, baba ve çocuklar için hazırlanmış örnek çalışmalardan biridir. Portal içeriğinde öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli giriş modülleri yer almaktadır. Ayrıca portalda okulöncesi dönemden ortaöğretime kadar her çocuğun yararlanabileceği bölümler bulunmaktadır. Aileler için tanıtıcı film ve belgesellerin yanında bilgilendirici dokümanlara ulaşmak da mümkündür.

Gazete ve Dergiler

Aylık magazinler (Çoluk Çocuk vb.) ve gazete eklerinin (Miço vb.) yanı sıra, yayınevlerinin hazırladığı okulöncesi döneme yönelik sanat, oyun gibi etkinlikleri içeren dergiler ve kitaplara, aileler alışveriş merkezleri gibi mekânlarda kolaylıkla ulaşabilmektedirler. Ancak yine de bu uygulamalar okulöncesi çağ nüfusunun tümünü kapsayamamaktadır. Dolayısıyla yeni ve alternatif yaygınlaştırma modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bir sonraki bölümde dünyada uygulanan erken eğitim modellerinden örneklere yer verilmiştir.

2.12. Korunmaya Muhtaç Çocuklar ve Aile Eğitimi ile ilgili Araştırmalar

2.12.1. Korunmaya Muhtaç Çocuklar ile ilgili Araştırmalar

Bu bölümde kapsamlı bir literatür taraması sonucunda korunmaya muhtaç çocuklar ile ilgili Yurtdışında ve yurt içinde yapılan araştırmalardan bazıları özetlenmiştir.

Spitz'in araştırmaları, yaşamının ilk yılında annesinden ayrılan ve sevginin olmadığı çocuk yuvası atmosferine gelen, sadece karnı doyurulan ve okşayıcı sevgiden mahrum kalan çocuğun sonraki hayatında telafisi mümkün olmayan ruhsal rahatsızlıklara maruz kalacağını belirtmiştir. Bu çocuklar için en iyi bakım koşulları sağlansa bile, duygusal rahatsızlıklar ve zihinsel gelişim geriliği bütün hayatı boyunca onlarla beraber olmaktadır ve bu çocuklar hayati becerilerini hiçbir zaman istenen seviyeye çıkaramamaktadır. Bu sarsıcı sonuçlar çocuğa gösterilen sevginin yalnızca ruh sağlığı için değil, çocuğun tüm gelişimi için de büyük önem taşıdığını göstermektedir (Spitz, 1946).

Goldfarb (1955) ve Jersild'in (1979) daha 1950'li yıllarda belirttiği üzere, kurumlarda yetişen çocukların özdeşleşebilecekleri, güvenebilecekleri ve kendi kişisel olanaklarını hayata geçirecek zorlayıcı bir güç bulamamaları, onları toplumsal ve duygusal alışverişlerden alıkoymakta, sağlam kavram ve işlemlerle düşünmelerini güçleştirmekte, normal çocukların aksine bazı ayrıntılara saplanıp kalmalarına yol açmakta, somut olandan akla yatkının ve hayal edilebilirin bulunduğu soyutlar diyarına geçememektedirler (Çörüş, 2005).

Doğar doğmaz yetimhanelere verilerek büyütölen çocukların gelişimlerine ilişkin alanın klasik çalışmalarında ana problemin yanıtına dair pek çok çarpıcı bulgu gözlemlenmiştir. Üstün koşullara sahip evlere evlatlık verilmelerini takiben hayatlarında meydana gelen değişimlerin irdelendiği 10 ila 20 yıl arasında değişen süreleri kapsayan bazı boylamsal çalışmalarda (Skee ls, 1965; Skodak ve Skeels, 1949) evlatlık verilenlerin kurumda kalan yaşıtlarına oranla çok daha yüksek bir IQ puanına ulaştıkları, eğitim hayatlarında üniversiteye kabul edilecek kadar başarılı oldukları, kendi kendilerine yeten bireyler haline geldikleri saptanmıştır (Çörüş, 2005).

Tizard ve Hodges (1978) ilk 2 yılını kurumda geçiren 65 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmada, kurum bakımının 8 yaş çocuklarının gelişimine etkisini incelemişlerdir. 2-4 yaş arası çocuklardan 24 tanesi evlat edinilmiş, 152i ailesine geri verilmiş ve 24'ü kurum bakımında kalmıştır. Çocuklar 8 yaşına geldiklerinde evlat edinilen çocukların IQ puanları ve akademik başarılarının yüksek olduğu; ailesine geri verilen

çocukların daha girişken oldukları, kurumda kalan çocukların ise anksiyete ve düşmanlık duygularının çok yüksek bulunduğu görülmüştür (Hodges ve Tizard, 1989). Kurum çocukları üzerinde yaptığı araştırmada Dennis (1973), kurum çocuklarının IQ puanlarının düşük olduğunu saptamıştır. Kurum çocuklarından 0-2 yaşta evlatlık olarak verilenlerde IQ puanlarının yaşitlarına ulaşabildiğini, 4 yaştan sonra evlat edinilenlerin IQ puanlarının yaşitları düzeyine ulaşamadığını ortaya koymuştur.

Kurum bakımının çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi yetersiz anneliğe bağlanmaktadır. Saltz (1973) tarafından 81 çocuk üzerinde yapılan araştırmada, kısa süreli anne eğitim programının kurum çocuklarının zihinsel ve sosyal gelişimleri üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada deney grubuna kısa süreli anne programı uygulanmış, kontrol grubuna kurum bakımına ek olarak hiçbir program uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun sosyal gelişim puanlarının ve IQ puanlarının önemli ölçüde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Benzer bir çalışma Dennis (1973) tarafından bir yuvada yetişmiş bebeklerle yapılmıştır. Her 10 bebek için sadece bir bakıcının mevcut olduğu, yuvada bebeklerin nadiren kucağa alındıklarını ve karyola kenarlarını örten beyaz çarşafar nedeniyle bebeklerin çevrelerini göremediklerini, yaşamın ilk dört ayında kundaklanan bu bebeklerin kol ve bacaklarının hare ketlerinin ciddi bir şekilde kısıtlanmış olduğunu, çocukların tüm gelişim alanlarında geriliklerin başladığını gözlemlemiştir.

Fanshel ve Shinn (1978) New York'ta koruyucu ailelerde bakılmakta olan 624 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmada, koruyucu ailelerde bakılan çocukların kurum bakımı altında bulunan çocuklara göre daha az oranda kişilik bozuklukları ve daha fazla zeka skorları gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Kurum bakımında istismar edilen çocuklar, yüksek oranda (%10) öğrenme bozuklukları (Nasstrom, Koch, 1996), başarısızlıklar (%41) (Chamberla in, Moreland ve Reid, 1992), dil bozuklukları (%50-70) (Breitner ve Farnell, 1997; Halton, Mendonca ve Berkowitz, 1995), hafif mental retardasyon (%6) (Nasstrom ve Koch, 1996) gösterirler. Bir bütün olarak bu bulgular, öğrenme ve onunla ilgili problemlerin, kurum bakımındaki çocuklarda, diğer çocuklara oranla 2 kat daha fazla yaygın olduğunu ileri sürmektedir. Kurum bakımındaki çocukların öğrenme

problemlerinin tanınmasından hareketle öğrenme yetersizliklerinin doğasını anlamak amacıyla Evans'ın yaptığı bir çalışmada, 3843 kişilik örneklem grubunun % 90'ında IQ skorları, ortalamanın altında bulunmuştur (Evans, 2001).

Kohen-Raz'ın (1968) yaptığı bir çalışmada amaç, İsrail'deki belli bir bölgede (kibbutz-kollektif yaşanan bir yer) yaşayan bebeklerin, kurumdaki bebekler ve aileleri yanında kalan diğer bebeklerden mental ve motor gelişim açısından fark olup olmadığını bulmaktır. Sonuçta, Kibbutzlar'da yaşayan ve ailesi yanında kalan çocukların mental skorları anlamlı bir şekilde yüksek, motor skorları ise normal çıkmıştır. Kibbutz bebekleri ve aileleri yanında kalan bebeklerin hem mental, hem de motor skorları aynı seviyede çıkmıştır. Kurumda kalan bebeklerin skorları, mental ve motor açıdan, diğer çocuklara göre anlamlı bir şekilde geri bulunmuştur. Tabassam (1993), kurumda kalan 80 erkek çocuk ile aileleri yanında kalan 80 erkek çocuğun kişilik yapılarını ve zekâlarını karşılaştırmıştır. Sonuçta, kurumda kalan çocukların IQ skorları aile yanında kalanlardan daha az bulunmuştur. Kadlec ve Cermak'ın (2002) çalışmalarında, 32 ila 82 aylıkken Romanya kurumlarından evlat edinilen çocukların davranışları ve kurumda kalma uzunlukları ile Amerika'da doğan kontrol grubu (yaş ve cinsiyet eşitlenmiş) karşılaştırılmıştır. Sonuçta, ilk gruptaki çocuklar organizasyon, sosyo-emosyonel davranışlar ve aktivite seviyesi bakımından, diğer gruba göre daha fazla problem göstermişlerdir. Sloutsky'nin (1997) çalışması, kurum bakımının çocukların bilişsel, afektif ve kişisel gelişim üzerindeki etkileri araştırmıştır. Örneklem grubunu kurumda kalan çocuklarla aileleri yanında kalan çocuklar oluşturmuştur. Sonuçta, kurum çocuklarının IQ skorları, diğer grubun çocuklarından anlamlı bir şekilde daha az bulunmuştur. Bu bilgi, kurum bakımının, çocukların dış dünyayla ilgili bilgi ve algılamalarını etkilediğini göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, çocukların yetimhaneye geldikleri yaş ve bakım altında kaldıkları sürenin, bilişsel gelişimleri arasında güçlü bağlar olduğunu göstermektedir. Aileleri yanında kalan çocuklar, yüksek IQ skorları almışlardır. Çalışma, kurumların, çocuk gelişimi üzerinde negatif etkileri olduğunu göstermiştir.

Doğar doğmaz yuvalara verilerek büyütülen çocukların gelişimlerine ilişkin alanın klasik çalışmalarında bazı ortak bulgular gözlenmiştir (Pringle & Gooch, 1965; Skeels, Updegraff, Wellman ve Williams, 1938; Skeels, 1965; Skodak ve Skeels, 1949; Bowlby, 1951 ve Spitz, 1950; Bruner, 1969; Dennis, 1960 ve Hunt, 1960).

Ülkemizdeki bazı çalışmalarında (Antikacıoğlu ve İnciler, 1982; Şahin, 1990) desteklediği bu ortak verilerin muhtemelen en önemlisi, bu çocukların erken yaşlardaki gelişmelerinin iyi bakım-beslenmeye ve uygun sağlık koşullarına rağmen geri kalışı ile ilgilidir (Çörüş ve Arık, 1999).

Kaler ve Freeman (1994), Romanya’da bir kurumda kalan ve ailesi yanında kalıp kreşe giden çocuklarla yaptıkları bir çalışmada, kurum çocuklarında, bilişsel ve sosyal işleyişle ilgili hasarlar bulmuşlardır. Çoğunluğu bu alanlarda gecikmiş olarak gözlemlenmiştir. Kreş grubunun ise hepsinin kronolojik yaşına uygun seviyede olduğu bulunmuştur (Rubin ve diğerleri, 1996). İhmalin çocuk gelişimini nasıl biçimlendirdiğine dikkat çeken boylamsal bir araştırma, Hildyard ve Wolfe (2002) tarafından yapılmıştır. Emosyonel olarak ihmal edilen katılımcılar, “Bayley Scales of Infant Deveopmental Test’inde” en dramatik sonuçları alan grup olmuştur. Diğer çalışmalar da ihmal, erken bilişsel gelişmelerdeki gecikmelerle de ilişkilendirmişlerdir. Ersoy’un (2001), “Çocuk Yuvasında Kalanlarla Ailesiyle Yasayan Dokuz-On bir Yaş Grubundaki Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin incelenmesi” başlıklı araştırması sonucunda yuvada kalan ve ailesiyle yasayan çocuklar arasında saldırganlık eğilimi alt boyut puan ortalamaları arasında önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Çocukların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, devam ettiği okuldaki sosyal durumu, sınıfta kalıp kalmama durumu, disipline gidip gitmeme durumu, kendini sinirli bulup bulmama durumu, sık sık kavga edip etmeme durumu, kavga ettiği kişi, hoşlandıkları kitap ve filmlere göre yuvada yasayan çocukların yuvaya verilme nedeninin toplam saldırganlık puanı açısından farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Gürvardar (2001), “Yetiştirme Yurdunda Yetişen Çocuklar ile Ana-Baba Yanında Yetişen Çocukların Umutsuzluk Düzeyinin Karşılaştırılması” başlıklı çalışmasında yuvada kalan 10–11 yaş grubu çocukların umutsuzluk düzeylerini araştırmış ve sonuçta ana-baba yoksunluğunun umutsuzluk düzeyini arttıran bir etken olabileceğini öne sürmüştür. Sarıoğlu’nun (2001), “Yetiştirme Yurdunda Kalan Korunmaya Muhtaç Çocuklar ve Yaşam Kalitesi” başlıklı çalışmasında yoksulluk kültürü içinde yaşayan çocukların ve gençlerin toplumca korunmalarının, kurum bakımına alınmalarının çocukların yaşam koşullarının değişmesine ve yoksulluk kültüründen kurtulmalarına ortam hazırladığı görülmüştür. Bakım modellerinin

nicelik ve niteliğinin, korunan çocukların yaşam koşullarını değiştirdiği ve yaşam kalitelerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurumlarda çok sayıda çocuğa bakılmaktadır. Çocuklarla doğrudan ilişkisi olan personelin sayı olarak yetersizliği, kişisel özellikleri ve aldıkları formasyonla ilgili olarak uyguladıkları farklı bakım yöntemleri, çocukların gelişimleri açısından olumsuz bir etken olarak düşünülmektedir. Yetiştirme yurt personelinin nitelik ve nicelik olarak yetersizliği, bakılan korunmaya muhtaç çocuk sayısının fazlalığı nedenleriyle kurum bakımı altındaki gençler ile ana baba yerine geçen yurt personeli arasında birebir anlamlı ilişkiler kurulması güçleşmektedir (Şahin, 1994).

Kurum bakımı, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal gelişimleri açısından uygun değildir. Aileden alınarak kuruma konulan çocuk için kurum, aile yerine geçer. Bu nedenle kurum, çocuğun duygusal gereksinimlerini karşılamak, eğitim ve sosyalleşmesini sağlamak ve onu denetlemek zorundadır. Ancak bu kurumlar bu işlevleri yerine getiremedikleri için, burada bulunan çocukların psiko -motor ve dil gelişimlerinde gerilikler görülmekte, zekaları uyarıların yetersizliği nedeniyle yeterince gelişmemektedir. Çeşitli araştırmalarda, yurttan kalan çocukların okul başarıları ve yetenekleri alanlarında ve ders dışı etkinliklerde, aileleri yanında kalan çocuklara göre daha düşük bulunmuştur (Tuzcuoğlu, 1989).

Kurum bakımında kalan çocuklar, yaşlılarından farklı özellikler göstermektedirler. Çevresel uyarı eksikliği nedeniyle genel bilişsel becerilerde yaşlılarından gerilik görülmüştür. Zihinsel gelişimin önemli öğeleri olan problem çözme ve algısal ayırt etme becerilerinde de kurum bakımının olumsuz etkileri olduğu bulunmuştur. Bununla beraber, deneysel çalışmalarda, kurum koşulları düzeltilindiğinde çocukların IQ puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır.

Bıyıklı, doçentlik tezinde yetiştirme yurduna yuvadan gelen 7-11 yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların zihinsel ve psikososyal gelişimini alt sosyo – ekonomik düzeyden aileye sahip çocuklarla karşılaştırmıştır. Sonuçlara göre; yuvada kalan çocukların zihinsel gelişimleri, ailesi olan çocuklara göre daha geridir. Psikososyal gelişim açısından iki grup karşılaştırıldığında, özellikle uyum, toplumsallaşma, sorumluluk, dil gelişimi ile bağımsız etkinliklerde kontrol grubu daha üst seviyede çıkmıştır. Araştırmacı, yetiştirme yurdunda kalan çocukların genel

gelişim geriliklerini sevgisiz geçen ilk yılların olumsuz etkisine ve kurum koşullarının bunu pekiştirici rolüne bağlamaktadır (Şahin, 1994).

Davun (2009) “Okul Öncesi Dönemde Etkinliklerle Desteklenmiş Sanat Eğitiminin Çocukların Estetik Beğeni Düzeylerine Etkisi (Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Örneği)” konulu çalışmasında Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Çocuk Yuvasına devam eden 60–72 ay çocuklarla çalışmıştır. Araştırma sonucunda Görsel Sanat Eğitimi alan deney grubuna dâhil çocukların estetik yargılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sayısı arttırılabilecek bu tip çalışmalardan elde edilebilecek ortak sonuçlar, çevresel koşullar ile çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi arasında yüksek oranda bir ilişkinin varlığını telkin etmektedir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, günümüzde kurumlar çocuk için bir barınak olmanın ötesine gidememiştir. Özellikle koruma altındaki çocukların en fazla ilgiye muhtaç olduğu, bu dönemde aile sıcaklığından uzak olması önemli problemlere yol açmıştır. Korunmaya muhtaç çocuklar ile ilgili yapılan her yeni araştırma bu toplumsal sorunun bir yönüne ışık tutacaktır.

2.12.2. Aile Eğitimi ve Aile Katılımı İle İlgili Araştırmalar

Goldstein(1980) araştırmasında ebeveyn eğitim programlarının annelerin ebeveynlik tutumları ve davranışlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmada Ebeveyn Etkinliği Eğitimi(PET) ve Atılganlık Eğitimi(Assertiveness- AT) programlarının etkileri incelemiştir. Çalışmaya toplam 48 anne katılmıştır. PET Programına 18 anne katılmıştır ve sekiz haftada toplam 24 saatlik PET dersi verilmiştir. AT Programına da 18 anne katılmıştır ve on haftada toplam 20 saat eğitim almışlardır. Kontrol grubunda da toplam 12 anne yer almıştır. Araştırma sonucunda PET programına katılan annelerin eğitim sonucunda ebeveyn tutumlarında ve davranışlarında önemli derecede değişimin olmadığı saptanmıştır.

Levinger (1982) araştırmasında anne baba eğitimine anne babanın birlikte katılmasının etkili olup olmadığını ve ebeveynlerden yalnızca birinin katılmasının evlilik ve çocukla anne babanın ilişkisini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmaya üç ve dört yaşlarında çocuğu olan 25 aileden toplam 50 ebeveyn katılmıştır.50 ebeveyn den 12’si STEP programına eşleri ile birlikte katılmışlar, dokuz ebeveyn ise tek katılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn eğitim programına eşlerin birlikte

katılmasının, yalnızca bir eşin eğitime katılmasına göre evlilik ilişkilerini ve anne baba çocuk ilişkisini daha olumlu etkilediği bulunmuştur.

Madden ve Levenstein (1984) araştırmasında Anne Çocuk Uygulama programının (MCHP) dokuz yıllık uygulamasının sonuçları incelenmiştir. Bu programın amacı evde anne çocuk etkileşimini destekleyerek alt sosyo ekonomik düzeyin iki-dört yaş çocukları üzerinde etkilerini azaltmak amacıyla uygulanmıştır. Programın değerlendirilmesi her yıl farklı ailelerin katıldığı dört yılda tamamlanmıştır. Her yıl yarım saatlik sürelerde toplam 46 ev ziyareti yapılmıştır. İki haftalık olarak planlanan ev ziyaretlerinin ilk haftasında oyuncak ya da kitap götürülmüş ve eğitimci kitap ya da oyuncakı kullanarak anneye sözel iletişim konusunda model olmuştur ve annenin de katılımı teşvik etmiştir. İkinci haftada eğitimci önceki haftaki etkinlikler ile ilgili gözlem yapmıştır. Araştırmada ön test olarak Cattell Gelişimsel ve Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Anne çocuk etkileşimleri puanlamıştır. Anne çocuk arasındaki etkileşimler 10 dakika boyunca videoya kaydedilmiştir. Çocukların akademik okuma, aritmetik ve davranış problemleri öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Program sonucunda annelerin çocukları ile sözel iletişimlerinde olumlu etkileri saptanmıştır. Çocukların bilişsel gelişimlerinde de kısa dönemde olumlu etkileri görülmüştür.

Kırış (1988) televizyonda yayınlanan kısa süreli sağlık eğitim programlarının gecekondulu bölgelerinde yaşayan kadınların davranışları üzerindeki etkisini araştırdığı araştırmasının sonucunda; televizyon programının etkileri yaş grubuna, eğitim durumuna, kentte yaşam süresine, çalışıp çalışmama durumuna göre değiştiğini belirlemiştir.

Roberts (1988) araştırmasında Hawaili çocuk ve ebeveynlerin katıldığı ev merkezli Prekindergarden Educational Programı (PREP)'nin değerlendirmesini yapmıştır. PREP'in temelinde programın planlanması ve uygulanmasında toplumun katılımı yer almıştır. PREP'e anne hamile olduğunu öğrendiğinde katılmış ve isterse çocukları anaokuluna başlayıncaya kadar programda kalmıştır. Hamilelik sırasında ve çocuk iki yaşına gelene kadar ebeveynler PREP programının ev ziyareti kısmına katılmıştır. İki üç yaşında çocuklar ve aileleri gezici anaokullarına gitmiştir. Çocuk dört yaşına geldiğinde merkez temelli okulöncesi sınıflara devam etmiştir. Programın ilk amacı ailelerin sağlıklı bir bebek sahibi olmasına yardımcı olmaktır. Hamilelikte ve çocuk

bir yaşına gelene kadar ev ziyaretleri ayda bir, iki yaşına gelene kadar iki ayda bir ev ziyaretleri yapılmıştır. Ev ziyaretlerinde çocuk ve ailenin gelişimi ile ilgili birçok konu ele alınmıştır. PREP'e katılan ebeveynler çocuğun doğumu, çocukla nasıl oyun oynayacakları, farklı yaşlardaki çocukların gelişimleri konularında önemli bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir.

Scarr ve McCartney (1988) yaptıkları çalışmada Anne Çocuk Ev Programının (MCHP) etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini iki yaşında çocuğu olan 125 Bermudalı anne oluşturmuştur. MCHP programı iki yıl süren yıllık 46 ev ziyaretinden oluşmuştur. Çocukların zihinsel ve sosyal duygusal becerilerini değerlendirmek amacı ile Stanford-Binet Zeka Testi ve Bayley Zihinsel Gelişim Ölçeği kullanılmıştır. Programın etkisini ölçmek amacı ile başarı testi düzenlenmiştir ve programın sonunda uygulanmıştır. Çocukların öğrenme ve yetişkinlerle işbirliği yapma motivasyonu iki gözlem aracı ile ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çocukların kişiliği Çocukluk Kişilik Ölçeği yoluyla değerlendirilmiştir. Annelerin özgüveni Ebeveyn Raporu ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda annenin ebeveynliğe yönelik tutumları ve öğretme davranışları ile ilgili 15 ölçekte deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir farka rastlanmamıştır. Sadece MCHP'ye katılan çocuklar Cein Levive İletişim Ölçeğinde de daha yüksek puan almışlardır.

Kanisberg ve Levant (1988) araştırmalarında davranışsal beceri ve iletişim becerileri eğitimi grubundan birine katılan ebeveynlerin eğitim sonucundaki tutumlarını ve çocukların benlik kavramlarındaki ve davranışlarındaki değişiklikleri incelemişlerdir. Araştırmada iki deney bir kontrol grubu kullanılmıştır. Davranış becerileri grubunda 15 ebeveyn, iletişim becerileri grubunda 7 ebeveyn ve kontrol grubunda 12 ebeveyn yer almıştır. Her iki deney grubuna da sekiz hafta boyunca haftada iki saatlik grup toplantıları şeklinde eğitim verilmiştir. Grup toplantıları sonucunda ebeveynlere evde uygulamaları için etkinlikler verilmiştir ve bunların değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda iletişim becerileri eğitimi alan ebeveynlerin kontrol grubundaki ebeveynlere göre çocukları ile daha olumlu iletişim kurdukları saptanmıştır. Her iki deney grubunda çocuklarında benlik kavramlarında eğitim sonucunda olumlu gelişmeler görülmüştür. Ancak çocukların davranışlarında önemli bir fark saptanamamıştır.

Bergman (1990)'ın, okul öncesi yaşlarında çocukları olan anne babalara yönelik bir eğitim programının geliştirilmesi için ilk veriler elde etmek için yaptığı araştırmanın örneklemini İstanbul'un iki farklı sosyo ekonomik bölgesinden seçilen kırk anne ve kırk babadan oluşan 80 kişidir. Veri toplamak için mülakat formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda anne babaların demografik özellikleri ile kendilerini yeterli hissetme durumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma sonucunda anne babaların en çok ihtiyaç duydukları konular; disiplin ve genel kişilik gelişimi olduğu ortaya çıkmıştır.

Ömeroğlu (1992) araştırmasını gecekondu bölgelerinde yaşayan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına uygulanacak eğitim programının çocukların psikomotor, bilişsel, dil, sosyal gelişimlerine ve özbakım becerilerine etkisini ölçmek amacıyla yapmıştır. Araştırmada Ankara Ulucanlar Doğum Evi'nde aynı gün içerisinde doğan 60 bebek ilk yılın örneklemini, araştırmacı tarafından izlenen 48 bebek ise ikinci yılın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma üç yıl sürmüştür. Çalışmanın örneklemini oluşturan çocuklar eşit olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda ikinci ve üçüncü yılın başında ve sonunda Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği, Denver Gelişimsel Tarama Testi, Seattle Gelişim Değerlendirme Ölçeği ve Reel Dil Gelişim Testi ön ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek amacı ile etkinlikler oyun şeklinde hazırlanmış ve bu etkinlikler ev ziyaretleri yolu ile anne-babalara anlatılmıştır. Ev ziyaretleri haftada bir yarım gün olarak düzenlenmiştir ve her hafta yeni bir gelişimsel oyun kartı anne-babaya bırakılmıştır. Eğitim çalışmaları her yıl Ekim ve Mayıs ayları içinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda ev merkezli 0-3 yaş erken çocukluk eğitiminin çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Ayçiçeği (1993) yaptığı araştırmasında anne eğitim programının etkilerini ve programın annelerin çocukları ile olan ilişkilerinde daha modern bir bakış açısı kazanmasında etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örnekleminin anne eğitim programına katılan alt sosyo-ekonomik düzeydeki 60 anne, eğitime katılmayan orta sosyo-ekonomik düzeydeki 60 anne oluşturmuştur. Üç grup ideal anne davranışı ölçeğinin üç alt ölçeğine göre, değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre anne eğitim programına katılan anneler 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 görülmüştür. Ancak eğitim programının modern tutumlar yaratma ve evlilik doyumuna ilişkin olumlu etkilerinin olmadığı görülmüştür.

Ercan (1993)'ın Anne Çocuk Eğitim Programı'nın elverişsiz şartlardan gelen çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki kısa süreli etkisini incelemek amacı ile yaptığı araştırmasında araştırmanın örneklemini İstanbul'un Kağıthane, Sarıyer ve Beşiktaş semtlerinin düşük sosyo-ekonomik bölgelerinden seçilmiş 40 çocuk ve bu çocuklarla eşleştirilen kontrol grubu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda anneleri Anne Çocuk Eğitim Programına davet edilmiş olan çocuklar Wechsler Analitik Üçlü Sınıflama Becerileri Testi, Çoklu Sınıflama ve Wechsler Çocuklar İçin Zekâ ölçeğinin Sözcük Dağarcığı alt testlerinde anneleri böyle bir eğitim almamış kontrol grubu çocuklarına göre daha başarılı bulunmuşlardır.

Çörüş'ün (1996) araştırmasının amacı 1882-1986 yılları arasında Erken Destek projesi'nin bir bölümü olarak uygulanan Anne Eğitim Programının uzun vadedeki etkilerini incelemektir. Araştırmada düşük sosyo ekonomik düzeydeki annelerin algı ve tutumlarının Anne Eğitim Programı sonucunda orta sosyo ekonomik düzeydeki annelerle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada altı yaşında çocuğu olan düşük sosyo ekonomik düzeydeki annelere Anne Eğitim Programı verilmiştir. Anne Eğitim Programına katılmayan annelerden ikinci kontrol grubu oluşturulmuştur. Anne Eğitim Programının etkisini ölçmek için Anne Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grupları arasında yalnızca ailenin çocuğun öğrenci rolünü desteklemesi ölçeğinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bekman (1996-1999) araştırmasında Anne-Çocuk eğitim Programının çocukların okul başarısı üzerinde kısa ve uzun süreli etkilerini incelemiştir. Araştırmada 102 deney,115 kontrol grubu olmak üzere toplam 217 anne-çocuk ikilisi ile çalışılmıştır. Deney grubundaki ailelere 25 haftalık Zihinsel Eğitim Programı, Anne Destek Programı ve Üreme Sağlığı Programından oluşan Anne Çocuk Eğitimi uygulanmıştır. Programın sonucunda deney ve kontrol grubundaki annelerin çocukların okul öncesi sözel ve sayısal becerilerinde değişim puanları

karşılaştırıldığında hem okul öncesi sözel ve sayısal becerilerinde önemli bir yükselme görülmüştür. Programa katılan katılmayan çocuklar karşılaştırıldığında programın çocukların zihinsel gelişiminde sözel ve sayısal becerilerini geliştirmede kısa süreli, daha iyi geçme notu, daha erken okumayı öğrenme, daha iyi sözel ve sayısal beceriler kazanma ve öğretmenleri tarafından okula hazır ve başarılı olarak algılanma gibi uzun süreli etkilerinin de olduğu saptanmıştır.

Unutkan (1998) tarafından, çocukların sosyal gelişimlerinin olumlu yönde desteklenebilmesi için, sistemli bir aile ve okul işbirliğini içeren aile katılım programının etkililiğinin ortaya konulması amacı ile “5–6 Yaş Grubu Aile Katımlı Sosyalleşme Programı” oluşturulmuştur. Programda, 15 çocuk ve ailesi deney grubu, 15 çocuk ve ailesi de kontrol grubu olarak toplam 30 çocuk örneklem olarak belirlenmiştir. Öğretmenin okulda uyguladığı etkinliği pekiştirmek ve geliştirmek amacı ile her gün aile tarafından evde uygulanacak etkinlikler ailelere verilmiştir. Programla ilgili veriler araştırmacının hazırladığı 5–6 Yaş Sosyalleşme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okulda uygulanan programın çocuğun sosyalleşmesinde tek başına yeterli olmadığını, okulda uygulanan programın yanı sıra evde gerçekleştirilen etkinliklerin de programın başarısını arttırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Ensari ve Zembat (1999), yönetim stillerinin ailenin okul öncesi eğitim programlarına katılımı üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 55 okul yöneticisi ve bu kurumlarda çocukları olan 651 aile örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak “Yönetici Kişisel Bilgi Formu”, “Aile Kişisel Bilgi Formu” ile “Eğitim Programlarına Ailelerin Katılımı Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgulara göre okul ve aile arasında iletişimi engelleyen etmenler hakkında yönetici ve ailelerin görüşleri birbirinden farklıdır. Aileler 1. sırada yöneticinin tutumunu engel görmekte, yöneticiler de 1. sırada ailenin işbirliğine ve katılıma karşı ilgisizliğini engel göstermektedir. Bununla birlikte anne babanın yaşı, eğitim durumu mesleği gibi değişkenlere göre okul aile ilişkisi farklılık göstermektedir. Ayrıca yöneticiler, kendilerini ailelerin bakış açısına göre daha demokratik bulmakta; aile ve yöneticilerin ortak görüşlerine göre yöneticilerin otokritik davranmakta oldukları bulunmuştur.

McCaffrey (2000)' ın yaptığı, "Compass anne baba eğitim programında bir oturumda video kullanımına karşılık iki oturumda canlı sunu tekniklerinin kullanımının etkilerinin karşılaştırılması" çalışmasında; Compass Anne Baba Eğitim Programında iki tür sunu biçiminin (video ve canlı) etkilerinin farklılığı beş değişken; anne babanın öz yeterliliği, anne babanın okuldaki katılımı, okul başarısının destekleyen anne baba tutumları ve davranışları, okul başarısını destekleyen öğrenci tutum ve davranışları ve programdan memnuniyet üzerinden incelenmiştir. Karşılaştırmalı yaklaşım ve ön-test/son-test deseni uygulanarak, 41 anne baba ile çalışılan araştırmanın veri analizi sonucunda, iki tür sunu biçiminin 5 değişkenin dördünde eşit etkiye sahip olduğu, her iki tür sunu biçiminin anne babaların öz yeterliliğini anlamlı düzeyde arttırdığı, eşit düzeyde programdan memnuniyeti ortaya çıkardığı görülmüştür.

Temel ve Aksoy (2000) sıfır-üç yaşındaki çocuklar için ev merkezli eğitim programının etkilerini incelediği çalışmada çalışmaya Yenimahalle ve Altındağ ilçelerinde oturan 89 anne katılmıştır. Annelerin 45'i deney,44'ü kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundaki annelere haftada 40 dakika süren dokuz haftalık ev ziyaretleri yapılmıştır. Araştırmanın verileri Ev Gözlem Formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki annelerin puanları yükselmiştir. Ancak deney grubundaki annelerin puanlarının kontrol grubundaki annelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aktaş (2001) Türkiye'de ana çocuk sağlığı eğitiminde televizyonun yeri ve önemi konulu çalışmasında, televizyonlarda yayınlanması için hazırlanan 50 anne çocuk sağlığı programı örnek olarak inceleme kapsamına alınmış içerik çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada 67 konu ile ilgili soruyla sonuca ulaşılmıştır. İncelenen 50 program stüdyo, spot ve belgesel türlerindedir. Bu programların daha çok bilgi ağırlıklı olup ilgi çekici özelliklerinin az olduğu saptanmıştır.

Canpolat (2001), ilköğretim okullarında öğretmen aile işbirliği ve ailelerin eğitim ihtiyaçlarının ne düzeyde olduğunu bulmaya yönelik çalışmasında, tarama modeli kullanılmıştır. Gecekondu bölgesindeki okullarla özel okullar karşılaştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda özellikle gece kondu bölgesinde yaşayan velilerin eğitime ihtiyaçlarının olduğu ve televizyon programları istedikleri tespit edilmiştir. Okul ile

iletişim konusunda ise özel okul velilerinin daha çok toplantılara katıldıkları ve çocuklarının okul ihtiyaçlarıyla daha çok ilgilendikleri tespit edilmiştir.

Castro ve diğ. (2004), yaptıkları çalışmada, Head Start programlarındaki aile katılımının türlerini ve katılım sayısını belirlemek için, aile, öğretmen, sınıf nitelikleri ve aile katılımı arasındaki ilişkilerini araştırmışlardır. Head Start programına 1131 aile ve 58 öğretmen katılmışlardır. Veriler, gönüllü kayıtları, aile mülakatları, öğretmen anketleri ve sınıf gözlemleri aracılığıyla toplanmıştır. Aile katılımı aktivitesinin en sık tipi, sınıftaki etkinliklere yardımcı olmak, daha sonra ise aile toplantılarına katılmaktır. Bu tür yıl içindeki katılımın sayısı ile tutarlıdır. Head Start'ta daha deneyimli öğretmenler, sınıflarında gönüllü olma adına çok daha fazla zaman geçirmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin sınıflarındaki aile katılımına dair kayıtları, gönüllülerle tutarlı olarak ilişkilendirilmiştir.

Kartal (2005), erken çocukluk programlarından "Anne Çocuk Eğitim Programı"nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerini etkisinin belirlenmesini amaçlayan çalışmasını Anne-Çocuk Eğitim Programına devam eden 40 anne-çocuk ve herhangi bir programa devam etmeyen 40 anne-çocuktan oluşan örneklem üzerinde uygulamıştır. Araştırmada programın çocukların bilişsel gelişimi üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda Anne-Çocuk Eğitim Programına katılan çocukların bilişsel gelişimlerinde anlamlı bir ilerleme görülmüştür.

Gürşimsek, Kefi ve Girgin (2007), çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden bir grup babanın, eğitime katılım düzeyleri ile ilişkili olduğu düşünülen çeşitli değişkenlerini belirlemişlerdir. Ayrıca baba katılımının desteklendiği ve desteklenmediği kurumlarda çocukları eğitim gören babaların eğitime katılım düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu okulöncesi eğitim kurumunda çocuğu eğitim görmekte olan 161 baba oluşturmaktadır. Katılımın desteklendiği/desteklenmediği okullardaki babalara Aile Katılım Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgularla katılımın desteklendiği okullardaki babaların katılım düzey ve beklentilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak, aile eğitimi ile ilgili ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmaları incelediğimizde bu çalışmaların hem anne babalar hem de çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

Loughin (2008), çalışmasında görüşmeler, aylık toplantılar ve grup çalışmaları ile Amerika'daki halk okullarında velilerin aile katılımı konusundaki görüşlerini ortaya koymak istemiştir. Araştırmada velilerin; okul programını tanımak, okul-ev iletişimini arttırmak, aile katılımı ve okul-ev iletişiminin engelleri konularında görüşlerini belirlemek istenmiştir. Bulgulara göre veliler okul programında velilerin rolleri ile ilgili eksikliklerin bulunduğunu, öğretmen-veli iletişimini tutarsız ve yetersiz gördüğünü ve okulun kendilerini çocuklarının eğitimin konusunda bilgilendirmediğini düşünmektedirler. Ayrıca veliler, aile katılımını çocuğun ev ödevlerine yardım etmek ve okul etkinliklerine katılmak olarak görmekte ve aile katılımının engellerini dil ve kültür engelleri, okul atmosferinin uygun olmaması ve zamanlama sorunları olarak görmektedirler.

Stout (2009), araştırmasında velilerin ve öğretmenlerin aile katılımı konusundaki bakış açılarını ortaya koymak istemiştir. Araştırma 3 kırsal bölge okulunda 122 veli 21 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda velilerin öğretmenle iletişimi uygun zamanlarda kurmak istediklerini, öğretmenlerinde velilerin ev ödevlerinde öğrencilere yardım etmelerini istediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca çocuğun eğitiminde hem veli hem öğretmenin önemli bir yeri olduğu ve öğretmen-veli iletişiminin yüksek düzeyde olduğu da görülmüştür.

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Çalışmanın bu bölümünde, sırası ile araştırmanın modeli, verilerin elde edildiği örneklem grubu, veri toplamada kullanılan araçlar, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Portage Erken Eğitim Programının aile ve kurum ortamında yaşayan 5–6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen deneysel bir çalışmadır.

Aile ve grup sorumlularının katıldığı 5–6 yaş grubu çocuklara yönelik bir eğitim programının etkisini sınamak için yürütülen bu çalışmada deneysel desene bağlı olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. 5–6 yaş çocukların gelişim alanları (dil, sosyal, özbakım bilişsel, fiziksel) Portage Gelişim Ölçeği ile saptanmıştır. Deney gruplarında yer alan yetişkinlere Portage Erken Eğitim Programı ve Aile Katılım Ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmada bağımlı değişken beş-altı yaş çocuklarının gelişim alanları (dil, sosyal, özbakım, bilişsel, fiziksel) bağımsız değişken ise; çocukların gelişim alanları üzerine etkisi incelenen Portage Erken Eğitim Programı ve aile katılım düzeyidir. Araştırmada uygulamalar başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminden sonra ön-test ve son-test uygulanmıştır. Bu araştırmanın deseni, ön-test-son-test kontrol gruplu deneme modelidir. Tablo 3.1’de araştırmanın deseni sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Araştırma Deseni

Gruplar		Ön-test Uygulaması	İşlemler	Son-test Uygulaması
Deney Grubu	1	Yuva Çocukları	Portage Gelişim Ölçeği, 5-6 yaş çocuklarının Sosyal, Dil, Özbakım, Bilişsel, Psikomotor gelişime yönelik Portage Erken Eğitim Programı Etkinlikleri	Portage Gelişim Ölçeği
	2	Aile Yanındaki Çocuklar		
	1	Grup Sorumluları	Aile Katılım Ölçeği (AKÖ)	Aile Katılım Ölçeği (AKÖ)
	2	Aileler		
Kontrol Grubu	1	Yuva Çocukları	Bu gruba herhangi bir işlem uygulanmamıştır.	Portage Gelişim Ölçeği
	2	Aile Yanındaki Çocuklar		
	1	Grup Sorumluları	Aile Katılım Ölçeği (AKÖ)	Aile Katılım Ölçeği (AKÖ)
	2	Aileler		

Neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile yapılan deneysel araştırmalar, araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırmalardır (Karasar, 2000). Bu yönetime ihtiyaç duyulmasının temel nedeni herhangi bir “şey”in (yeni bir öğrenme yöntemi, bir program vb.) etkililiğini belirlemek ve önerilerde bulunmaktır (Anderson, 1999; Büyüköztürk, 2001; Creswell, 2003; Ekiz, 2003). Bu çalışmada Portage Erken Eğitim Programının etkililiği belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ailesiyle yaşayan 64 (32 kız, 32 erkek) çocuk ile muçocukların ailesi (64 yetişkin) ve çocuk yuvasında yaşayan 64 (32 kız, 32 erkek) çocuk ile bu çocukların bakımını üstlenmiş grup sorumluları (16 grup öğretmeni, 48 bakıcı anne) oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun belirlendiği Balıkesir ili Mehmet Vehbi Bolak İlköğretim Okulu ve Plevne İlköğretim Okulunun 2010–2011 eğitim öğretim yılında anasınıflarına devam eden 5–6 yaş çocuklarının cinsiyet ve okuldaki şube dağılımları tablo 3. 2 de görülmektedir.

Tablo 3.2. Çalışma Okullarının Şube ve Öğrenci Sayıları

Okullar	Şube sayısı	Kız	Erkek	Toplam
M.Vehbi Bolak İÖO Anasınıfı	3	30	21	51
Plevne İÖO Anasınıfı	2	16	18	34
Toplam	5	46	39	85

Tablo 3. 2’de görüldüğü gibi örneklemdaki M.Vehbi Bolak ilköğretim okulunda 3 anasınıfı şubesi ve toplam 51 öğrenci, Plevne İlköğretim okulunda ise iki anasınıfı şubesi ve 34 öğrenci bulunmaktadır. İki ilköğretim okulunda 46 kız 39 erkek olmak üzere toplam 85 öğrenci bulunmaktadır. Anasınıflarındaki ortalama öğrenci sayısı 17dir.

Müşerref Yırcalı Çocuk Yuvası, 45 kapasiteli olup 2011 yılında 66 korunmaya muhtaç çocuğa hizmet vermektedir. Okul grubu denilen 4-6 yaş çocuklar çevre ilköğretim okullarından Plevne İlköğretim Okulu ve Vehbi Bolak İlköğretim okulunun anasınıflarına devam etmektedir. Kuruluş, 1968 yılına hizmete başlamış 1992 yılına kadar 7–12 yaşa hizmet vermiş, 1992 yılından sonra 0-6 yaş çocuk yuvası olarak hizmetine devam etmektedir.

İzmir Karşıyaka Çocuk yuvasının kuruluşu Cumhuriyetin ilk yıllarına dayanmaktadır. 1927 yılında İzmir Belediyesi emrine verilerek 26 yıl Belediye bünyesinde Çocuk Yuvası olarak faaliyet göstermiştir. 1959 yılında çıkan 6972 Sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar yasası ile 1983 yılına kadar İller düzeyinde kurulan Vilayet ve Belediyeler Korunmaya Muhtaç Çocukları Koruma Birlikleri yönetiminde kalmış ve en son 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yasası ile bugünkü şeklini almıştır. Kuruluşun hizmet binası 1963 de hizmete girmiştir. Halen aynı binada hizmete devam etmektedir. 2011 yılı itibariyle 135 korunmaya muhtaç çocuğa hizmet vermektedir. Kurum ortamında bakım ve koruma altına alınan bu çocuklar çalışmada “yuva çocukları” olarak isimlendirilmektedir. Tablo 3. 3 de ise SHÇEK’e bağlı çocuk yuvasında korunma ve bakım altındaki 5–6 yaş çocuklarının cinsiyete göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 3. 3. Çocuk Yuvası Öğrenci Sayıları

Çocuk Yuvaları	Kız	Erkek	Toplam
Müşerref Yırcalı Çocuk Yuvası	11	14	25
İzmir Karşıyaka Çocuk Yuvası	19	36	55
Toplam	30	50	80

Tablo 3. 3’ de görüldüğü gibi Müşerref Yırcalı Çocuk Yuvasından 25 çocuk, İzmir Karşıyaka Çocuk Yuvasından 55 çocuk 5–6 yaş grubunu oluşturmaktadır. Bu çocuklardan özel eğitime ihtiyacı olan çocuk bulunmamaktadır. Bu çocuklar ortalama 8-10 kişilik gruplar halinde kurumda bakılmaktadır. Her grup da öğretmen unvanlı bir “grup öğretmeni”, en az kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu ya da çocuk gelişimi sertifika programı mezunu “bakıcı anne” bulunmaktadır.

3.3. Deney ve Kontrol Grupları

Bu çalışma ön-test/son-test, kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmada deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

Bu çalışmanın deney ve kontrol gruplarını Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Plevne İlköğretim Okulu ve Vehbi Bolak İlköğretim okulunun 2010–2011 öğretim yılında öğrenim gören beş-altı yaş grubu çocuklar ve aileleri ile SHÇEK’e bağlı Müşerref Yırcalı Çocuk Yuvası ve İzmir Karşıyaka Çocuk Yuvasında korunma ve bakım altındaki 5-6 yaş grubu çocuklar ve grup sorumluları (grup öğretmeni/bakıcı anne) oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında “grup eşleştirme” tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Deney ve kontrol grupları aynı dönemde eğitim gören, aynı yaş ve cinsiyetteki çocuklardan oluşmaktadır.

Çalışmada deney ve kontrol grupları kullanıldığından, araştırmaya başlamadan önce gruplar arasında mümkün olan en üst düzeyde eşleştirmeyi yapmak amacıyla şu hipotezler sınanmıştır.

1. Aileleriyle yaşayan deney ve kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur.
2. Kurum ortamında yaşayan deney ve kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında fark yoktur.
3. Aileleriyle yaşayan deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında fark yoktur.
4. Kurum ortamında yaşayan deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların Grup sorumlularının (grup öğretmeni/bakıcı anne) Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında fark yoktur.

Bu hipotezlere göre elde edilen bulgular şöyledir.

Aileleriyle birlikte yaşayan ve örneklimi oluşturan 64 çocuğun 32 si deney grubunu 32 si de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın “**Aileleri ile yaşayan deney ve kontrol grubu çocukların Portage gelişim ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında fark yoktur.**” hipotezi bağımsız gruplar için *t* testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol grubuna ilişkin değerler tablo 3. 4 de verilmiştir.

Tablo 3. 4. Aileleri ile Yaşayan Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Ön-test Puanlarının Analiz Sonuçları

<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Ort. (\bar{x})</i>	<i>s.s.</i>	<i>s.d.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	32	144,50	24,60	62	,91	,336
Kontrol Grubu	32	138,94	24,24			

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Tablo 3. 4 incelendiğinde aileleri ile yaşayan deney ve kontrol grubu çocukların Portage Gelişim Ölçeğinden aldıkları ön-test puanlarının ortalaması, deney grubu için 144,50 ve standart sapması 24,604 olarak bulunmuştur. Aynı ölçeğin uygulandığı kontrol grubu çocukları için ön-test puanları ortalaması ise 138,94 ve standart sapmaları 24,241 olarak görülmüştür. Her iki grubun da Portage Gelişim Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız gruplar için *t* testi ile yoklanmış, hesaplanan *p* değeri 0,336 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3. 4’ deki aileleri ile yaşayan deney ve kontrol grubu çocukların Portage Gelişim Ölçeğinden aldıkları ön-test puanlara göre karşılaştırılmasından elde edilen sonuca göre, deney ve kontrol grubu çocuklarının arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Bu iki grup arasında anlamlı bir farkın bulunmaması, grupların birbirlerine denk seviyede olduğu deneysel çalışma için uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kurum ortamında yaşayan çocuklardan oluşan deney ve kontrol gruplarına ilişkin kurulan “**Kurum ortamında yaşayan deney ve kontrol grubu çocukların Portage Gelişim Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında fark yoktur**” hipotezine ilişkin verilerin sınıdığı tablo 3. 5’de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. 5. Kurum ortamında Yaşayan Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Ön-test Puanlarının Analiz Sonuçları

<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Ort. (\bar{x})</i>	<i>s.s.</i>	<i>s.d.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	32	118,72	42,91	62	,59	,553
Kontrol Grubu	32	124,03	26,45			

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Tablo 3. 5 incelendiğinde kurum ortamında yaşayan deney ve kontrol grubu çocukların Portage Gelişim Ölçeğinden aldıkları ön-test puanlarının ortalaması, deney grubu için 118,72 ve standart sapması 42,91 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte aynı ölçek uygulanan kontrol grubu çocukları için ön-test puanları ortalaması ise 124,03 ve standart sapmaları 26,45 olarak hesaplanmıştır.

Her iki grubun da Portage Gelişim Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız gruplar için t testi ile yoklanmış, hesaplanan p değeri 0,55 olarak tespit edilmiştir (Tablo 3. 5).

Kurum ortamında yaşayan deney ve kontrol grubu çocukların Portage Gelişim Ölçeğinden aldıkları puanlara göre karşılaştırılmasından elde edilen sonuca göre, deney ve kontrol gurubu çocuklarının arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Bu iki grup arasında anlamlı bir farkın bulunmaması, grupların birbirlerine denk düzeyde olduğu ve deneysel çalışma için uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu hipotezi doğrular niteliktedir.

Aile katılımına ilişkin “**Aileleriyle yaşayan deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında fark yoktur**” hipotezine yönelik veriler tablo 3. 6 da verilmiştir.

Tablo 3. 6. Aileleriyle yaşayan Deney Ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Ailelerinin Aile Katılım Ölçeği Ön-Test Analiz Sonuçları

<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Ort. (\bar{x})</i>	<i>s.s.</i>	<i>s.d.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	32	78,56	6,00	62	,17	,865
Kontrol Grubu	32	78,81	5,67			

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Tablo 3. 6’da deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeği puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Deney grubunun ölçekten aldığı puan ortalaması 78,56 ve standart sapmaları 6,000 olarak belirlenmiş ve kontrol grubunun ölçekten aldığı puan ortalaması ise 78,81 olarak hesaplanmıştır. Aileleriyle yaşayan deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız gruplar için t testi ile yoklanmış, hesaplanan p değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ,865 olarak tespit edilmiştir.

Kontrol ve deney gruplarının arasında ön-test puanları göz önüne alındığında anlamlı bir farklılık gözlenmemiş ve bir denkleğin varlığı tespit edilmiştir. Bu bulgu,

araştırmanın kontrol ve deney gruplarına uygulanan bütün ön-test ölçümleriyle örtüşmesi, deney ve kontrol gruplarının homojen oluşunu desteklemektedir.

Kurum ortamında yaşayan çocukların ailelerinin yerini tutan grup sorumlusu/bakıcı annelere yönelik “**Kurum ortamında yaşayan deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların grup sorumlularının Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında fark yoktur**” hipotezi bağımsız gruplar için *t* testi ile yoklanmış sonuçlar tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3. 7. Kurum Ortamında Yaşayan Deney Ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Grup Sorumlularının Aile Katılım Ölçeği Ön-Test Analiz Sonuçları

<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Ort. (\bar{x})</i>	<i>s.s.</i>	<i>s.d.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	32	94,88	8,42	62	,77	,579
Kontrol Grubu	32	95,81	8,67			

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Tablo 3. 7 incelendiğinde kurum ortamında yaşayan deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların grup sorumlularının (grup öğretmeni ve bakıcı anne) Aile Katılım Ölçeği puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Deney grubunun ölçekten aldığı puan ortalaması 94,88 ve standart sapmaları 8,42 olarak belirlenmiş ve kontrol grubunun ölçekten aldığı puan ortalaması ise 95,81 olarak hesaplanmıştır.

Kurum ortamında yaşayan deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların grup sorumlularının Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız gruplar için *t* testi ile yoklanmış, hesaplanan *p* değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ,579 olarak tespit edilmiştir. Kontrol ve deney gruplarının arasında ön-test puanları göz önüne alındığında anlamlı bir farklılık gözlenmemiş ve bir denkleğin varlığı tespit edilmiştir. Bu bulgu “Kurum ortamında yaşayan deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların grup sorumlularının Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında fark yoktur” hipotezini doğrulamaktadır.

Bu hipotez bulguları deney ve kontrol gruplarının çalışmaya başlamadan önce birbirine denk olduğunu göstermiştir.

3.4. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Çalışma grubundaki, deney ve kontrol gruplarını oluşturan aileleriyle yaşayan 5-6 yaşındaki 64 çocuk ve ailesine ilişkin, yine araştırmanın ikinci deney ve kontrol

grubunu oluşturan çocuk yuvasında yaşayan 5-6 yaşındaki 64 çocuğun ve grup sorumlularının demografik bilgileri aşağıda yüzde ve frekans dağılımları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3. 8. Aileleri İle Birlikte Yaşayan Çocukların Anne Ve Babalarına İlişkin (Öz, Üvey, Öğrenim Durumu, Gelir Düzeyi, Oturulan Konut, Isınma Şekli) Bilgilerin Yüzde Ve Frekans Dağılımı Tablosu

		f	%	ss
Anne	Öz	64	100	,000
	Sağ	64	100	
Baba	Öz	64	100	,000
	Sağ	64	100	
Annenin Öğrenimi	Okur-Yazar Değil	4	6,3	,971
	İlkokul	34	53,1	
	Ortaokul	12	18,8	
	Lise	12	18,8	
	Yüksek Öğrenim	2	3,1	
Babanın Öğrenimi	Okur-Yazar Değil	--	--	,958
	İlkokul	14	21,9	
	Ortaokul	14	21,9	
	Lise	29	45,3	
	Yüksek Öğrenim	7	10,9	
Gelir düzeyi	Çok az	8	12,5	,943
	Düşük Gelirli	27	42,2	
	Orta Gelirli	17	26,6	
	İyi Gelirli	12	18,8	
	Çok Yüksek Gelirli	--	--	
Oturulan Ev	Kendilerinin	23	35,9	,864
	Aile Yakınlarının	17	26,6	
	Kira	24	37,5	
Isınma	Sobalı	35	54,7	,502
	Kaloriferli	29	45,3	
Çocuğun Kendi	Odası var	30	46,9	,503
	Odası yok	34	53,1	

Tablo 3. 8'de aileleriyle birlikte yaşayan ve Balıkesir il merkezindeki ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 64 çocuğun ailelerinin demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Tablo 3. 4 den anlaşılacağı gibi anne ve babaların tamamı (%100) öz ve sağdır. Annelerin %6,3 ü okuryazar değilken, %53,1 i ilkokul mezunudur. Babaların öğrenim durumuna bakıldığında %21,9 unun en az ilkokul mezunu olduğu %10,9 ununda yüksek okul mezunu olduğu görülmektedir. Ailelerin %42,2 si gelir durumunu düşük olarak belirtirken, %12,5 i

çok az gelirli olarak tanımlamıştır. Bu durum ailelerin yarısından fazlasının (%54,7) gelir düzeyinin düşük ve az gelirli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu ailelerin sadece %35 kendi evlerinin olduğunu belirttiği çalışmanın bulgusu ailelerin gelir düzeyi bulgusu ile desteklenmektedir. Örnekleme oluşturan ailelerin alt gelir düzeyinden olmaları, yaşadıkları evlerin yarısından fazlasının sobalı (%54,7) olması, çocukların kendi odalarının olmamasıyla (%53,1) da desteklenmektedir.

Tablo 3. 9. Kurum Ortamında Yaşayan Çocukların Anne ve Babalarına İlişkin (Sağ, Vefat, Ziyaret Durumu Ve Sıklığı) Bilgilerin Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu

		f	%	ss
Anne	Sağ	53	82,8	,519
	Vefat	8	12,5	
	Bilinmiyor	3	4,7	
Baba	Sağ	49	76,6	,698
	Vefat	7	10,9	
	Bilinmiyor	8	12,5	
Anne Baba	Birlikte	12	18,8	,393
	Birlikte Değil	52	81,3	
Ziyaretçi	Var	41	64,1	,484
	Yok	23	35,9	
Ziyaret Eden	Anne	20	31,3	1,433
	Baba	13	20,3	
	Anne-Baba	14	21,9	
	Anne Akrabası	10	15,6	
	Baba Akrabası	7	10,9	
Ziyaretler	Düzenli	33	51,6	,504
	Düzensiz	31	48,4	
Ziyaret Sıklığı	15 günde 1 kere	7	10,9	1,076
	Ayda 1 kere	16	25,0	
	2-3 ayda 1 kere	12	18,8	
	Belirsiz	29	45,3	

Tablo 3. 9 incelendiğinde, SHÇEK bağlı çocuk yuvasında kurum ortamında yaşayan çalışma grubundaki çocukların %83 ünün annesi sağ, %4,7 sinin ise annesi bilinmemektedir. Annesi bilinmeyen çocuklar doğum sonrası terk edilen ve bulunduktan sonra kolluk kuvvetlerince yapılan araştırmada annesi tespit edilemeyen çocuklardır. Bu çocuklar yuva kayıtlarına “terk bebek” olarak geçmektedir.

Babaların ise %76,6 sı sağ ve %12,5 bilinmemektedir. Yuva çocuklarının anne babalarının %82 si ayrı yaşamaktadır. Bu bulgu, yuva çocuklarının çoğunluğunun,

parçalanmış ailelerden geldiği ya da tek ebeveynli olup anne ya da babasının bilinmediği şekilde yorumlanabilir.

Ayrıca boşanan çiftlerin çocuklarını istememesi veya çocuklarına bakacak ekonomik güce sahip olmamaları durumunda Aile Mahkemeleri çocukların yuvalara yerleştirilmesini ön görmektedir. Bu nedenle anne babası ayrı olan çocukların bazıları boşanma nedeniyle de yuvada bakım ve koruma altına alınmış olabilirler. SHÇEK ilgili yönetmeliklerinde yuva çocuklarının hangi nedenlerden dolayı yuvada kaldığına ilişkin bilgiler “bakım ve koruma altındaki çocukların özel hayatının gizliliği” gerekçesiyle araştırmacıya vermemektedir. Ancak bu çocukların terk, boşanma, şiddet, tacize maruz kalma ve ekonomik yoksunluk nedenlerinden bir ya da birkaçına istinaden yuvada bakım ve koruma altına alınabilmektedir.

Yuvada bakım ve koruma altındaki çocukların %64 ünün ziyaretçisi vardır. Fakat bu ziyaretlerin %49 u düzensizdir.

Ziyaret sıklığına bakıldığında %45 inin belirsiz aralıklardan oluşmaktadır. Ziyarete ilişkin bu bulgular birbirini desteklemektedir. Çocukların ziyaretçilerine kimler olduğuna bakıldığında %31 ini anneler, %20 sini babalar, % 15 ini ise anne akrabaları oluşturmaktadır.

Yuvada bakım ve koruma altında olup aile yoksunu olan çocukların ailelerinin yerini kurum çalışanları almaktadır. Çocukların yaş aralıkları dikkate alınarak oluşturulan grupların sorumluluğu ve bakımı ilgili kişilerce yapılmaktadır. “Grup sorumlusu” olarak adlandırılan kişiler mesai saatlerinde çocuklarla birlikte olurken bakıcı anneler günün 24 saati vardiya sistemiyle çocuklarla birlikte olmaktadır.

Yuva çocuklarının aileleri yerine geçen grup öğretmeni ve bakıcı annelere ilişkin demografik bilgiler tablo 3. 10’da sunulmuştur.

Tablo 3. 10. Kurum Ortamında Yaşayan Çocukların Grup Sorumlularına (Bakıcı Anne ve Grup Öğretmenleri) İlişkin (Yaş, Öğrenim Durumu, Medeni Durum, Çocuk Sahibi Olma, Alınan Eğitim) Bilgilerinin Yüzde ve Frekans Dağılım Tablosu

		f	%	ss
Bakıcı Anne Yaş	18–22 yaş	9	18,7	,958
	23–27 yaş	18	37,5	
	28–32 yaş	21	43,8	
Bakıcı Annenin Öğrenim durumu	Lise (Kız Meslek Lisesi)	34	70,9	,971
	Y.Okul (Çocuk Gelişimi)	7	14,6	
	Lisans (Okul Öncesi)	6	12,4	
	Y.Lisans	1	2,1	
Bakıcı annenin Çalışma durumu	Vardiyalı	48	100	,000
	Vardiyasız	-		
Çalışma grubu	0-3 yaş	-		,000
	4.6 yaş	48	100	
Bakıcı Anne Medeni Durum	Evli	21	43,8	,504
	Bekâr	27	56,2	
Bakıcı Anne Çocuk Sahibi	Evet	10	20,8	,584
	Hayır	38	79,2	
Bakıcı Anne Portage Eğitimi	Aldı	-		,000
	Almadı	48	100	
Grup Öğretmeninin Yaşı	33–37	1	6,2	,943
	38–42	2	12,5	
	43–47	3	18,8	
	48–52	6	37,5	
	53–57	4	25,0	
Grup Öğrt Cinsiyet	Erkek	4	25	,519
	Bayan	12	75	
Grup Öğretmeninin Öğrenim Durumu	Y.Okul (Çocuk Gelişimi)	2	12,5	,954
	Lisans (Eğitim Fakültesi)	13	81,3	
	Y.Lisans	1	6,2	
Grup Öğrt.Medeni Durum	Evli	14	87,5	,423
	Bekâr	2	12,5	
Grup Öğretmeni Çocuk Sahibi	Evet	13	81,2	,434
	Hayır	3	18,8	
Grup Öğretmeni Portage Eğitimi	Aldı	4	25	,393
	Almadı	12	75	

Tablo 3. 10'a bakıldığında örnekleme giren çocukların 48 bakıcı anneleri ve 16 grup öğretmeni bulunmaktadır. Bakıcı annelerin yarısından fazlası (%57) 28 yaşın altındadır. Yaklaşık %20 si de 18–22 yaş aralığındadır. Bakıcı annelerin hepsi kadındır.

Bakıcı annelerin eğitim durumlarıyla ilgili, Çocuk Yuvasının yönetmeliğinde “Bakıcı anne” olunabilmesi için en az Kız Meslek Liselerinin çocuk gelişimi bölümünden mezun olunması gerekmektedir. Örnekleme oluşturan bakıcı annelerinde %71 i lise mezunu ve bunların tamamı Kız Meslek Lisesi çocuk gelişimi bölümünü bitirmişleridir. %15 i çocuk gelişimi ön lisans mezunu, %12 si ise Lisans Okul Öncesi Öğretmenliği mezunudur.

Bakıcı annelerin tamamı (%100) kurumlarda vardiya sistemiyle çalışmaktadır. Örnekleme yer alan bakıcı anneler sadece 4-6 yaş grubu çocuklarla ilgilenmektedir. Bakıcı annelerin hiç biri (%100) Portage Erken Eğitim Programına ilişkin eğitim almamıştır. Bakıcı annelerin %44 ü evli ve %20 si çocuk sahibidir.

Grup öğretmenlerinin % 82 si 43 yaş ve üstündedir. Bu öğretmenlerin 4 tanesi (%25) erkek, 12 (%75) si kadındır. Eğitim düzeyine bakıldığında %82 si lisans eğitimini eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinde tamamlamışlardır.

Grup öğretmenlerinin 4 tanesi (%25) Portage Erken Eğitim Programına ilişkin eğitim almıştır. Grup öğretmenlerinin %88 i evli ve %82 si çocuk sahibidir.

Tablo 3. 11. Aileleri İle Yaşayan Çocuklara İlişkin (Cinsiyet, Doğum Yılı, Boy, Kilo, Kardeş Durumu, Kreş Eğitimi ve Anaokuluna Devam Durumu) Bilgilerin Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu

		f	%	ss
Cinsiyet	Kız	32	50	,504
	Erkek	32	50	
Doğum Yılı	2005	32	50	,504
	2006	32	50	
Boy	90–100 cm	19	29,7	,576
	101–120 cm	40	62,5	
	121–140 cm	5	7,8	
Kilo	15–25 kg	49	76,6	,471
	26–35 kg	14	21,9	
	35 ve üstü kg	1	1,6	
Kardeş	Kardeşi yok	23	35,9	,484
	1–3 kardeş	41	64,1	
	4–6 kardeş	--	--	
Kreş Eğitim	Aldı	--	--	,000
	Almadı	64	100	
Anaokulu	1 yıl	64	100	,000

Tablo 3. 11’ de aileleri ile yaşayan ve ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden çocuklara ilişkin demografik veriler yer almaktadır. Tablo 3. 11’de görüldüğü

gibi çocukların 32 si (%50) kız 32 si de (%50) erkektir. Aynı zamanda bu çocukların 32 si (%50) 2005 yılı, 32 de (%50) 2006 yılı doğumludur. %70,3 ü nün boyu 101 cm den uzun, %76,6 sı 26 kg altındadır. Bu çocukların %35,9 unun hiç kardeşi yokken %64,1 inin 1 veya 2 kardeşi vardır. Bu çocukların hiç biri anasınıfı eğitiminden önce herhangi bir kreşe gitmemişlerdir. Araştırmanın yapıldığı dönemde de bu çocukların hepsi (%100) bir yıl anaokuluna devam etmekteydiler.

Tablo 3. 12. Kurum Ortamında Yaşayan Çocuklara İlişkin (Cinsiyet, Doğum Yılı, Boy, Kilo, Kardeş Durumu, Kreş Eğitimi ve Anaokuluna Devam Durumu) Bilgilerin Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu

		f	%	ss
Cinsiyet	Kız	32	50	,504
	Erkek	32	50	
Doğum Yılı	2005	32	50	,504
	2006	32	50	
Boy	90–100 cm	35	54,7	,534
	101–120 cm	28	43,8	
	121–140 cm	1	1,6	
Kilo	15–25 kg	45	70,3	,500
	26–35 kg	18	28,1	
	35 ve üstü kg	1	1,6	
Kardeş	Kardeşi yok	18	28,1	,803
	1–3 kardeş	23	35,9	
	4–6 kardeş	23	35,9	
Yuvada Kardeş	Kardeşi var	57	89,1	,315
	Kardeşi yok	7	10,9	
Yuvadaki Kardeş Sayısı	1 kardeş	26	40,6	,973
	2 kardeş	20	31,3	
	3 kardeş	11	17,2	
Yatak Odasında	2–4 kişi	39	60,9	,983
	5–7 kişi	25	39,1	
Anaokulu	1 yıl	64	100	,000

Tablo 3. 12’de Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı bakım ve koruma altında kurum bakımı sunulan yuva çocuklarına ilişkin demografik veriler yer almaktadır. Tablo 3. 12 incelendiğinde, kurum ortamında yaşayan çocukların 32 si (%50) kız 32 si de (%50) erkektir. Aynı zamanda bu çocukların 32 si (%50) 2005 yılı, 32 de (%50) 2006 yılı doğumludur. Bu bulgular aileleri yanında yaşaya ve örnekleme oluşturan çocuklara ilişki bulgularla benzerdir.

Bu çocukların %55 inin boyu 100 cm ve altında, %70 i de 25 kg ve altında kiloya sahiptir. Bereket (2011), beş-altı yaş boy uzunluğu alt sınır kız ve erkekler için 0,5 farklılık göstermekle birlikte 98 cm üst sınır ise 115 cm olarak, kilo ise alt sınır 14kg üst sınır ise 28 kg olarak belirtmektedir. Kurum ortamında yaşayan çocukların aileleri yanında yaşayan çocuklara nazaran daha kısa boylu ve daha zayıf oldukları, yuva bakımındaki çocukların Bereket (2011) belirttiği boy-kilo gelişim ölçümlerinin alt sınırına daha yakın, aileleri yanında kalan çocukların ise üst sınır ve üst sınıra yakın oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Kurum ortamında yaşaya çocukların %36 sı 4-6 arası kardeşe sahiptir. Aileleri yanında yaşaya çocuklarda hiç 4-6 kardeşe rastlamaması dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum yuva çocuklarının anne ve babalarının aile birlikteliği ve “bakabilecekleri kadar çocuk sahibi olma” gibi konularda yeterli eğitime sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. SHÇEK yuva yönetmeliklerine istinaden bu çocukları kardeşlerinin aynı anne ve babadan olup olmadıklarına ilişkin verilerin araştırmacıya verilmesi yasak olduğundan bu bulgu yuva çocuklarının bazılarının ortak ebeveynlerden olmadıkları şeklinde de yorumlanabilir.

Yuvadaki çocukların %89 unun en az bir kardeşi de yuvada yaşamaktadır. %32 sinin ise iki kardeşi çocuk yuvasında bakım ve koruma altındadır. Bu çocukların yuvalarda kendi odaları olmayıp ortak kullanım alanları dışında yatak odalarına bakıldığında %61 i 2-4 kişilik odalarda %40 ı da 5-7 kişilik odalarda uyumaktadır. Aileleri yanında yaşayan çocuklarda olduğu gibi yuva çocuklarının da tamamı (%100) bir yıldır anaokuluna devam etmektedirler.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan aileleriyle ve kurum ortamında yaşayan çocukların yaş ve cinsiyet dağılımları tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3. 13. Deney Kontrol Grubu Çocuklarının Yaş ve Cinsiyetlerine ilişkin Frekans Dağılımı

		Gruplar		Kız	Erkek	5 Yaş	6 Yaş	Toplam	
Çocuk Yuvası	Deney Grubu	f	%	f	%	f	%	f	%
		16	50	16	50	16	50	16	50
	Kontrol Grubu	16	50	16	50	16	50	32	100
	Toplam	32	50	32	50	32	50	64	100
Aile Yanındaki Çocuklar	Deney Grubu	16	50	16	50	16	50	32	100
	Kontrol Grubu	16	50	16	50	16	50	32	100
	Toplam	32	50	32	50	32	50	64	100

Tablo 3.13’de görüldüğü gibi Sosyal Hizmetler ve Çocuk esirgeme Kurumu (SHÇEK) Balıkesir ve İzmir İl Müdürlüklerine bağlı çocuk yuvalarına ilişkin deney ve kontrol grubu; Milli Eğitim Bakanlığı, Balıkesir İl Milli eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okulu anasınıflarına ilişkin deney ve kontrol grubu olmak üzere iki farklı deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol grupları eşit sayıda olmak üzere toplam otuz iki çocuktan oluşmaktadır. Gruplara göre cinsiyetlerin dağılımı incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek sayısının birbirine eşit olduğu görülmektedir.

3.5. Veri Toplama Araçları:

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Bilgi Formu, Portage Gelişim Ölçeği, ve Aile Katılım Ölçeğidir. Aşağıda veri toplama araçları yer almaktadır.

3.5.1. Bilgi Formu:

Çocuklara ait bilgi formu, anasınıflı öğrencileri için ve kurum ortamında yaşayan çocukları için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Bu formlar kendi içinde çocuğa ve aile ilişkin olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (Bkz Ek1).

Aile Yanındaki Çocuklar için; Çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, boyu, kilosu, eğitimi, anne ve babasına ilişkin olarak, eğitim durumu, ekonomik durum, çalışma durumu, kaç çocuğu olduğu, oturulan konutun özelliklerine ilişkin bilgi formunu ifade eder. Buradaki bilgilerin bir kısmına çocuğun okuldaki dosyasından, bir kısmına ise aileye sorularak ulaşılmıştır.

Kurum Ortamında Yaşayan Yuva Çocukları için; Çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, boyu, kilosu, ziyaretçi durumunu, ziyaret sıklığı, anne ve babasına ilişkin

olarak sağ, ölü, birliktelik durumu, çocuğun yaşadığı yuvadaki grup öğretmeni ve bakıcı annelere yönelik olarak, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum ve çocuk sahibi olma durumunu içeren bilgi formunu ifade eder. Buradaki bilgilere kurum izni ölçüsünde çocukların kabul dosyalarındaki bilgilerden ulaşılmıştır.

3.5.2. Portage Erken Eğitim Programı

Portage kırsal bölgede yaşayan çocukların gereksinimlerini karşılamak üzere 1970'lerin başlarında ABD'nin Wisconsin eyaletinin Portage kentinde geliştirilmiştir. Portage ABD'de Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen örnek bir proje olarak başlamıştır. Proje çalışanları beceriler için ölçüt bağımlı kontrol listelerini geliştirmek için çocuk gelişiminde var olan araştırmaları ve norm-referenced standardize edilmiş araçları kullanılmıştır (Eraslan, Çalışkan ve Özmen, 1997). 1976 yılında İngiltere'de uygulanmaya başlanmasından sonra program sürekli büyümüş ve artık kurumlaşmıştır. National Portage Association (İngiltere Ulusal Portage Birliği) 1985'de kurulmuş ve Portage servislerinin sayıları, giderek artmıştır (Eraslan, Çalışkan, Özmen, 1997).

Proje 1972'den beri üç gelişimsel değerlendirme aracı geliştirmiştir. Bunlar:

Erken Eğitim İçin Portage Rehberi (PGEE)

Portage Sınıf Müfredatı

Doğumdan Üç Yaşa Büyüme

PGEE, Portage Proje ekibi tarafından iki kez gözden geçirildi ve 30 farklı dile çevrildi. 2003 yılında ise PGEE'nin yeniden gözden geçirilmiş hali olan New Portage Guide olarak yayımlanmıştır (Uzundemir, Marangoz, 2001).

Russell, (2007) yapmış olduğu çalışmasında İngiltere'de Portage programını uygulayan 31 yerel yönetimden Ulusal Portage Derneği (NPA) aracılığıyla destek alan aileleri tespit ederek bu ailelere Portage Erken Eğitim Programına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Ayrıca Portage Erken Eğitim Programının ülkede uygulanışını coğrafi olarak yaygınlığını araştırmıştır. Araştırmacının 152 Portage Program servisinden aldığı verilere göre, Programın aileler yönünden değerlendirmesini sağlamış, destek alan aileler memnuniyetine karşılık ülkenin coğrafi yaygınlığındaki sıkıntıları ortaya koymuştur. Yerel yönetimlerce hükümet politikası haline getirilmesinin gerekliliğinin vurgulandığı çalışmada aile odaklı, oyun merkezli ve

yapılandırılmış öğretimin yer aldığı Portage hizmetinin aileler tarafından erişilebilirliğinin artırılmasının önemi üzerinde durulmaktadır.

Tablo 3.14. Portage Erken Eğitim Programının Kullanıldığı Deneysel Araştırmalar

Araştırmacı	Çocuk Sayısı	Çocuğun Yaşı (ay)	Bulguları	Güvenirlilik Düzeyi
Cochran and Shearer-1984	57	9	Dokuz aylık periyotta çocuklar IQ ortalama 18 puan artış olmuştur.	p<0.01
Inciong-1989	10	10	Öz bakım %36, psikomotor %43, bilişsel %45 ve sosyal gelişim %61 oranında artmıştır.	p<0.05
Kohli-198	20	3	Gelişim alanlarda ortalama	p<0.01
	12	12	değişiklikler	
	15	3	Sosyal %2	
	16	2	Bilişsel %10 Dil %15 Bebek uyarım %24	
Kohli-1990	51	8-10	Üç grupta beceri ve gelişimsel	Üç grup
	32	11-13	eksiklikleri vardı. Program sonunda üç	içinde p<0.01
	37	14-16	grup içinde önemli kazanımlar elde edilmiştir.	
Oakland-1997	397	60	Genel gelişimi gecikmiş çocuklarda katkı sağlamıştır.	p<0.01
Thorburn-1989	53	12	Portage Kontrol listesi ile ölçülen çocukların gelişimlerinde ölçeğin alt gelişim alanlarındaki farklılık kontrol grubunda 0.7, uygulama sonrası deney grubunda ise 2.0 olarak bulunmuştur.	p<0.05

Kaynak: The Portage Guide to Early Intervention : An Evaluation of Published Evidence (Brue, Oakland, 2001).

Tablo 3.14’de Brue ve Oakland ‘ın (2001) Portage Erken Eğitim Programının kullanıldığı 60 deneysel araştırmanın sonuçlarının özetlendiği tablodan bir kısmına yer verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi 0-6 yaş arasındaki çocuklardan seçilen çalışma grupları ile yapılan araştırmalar göstermektedir ki Portage Erken Eğitim Programı işlem sonrası deney grubu çocukların gelişimlerini desteklemekte ve kontrol grubuna göre deney gruplarında anlamlı farklılık yaratmaktadır. Bu araştırmalar Portage Erken Eğitim Programının etkililiğinin ortaya konması açısından değerlendirilebilir.

Türkiye’de çocukların değerlendirilmesine yönelik kullanılan testler, gelişmiş ülkelerdeki testler ile benzerlik göstermektedir. En sık kullanılan testler arasında ise, Denver Gelişimsel Tarama Testi ile Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Gelişim

Becerileri Envanteri ve Portage Kontrol Listesi yer almakta, değerlendirmelere göre bireyselleştirilmiş aile hizmeti planı hazırlanmaktadır (Sucuoğlu, 2005).

Türkiye'de Portage Erken Eğitim Programının kullanımı 1993 yılından beri sürmektedir. Araştırmada kullanılan Portage Erken Eğitim Programı Kontrol Listesi programın Türkiye'ye uyarlamasında "Gelişim lçeği" olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmada da Portage Erken Eğitim Programı Kontrol Listesi, "gelişim lçeği" adıyla kullanılmıştır. Portage Gelişim lçeği, altı gelişim alanından ve altı yaş bölümünden oluşan 691 maddeden oluşmaktadır.

Portage Erken Eğitim Programının 3 kısmından birisi olan gelişim lçeği; z bakım becerileri, fiziksel gelişim, sosyal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi olmak üzere beş alt blmden oluşmaktadır. Sadece bebeklerde uyarım kısmının alt bölümü yoktur. Her alt blmde 0-1 yaş, 1-2 yaş, 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş grubuna ait maddeler vardır. ocuk, kendi yaş grubunun alt bölümlerinden aldığı toplam puanlarla değerlendirilir.

Bu modelin dört temel ilkesi bulunmaktadır: Anne-baba-ocuk etkileşimi eğitim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Eğitime aile rehberlik etmektedir. Ailenin günlük yaşamı içinde yaptıkları aile yaşamını yansıtır ve ev ortamını oluşturur. Yapılan gözlemler anne baba ve eğitimci arasındaki görüşmelerde alınacak kararların temelini oluşturur (Eraslan, alışkan, zmen, 1997).

Portage Gelişim lçeği 5-6 yaşındaki 114 çocuğa kullanılarak geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Bu ölçekle birlikte psikolojik testler, özellikle SB (Fin), WISC-R ve WPPSI aynı zamanda Merrill-Palmer, Bayley, Leiter ve WAIS testleri yapılmıştır. İç tutarlılık güvenirlilik katsayıları, alanlara göre sosyalleşme 0.80, dil 0.81, öz bakım 0.73, bilişsel 0.70, psikomotor 0.75 olarak hesaplanmıştır. Tüm lek için 0.80. olarak belirlenmiştir (Arvio, M.; Hautamaki, J. and Tilikka, P., 1993). Portage değerlendirmesinin sonuçları diğer testler tarafından sağlanan gelişim seviyeleri ile karşılaştırılmıştır. Portage'ye çapraz doğrulama sağlayan bu yöntemle, makul bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılabilir olduğu ispatlanmıştır. Ayrıca birlikte kullanılan testlerle de yakın bir ilişkisi olduğu saptanmıştır (Arvio, M.; Hautamaki, J. and Tilikka, P., 1993).

Portage, ev merkezli bir hizmet modeli ile anne-baba eğitimini temel alırken, merkez temelli ve merkez ev temelli erken eğitim programı olarak tüm dünyada hızla

yaygınlaşmaktadır (Cameron, 1997). Bayhan ve İpek'in (2000) zihinsel engelli çocukların renk, şekil ve sayı kavramlarını kazanmalarında bilgisayar destekli eğitimin etkisini araştırılması konulu çalışmalarında Portage Erken Eğitim Programı kontrol listesine (PECEPCL) göre gelişimsel yaşları 3-4 olan 18 zihinsel engelli çocuk ile çalışmıştır. Çalışmada PECEPCL ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır. Uygulanan program sonrası çocukların %80'inin bilgisayar destekli eğitim ile renk, şekil ve sayı kavramını kazandıkları bulunmuştur.

Üç farklı erken eğitim programının uygulandığı ve üç farklı ölçekle değerlendirmelerinin yapıldığı (Gilliam Derecelendirme Ölçeği, Conners Derecelendirme Ölçeği ve Portage Gelişim Ölçeği) deneysel bir çalışmada Portage Erken Eğitim Programının uygulandığı deney grubu diğer programlara göre 3-5 yaş çocuklarının gelişimlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık, Portage programının etkin katılımı ve uygulayıcı ile aile iletişiminin güçlü oluşuna bağlanmaktadır (Reed, Osborne, Corness, 2007).

Portage Erken Eğitim Programının güçlü yanları, Shearer ve Shearer (1999)'e göre, diğer hizmet düzenlemelerini içeren çok yönlü bir yaklaşımın bileşeni olarak tasarlanmasıdır. En güçlü özelliği, ailenin düzenli olarak desteklenmesine yönelik düzenleme getirmesidir. Portage programının ev uygulayıcısı ve program danışmanı arasındaki sürekli olarak rapor verme döngüsü, modelin bünyesinde bulunan bir değerlendirme mekanizması sağlar. Etkinliklerin çocuğun kendi ortamındaki kaynaklar ve materyallerle tasarlandığı ve çocuğun günlük olarak kendisine en fazla bakımı sağlayanlar tarafından pekiştirildiği bir ev ziyaret modeli etkin bir müdahale sağlar. Böylece Portage çocuk kadar anne-babayı da güçlendirir (Akt. Çetin, 2002). Çetin'in Portage Erken Eğitim Programının beş altı yaş kapsayan, beş gelişim alanından 60 ifadeyi kullanarak yapmış olduğu çalışmasının güvenilirlik analizleri sonucunda, Cronbach Alfa değerleri; sosyal gelişim için 0,89 dil gelişimi için 0,80 bilişsel gelişim için 0,85 motor gelişim için 0,92 ve özbakım becerisi için 0,87 olarak bulunmuştur (Çetin, 2002).

Portage Erken Eğitim Programı üç kısımdan oluşmaktadır.

1. Gelişim Ölçeği,
2. Etkinlik Önerileri Kılavuzu,
3. Portage Modeli Hakkında Bilgi Sağlayan Kullanım Kılavuzu Kitapçığı

Gelişim ölçeği, olarak belirtilen ve 0-6 yaş arasındaki çocukların beş farklı gelişim alanına yönelik hedef becerilerin yer aldığı kontrol listesi şeklinde düzenlenmiştir. Etkinlik önerileri kılavuzu ise çocuğun davranışının gelişimini desteklemek üzere ebeveyn ve ev uygulayıcı arasında fikir kaynağı amacıyla hazırlanmıştır (Uzundemir Marangoz, 2001).

Bu araştırmada sadece “60–72 ay Çocukların Portage Gelişim Ölçeği” kullanılmıştır. Gelişim Ölçeği, yukarıda belirtildiği gibi okul öncesi çağıdaki çocukların beş alanda (dil, sosyal, özbakım, bilişsel, fiziksel) gelişimlerini sınamak ve sınama sonucunda çocuklarda destek bekleyen alanları yetişkin yardımıyla Portage Eğitim Programını uygulamak üzere hazırlanmıştır. Bu çalışmada çocukların beş alandaki (dil, sosyal, özbakım, bilişsel, fiziksel) gelişim düzeyini belirlemek üzere kullanılan Portage Erken Eğitim Programı Kontrol Listesi “**Portage Gelişim Ölçeği**” adıyla kullanılmaktadır. 5–6 yaş grubuna uygulanan Portage Gelişim Ölçeği, sosyal gelişim (14 madde), dil gelişimi (18 madde), özbakım (26 madde), fiziksel gelişim (33 madde), bilişsel gelişim (34 madde) toplam 125 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin amacı gelişimsel bir yaş puanı belirlemek değildir, bir gelişimsel değerlendirme metodudur (Uzundemir Marangoz, 2001).

Aşağıda Portage Gelişim Ölçeğinin alanlarına yönelik örnek ifadeler yer almaktadır.

Sosyal Gelişim

Yetişkinlerin konuşmalarına katılabiliyorum.

Yetişkinlerin rollerini taklit ediyorum.

Yemek zamanı sohbete katılıyorum.

Dil Gelişimi

Adresimi söyleyebiliyorum. Basit fıkralar anlatabiliyorum.

“Dün ve “yarın”ı anlamlı olarak kullanabiliyorum.

Özbakım

Kendi giysimin düğmelerini çözebiliyorum. İlikleyebiliyorum.

Fermuarın alt kısmını birbirine geçirebiliyorum.

Ayakkabılarıma bağcık geçirebiliyorum. Fiyonk yapabiliyorum.

Bilişsel Gelişim

İstenildiğinde üçgen çizebiliyorum.

Bir resimde gördüğüm 4 nesneyi hatırlayabiliyorum.

Adımı yazabiliyorum.

Fiziksel Gelişim

Denge tahtasında yürüyebiliyorum.

Eğik çizgi üzerinden kesebiliyorum.

Kendi başıma ip atlayabiliyorum.

Gelişim ölçeğinde çocuğun davranışları; çok iyi sergiledi (2), beceriyi yetişkin yardımıyla sergiledi (1), beceriyi sergileyemedi (0) şeklinde derecelendirilmiştir. Portage Erken Eğitim Programı ve Kontrol Listesi okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim aracı olarak, rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilerin eğitim seviyelerinin tespiti amacıyla kullanılmak üzere 2546 Numaralı tebliğler dergisinde yayımlanmıştır (Mart 2003,Cilt 66). Portage Erken Eğitim Programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır (Bkz. Ek 2).

Deneysel çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından Balıkesir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 17.09.2010 tarih ve 024326 sayılı, Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğünden 22.10.2010 tarih ve 933 sayılı yazı ile araştırma izni alınmıştır (Bkz Ek 4, 5).

Portage Erken Eğitim Programı; 0–6 yaşlar arasında normal gelişim gösteren, risk altında olan, tanısı konmuş özel eğitime gereksinim duyan, korunmaya muhtaç olan çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik hazırlanmış bir erken müdahale programıdır. Bu program anne-baba eğitimini temel alan ev merkezli ve ev-kurum merkezli programlar olarak yürütülmektedir (Şahin, 2010).

Portage Erken Eğitim Programı bir aile sistemi içerisinde, çocuğu hedefe alarak yetişkin aracılığı ile çocuğun gelişiminin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Portage Eğitim programını dört ana ilke şekillendirir.

- a) Programın etkinlikleri aile ya da ailenin yerini tutacak yetişkinler tarafından gerçekleştirilir.
- b) Etkinliklerin temeli ebeveyn-çocuk etkileşimleridir.
- c) Ailenin inançları, günlük yaşantı ve oyun, ailenin düzenini yansıtır ve etkinlikler bu unsurların içersine dâhil edilir.
- d) Aile ve uygulayıcı arasındaki iletişim, etkinlik programının hazırlanmasına temel oluşturur (Marangoz, 2001).

Portage Erken Eğitim Programında çocuğun beceriler kazanmasını desteklemeye yönelik etkinlikler geliştirilirken şunları içermesi gerekmektedir (Marangoz, 2001).

- Oyun temelli olmaları,

- Ebeveyn ve çocuk ile çocuk ve çevresi arasındaki ilişkiyi cesaretlendirmeli,
- Mükün oldukça çocuk tarafından başlatılmalı,
- Sonuca değil işleme yoğunlaşmalı,
- Nesnelerin ve çevrenin araştırılmasını vurgulamalı,
- Ebeveyn tarafından yönetilmekten çok, onlarca desteklenir olmalı,
- Çocuğun ailesi içerisinde veya onun genellikle bulunduğu çevresinde çocuğun işine yaramalı,
- Ailenin hayatına saygı duyarak ve uyarak onların öncelikleriyle şekillenmeli,
- Çocuğun yaşamındaki deneme-yanılmayla öğrenmeye veya doğal öğrenmeye önem vermelidir.

Bu yol göstericiler göz önünde bulundurularak, ailenin ve grup sorumlularının tipik günlük işleri ve çocukla oynarken kullandıkları etkinlik türleri hakkında onlardan bilgi toplanmaktadır. Bu bilgi toplandıktan sonra aile, grup sorumluları ve araştırmacı ölçeği gözden geçirerek hangi maddelerin öncelikli olduğuna karar verir. Her bir maddenin ailenin günlük işleri veya oyunları içerisinde nasıl dâhil edileceği, beceriyi çalışmak için nerede ve nasıl fırsatlar yaratılacağı kararlaştırılmıştır.

Örneğin; sosyal gelişim alanı için “Kendi arkadaşlarımı kendim seçebiliyorum” becerisini gösteremeyen çocuğun ailesine ya da grup sorumlusuna etkinlik önerisinde bulunmaktadır. Bu etkinlikler şunlar olabilir.

- Çocuğunuzun oynaması için evinize bir arkadaş çağırarsanız, “Bugün Ayşe’yle mi, Ahmet’le mi oynamak istiyorsun?” diye sorun.
- Birkaç çocuğun bulunduğu yerde çocuğa oynama fırsatı yaratın. Kendi seçtiği arkadaşla oynamasına izin verin.
- Bazen bir arkadaşla paylaşması için çocuğun okula fazladan şeker veya kurabiye götürmesine izin verin.
- Size gelen misafirin çocuklarıyla oynaması için çocuğunuza ısrar etmeyin (Portage Etkinlik Örnekleri Kılavuzu, s. 63).

Program 20 haftalık olarak plânlanmıştır. Portage eğitim kılavuzuna göre, “çocuk için her gelişim alanında taban ve tavan etkinlik uygulama yaklaşık 4–6 haftayı almaktadır” (Marangoz, 2001).

3.5.3. Portage Erken Eğitim Programının Uygulanması

Gerekli izinler alındıktan sonra örneklemedeki okulların ve çocuk yuvalarının müdürleriyle toplantı yapılarak, uygulama programı, deneysel çalışmanın amacı ve uygulama koşullarıyla ilgili bilgi verilmiş, zaman ve yer belirlemesi yapılmıştır. 15–16 Kasım 2010 da aile ve grup sorumlularıyla ilk toplantı, 22–26 Kasım 2010 da ise yine aile ve grup sorumlularıyla Portage Gelişim Ölçeği ile ilk ölçümleri gerçekleştirilmiştir. İlk ölçüm sonuçlarının değerlendirilmesi 29 Kasım–3 Aralık tarihlerinde yapılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, 13 Aralık 2010 da deney grubuna program uygulanmaya başlamıştır. Kontrol grubu ile son teste kadar hiçbir çalışma yapılmamıştır.

25 Nisan 2011'e kadar 20 hafta program, hafta bir kez yarım saatlik aile ve grup sorumluları ile görüşmeler şeklinde, çocuk yuvasında ve ilköğretim okullarının veli görüşme odasında gerçekleştirilmiştir.

9–13 Mayıs tarihleri arasında son-test uygulaması deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. 16 Mayıs günü ailelerle ve grup sorumlularıyla tekrar toplanılarak Aile Katılım Ölçeği hakkında bilgi verilerek veriler alınmıştır.

Portage Erken Eğitim Programının tüm öğretim çalışmalarının evde yapılması uygundur. Uygulama programı ailelerle yapılan görüşmelerde evde, okuldaki veli görüşme odasında, çocuk yuvasında ise grup odalarında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı deney grubundaki ailelere ve grup sorumlularına, amaç belirlemeyi, öğretim yöntemlerini ve davranış kontrolü ilkelerini tanıtmaktadır. Araştırmacı aileyi ve grup sorumlularını haftada bir kez yarım saat ziyaret etmiştir. Her bir ziyaret süresince, özbakım, büyük ve küçük kas, sosyal, bilişsel ve dil gelişimi alanları için öğretim plânlamıştır. Uygulamada, her hafta bir sonraki görüşme için üç hedef belirlenmektedir. Öğretim öncesi veriler araştırmacı tarafından kaydedilmektedir. Aileler ve grup sorumluları araştırmacının sunduğu yazılı yönergeler doğrultusunda, hafta boyunca öğretim çalışmalarını yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılan ölçek ve program beş farklı beceriye yer verildiği için yaklaşık süre yirmi hafta olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin her çocuğa benzer sürelerde ve benzer saatlerde uygulanmasına dikkat edilmiştir. Deneysel çalışma program uygulaması tamamlandıktan sonra son-test değerlendirmeleri yapılmıştır. Yine deneysel çalışma süresinin sonunda ailelere ve grup sorumlularına **Aile Katılım Ölçeği (AKÖ)** uygulanmıştır.

3.5.4. Aile Katılım Ölçeği (AKÖ)

Aile Katılım Ölçeği (Family Involvement Questionnaire), Amerika Birleşik Devletleri'nin kuzey doğusunda büyük bir kent okulunda bulunan öğretmenler ile veliler arasında işbirliği düzeyini yani aile katılım çalışmalarını belirlemek amacıyla Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından geliştirilmiştir

Ölçek geliştirilirken Epstein'in (1995) aile katılım modeline ve okul programına göre davranışlar kategorize edilmiştir. Sonra, programdan ve odak gruptan alınan verilerle veli davranışları listelenmiş ve 42 maddelik uygulama formu oluşturulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda 3 faktörlü bir çözüme ulaşılmıştır. Ölçeğin alt ölçeklerinin Cronbach Alpha katsayıları sırayla .85, .85 ve .81 bulunmuştur. Ölçekte bulunan 42 maddenin ikisi iki alt ölçekte de yer aldığı, dördü hiçbir alt ölçekte yer almadığı, ikisi faktör yükleri düşük olduğu için atılmıştır. Toplam 34 madde ölçekte yer almıştır. Ölçek geliştirilirken madde havuzu aile katılımının üç boyutu olan ev temelli katılım (ETK), okul temelli katılım (OTK) ve okul-aile işbirliği temelli katılım (OAT), boyutları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda da elde edilen üç faktörlü çözümde birinci faktör "Okul temelli aile katılım" alt ölçeği diye adlandırılmış ve bu alt ölçek ailenin okulda düzenlenen etkinliklere çocuğu ile birlikte katılması ile ilgili davranışları tanımlayan 10 maddeden oluşmuştur. İkinci faktör "Ev temelli katılım" alt ölçeği olarak adlandırılmış ve ailenin okul dışı ortamlarda çocuğunun öğrenme sürecine desteğini belirlemeye yönelik etkinlik ve davranışları tanımlayan 13 maddeden oluşmuştur. Üçüncü faktör "Okul-aile işbirliği temelli katılım" alt ölçeği olarak adlandırılmış ve ailenin okul personeli ve öğretmen ile çocuğunun gelişimine yönelik etkileşime girme düzeyini betimleyen 11 maddeden oluşmuştur. Aile katılım ölçeğinin her bir alt ölçeğinden alınan puanların yüksekliği ile ailenin, çocuğunun eğitim-öğretim çalışmalarına ilgi ve katılımın arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bir başka deyişle her bir alt ölçekten alınan puanın yüksekliği ailenin eğitim öğretim faaliyetlerine katılımının yüksekliğini gösterir. AKÖ'nün Türkçeye Gürşimşek (2003) tarafından okul öncesi düzeyde uygulanmış ve Türkçeye uyarlaması yapılmıştır.

Gürşimşek (2003) 'in Türk örneklemini üzerinde 200 ebeveynle yürüttüğü çalışmada ölçme gücü açısından düşük maddeler çıkarılmış ve 34 maddelik ölçeğin güvenilirlik katsayısı alt boyutlar için sırasıyla .79, .69, .84 ve tüm ölçek için .87 olarak

belirlenmiştir. Ölçeğin alt ölçekleri arasında Pearson Korelasyon Katsayılarına göre yapılan güvenirlik analizinde Okul Temelli Katılım ile Ev Temelli Katılım alt boyutları arasında $r = .49$ ($p < .05$), Okul Aile işbirliği Temelli Katılım ile Okul Temelli Katılım alt boyutları arasında $r = .73$ ($p < .05$) ve Ev Temelli Katılım ile Okul Aile işbirliği Temelli Katılım boyutları arasında $r = .60$ ($p < .05$) düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Faktörlere ilişkin faktöriyel genişlik açıklığı Okul Temelli Katılım alt boyutu için $.45 - .68$ arası, Ev Temelli Katılım alt boyutu için $.52 - .73$ arası ve Okul Aile işbirliği Temelli Katılım alt boyutu için $.77$ olarak bulunmuştur. Üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyansı % 63.199'dur. Bu bulgular, ölçeği oluşturan üç faktörün birlikte maddelerdeki toplam varyansı ve ölçeğe ilişkin varyansı yeterli düzeyde açıkladıkları görülmüştür.

Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2005) tarafından 161 babadan oluşan örnekleme yapılan diğer bir çalışmada ölçeğin alt ölçekler için güvenirlik katsayısı sırasıyla $.83$, $.72$ ve $.90$ ve tüm ölçek için $.92$ olarak belirlenmiştir. Aile katılım ölçeği ek 3'de verilmiştir.

3.6. Veri Analizi

3.6.1. Verilerin Değerlendirmesi

Araştırmaya alınan çocukların Bilgi Formları değerlendirilerek demografik özellikler yüzde, frekans ortalama halinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan çocukların ön test ve son testlerden aldıkları "Portage Erken Eğitim Programı Kontrol listesinden almış oldukları puanları ölçek kayıt formuna kaydedilmiştir. Ölçek kayıt formundaki bilgiler bilgisayar ortamına kaydedilerek gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır.

3.6.2 Verilerin İstatistiksel Analizi

Evrende gözlenen değişkenlerin büyük çoğunluğunun çan eğrisine benzer bir dağılım gösterdikleri kabul edilmektedir. Değişkenlere ilişkin verilerin oluşturduğu çan eğrisine benzer olan bu eğriye normal dağılım eğrisi, bu eğrinin yatay eksene göre gösterdiği dağılıma da normal dağılım denilmektedir (Ravid, 1994 akt. Büyüköztürk vd., 2011) Normal dağılım, parametrik testlerin bir varsayımı olup sürekli değişkenlere ait dağılımları en önemlisidir. SPSS'te normal dağılıma uygunluk testi parametrik olmayan testlerden tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi ile yapılır. Tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi ile verilen bir dağılımın teorik bir dağılıma uygunluğu test edilir (Ural ve Kılıç, 2006).

Tablo3.15. Portage Gelişim Ölçeği Normal Dağılımın Test Sonuçları

	Aileleriyle Yaşayan Çocuklar		Kurum Yaşayan Çocuklar	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test
n	32	32	32	32
Ortalama	144,50	229,41	118,72	203,34
Standart Sapma	24,604	11,938	42,913	23,866
Sig. (2-tailed)	,969*	,759*	,928*	,700*

Ölçeklerin her bir alt boyutu ayrı ayrı ele alındığında anlamlılık değerleri aileleri ile birlikte yaşayan çocukların için ön-testi ,969 ve son-test için ,759 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Kurum bakımındaki çocuklar için bu değerler ön-testte ,928 ve son-testte ,700 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre tüm testlere ilişkin puanlar normal dağılıma uymaktadır ($p>0,05$) şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.16. Aile Katılım Ölçeği Normal Dağılımın Testi

	Aileler		Grup Sorumluları	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test
n	32	32	32	32
Ortalama	131,59	136,88	159,00	160,66
Standart Sapma	10,686	11,080	7,784	7,606
Sig. (2-tailed)	,961*	,970*	,586*	,512*

Ölçeklerin her bir alt boyutu ayrı ayrı ele alındığında anlamlılık değerleri aileler için ön-test ,961 ve son-test ,970 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çocuk yuvasındaki grup sorumluları için bu değerler ön-testte ,586 ve son-testte ,512 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre tüm testlere ilişkin puanlar normal dağılıma uymaktadır ($p>0,05$) şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 15.0 programı kullanılmıştır.

Toplanan verilerin analizinde; yüzde ve frekans dağılımlarının yanı sıra, araştırmanın hipotezlerini test etmek için parametrik istatistiklerden bağımsız gruplar ve ilişkili ölçümler için *t* testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda 0.05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmada toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son test ölçümleri ile ilgili analizlerde hipotezlerini test etmek için parametrik istatistiklerden t testi kullanılmıştır.

4.1. Aileleri ile Birlikte Yaşayan Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarına İlişkin Portage Gelişim Ölçeği Bulguları

Aileleriyle birlikte yaşayan çalışma grubunu oluşturan 5-6 yaşındaki 64 çocuğun 32 si deney grubunu 32 si de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının eşitlenmesine ilişkin hipotezler sınıandıktan sonra deney grubuna uygulanan eğitim programının etkililiğine ortaya koymaya yönelik ilk hipotez; “Aileleriyle yaşayan deney grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır” idi. Bu hipoteze ilişkin ölçümler t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar tablo 4. 1. de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Aileleriyle Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Portage Gelişim Ölçeği puanlarının Ön-test/Son-test Analiz Sonuçları

<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Ort. (\bar{x})</i>	<i>s.s.</i>	<i>s.d.</i>	<i>t</i>	<i>cor</i>	<i>p</i>
Deney Ön-test	32	144,50	24,88	31	22,83	,56	,000*
Deney Son-test	32	229,41	11,93				

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,00$

Aileleriyle yaşayan ve deney grubunu oluşturan çocukların Portage Gelişim Ölçeği ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, ön test puanları ortalaması 145,88 ve standart sapması 24,885 olarak hesaplanmış ve ayrıca aynı grubun son test puanları ortalaması 229,41 ve standart sapması 11,938 olarak tespit edilmiştir. İlişkili

ölçümler için t testi analiz sonucunda hesaplanan p değeri, %95'lik anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulduğunda ,000 olarak bulunmuştur (Tablo 4.1.).

Portage Gelişim Ölçeğinden aldıkları puanlar açısından, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; deney grubuna uygulanan deneysel işlemin gruptaki çocukların lehine anlamlı olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu araştırmanın ikinci hipotezini desteklemektedir.

Çalışmanın “Aileleriyle yaşayan deney grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır” hipotezi araştırmanın ikinci hipotezindeki farklılığın, ölçeğin alt boyutlardaki sonuçlarını görmek için kurulmuştur. Araştırmanın bu hipotezine ilişkin istatistiksel işlemler tablo 4. 1.1’de test edilmiştir.

Tablo 4.1.1. Aileleriyle Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Portage Gelişim Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ön-test/Son-test Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Test	N	Ort. (\bar{x})	s.s.	s.d.	t	cor	p
Sosyal Gelişim	Ön-test	32	18,41	4,72	31	11,24	,68	,000*
	Son-test	32	25,34	2,71				
Dil Gelişimi	Ön-test	32	17,50	5,21	31	19,31	,60	,000*
	Son-test	32	31,78	3,76				
Öz bakım	Ön-test	32	33,69	6,32	31	15,27	,52	,000*
	Son-test	32	48,22	3,04				
Bilişsel Gelişim	Ön-test	32	36,41	7,58	31	22,42	,49	,000*
	Son-test	32	62,59	3,90				
Fiziksel Gelişim	Ön-test	32	39,91	8,38	31	15,90	,40	,000*
	Son-test	32	61,50	3,17				

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,00$

Aileleriyle yaşayan deney grubu çocuklarının Portage Gelişim ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark ilişkili ölçümler t testi ile test edilmiştir. Tablo 4.1.1’de görüldüğü gibi sosyal gelişim, dil gelişimi, öz bakım, bilişsel gelişim ve fiziksel gelişim alt boyutlarının p anlamlılık dereceleri ,000 olarak tespit edilmiştir.

Başka bir deyişle, aileleriyle yaşayan deney grubunu oluşturan çocukların Portage Gelişim ölçeğinin ön-test/son-test toplam puanlarına göre gösterdikleri anlamlılık, uygulanan programın alt boyutları olan sosyal gelişim, dil gelişimi, öz bakım, bilişsel

ve fiziksel gelişim alanlarının hepsinde de görülmektedir. Elde edilen bu bulgu araştırmanın üçüncü hipotezini de desteklemektedir.

Tablo 4.1.1'deki veriler, çocuklara uygulanan programın bütün gelişim alanlarına yönelik katkılar sağladığı dil, bilişsel ve fiziksel gelişim alanındaki katkısının ise daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın “**Aileleriyle yaşayan kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur**” hipotezine ilişkin ilişkili ölçümler *t* testi sonuçları tablo 4. 2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Aileleriyle Yaşayan Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Puanlarının Ön-Test/Son-Test Analiz Sonuçları

<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Ort. (\bar{x})</i>	<i>s.s.</i>	<i>s.d.</i>	<i>t</i>	<i>cor</i>	<i>p</i>
Kontrol Ön-test	32	138,94	24,31	31	6,73	,96	,000*
Kontrol Son-test	32	147,94	21,56				

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,00$

Kontrol grubu öğrencilerinin çocuklarının Portage Gelişim ölçeği ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, ön test puanları ortalaması 140,47 ve standart sapması 24,314 olarak hesaplanmış ve ayrıca aynı grubun son test puanları ortalaması 147,94 ve standart sapması 21,568 olarak tespit edilmiştir. İlişkili ölçümler için *t* testi analiz sonucunda hesaplanan *p* değeri, %95’lik anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulduğunda ,000 olarak bulunmuştur (Bkz. Tablo 2.).

Portage Gelişim Ölçeğinden aldıkları puanlar açısından, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuca göre; araştırmacı tarafından kurulan hipotez doğrulanamamıştır. Hiçbir programın uygulanmadığı anasınıfına devam eden kontrol grubunu oluşturan çocukların 20 haftalık program süresinin sonunda gelişimlerinde kısmen de olsa farklılığın, normal büyüme ile ve aldıkları anasınıfı eğitimiyle olduğu söylenebilir.

Portage Gelişim Ölçeğinin alt boyutlarında da farklılığın olmadığını ortaya koymak için kurulan “**Aileleriyle yaşayan kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur**” hipotezine ilişkin *t* testi veriler tablo 4.2.1’de verilmiştir.

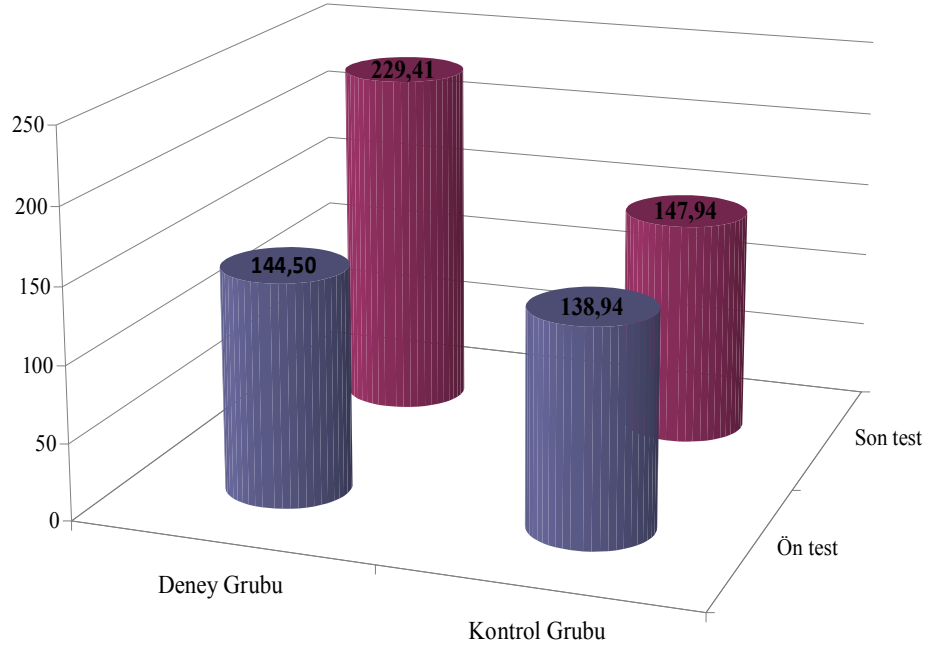
Tablo 4. 2. 1. Aileleriyle Yaşayan Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ön-test/Son-test Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Test	N	Ort. (\bar{x})	s.s.	s.d.	t	cor	p
Sosyal Gelişim	Ön-test	32	19,03	4,70	31	4,64	,96	,000*
	Son-test	32	20,22	3,85				
Dil Gelişimi	Ön-test	32	17,78	3,94	31	4,55	,91	,000*
	Son-test	32	19,06	3,64				
Öz bakım	Ön-test	32	31,13	7,11	31	3,36	,98	,002*
	Son-test	32	31,91	6,82				
Bilişsel Gelişim	Ön-test	32	33,75	9,94	31	5,62	,98	,000*
	Son-test	32	35,88	8,76				
Fiziksel Gelişim	Ön-test	32	38,75	7,37	31	4,36	,93	,000*
	Son-test	32	40,88	7,36				

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,00$

Aileleriyle yaşayan kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark, ilişkili ölçümler için t testi ile test edilmiştir.

Tablo 4.2.1’de görüldüğü gibi, sosyal gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim ve fiziksel gelişim alt boyutlarının p anlamlılık dereceleri ,000 ve öz bakım alt boyutu için ,002 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, Portage Gelişim Ölçeğinin toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösteren çocukların bu ölçeğin her boyutu için de bu farklılığı gösterdikleri belirlenmiştir.



Şekil 3. Aileleriyle yaşayan deney ve kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puan ortalamalarını karşılaştırılması

Aileleriyle yaşayan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puan ortalamaları sırasıyla 144,50 ve 138,94 iken bu puan ortalamaları son-testlerde sırasıyla 229,41 ve 147,94 olduğu belirlenmiştir. Şekil 3 de görüldüğü gibi deney grubunun ön-test/son-test puan ortalaması kontrol grubuna göre daha anlamlı oluşu uygulanan Portage Erken Eğitim Programının çocuğun gelişiminde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4. 2. Kurum Ortamında Yaşayan Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci grubunu, SHÇEK bağlı çocuk yuvasında bakım ve koruma altındaki 5-6 yaş çocukları oluşturmaktadır. Kurum ortamındaki bu çocukların 32 si deney grubunu 32 si de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Portage Erken Eğitim Programı uygulamasına başlamadan önce yuva çocuklarına da aile yanında yaşayan çocuklara uygulanan Portage Gelişim Ölçeği deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Aşağıda kurum ortamında yaşayan çocuklardan oluşan deney ve kontrol gruplarına ilişkin kurulan hipotezlere yanıt aranmıştır.

Çalışmanın “**Kurum ortamında yaşayan deney grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır**” hipotezi deneysel çalışmanın etkisini belirlemek üzere kurulmuş olup ilgili veriler *t* testi ile sınanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler aşağıdaki tablo 4. 3’ de sunulmuştur.

Tablo 4.3.Kurum Ortamında Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Puanlarının Ön-Test/Son-Test Analiz Sonuçları

<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Ort. (\bar{x})</i>	<i>s.s.</i>	<i>s.d.</i>	<i>t</i>	<i>cor</i>	<i>p</i>
Deney Ön-test	32	118,72	43,45	31	18,26	,86	,000*
Deney Son-test	32	203,44	23,83				

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,00$

Tablo 4. 3 incelendiğinde kurum ortamında yaşayan deney grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği ön-test puanı ortalaması 120,50 ve son-test puanı ortalaması ise 203,44 olarak hesaplanmıştır. Deney grubuna uygulanan ölçekteki ön-test standart puanı 43,458 ve son-test standart sapması ise 23,834 şeklinde hesaplanmıştır.

Kurum ortamında yaşayan deney grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, ilişkili ölçümler için *t* testi ile yoklanmış, hesaplanan *p* değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ,000 olarak tespit edilmiştir (Tablo 4.3.).

Tablo 4. 3’de kurum ortamında yaşayan deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları göz önüne alındığında aralarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, kurum ortamında yaşayan deney grubu öğrencilerine uygulanan deneysel işlemler çocukların Portage Gelişim Ölçeğinden aldıkları puanların artmasında etkili olmuştur. Bu bulgu, uygulanan programın çocukların gelişimine katkı sağladığı şeklinde de yorumlanabildiği gibi “Kurum ortamında yaşayan deney grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır” hipotezini de doğrulamıştır.

Çalışmanın ön-test son-test puanları arasındaki farklılığın doğrulanmasına bağlı olarak oluşan farklılığın alt boyutlarda da olduğu yönünde kurulan “**Kurum ortamında yaşayan deney grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır**” hipotezinin sorgulandığı istatistikler tablo 4. 3.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1. Kurum Ortamında Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Portage Gelişim Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ön-test/Son-test Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Test	N	Ort. (\bar{x})	s.s.	s.d.	t	cor	p
Sosyal Gelişim	Ön-test	32	19,28	6,05	31	7,62	,68	,000*
	Son-test	32	24,31	3,31				
Dil Gelişimi	Ön-test	32	18,47	8,72	31	9,63	,80	,000*
	Son-test	32	27,34	6,34				
Özbakım	Ön-test	32	25,00	8,46	31	12,49	,63	,000*
	Son-test	32	39,50	5,90				
Bilişsel Gelişim	Ön-test	32	29,00	12,22	31	18,62	,79	,000*
	Son-test	32	54,47	7,41				
Fiziksel Gelişim	Ön-test	32	28,75	12,55	31	17,04	,73	,000*
	Son-test	32	56,81	5,49				

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,00$

Kurum ortamında yaşayan deney grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark, ilişkili ölçümler için t testi ile test edilmiştir (Tablo 4.3.1).

Buna göre sosyal gelişim, dil gelişimi, özbakım, bilişsel gelişim ve fiziksel gelişim alt boyutlarının p anlamlılık dereceleri ,000 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.3.1’de görüldüğü gibi Portage Gelişim Ölçeğinin toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösteren çocukların bu ölçeğin her boyutu için de bu farkı gösterdikleri belirlenmiştir. Tablo 4.3.1 incelendiğinde bu farklılığın en çok bilişsel, fiziksel ve dil gelişim alanlarında olduğu görülmektedir. Çalışmanın bir diğer hipotezi “**Kurum ortamında yaşayan kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur**” idi. Bu hipoteze ilişkin veriler tablo 4. 4’de görülmektedir.

Tablo 4.4.Kurum Ortamında Yaşayan Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Puanlarının Ön-Test/Son-Test Analiz Sonuçları

Test	N	Ort. (\bar{x})	s.s.	s.d.	t	cor	p
Kontrol Ön-test	32	124,03	26,85	31	8,47	,99	,000*
Kontrol Son-test	32	131,16	25,13				

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,00$

Tablo 4. 4 incelendiğinde kurum ortamında yaşayan kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği ön-test puanı ortalaması 124,03 ve son-test puanı ortalaması

ise 131,16 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubuna uygulanan ölçekteki ön-test standart puanı 26,85 ve son-test standart sapması ise 25,13 şeklinde hesaplanmıştır.

Kurum ortamında yaşayan kontrol grubunu oluşturan çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, ilişkili ölçümler için t testi ile yoklanmış, hesaplanan p değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ,000 olarak tespit edilmiştir.

Kurum ortamında yaşayan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son-test puanları göz önüne alındığında aralarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu sonuca göre; araştırmacı tarafından hiçbir programın uygulanmadığı çocuk yuvasında bakım ve koruma altında olup anasınına devam eden kontrol grubunu oluşturan çocukların 20 haftalık program süresinin sonunda gelişimlerinde kısmen olsa oluşan farklılığın çocukların almış oldukları anasınıfı eğitimleriyle ve büyüme ile ilgili olduğu söylenilebilir.

Kurum ortamında yaşayan kontrol grubunu oluşturan çocuklardaki ön-test, son-test farklılığının alt boyutlarda da olmadığına yönelik “**Kurum ortamında yaşayan kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur**” hipotezi sınanmış olup ilgili veriler tablo 4.4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.4.1. Kurum Ortamında Yaşayan Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklarının Portage Gelişim Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ön-test/Son-test Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Test	N	Ort. (\bar{x})	s.s.	s.d.	t	cor	p
Sosyal Gelişim	Ön-test	32	19,38	3,63	31	3,93	,98	,000*
	Son-test	32	19,88	3,53				
Dil Gelişimi	Ön-test	32	15,38	6,28	31	1,46	,98	,152
	Son-test	32	15,66	5,66				
Özbakım	Ön-test	32	24,59	6,54	31	2,29	,96	,029*
	Son-test	32	25,25	6,35				
Bilişsel Gelişim	Ön-test	32	32,53	8,42	31	5,27	,98	,000*
	Son-test	32	33,91	8,10				
Fiziksel Gelişim	Ön-test	32	33,78	9,77	31	8,51	,98	,000*
	Son-test	32	36,47	9,66				

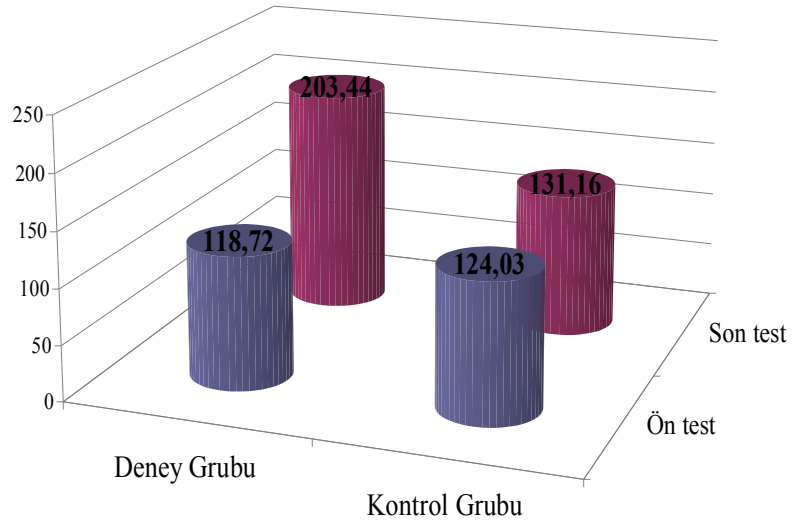
Anlamlılık düzeyi: $p < 0,00$

Kurum ortamında yaşayan kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark, ilişkili ölçümler için t testi ile

test edilmiştir. Buna göre sosyal gelişim, bilişsel gelişim ve fiziksel gelişim alt boyutlarının p anlamlılık dereceleri ,000 ve özbakım içinse ,029 olarak tespit edilmiştir (bkz. Tablo 4.4.1).

Tablo 4.4.1 incelendiğine Portage Gelişim ölçeğinin toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösteren çocukların bu ölçeğin bu dört boyutu için de bu farkı gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak ölçeğin diğer bir alt boyutu olan dil gelişimi boyutu için p değeri ,152 olarak hesaplanmış ve herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.4.1’de Portage Gelişim ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasındaki ortalamalara bakıldığında da farklılığın en çok fiziksel gelişimde olduğu söylenebilir. Çocukların araştırma süresi olan 20 haftalık sürenin sonunda fizyolojik gelişimlerinin bu farklılığı oluşturduğu düşünülebilir.



Şekil 4. Kurum ortamında yaşayan deney ve kontrol grubu çocuklarının Portage Gelişim Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puan ortalamalarını karşılaştırılması

Kurum ortamında yaşayan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puan ortalamaları sırasıyla 118,72 ve 124,03 iken bu puan ortalamaları son-testlerde sırasıyla 203,44 ve 131,16 olduğu belirlenmiştir.

Bu veriler ele alınırsa, uygulanan deneysel işlemlerin deney grubundaki çocukların lehine olduğu, kontrol grubundaki çocukların ise deney grubuna göre daha az gelişim gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu uygulanan aile eğitim programının olumlu etkililiğini göstermektedir.

4.3. Aile Katılımına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde örneklemini oluşturan aileler ve çocuk yuvasındaki grup sorumlularının aile katılımına ilişkin bulgularına yer verilmiştir. Aileleriyle birlikte yaşayan çocukların ailelerinin ve yuva çocuklarının grup sorumlularının aile katılımına ilişkin bulguları deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Aile Katılım Ölçeğinin alt boyutlarında da katılımın ne şekilde gerçekleştiğine bakılmıştır. Aile katılımına ilişkin oluşturulan hipotezlerin sırandığı tablolar 4.5. – 4.7.1. aralığında aşağıda sunulmuştur.

“Aileleriyle yaşayan deney grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır” hipotezi ilişkili ölçümler için *t* testi ile yoklanmış, sonuçlar tablo 4.5. de verilmiştir.

Tablo 4. 5. Aileleriyle Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test/Son-Test Analiz Sonuçları

Test	N	Ort. (\bar{x})	s.s.	s.d.	t	cor	p
Deney Ön-test	32	78,56	6,00				
Deney Son-test	32	98,28	5,61	31	18,06	,43	,000*

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,00$

Tablo 4.5’de aileleriyle yaşayan ve deney grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinin ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi deney grubu ailelerinin ön-test ve son-testten aldıkları puan ortalamaları sırası ile 78,56 ve 98,28 ve standart sapmaları ise sırası ile 6,00 ve 5,61 olarak belirlenmiştir.

Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, ilişkili ölçümler için *t* testi ile yoklanmış, hesaplanan *p* anlamlılık değeri %95 güven aralığına göre ,000 olarak bulunmuştur. Tablo 4.5’ de deney grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden ön-test ve

son-testte ilişkin puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Bu durum, araştırma sürecinde çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi hedeflenirken uygulanan programın ailelerinde aile katılımına ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca uygulanan programın aile katılımı ile gerçekleştirilmesi ailelerin okula karşı tutumunu etkilediği de söylenebilir. Tablo 4.5. de elde edilen bulgular “Aileleriyle yaşayan deney grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır” hipotezini doğrulamaktadır.

“Aileleriyle yaşayan deney grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır” hipotezi ilişkili ölçümler için *t* testi ile sorgulanmış ilgili ölçümler tablo 4.15.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.5.1. Aileleriyle Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Ailelerinin Aile Katılım Ölçeği Alt Boyutlarının Ön-Test/Son-Test Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Test	N	Ort. (\bar{x})	s.s.	s.d.	t	cor	p
Okul Temelli Katılım	Ön-test	32	21,13	3,04	31	15,34	,46	,000*
	Son-test	32	29,19	2,68				
Ev Temelli Katılım	Ön-test	32	31,34	3,33	31	11,67	,57	,000*
	Son-test	32	37,34	2,94				
Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım	Ön-test	32	26,09	1,80	31	14,68	,49	,000*
	Son-test	32	31,75	2,39				

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,00$

Tablo 4.5.1’ de aileleriyle yaşayan ve deney grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinin Alt Boyutlarının ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına yer almaktadır.

Deney grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinin alt boyutları olan “Okul Temelli Katılım” , “Ev Temelli Katılım” , “Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım” boyutları ayrı ayrı ele alındığında her birinin de ön-test ve son-testte ilişkin *p* anlamlılık değerleri ,000 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle alt boyut puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Tablo 4.5.1 incelendiğinde tablo 4.5’ de ki deney grubunun ön-test ve son-test deki farklılığın ölçeğin tüm alt boyutlarında

gerçekleştiği özellikle “okul temelli katılım” ortalamalarındaki farklılığın daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum deney grubuna uygulanan programın 20 haftalık sürecinde ailelerin görüşmeler için okula gelmiş olmaları gibi etkenler okula karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

“Aileleriyle yaşayan kontrol grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur” hipotezinin sınındığı tablo 4.6 aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. 6. Aileleriyle Yaşayan Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test/Son-Test Analiz Sonuçları

Test	N	Ort. (\bar{x})	s.s.	s.d.	t	cor	p
Kontrol Ön-test	32	78,81	5,67	31	7,71	,92	,000*
Kontrol Son-test	32	81,27	5,95				

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Tablo 4.6’da aileleriyle yaşayan ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinin ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi kontrol grubu ailelerinin ön-test ve son-testten aldıkları puan ortalamaları sırası ile 78,81 ve 81,27 ve standart sapmaları ise sırası ile 5,67 ve 5,95 olarak belirlenmiştir.

Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, ilişkili ölçümler için t testi ile yoklanmış, hesaplanan p anlamlılık değeri %95 güven aralığına göre ,000 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.6’da kontrol grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden ön-test ve son-testte ilişkin puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Uygulanan programın aile katılımı ile gerçekleştirilmesi kontrol grubu ailelerinin de okula karşı tutumunu etkilediği de söylenebilir.

Çalışmanın aile katılımına ilişkin **“Aileleriyle yaşayan kontrol grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur”** hipotezine ilişkin veriler tablo 4.6.1’ de verilmiştir.

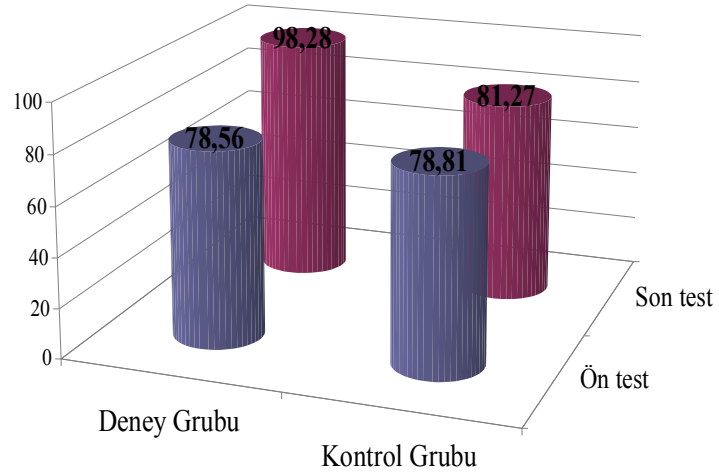
Tablo 4.6.1. Aileleriyle Yaşayan Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Ailelerinin Aile Katılım Ölçeği Alt Boyutlarının Ön-Test/Son-Test Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Test	N	Ort. (\bar{x})	s.s.	s.d.	t	cor	p
Okul Temelli Katılım	Ön-test	32	21,00	2,80	31	5,88	,91	,000*
	Son-test	32	22,22	2,98				
Ev Temelli Katılım	Ön-test	32	31,78	3,31	31	4,00	,92	,000*
	Son-test	32	32,69	3,04				
Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım	Ön-test	32	26,03	1,73	31	6,03	,83	,000*
	Son-test	32	27,06	1,66				

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,00$

Tablo 4.6.1’de aileleriyle yaşayan ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinin Alt Boyutlarının ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına yer almaktadır.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinin alt boyutları olan “Okul Temelli Katılım” , “Ev Temelli Katılım” , “Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım” boyutları ayrı ayrı ele alındığında her birinin de ön-test ve son-testte ilişkin p anlamlılık değerleri ,000 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle alt boyut puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu çalışmanın “Aileleriyle yaşayan kontrol grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeği alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında fark yoktur” hipotezini doğrulanamamıştır.



Şekil 5. Aileleriyle yaşayan deney ve kontrol grubu çocuklarının ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Aileleriyle yaşayan deney ve kontrol grubu çocuklarının ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test puan ortalamaları sırasıyla 78,56 ve 78,81 iken bu puan ortalamaları son-testlerde sırasıyla 98,28 ve 81,27 olduğu belirlenmiştir.

Bu veriler doğrultusunda, uygulanan deneysel işlemlerin deney grubundaki çocukların ailelerinin lehine olduğu, kontrol grubundaki çocukların ailelerinin ise deney grubuna göre daha az gelişim gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu ayrıca uygulanan aile eğitim programının aileler yönünden olumlu etkilediği şeklinde de yorumlanabilir.

“Kurum Ortamında yaşayan deney grubunu oluşturan çocukların grup sorumlularının Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır” hipotezine ilişkin istatistiksel işlemler tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4. 7. Kurum Ortamında Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Grup Sorumlularının Aile Katılım Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test/Son-Test Analiz Sonuçları

<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Ort. (\bar{x})</i>	<i>s.s.</i>	<i>s.d.</i>	<i>t</i>	<i>cor</i>	<i>p</i>
Deney Ön-test	32	94,88	5,42	31	3,81	,96	,001*
Deney Son-test	32	95,81	5,19				

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,01$

Tablo 4.7’de kurum ortamında yaşayan deney grubunu oluşturan çocukların grup sorumlularının (grup öğretmeni ve bakıcı anne) sahip olduğu ölçek puanları ön-test ve son-test değişkenine göre karşılaştırılmaktadır. İlgili analizde %95’lik anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurularak ilişkili ölçümler için *t*-testi sonucu *p* anlamlılık derecesi 0,001 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.7’den de anlaşılacağı gibi kurum ortamında yaşayan deney grubunu oluşturan çocukların grup sorumlularının ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca ön-test sonuçlarına göre grup sorumlularının ön-test puanlarının ortalaması 94,88 ve standart sapması 5,42 ve aynı grubun son test sonuçlarına göre sahip oldukları puanların ortalaması ise 95,81 ve standart sapması 5,19 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlar arasındaki farkın oldukça az olduğunun tespiti ise mevcut yöntemin ilgili ölçek puanlarını değiştirmeye yönelik etkisinin yeter seviyede olmadığını kanıtlar niteliktedir. Bu durum SHÇEK bağlı çocuk yuvalarının kurumsal yapısı nedeniyle aile katılımı konusunda kurumsal çerçevenin elverdiği ölçüde standart bir katılımın gerçekleştiği, bunun ise sınırlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Kurum ortamında yaşayan deney grubunu oluşturan çocukların grup sorumlularının Aile Katılım Ölçeği alt boyutları ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır” hipotezine ilişkin bulgular tablo 4.7.1’de verilmiştir.

Tablo 4.7.1. Kurum ortamında Yaşayan Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Grup Sorumlularının Aile Katılım Ölçeği Alt Boyutlarının Ön-Test/Son-Test Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Test	N	Ort. (\bar{x})	s.s.	s.d.	t	cor	p
Okul Temelli Katılım	Ön-test	32	18,91	1,02	31	3,62	,76	,001*
	Son-test	32	19,47	1,36				
Ev Temelli Katılım	Ön-test	32	45,22	2,54	31	1,30	,96	,201
	Son-test	32	45,38	2,57				
Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım	Ön-test	32	30,75	3,21	31	1,36	,96	,182
	Son-test	32	30,97	3,23				

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,01$

Tablo 4.7.1’de kurum ortamında yaşıyan ve deney grubunu oluşturan çocukların grup sorumlularının (grup öğretmeni ve bakıcı anne) Aile Katılım Ölçeğinin Alt Boyutlarının ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Deney grubunu oluşturan çocukların ailelerinin Aile Katılım Ölçeğinin alt boyutlarının ön-test ve son-testte ilişkin p anlamlılık değerleri sırasıyla “Okul Temelli Katılım” boyutu için ,001; “Ev Temelli Katılım” boyutu için ,201 ve “Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım” boyutu için ,182 olarak hesaplanmıştır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak kurum ortamında yaşıyan deney grubunu oluşturan çocukların grup sorumlularının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın “Okul Temelli Katılım” boyutundan kaynaklandığı, “Ev Temelli Katılım” ve “Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım” boyutlarının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında herhangi bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Bu durum tablo 4.7’ deki bulguları desteklediği gibi farklılığın az oluşu ve katılımın sadece “okul temeli” oluşu, kurumda çalışan grup sorumlularının sadece veli toplantısı ve davetli görüşmeler dışında aile katılımında bulunmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tablo 4.7.1’deki veriler “Kurum ortamında yaşıyan deney grubunu oluşturan çocukların grup sorumlularının Aile Katılım Ölçeği alt boyutları ön-test ve son-test puanları arasında fark vardır” hipotezini doğrulamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

SONUÇ:

Bu araştırma, Portage Erken Eğitim Programının aile ve kurum ortamında yaşayan 5–6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisini, incelemek amacıyla gerçekleştirilen deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2010–2011 Eğitim Öğretim yılında Balıkesir il merkezinde bulunan ve Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden, aileleriyle yaşayan 5-6 yaş grubu 64 çocuk ve ailesi ile Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Müşerref Yırcalı Çocuk Yuvası ve Karşıyaka Çocuk yuvasında yaşayan 5-6 yaş grubu 64 çocuk ve bu çocukların grup sorumluları oluşturmaktadır. Ön-test – son-test kontrol grubu modelin kullanıldığı çalışmada çalışma gruplarının oluşturulmasında “grup eşleştirme” tekniği kullanılmıştır. Bunun sonucunda deney grubunda 64 çocuk kontrol grubunda 64 çocuk yer almıştır. Aileleri ile yaşayan çocukların aileleri ile kurum ortamında yaşayan çocukların grup sorumluları da bu çalışmada yer almıştır.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan 5-6 yaş çocuklarına ilişkin demografik veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile, gelişim alanlarına yönelik veriler “Portage Gelişim Ölçeği” kullanılarak, aile ve grup sorumlularına yönelik veriler ise “Kişisel Bilgi Formu” ve “Aile Katılım Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Deney gruplarına Portage Erken Eğitim Programı etkinlikleri araştırmacı tarafından uygulanmıştır (Bkz Ek 5).

Ön-test ve son-testte kullanılan Portage gelişim ölçeği; sosyal gelişim (14 madde), dil gelişimi (18 madde), özbakım (26 madde), fiziksel gelişim (33 madde), bilişsel gelişim (34 madde) toplam 125 maddeden oluşmaktadır. Kontrol listesinde çocuğun

davranışları; “çok iyi sergiledi (2),” “beceriye yetişkin yardımıyla sergiledi (1)”, “beceriye sergileyemedi (0)” şeklinde derecelendirilmiştir.

Örnekleme yer alan ailelere ve grup sorumlularına Aile Katılım Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek Okul temelli, ev temelli ve okul-aile işbirliği temelli katılım olmak üzere 3 alt boyuttan ve 34 maddeden oluşmaktadır.

Aile katılım ölçeğinin her bir alt ölçeğinden alınan puanların yüksekliği ile ailenin, çocuğunun eğitim-öğretim çalışmalarına ilgi ve katılımın arasında doğrusal bir ilişki vardır.

Verilerin analizlerinde yüzde ve frekans dağılımlarının yanı sıra, araştırmanın hipotezlerini test etmek için parametrik istatistiklerden bağımsız gruplar ve ilişkili ölçümler için t testi kullanılmıştır.

Aileleriyle ve çocuk yuvasında yaşayan deney ve kontrol gruplarını oluşturan 5-6 yaş çocuklarının Portage gelişim Ölçeği ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, Portage Erken Eğitim Programının uygulandığı deney gruplarında son-testte anlamlı farklılık saptanmıştır.

Portage Erken Eğitim Programının uygulandığı deney gruplarında ailelerin ve grup sorumlularının aile katılımına ilişkin düşünceleri olumlu yönde değişmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar uygulanan eğitim programının deney gruplarının lehine anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1. Sonuçlara Yönelik Tartışma:

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara göre varılan sonuçlara, bu sonuçlara ilişkin tartışma ve önerilere yer verilmiştir. İzleme kolaylığı sağlamak için ölçümlere ilişkin sonuçlar “Bulgular” bölümünde sunulan aynı sırayla tartışılacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yönelik tartışmalar; demografik sonuçlar ailelere yönelik ve çocuklara yönelik olarak, ölçeklere ilişkin sonuçların tartışması ise Portage Gelişim Ölçeği ve Aile katılım Ölçeğine yönelik olarak gruplandırılmıştır.

5.1.1. Aileler ve Grup Sorumlularına İlişkin Demografik Sonuçlara Yönelik Tartışma:

Aileleriyle birlikte yaşayan örnekleme oluşturan çocukların anne babalarına ilişkin demografik sonuçlar “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Bu verilerin sonuçlarına göre anne-babaların tamamı (%100) öz ve sağ olduğu görülmektedir.

Annelerin %6 sı okuryazar değilken, %53 ü ilkököl mezunudur. Babaların %22 si en az ilkököl mezunu, %11 i ise yükseköğretim mezunudur. Ailelerin %42 si gelir durumunu düşük olarak belirtirken, %13 ü çok az gelirli olarak tanımlamıştır. Yaşadıkları evlerin yarısından fazlası (%55) sobalı ve çocukların %53 ünün kendine ait odası yoktur. Bu sonuç örneklemini oluşturan çocukların ailelerinin eğitim seviyesinin düşük olduğu aynı zamanda gelir durumlarının da buna paralel olarak düşük ve az gelirli olduklarını göstermektedir. Çocuğun içinde bulunduğu ve etkileşime girdiği aynı zamanda çocuğun bütün gelişim alanlarını etkileyen iki önemli kurum aile ve çevredir. Mackner, Black ve Star'a göre (1997) Çocuğu gelişimini etkileyen faktörler arasında çocuğun kişilik özelliği, aile ve toplum bulunmaktadır. Çocuk hayatının ilk yıllarını anne-babası ile beraber evinde geçirir ve üç-altı yaşları arasında, ilk kez ailesinin dışında, yaşamının büyük bölümünü geçireceği bir başka ortama girmek ve buna uyum sağlamak görevi ile karşı karşıyadır; bu yeni ortam "anaokulu" dur (Oktay, 1983).

Moltena, Hollingshead, Moodie, Bradshaw, Bowie ve Willoughby'nin (1991) gelişimsel bir tarama aracıyla yeni doğan 187 çocuğu 5 yaşına gelinceye kadar düzenli olarak izleyerek yaptıkları çalışma sonucunda, anne, babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukların genel gelişim düzeylerinin de buna paralel olarak yükseldiği saptanmıştır (akt; Zembat; Tokol,1996).

Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun aileden aldığı ilk eğitimin geliştiği bir yer olarak karşımıza çıkar. Okul öncesi eğitimin amacı çocuğun duygusal, zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimini sağlamak, uyumlu bir yaşam sürebilmesi için gerekli olan temeli oluşturmaktır (Kanlıklılıçer, 2005). Aile, çocuğa doğumundan, okula gittiği döneme kadar kendi iç dinamikleri ile oluşturduğu bir eğitim verir. Okul ve öğretmen de uyguladıkları programa göre bir eğitim verir. Ailenin eğitsel ortamı, öğrencinin okulda öğrendiklerini ya pekiştirici ya da köreltici bir özelliğe sahiptir (Çelik, 2003). Ev ortamında çocuğa sunulan fırsatların yanı sıra, çocukla ilgilenen kişi olarak annenin eğitim düzeyinin düşüklüğü evdeki eğitim olanaklarının sınırlı olmasına neden olabileceği için çocuğun gelişimini de olumsuz etkileyebilmektedir (Yeates, Mcphee, Campbell ve Ramey, 1983; akt; Artan, Öncü, Elibol, 2004).

Larsen ve Robinson ise, anaokulunun çocuğun zihinsel gelişimi üzerindeki etkisini incelerken, sosyo-ekonomik düzey farklılıkları üzerinde araştırmalarını

yoğunlaştırmışlardır. Anaokulunun çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu etkilerinin ancak düşük sosyo-ekonomik düzey aile çocukları için geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü bu araştırmacılar, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin zaten çocukları için yeterince uyarıcı bir çevre imkânı sundukları fikrinde birleşmişlerdir (Tuğrul 1992) .

Zembat ve Tokol yapmış oldukları araştırmada; anne-babaların çocuklarla oyun oynamaya zaman ayırması ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki bağlantıya bakıldığında; annelerin çocuklarıyla oyun oynamaya vakit ayırmalarının çocuklarının hem genel gelişimleri hem de dil gelişimleri üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Çocuklarıyla ilgilenmeyen, onlarla oyun oynamayan annelerin çocuklarının genel gelişimleri açısından yaşıtlarından geri kaldıkları saptanmıştır. (Zembat, Tokol, 1996).

Özellikle düşük gelirli ve düşük eğitimi ailelere yapılacak aile destek programları çocuğun gelişimine ve aileye olumlu katkı sağladığı yukarıdaki çalışmalarda ve bu çalışma ile de bir defa daha ortaya konmuştur. Araştırmada uygulanan Aile Eğitim Programında annelere, çocuğunun gelişimini desteklemesi için eğitim verilerek çocukların gelişimine katkı sağlanmaktadır. Böylece ailenin eğitim düzeyi ve ekonomik durumundan kaynaklanan, çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilecek etkenlerin önüne geçilmesi ve okulöncesi eğitimin ailelerce de desteklenmesi sağlanmaktadır.

Aile, bireylerin özellikle bağımlı durumda oldukları dönemlerde fiziksel, duygusal, ekonomik, sosyal gereksinimleri karşılayan, sosyal norm ve değerleri çocuğa aktaran ve çocuğu yaşama hazırlayan bir kurumdur (Kağıtçıbaşı, 1996). Böylesi önemli bir kurumdan yoksunluk, çocukların psikolojik ve sosyal gelişim dönemi de göz önünde tutulduğunda onların dezavantajlı bir konumda yaşama atılmaları anlamına gelmektedir. Özgüven eksikliği, dışlanmışlık hissi ve şiddete eğilimli olma gibi bazı kişilik bozuklukları, bilişsel ve dil gelişim problemler bunların birkaçıdır (Yörükoğlu, 2007).

SHÇEK tarafından bakım ve koruma altına alınan aile yoksunu çocuklara kurum, ailenin yerini tutmaya çalışmakta grup öğretmenleri ve bakıcı anneler başta olmak üzere diğer personel çocuğun ailesinin yerini almaktadır. Çocuk yuvalarındaki

çocuklar kurum bakımının yanı sıra anaokullarında eğitim alarak ikincil sosyal kurum olan okul çevresi ile de tanışmaktadır.

Araştırmada SHÇEK bağlı çocuk yuvasında yaşayan ve örnekleme oluşturan çocukların %83 ünün annesi sağ olduğu bilinmektedir. Çocukların %5 inin ise annesinin kim olduğu kayıtlarda bilinmemektedir. Bu çocuklar yuva kayıtlarına “terk bebek” olarak geçmektedir. Babaların ise %77 si sağ ve %12,5 i bilinmemektedir. Yuva çocuklarının anne babalarının %82 si ayrı yaşamaktadır. Yılmaz 2008’deki araştırmasında korunmaya muhtaç çocukların %81,7’sinin anne ve babalarının sağ olduğunu ifade etmiştir (Yılmaz 2008). Şimşek (2008) SHÇEK’te yapmış olduğu çalışmada çocukların %68,8’inin anne-baba ya da ikisinden birinin hayatta olduğu belirtilmiştir. Bu bulguda araştırma sonuçlarını desteklemiştir.

Yuvada bakım ve koruma altındaki çocukların %64 ünün ziyaretçisi vardır. Bu ziyaretlerin %49 u düzensizdir. Ziyaret sıklığına bakıldığında ise ziyaretçilerin %45 inin belirsiz aralıklarla ziyarette bulunduğu görülmektedir. Çocukların ziyaretçilerine bakıldığında %31 ini anneler, %20 sini babalar, % 15 ini ise anne akrabaları oluşturmaktadır. Ziyaret konusu Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü’nün yayınlamış olduğu 1998 yılı 20 sayılı genelgede “İzinli”, “Kaçak Çocuklar”, “Ziyaretçi” başlıkları altında tanımlanmıştır. Bu genelgede kuruluşlarda korunma altında bulunan çocukların, sosyal inceleme raporları esas alınarak, kimler tarafından, kimlere, ne kadar süre ile nasıl izin verilebileceği, kimlerin ziyaret edebileceği ve kaçak olma durumlarına ilişkin konular ayrıntılı olarak yer almaktadır. Bu yönetmeliğe göre yuva çocuklarının aileleri ile olumlu ilişkiler kurmalarının ve geliştirmelerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.

SHÇEK Çocuk Koruma Sisteminin Değerlendirilmesi Nihai Raporu’nda çocukları ziyaret etmelerine izin verilen babaların %25,4’ünün, annelerinse %30,6’sının çocuklarını yuvada hiç ziyaret etmedikleri belirtilmiştir. Bir o kadar anne ve baba da seyrek veya çok seyrek ziyaretlerde bulunmaktadır. Çocuklarını sık ve çok sık ziyaret eden anne ve babaların yüzdesi ise %17’yi aşmamaktadır (Özdemir ve Ark. 2008). Bu veriler bu araştırmada elde edilen bulgularla uyumludur.

Yuva çocuklarının aileleri yerine geçen grup öğretmeni ve bakıcı annelere ilişkin demografik sonuçlar ise; örnekleme giren çocukların 48 bakıcı anneleri 16 grup öğretmeni bulunmaktadır. Bakıcı annelerin yarısından fazlası (%57) 28 yaşın

altındadır. Yaklaşık %20 si de 18–22 yaş aralığındadır. Bakıcı annelerin hepsi kadındır. SHÇEK Genel Müdürlüğü “Eğitimde İşbirliği” adı altında Millî Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü arasında 09.02.2006 tarihinde "Eğitimde İş Birliği Protokolü" imzalanmıştır. Bu protokolle; Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olarak faaliyetlerini sürdüren 0–12 yaş çocuk yuvalarında, çocukların temel gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak bakıcı anneler ve diğer görevlilerce verilen hizmetlerin kalitesinin artırılması ve kız meslek liselerinin çocuk gelişimi ve eğitimi alanından mezun olan öğrencilerin istihdam edilmesine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulamaya giden SHÇEK de çocuk yuvalarındaki bakıcı anneler Kız Meslek Lisesi çocuk gelişimi bölümü mezunları arasından seçilmektedir.

Örnekleme oluşturan bakıcı annelerin %71 çocuk gelişimi bölümü, %15 i çocuk gelişimi ön lisans mezunu, %12 si ise Lisans Okul Öncesi Öğretmenliği mezunudur. Görüldüğü gibi SHÇEK çocuk yuvalarında çalışan bakıcı anneler çocuk ve gelişim hakkında temel eğitim ve bilgiye sahiptirler.

Bakıcı anneler kurumda 3 vardiya ile çalışmaktadır. Finn (1981) eskiye oranla vardiyalı çalışan insan sayısının giderek arttığını belirterek, bu tür çalışmanın, doğal ritmin bozulmasına neden olduğunu, vücudun iç ve dış gereksinimlerine uyum göstermesini zorlaştırdığını belirtmektedir. Ancak, insanı sadece fizyolojik bir varlık olarak değil, aynı zamanda toplumsal bir varlık olarak da düşünmek gerekir. Bu bakımdan vardiyalı çalışma işçiyi yalnızca fizyolojik yönden etkilemekle kalmayıp onu toplumsal yaşamın da dışına atar. Ayrıca kurum tarafından gündüz işçilerine sağlanan pek çok hizmet gece tam olarak sağlanamaz. Gece çalışmasından sadece bakıcı anneler etkilenmez. Bakım ve koruma altındaki çocuklarda olumsuz etkilenebilir. Çünkü çocuklar gün içerisinde farklı annelerle olmakla birlikte bazılarını gece vardiyası nedeniyle hiç görememektedir. Ayrıca Çocuk yuvaları 0-3 yaş ve 4-6 yaş olmak üzere iki büyük gruba ayrılmaktadır. Kurumların fiziksel koşulları ölçüsünde bu gruplar ayrı katlarda konuşlanmaktadır. Örnekleme yer alan bakıcı annelerin tamamı (%100) sadece 4–6 yaş grubunda çalışmaktadır. Yuva çocuklarının 0-3 yaşına kadar farklı anneler 4-6 yaşında ise farklı annelerle yaşadığı görülmektedir. Yuvanın genel işleyişinde bakıcı anneler çocuk yuvalarında iki grup

çocuk için 3 vardiya şeklinde hizmet vermektedir. Çocuk grupları 0-3 yaş ve 4-6 yaş olarak adlandırılmaktadır.

Bakıcı annelerin hiç biri Portage Erken Eğitim Programına ilişkin eğitim almamıştır. Bakıcı annelerin %44 ü evli ve %20 si çocuk sahibidir.

Grup sorumlularının % 82 si 43 yaş ve üstündedir. Grup sorumlusu olarak görev yapan kişilerin 4 tanesi (%25) erkek, 12 (%75) si kadındır. Grup öğretmenlerinin %82 si lisans eğitimi mezunudur. SHÇEK Çocuk Yuvaları Yönetmeliğinde (07.01.1999Sayı: 23576 R.G.) grup sorumlusu öğretmenin ve çocuk eğitimcisinin görev ve yetkileri belirlenmiştir. Bu yönetmeliğin 14. maddesinde belirtildiği gibi Yüksek öğrenim kurumlarından mezun olup, okul öncesi öğretmeni unvanını almış olan ve fakültelerin lisans tamamlama programlarına katılarak okul öncesi öğretmeni olanların 0–6 yaş grubu çocuklardan, öğretmenlerin ise 7 ve daha yukarı yaş grubu çocuklardan sorumlu olması esastır.

Grup sorumlularının 4 tanesi (%25) Portage Erken Eğitim Programına ilişkin eğitim almıştır. Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile UNİCEF Türkiye Temsilciliği arasında imzalanan 2006–2010 işbirliği programı kapsamında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı toplum merkezleri ve aile danışma merkezlerinde uygulanan ve görülen yararları nedeni ile çocuk yuvalarında uygulanmasına karar verilen programlar çocuklara hizmet veren personelin eğitilmesini amacıyla uygulanmaktadır. Portage Erken Eğitim Programı da bunlardan birisidir. Grup sorumlularının 4 tanesi bu programa katılmıştır. Grup sorumlusu olarak çalışanların %88 i evli ve %82 si çocuk sahibidir.

5.1.2. Aileleriyle Birlikte ve Kurum Ortamında Yaşayan Çocuklara İlişkin Demografik Sonuçlara Yönelik Tartışma

Milli Eğitim Bakanlığı'nca 15 Ağustos 2011 tarihinde yayınlanan yazıda; "Bedensel gelişimini tamamlayamayan çocukların ilköğretime kayıtlarının bir yıl ertelenebileceği" açıklandı (MEB, 2011). Buna göre; yaşlarına göre boy ve kilo artışı yavaşlayan çocuklar, ya okul öncesi eğitime devam edecek ya da birinci sınıfa kayıtları bir yıl ertelenecektir. Sağlıklı büyümenin gündeme taşındığı şu günlerde; Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Pediatrik Endokrinoloji Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Abdullah Bereket 5–6 yaş aralığındaki çocukların boy ve ağırlık gelişim alt ve üst sınırı belirtilmektedir. Buna göre erkek/kız boy ortalamasının alt sınırı 101 cm,

üst sınır ise 125 cm, ağırlık alt sınırı 14 kg üst sınırı ise 28 kg olarak belirtmektedir. Kurum ortamında yaşayan çocukların aileleri yanında yaşayan çocuklara nazaran daha kısa boylu ve daha zayıf oldukları, yuva bakımındaki çocukların Bereket (2011) belirttiği boy-kilo gelişim ölçümlerinin alt sınırına daha yakın, aileleri yanında kalan çocukların ise üst sınır ve üst sınıra yakın oldukları görülmektedir. Yuvadaki çocukların beslenme ve uyku koşulları şikayet edilecek durumda değilken, bu bedensel farklılıkları etkileyen başka değişkenler olma ihtimali bulunmaktadır.

Aileleriyle yaşayan çocukların 32 si (%50) kız 32 si de (%50) erkektir. Bu çocukların 32 si (%50) 2005 yılı, 32 de (%50) 2006 yılı doğumludur. %70 inin boyu 101 cm den uzun, %77 si 26 kg altındadır. Kurum ortamında yaşayan çocukların 32 si (%50) kız 32 si de (%50) erkektir. Bu çocukların 32 si (%50) 2005 yılı, 32 de (%50) 2006 yılı doğumludur. Kurum ortamında yaşayan çocukların %55 inin boyu 100 cm ve altında, %70 i de 25 kg ve altında kiloya sahiptir.

Aileleri ile yaşayan çocukların %36 sının kardeşi bulunmamakta, %65 inin 1 veya 2 kardeşi vardır. Kurum ortamında yaşayan çocukların ise %36 sı 4–6 arası kardeşe sahiptir. Kardeşi olanların %89 unun en az bir kardeşi de yuvada yaşamaktadır. %32 sinin ise iki kardeşi çocuk yuvasında bakım ve koruma altındadır.

Yuva çocuklarının yatak odalarına bakıldığında %61 i 2–4 kişilik odalarda %40 ı da 5–7 kişilik odalarda kaldığı görülmektedir. Yuva çocuklarının ve aileleri ile birlikte yaşayan çocukların tamamı (%100) bir yıldır anaokuluna devam etmektedirler. Bu çocukların hiç biri anasınıflı eğitiminde önce herhangi bir kreş eğitimi almamıştır.

5.1.3. Portage Gelişim Ölçeğine İlişkin Sonuçlara Yönelik Tartışma:

Araştırma sonuçları göstermektedir ki, 5-6 yaşındaki çocuklar gerek aileleri ile yaşasın gerekse çocuk yuvalarında bakım ve koruma altında bulunsunlar ailelere ve aile yerini tutan grup öğretmeni, bakıcı annelere verilecek destekler çocuğun çeşitli gelişim düzeylerine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada bu durumu ortaya koymak için Portage Erken Eğitim Programı aileleriyle yaşayan ve yuva çocuklarından oluşan deney ve kontrol gruplarına aileleri ve grup sorumluları katılımıyla uygulanmıştır. 5–6 yaş grubuna uygulanan gelişim ölçeği; sosyal gelişim (14 madde), dil gelişimi (18 madde), özbakım (26 madde), fiziksel gelişim (33 madde), bilişsel gelişim (34 madde) toplam 125 maddeden oluşmaktadır. Program 20 hafta olarak uygulanmıştır. 20 hafta program, haftada bir kez yarım saatlik aile ve grup

sorumluları ile görüşmeler şeklinde, çocuk yuvasında ve ilköğretim okullarının veli görüşme odasında gerçekleştirilmiştir.

Portage Gelişim Ölçeği'nin kullanıldığı çalışmada gerek aileleri yanında yaşayan, gerekse kurum ortamında yaşayan, deney ve kontrol grupları çocuklarının Portage Erken Eğitim Programı uygulanmadan önce sosyal, dil, özbakım, bilişsel ve fiziksel gelişim alanlarına göre farklılık göstermedikleri deney ve kontrol gruplarının araştırmanın bağımlı değişkenleri açısından benzer olduğu ispatlanmıştır.

Anaokulunda verilen eğitim desteklenirken aile katılımını da sağlayan Portage programı, ailelere ve grup sorumlularına çocuklarının gelişimlerini nasıl destekleyecekleri yönünde yol göstermektedir. Böylece deney grubundaki çocuklar uygulama sonrası yapılan ölçümlerde sosyal, dil, özbakım, bilişsel ve fiziksel gelişim alanlarına göre farklılık göstermiştir. Deney grubunu oluşturan çocukların lehine olan bu farklılık benzer araştırmalarla da desteklenmektedir (Sugur ve Doğru, 2010; Erkan, 1985; Cılga, 1989; Dennis, 1973; Saltz, 1973; Hildyard ve Wolfe, 2002).

Etkili aile katılımının sağlandığı okul öncesi dönemde çocukların akademik başarılarını arttırmakta, davranış problemlerini azaltmakta ve öğrenim yaşantılarının uzun vadede olumlu yönde de etkilemektedir (Henderson 1989; Davies 1999; Epstein 2001; Comer 1984; Estrada, Arsenio, Hess ve Holloway 1987; Radhike, Noleen, Christie,2005).

Ebeveynlerin çocukların ödevlerine katılımları ve yardımları sosyo ekonomik düzeyin ve eğitim seviyesinin düşük oluşu gibi dezavantajların etkisini azalttığı görülmüştür (Zellman, Waterman, 1998, akt; Saifer, Ellis, 2000). Aile katılımının etkili yöntemi, ebeveynlerin evde etkinliklere birebir katılmalarıdır. Ebeveynleriyle birlikte okuyan, ödevlerini tamamlaması konusunda desteklenen, günlük etkinliklerde öğrenme fırsatlarının kullandığı bir ortamda yaşayan, rehber ve eğitmen olarak ebeveynlerinden destek gören çocuklarla yapılan araştırmalarda çocukların lehine etkili sonuçlar alındığı görülmüştür (Epstein, Salinas, 1997; Thorkildsen, Stein, 1998; Zellman, Waterman, 1998).

Bekman (1995) anaokuluna devam eden 40–69 aylık çocukların kavram gelişimlerinde, kavram eğitiminin etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada mevcut program yanı sıra, anaokuluna devam eden 40–69 aylık çocuklara kavramlarla ilgili bilgiler kazandırmak amacıyla yoğun kavram

eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonucunda yoğun kavram eğitimi, çocukların eski bilgilerinin üzerine yeni bilgiler inşa ederek, yeni bilgiler ve kavramlar kazanmalarında etkili olduğunu gözlemlemiştir.

Kağıtçıbaşı ve arkadaşları, 1982-1986 yılında “Erken Destek Projesi” ve “Takip Araştırması Projesi”ni gerçekleştirmişlerdir. Programın amacı 3-5 yaş çocuğuna sağlanan desteğin, onun çok yönlü gelişimine etkisini saptamaktır. Zihinsel gelişime katkı sağlamak amacıyla bir de ZEP eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yapılan bütün karşılaştırmalar, eğitici bir okul öncesi ortamın çocuğun gerek sosyal, gerekse bilişsel gelişimi için yoksun ev ortamından çok üstün olduğunu göstermiştir.

Yılmaz (1995) okulöncesi ağda High/Scope ile eğitim alan çocukların, ilkokul birinci sınıftaki durumlarını incelemiştir. Veli anketlerinden elde edilen bulgulardan; çocukların, okula alışma, okuma yazmayı öğrenme gibi etkinliklerde daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Kaytaş’ın 2005 yılında yaptığı Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Fayda-Maliyet Analizi isimli çalışmasında da aile destekli programların uzun vadede daha ekonomik bir eğitim olduğu bulunmuştur. St. Pierre ve diğerlerinin (1997) yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre sosyal, sağlık ve eğitim hizmetlerini içeren ve doğumdan 5 yaşına kadar düşük gelirli ailelerin çocuklarının katıldığı “Comprehensive Child Development” programına katılan annelerin daha olumlu ebeveyn davranışları sergiledikleri, çocuklarından yana daha umutlu oldukları, anne çocuk ilişkilerinin daha iyi olduğu ve bu ailelerin çocuklarına daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir.

ocuk beslenmesi, eğitimi, sağlık ve sosyal hizmet konularını içeren “Syracuse Family Development Research Program” programına katılan düşük gelir düzeyindeki 108 Afrika kökenli Amerikalı ailelerin (hamileliğin üçüncü ayında başlayıp çocuğun 5.yaşına kadar devam ettikleri bir program) çocukları üzerinde yapılan araştırmada, programa katılan çocuklar, 3 yasındayken, Syracuse Üniversitesi Çocuk Merkezi’nin hazırladığı okulöncesi IQ ve dil becerileri testlerinden kontrol grubundakilerden anlamlı derecede yüksek puanlar almışlardır (Honig and Lolly 1992 Akt: Perloff et al. 1998) .

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

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

Çağdaş ve Ülkü Yıldız yapmış oldukları araştırmalarında deneysel yaratıcılık programı'nın 4-5 yaş çocuklarının bilişsel gelişimine olan etkilerini deneysel desenle incelemişlerdir. Araştırma da gerekli bilgileri toplamak için "PORTAGE 49-60 ay Çocukların Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Deneysel Yaratıcılık Programı" uygulanan 4-5 yaş deneme grubu çocukların bilişsel gelişimine ilişkin davranışlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Çağdaş ve Yıldız, 2000).

Sucuka ve Kimmet, Sınıf ve Evde Uygulanan Çocuk Eğitim Programının (OVÇEP) çocuklar üzerindeki etkisini araştırmışlardır, çocukların sene başında sözel ve sayısal becerilerdeki düzeyleri birbirinden farklı değilken, sene sonunda bu çocukların her iki beceride de düzeyleri OVÇEP uygulanmayan anasınıfındaki çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak her iki grupta elde edilen sene başı ve sene sonu beceri puanlarındaki fark OVÇEP uygulayan anasınıflarındaki çocukların bu becerilerde kaydettikleri ilerlemenin diğerlerine göre daha fazla olduğunu göstermektedir (Sucuka , Kimmet, 2003).

Heber ve Garber (1971), anaokuluna giden çocuklar ve psiko-sosyal yönden yoksun çevrenin çocuklarına yeni bir okulöncesi eğitim programı hazırlamışlardır. Bu programın uygulandığı çocukların bilişsel gelişim, dil ve diğer öğrenme fonksiyonlarında önemli bir ilerleme kaydettiklerini gözlenmişlerdir (Brown, 1976).

Çocuğun içinde yetiştiği ailenin çok önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü aile, çocuğu yetiştiren, topluma hazırlayan bir kurum olarak karsımıza çıkmaktadır.

Böyle olunca aile ortamından yoksun yuvada yaşayan çocukların birçok aileye ilişkin durumu yasayamadığı ortadadır (Erdoğan ve Alisinaoğlu, 2002).

Kurum bakımında istismar edilen çocuklar, yüksek oranda (%10) öğrenme bozuklukları (Nasstrom, Koch, 1996), başarısızlıklar (%41) (Chamberla in, Moreland & Reid, 1992), dil bozuklukları (%50-70) (Breitner & Farnell, 1997; Halton, Mendonca & Berkowitz, 1995), hafif mental retardasyon (%6) (Nasstrom & Koch, 1996) gösterirler. Bir bütün olarak bu bulgular, öğrenme ve onunla ilgili problemlerin, kurum bakımındaki çocuklarda, diğer çocuklara oranla 2 kat daha fazla yaygın olduğunu göstermektedir. Çocuk yuvalarında yaşayan bakım ve koruma altındaki çocukların kurumsal bakımın çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi yetersiz anneliğe bağlanmaktadır.

Yapılan çalışmada kullanılan Portage Erken Eğitim programı, ailelere, ailenin yerini tutan grup sorumlularına ve her iki tarafta da çocuklara büyük katkı sağladığı görülmüştür. Aile yanındaki çocuklara katkısı daha fazla gerçekleşirken aile yoksunu çocuklarında grup öğretmenleri ve bakıcı anneleri aracılığıyla çocukların gelişimi desteklenmiştir. Çalışmaya benzer olarak Saltz'ın (1973) 81 çocuk üzerinde, kısa süreli anne eğitim programının kurum çocuklarının zihinsel ve sosyal gelişimleri üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada deney grubuna kısa süreli anne programı uygulanmış, kontrol grubuna kurum bakımına ek olarak hiçbir program uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun sosyal gelişim puanlarının ve IQ puanlarının önemli ölçüde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Özellikle aile desteğinden yoksun çocuklara ve onların ailesinin yerini tutan kişilere verilecek desteklerle çocuk gelişimine katkı sağlanacağı bu araştırma ile bir kez daha vurgulanmıştır.

Berument (2007) yaptığı çalışmada Ankara, Eskişehir, Afyon, Konya ve Adapazarı'nda toplam altı (0-6 yaş) yuvadan deney ve kontrol grupları oluşturarak, önce deney grubundaki iki yuvada oyuncak ve eğitici materyaller ile çevresel uyaranları artırıp, bakıcı anne ve eğiticiler eğitilerek yuvaların bakım kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Destek programının uygulandığı iki yuvada kurum kalitesinde anlamlı bir artış bulunmuştur. Çocukların gelişimleri Peabody ile değerlendirildiğine deney grubu kontrol grubundan kelime bilgisi açısından daha fazla gelişim göstermiştir. Ayrıca Ankara Gelişim Tarama Envanteri dil bilişsel

gelişim profillerine göre oluşturulan kategoriler değerlendirildiğinde deney grubundaki çocukların gelişimleri ile yaşları arasındaki fark kontrol grubundakilerin farklarına göre daha fazla azalma eğilimi göstermiştir. Sınırlılıklarına rağmen bu araştırma destek programının olumlu etkilerine işaret etmektedir. Türkiye ‘deki diğer 0–6 yaş yuvalarında da bu destek programının uygulanması ayrıca bakıcı anne ve personel seçimi için araştırmaya dayalı kriterler geliştirilmesi önerilmektedir (Berument 2007).

Kurumlarda çalışan personelin kurumda kalan çocukların gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olduğu eğitimlerine bakıldığında görülmektedir. Ama yapılan çalışmada çocukların gelişimleri açısından ciddi eksikliklerin olması ve uygulanan program sayesinde bakıcı anne ve grup öğretmenlerine verilen destekler sonucunda kendilerinde ve çocuklardaki gelişimin artması, sahip oldukları eğitim durumlarına bakmaksızın sürekli hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada kontrol grubunu oluşturan çocuklara, ailelerine ve aile yerini tutan grup sorumlularına araştırma süresi olan 20 hafta boyunca herhangi bir program uygulanmamış, çocuklar aldıkları okulöncesi eğitime devam etmişlerdir. Araştırma sonunda yapılan ölçümlerde kontrol grubu çocukların çok azda olsa gelişimlerinde ilerlemeler olmuştur. Son-testlerdeki bu farklılık en büyük nedenlerinden birisi en önemlisi, devam ettikleri anasınıflarında aldıkları eğitimidir. Benzer araştırmalarda okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimindeki katkısını ortaya koymaktadır.

Tuğrul araştırmasında anaokulu eğitimi alan ve almayan grup çocukların ilkokuldaki ruhsal uyum ve akademik başarılarını incelemiştir. Anaokulu eğitimi alan grupta akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tuğrul, 1992). Benzer araştırmalarda anaokulu eğitiminin çocuğa olan katkısında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte Lazar ve Darlington’un (1979) ABD ‘de yaptıkları uzunlamasına araştırmanın sonuçları, okul öncesi eğitim programlarının, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklar üzerindeki etkisinin kısa dönemli olduğunu göstermektedir. Çocuklar evde desteklenmedikleri için, programı bıraktıktan sonra etkinin azaldığı ve giderek kaybolduğu görülmektedir. Aynı araştırmada, erken eğitim programlarının uzun dönemde etkili olmasının, çocuğun ailesinin birlikte eğitilmesi, eğitim sürecine ailenin katılmasının sağlanması ve aile

eğitiminde özel hedeflerin belirlenmesi gibi faktörlerle yakından ilgili olduğu belirtilmektedir (Şahin; Turla,1996).

5.1.4. Aile Katılım Ölçeğine İlişkin Sonuçlara Yönelik tartışma

Araştırmada ailelerin ve grup sorumlularının aile katılımına ilişkin görüşleri “Aile Katılım Ölçeği” ile toplanmıştır. Aile katılım ölçeği, Portage Eğitim Programına başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Ölçek okul, ev ve okul-aile işbirliği temelli katılım alt boyutlarından oluşmaktadır. Portage programı öncesi deney ve kontrol gruplarını oluşturan ailelerin ve grup sorumlularının aile katılımına ilişkin görüşlerinde grupları arasında farklılık olmadığı gibi katılım düşük düzeyde gerçekleşmektedir.

Ülkemizde özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan mevcut “Okul Öncesi Eğitim Programı” eğitim öğretimde aile katılımı aktivitelerine de yer verilmesi gereğini öngören bir yapıya sahiptir (Oktay ve ark., 2003). Ancak yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumlarında aile toplantıları ve problem durumunda aileler bireysel görüşmeler yapılmakta olduğunu ve ebeveynlerin eğitim programına katılımına yönelik çalışmalara yer verilmediğini göstermektedir (Kerem ve Cömert, 2003; Şahin ve Turla, 2003; Kaya, 2002). Araştırmalar, ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara karşı ilgi ve işbirliğine açık olduklarını öte yandan okullardaki eğitim programları ve etkinliklere katılım göstermediklerini ortaya koymuştur (Kaya, 2002). Babaların eğitime katılımı incelendiğinde, babaların eğitime katılmaya istekli oldukları ancak katılım için zamanlarının olmadığından yakındıkları diğer yandan eğitime nasıl katılacaklarını da bilmedikleri ortaya çıkmıştır (Dinç 2003; Gürşimsek, Kefi, Girgin; 2005).

Okul öncesi eğitime ailenin katılımı ile ilgili yapılan çalışmalar aile katılımının çocuğun gelişiminde ve ailenin iç dinamiklerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Gürşimsek, Kefi, Girgin, 2005; Kapusuzoğlu, 2004; Arslan ve Nural, 2004; Gürşimsek, 2003; Sevinç ve Evirgen, 2003; Gürşimsek, Girgin, Harmanlı ve Ekinci 2003; Unutkan, 1998; Bronfenbrenner 1993). Mevcut araştırmada çocukların gelişimi ve ailelerin aile katılımı düzeylerindeki artışa yönelik olarak alınan olumlu sonuçlar bu araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Bu sonuç, okul öncesi eğitimde aileden destek alan ve aileyi eğitim öğretim aktivitelerinin içine alan

bir yaklaşımın, ailelerin aile katılım düzeylerine kısa zamanda olumlu yönde etkili olacağını göstermektedir.

Yapılan araştırmada aile katılımı ile ilgili olarak bir diğer sonuç rutin okul öncesi eğitim uygulamasının da okul temelli katılımı arttırdığıdır. Araştırmada kullanılan “Aile Katılım Ölçeğinde” okul temelli katılım ailenin okuldaki eğitimsel etkinliklere çocuğu ile birlikte katılımı ile ilgili davranışları olarak tanımlamaktadır. Ancak bu katılım düzeyi deney grubunun katılım düzeyi ile karşılaştırıldığında deney grubunun lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimde aile katılımına yönelik sistemli ve planlı çalışmalar yapılmasının ebeveynlerin okul ve ev aktivitelerine katılımlarında kısa zamanda daha etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlayacağı görüşüne varılmaktadır.

Kontrol grubunda çok az olmakla birlikte anlamlı farkın okul temelli katılım boyutunda elde edilmesi ebeveynlerin ev temelli katılım konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Uygulanan Aile Katımlı Portage Erken Eğitim Programı ile ev temelli katılım konusunda desteklenen ailelerin kısa zamanda gelişmesi de desteğin gerekliliğinin ve öneminin göstergesi niteliğindedir. Ülkemizde okul öncesi eğitimden yararlanma süresi çoğunlukla bir yıllla sınırlı kalmaktadır. Bu süre ebeveynlerin eğitime katılımını sağlayacak aktivitelerle değerlendirilirse hem okul öncesi eğitimde çocuk ve ailenin gelişimi hem de eğitimin diğer kademelerine ailenin katkı sağlamada edineceği tecrübe açılarından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocuk yuvasındaki personelin, çocukların problemleriyle yakından ilgilenmesinin önünde bir takım engellerin olduğu söylenebilir. Bunlar; Yuvaya kabul edilen çocuklarda geçmiş yaşantılarına dönük farklı ve bazen birden fazla sorun, travma bulunması ve bu yüzden psikososyal açıdan farklı sorunlara sahip çocukların bir arada yaşaması, çocuk yuvalarında bakım ve koruma altındaki çocukların 0-3 yaş ve 4-6 yaş şeklinde gruplandırılması nedeniyle bu kurumlarda çoğu zaman 18 yaşında bekâr “bakıcı anneler” ellerinden geleni yapmalarına rağmen 0-3 yaş grubunda bakıcı annelik yapmaları çocuk bakımında, anne rolünde yetersizlikleri bulunmaktadır. Yuva yönetiminin bazı organizasyon sorunlarının bulunması çocuk ve çalışanlar açısından sorun yaratmaktadır. Yuvada vardiya sistemi bulunduğundan örneğin, bakıcı annelerin bazıları hep gece vardiyasında görev almaktadır. “Bakıcı

annelerin” daha düzenli daha sistematik olarak çocuklarla bir araya getirmek yöneticilerin düzenlemesiyle mümkün olacaktır.

Yine yetiştirme yurtları ve çocuk yuvalarında bürokratik ilişkilerin; aile ortamında gelişen bağların, sevginin, ilginin yerini alamadığı ve otorite, denetim ve baskının doğal olarak ortaya çıktığı dikkat çekmektedir (<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/1.htm>). Diğer bir yapılan çalışmada kurum bakımı altında yetişmenin sebep olabileceği bir takım olumsuz psikolojik yansımaları, bir kurum çalışanıyla kurulacak yakın bağın önleyebileceğini sonucuna varılmıştır (Özdemir ve Diğ, 2008).

Kurumda kalan çocukların sağlıklı gelişimlerinde, kurumda çalışan personelin ilgisi ve koruması önemli yer alır. Sağlıklı ve yeterli ilişkilerin eksikliklerini yaşayan kurum çocukları ileriki hayatlarında büyük sorunlar yaşayabilmektedirler. Korunmaya muhtaç çocuklarla farklı bakıcıların ilgilenmesi, personelin ve teke tek ilişkinin yetersiz olması, korunmaya muhtaç çocukların tüm gelişim alanlarında geriliklerin ve duraksamaların olmasına neden olabilmektedir. Bu yüzden sağlıklı bireylerin gelişimi için çocukların kritik dönemlerinde fiziksel ve duygusal gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlamaları gerekmektedir. Kurum personelinin; kurumda büyüyen çocukların davranış biçimlerini bilmeleri, bu davranışları tetikleyici altta yatan sebeplerin farkında olmaları, davranış sorunları olan çocukların belirlenerek onlara uygun programların hazırlanmasını bilmeleri sorunların azaltılmasını sağlayacaktır. Kurumda görevli elemanlarının sayısı ve eğitim seviyesi yükseltilmeli ve bu konuda hizmet içi eğitim verilmelidir (Atlı 2008).

Koloğlugil'in (2008) yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre, bakıcı annelere yapılan müdahalenin genel olarak başarıyla yürütüldüğünü göstermektedir. Uygulama grubundaki bakıcı annelerin genel ruh sağlıklarında iyileşme ve işle ilgili tükenmişlik hislerinde düşüş olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda bu bakıcı annelerin işlerinden duydukları tatmin yükselmiş ve öz-yeterlilikleri artmıştır. Ayrıca çocukların gelişimin her alanında ilerleme gösterdikleri ve davranışsal problemlerinde azalma olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmada deney grubunu oluşturan grup öğretmenleri ve bakıcı annelere verilen eğitim sonrası aile katılımına ilişkin tutumlarındaki olumlu gelişmeler, tıpkı aileleri ile birlikte yaşayan çocuklarda olduğu gibi katılımları desteklediği sürece

ister yuva çalışanı olsun isterse aile olsun önce çocuğuna sonra okula ve okul-aile ilişkisine karşı olumlu tutum sergilemektedir. Bu sonuç görüldüğü gibi benzer araştırmalarla da desteklenmektedir.

Eğitim ve süpervizyon destek grubuna katılan bakıcı annelerin çocuklarla sözel iletişim kurdukları ve çocuklarla olan ilişkilerinde aynalama ve fiziksel temas davranışları sergiledikleri gözlemlenmiştir. Tüm bu bulgular bakıcı annelere sağlanan eğitim ve süpervizyon desteğinin bakıcı annelerde olumlu değişimlere yol açtığını, daha içten ve çocukların sosyal ihtiyaçlarına cevap veren bir bakım ortamını oluşturabileceğini ve kurumda yetişen çocukların gelişimsel becerilerini ilerlettiğini göstermektedir (Koloğlugil 2008).

Tüm bu araştırmalar incelendiğinde aile destekli programların okul öncesi eğitime kalıcılığı, etkililiği açısından katkı sağladığı görülmektedir. Bu sonuca dayanarak aile ve yerini tutan yetişkin destekli çocuklar için uygulanan eğitim programının hem çocuklar için hem de aile ve grup sorumluları için etkililiğinden söz etmek mümkündür. Çocuğun gelişimi için en iyi yollardan biri aile ve çocuğu birlikte ele almaktır.

5.2. Öneriler

Çalışma sonuçlarına bakıldığında, çocuklara ve çocuklarla birlikte olan yetişkinlere eğitim verilmesinin çocuk ve yetişkin açısından yararlı olduğu görülmüştür. Çalışmada bu temel sonuçtan yola çıkarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Ailelere ve Çocuklara Yönelik Öneriler

Ailelerin ve çocukların bu çalışmada uygulanan Portage Erken Eğitim Programından yararlandıkları bulunmuştur. Bu tür aile eğitim programı ya da benzer programların uygulanması aileler ve çocuklar için önemlidir. Bu uygulamalar Halk Eğitim Merkezleri, yerel yönetimler, sağlık ocaklarının aile hekimliği birimleri aracılığıyla yetişkin eğitimi kapsamında yapılabilir.

5.2.2. Kurum ve Çocuklara Yönelik Öneriler

Tüm okul öncesi çağdaki çocukların aileye ihtiyaç duydukları açıktır. Ancak bu çalışmada görüldüğü gibi bazı çocuklar çeşitli sebeplerden yanında büyüyeceği aileden mahrum kalmaktadır. Devletin sahip çıktığı bu çocuklar yuvalarda yaşamlarını sürdürmektedir. “Grup sorumluları” aracılığıyla anne-babalık ilişkisi

yaşatılmaya çalışılmaktadır. Böylece aile yerini tutmasına çalışılan telafi mekanizması devreye sokulmaya çalışılmaktadır.

Bu telafi mekanizması çocuklar açısından yararlı olmakla birlikte farklı anne-babalık seçenekleri ve modeller de düşünülebilir. Batıda uzun zamandır uygulanan “koruyucu aile”, “profesyonel aile” gibi uygulamaların ülkemizdeki koşullarda yer alıp alamayacağı araştırılması gerekmektedir. Sakıncaları ve avantajları araştırılıp sınılandıktan sonra bu gibi modeller ya da ülke araştırmacılarının geliştireceği modeller uygulanabilir.

SHÇEK’e bağlı çocuk yuvalarında bakım ve koruma altındaki çocuklar yuvada, 0-3 yaş ve 4-6 yaş şeklinde iki alt grupta, vardiya sistemiyle gün içerisinde 3 farklı anne ve mesai saatleri içerisinde grup öğretmeni ile yaşamaktadır. Bakıcı anne ve grup öğretmenleri 0-3 yaş ve 4-6 yaş gruplarında değişmektedir. Ailenin devamlılığı ve değişmezliğinin çocuk üzerindeki olumlu etkileri dikkate alınarak yuva çocuklarına da 0-6 yaş aralığında, aynı grup öğretmeni ve bakıcı anneler aracılığıyla bakım ve eğitim verilebilir.

Çocuk yuvalarında çocuklar ortalama 6 kişilik gruplar halinde günün büyük bir bölümünü geçirmektedir. Bu altı kişi yuva dışında farklı anaokullarında eğitim almaktadır. Bu çocukların okuldaki velileri bazen bakıcı anne bazen de grup öğretmenleri olmaktadır. Çocuğun yuva dışındaki eğitiminde takip ve desteği için okul yuva ilişkisini sağlayan kişi değişmeden tek kişi tarafından yürütülebilir.

Bakıcı anne ve grup öğretmenleri çocuk gelişimi konusunda bilgi ve eğitim sahibi olmasına rağmen uygulanan programın deney gruplarının lehine farklılık yaratmış olması, kurum çalışanlarının eğitimine bakılmaksızın sürekli hizmet içi programlarla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Böylece çocukların gelişim alanlarına katkı sağlanabilir.

Bu çalışmada yuva çocuklarıyla ilgili bazı sınırlamalar (Bkz Ek 3) bulunmaktadır. Bu yüzden aileleriyle yaşayan ve kurum ortamında yaşayan çocukların dil, bilişsel, sosyal, özbakım ve psiko-motor beceri düzeylerine göre karşılaştırılması yapılamamıştır. Yasalar ve etik dikkate alınarak, gelecekteki çalışmalarda bazı açılardan karşılaştırma yapılabilir.

Bu çalışmada özellikle kurumda yaşayan kontrol grubunu oluşturan okul öncesi çağıdaki çocuklara deney gruplarına yapılan uygulama çalışma bittikten sonra

yapılmak istenmiştir. Ancak kurumdaki çocukların çok sık yer değiştirmesi (evlat edinme, kurumlar arası nakil, koruyucu aileye yerleştirme, aynı nakdi yardım gibi) sebebiyle bu gerçekleştirilememiştir.

Araştırmada kullanılan Portage Eğitim Programı gibi aile eğitimini ve ocuk gelişimini desteklemeyi hedefleyen programların uygulayıcısı olmaları için okulöncesi öğretmenlerine, yuvalarda grup öğretmenlerine eğitim ve destek verilebilir. Böylelikle eğitimli eğitmenlerle aile ve çocuğa yönelik çeşitli programlar düzenlenebilir.

5.2.3. Gelecek Araştırmalara Yönelik neriler

Araştırmada deney gruplarına uygulanan Portage Erken Eğitim Programı sonuçları göstermektedir ki ocuk ister ailesiyle yaşasın isterse ailenin yerini tutan kurum bakımında olsun ailelere ve grup sorumlularına verilen eğitim desteği, çocuğun gelişim alanlarına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle aile eğitim programlarının 5-6 yaşında anasınıfı veya anaokullarına devam eden bütün çocukların ailelerine ya da ailelerin yerini tutan yetişkinlere verilmesi çok yararlı olacaktır.

Araştırma rnekleminde 5-6 yaş grubu çocuklar yer almakta olup deney grupları açısından uygulanan programın etkililiğinden söz edilebilmektedir. Portage Erken Eğitim Programı 0-6 yaş için geliştirildiğinden gelecekte program 0-3 yaş içinde etkililiğini ortaya koymaya yönelik SHÇEK'te ve aileleriyle yaşayan çocuklar üzerinde uygulanabilir.

Araştırmada aile katılımının kontrol gruplarında “okul temelli” olarak sınırlı kalması nedeniyle okul-aile işbirliği ve ev temelli katılımı içine alan projelerin gelecekte düzenlenmesi yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abacı, O. (2000). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi*. İstanbul: Bilişim.
- AÇEV (2011). *7 Çok Geç! Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Üzerine Düşünceler ve Öneriler*. <http://www.acev.org/arastirma/yayin/7cokgec.doc> Web adresinden 4 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.
- AÇEV. (2011). *Eğitim Faaliyetleri Televizyon Yoluyla Eğitim Projesi*. TRT Televizyon Yoluyla Eğitim Projesi, http://www.acev.org/egitim/tv_egitim.html. Web adresinden 4 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.
- AÇEV. (2011). *Baba Destek Programı (BADEP)*, <http://www.acev.org> Web adresinden 15 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Ahmeduzzaman, M., and Roopnarine, J. L. (1992). Sociodemographic factors, functioning style, social support, and fathers' involvement with preschoolers in African-American families. *Journal of Marriage and the Family*, 54 (3), 699-704
- Akyol, K. A. ve Ö. Körükçü,(2004). *Çocuklarda Empati Gelişimi ve Bilişsel Gelişimin İncelenmesi*. Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı, Bildiri Kitabı: 1, 149-165, İstanbul: Ya Pa
- Akyüz, Y. (1993). Türkiye'de Eğitimin Bilim Olarak Ele Alınışının Tarihçesi. *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi*, Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. 125-150.
- Akyüz, E. (1987). Çocuğun Güvenliği İlkesi Işığında Korunmaya Muhtaç Çocuklar. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/505/6097.pdf> Web adresinden 5 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.

- Ajayı, H. O. (2008). Early Childhood Education in Nigeria: a reality or a mirage? *Contemporary Issues in Early Childhood* Volume 9 Number 4 www.wwords.co.uk/CIEC Web adresinden 2 Şubat 2011 Tarihinde edinilmiştir.
- Anderson, G. R. (1999). Introduction: Achieving permanency for all children in the child welfare system. *Journal of Multicultural Social Work*, 5(1/2), 1-8.
- Anderson, C. J., J.B. Funk., R. Elliott. and P.H. Smith. (2003). Parental Support and Pressure and Children's Extracurricular Activities: Relationships With Amount of Involvement and Affective Experience of Participation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24 (2), 241-257.
- Andersson J. and Hwang, B. (2008). What Difference Do Different Settings İn Residential Care Make For Young People? A Comparison Of Family-Style Homes And İnstitutions İn Sweden. *International Journal Of Social Welfare*, 17 (1), 26-36
- Antikacıoğlu, L. ve İnciler, A. (1988). Çok ve az kardeşli çocuklarda 10 Fark. *Düşünen Adam Dergisi*. İstanbul: Yerküre yayınları. 23 (2), 245-254
- Aral, N. ve Duralp, E. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 39(2), 160-172
- Aral, N., A. Kandır ve M. C. Yaşar. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: YA-PA Yayınları, 170-174.
- Argon T. ve M. Akkaya, (2008). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 16 (2) 413-430

- Artan, İ., Öncü, Ç. E., Oklan, ve Elibol .F.(2003). *Alt Sosyo Ekonomik Düzey annelerin Ev Ortamındaki Materyalleri Çocukların Eğitiminde Kullanım Şekilleri*. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. 8-10 Ekim, Kuşadası.
- Arvio. M., Hautamaki, J. and Tiliikka, P. (1993). Reliability and validity of the Portage assessment scale for clinical studies of mentally handicapped populations. *Child Care, Health and Development*, 19 (2), 89-98.
- Ashby, L. (1997). *Endangered children*. Dependency, neglect, and abuse in American history. New York, NY: Twayne Publishers.140-155
- Avcı, N. (2003). *Yasama Merhaba-Gelişimde 0-3 Yaş*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dizisi, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Avenilla, F., Rosenthal, E., Pete, T. and Park, J. (2006). *Early Childhood Longitudinal Study. Fathers of U.S. Children Born in 2001 Findings From the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B) U.S.* Department of Education Institute of Education Sciences NCES <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006002.pdf> Web adresinden 14 Ocak 2011 Tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, B. (2000). *Gelişimin Doğası*. Editör: Binnur Yesilyaprak, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ankara: Pegem Yayıncılık,
- Aydın, B. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: PegemA yayıncılık
- Aydın, B. (2002). *Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: SFN Baskı.
- Aydın, A. (2006). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (7. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Yayınları.

Aydoğmuş, K., A.Baltaş., Z. Batlaş., H. Yavuzer., A.Oktay., O. Güngörmüş., Ö. Köknel., L. Navaro. ve N. Razon. (1998). *Ana-Baba Okulu* (7.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi,

Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Axinn, J. and Levin, H. (1997). *Social welfare. A history of the American response to need* Reading, MA: Addison Wesley Longman, Inc.

Ak, A. (1999). *Havutlu Sağlık Ocağı Bölgesinde Okul Öncesi Yaş Grubunda Büyüme-Gelişmenin Etki Eden Faktörlerle Birlikte Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Anabilim Dalı

Bacanlı, H.(2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2003). *Gelişim öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başal, H.A. (2005).*Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Morpa Yayın

Başaran, İ. E. (1966). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu Yayınları.

Baydar, N., Gökşen, F.,Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuntay, A.(2003). *Benimle Oynar mısın? Programı Etkililik Araştırması*, AÇEV. <http://www.acev.org/araştırma/raporlar.html> Web Adresinden 25 Temmuz 2010 Tarihinde edinilmiştir.

Bayhan, P. ve İpek, A. (2000). Examination of Children at Preschool Period with Mental Retardation in Gaining the Concepts of Colour-Shape and Numbers with Computer Assisted Instruction. *Journal of Qafqaz University*, 6(1), 167-176.

- Bedir, H. (1998), *The effect of using cognitive learning strategies on reading comprehension ability of Turkish students*. Phd. Thesis, Çukurova University
The Institute of Social Sciences
- Belsky, J., Vandell, D.L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K.A., McCartney, K., Owen, M.T., and The NICHD Early Child Care Research Network. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78 (2), 681-701
- Bekman, S., Kağıtçıbaşı, Ç. ve Öney, B. (1995). *Advanced Research Training Seminar on Human Development and Assessment*, İstanbul: Akbasım Publications.
- Bekman, S. (1995). *Research on HIPPIY in Turkey*. Proceedings of the Second HIPPIY International Research Seminar , 43-45.
- Bereket, A. (2011). *Çocuklarda Boy ve Kilo Artışı Nasıl Olmalıdır? Boy ve Kilo Artışını Etkileyen Faktörler Nelerdir?* Web Site: <http://www.fenomenkadin.com/> Adresinden 16 Kasım 2010 Tarihinde edinilmiştir.
- Bergman, F. (1990). Okul Öncesi Eğitimde Aile. *Yasadıkça Eğitim*. (12), 12-13.
- Berk, L.E. and Winsler, A. (1998). Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education. Psychological services for internationally adopted children, Published in: School Psychology International, National Association for the Young Children. *Washington, DC*. 19 (2),189-191.
- Berument, K. S. (2007). *0-6 Yaş Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yetiştirme Yurtları Çocuklarında Bilişsel, Dil ve Sosyal Duygusal Gelişimini Destekleme*, SHÇEK, Ankara: Proje No:105 K 045.

- Binbaşıoğlu, C. (1987). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. World Health Organization Monograph. 2, 228-249
- Bowlby, J. (1960). The Psychoanalytic Study of the Child, *Grief and mourning in infancy and early childhood*. VX, 3-39.
- Bredenkamp, S., Knuth, R.A. and Shulman, L.G (1992). What Does Research Say About Early Childhood Education? *North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)*, Oak Brook.
- Brizendine, L. (2007). *Kadın Beyni*. İstanbul: Kelebek Yayınevi.
- Brown, R. I. (1976). *Psychology and Education of Slow learner*. Published by Routledge K. Paul, London.
- Brue, A. W. and T. Oakland. (2001) The Portage Guide to Early Intervention : An Evaluation of Published Evidence. *School Psychology International*. 22 (2), 243-255
- Bruner, J. S. (1969). Origins Of Problem Solving Strategies İn Skill Acquisition. *Presented At The 19th International Congress Of Psychology*, London.
- Bulut, F. (1996). *Okul Öncesi Eğitimi- Öğretmen, Anne, Baba El Kitabı*. Ankara: Anıl matbaası.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL Desenler-Ön-test-Son-test, Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi. (2.Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin veri analizi el kitabı. (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık

- Cameron, R. J. (1997). Early intervention for young children with developmental delay: *The Portage approach. Health and Development*, 23 (1), 11-27.
- Can Yasar, M. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Canan, İ. (1981) *İslam'da Çocuk Hakları*. İstanbul: Yeni Asya Yayınları
- Canpolat, T. (2001). *Öğretmen Aile İşbirliği İle Ailelerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Castro, C. Dina, D. M. Bryant, M.L. Skinner, E.S. Peisner-Feinberg. (2004). Parent Involvement In Head Start Programs: The Role Of Parent, Teacher And Classroom Characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, [http://www.Sciencedirect. Com/Science](http://www.Sciencedirect.Com/Science)
- Chamberlain, P., Moreland, S. and Reid, K. (1992). Enhanced Services And Stipends For Foster Parents. *Effects On Retention Rates And Outcomes For Children. Child Welfare*, 71 (3), 387-401.
- Chow, S.C., Wang, H., Chen, M., (2004). A Bayesian Approach On Sample Size Calculation For Comparing Means, *Journal Of Biopharmaceutical*, 15(3), 799-807.
- Cılga, İ. (1989). *Korunmaya Muhtaç Gençlerin Sorunları ve Yetiştirme Yurtları*. Ankara: Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü.
- Cocozza M., Gustafsson Pa., Sydsjö G.. *Acta Paediatr* (2006). *Child Protection In Sweden: Are Routine Assessments Reliable?* 95 (11), 1474-80.

Cotton, K. and Conklin, N. F. (1989). *Research On Early Early Childhood Education. Northwest Regional Educational Laboratory, School Improvement Research Series (Sirs)*, At Url: <http://www.nwres.org/scpd/sirs/3/topsyn3.html>. Web adresinden 12 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Quantitative, Qualitative, And Mixed Methods Approaches*. Sage. USA: Thousand Oaks.

Child Welfare League of America. (2003). *Children of Color In The Child Welfare System: Overview, Vision, And Proposed Action Steps*. <http://www.cwla.org/programs>. Adresinden 17 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Comer, JP. (1984). Home-school relations\hips as they affect the academic success of children. *Education and Urban Society*, 16 (3), 323- 337.

Crow, L. And Crow, A. (1958). *Child Psychology*. Newyork: Barnes Noble Inc.

Çağdaş, A. ve Yıldız, F. Ü. (2000). *Deneyisel Yaratıcılık Programının 4-5 Yaş Çocuklarının Bilişsel Gelişimine Olan Etkileri*. Konya: Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Selçuk Üniversitesi.

Çakıcı, S. (2006). *Alt Ve Üst Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin Aile İşlevlerini, Anne-Çocuk İlişkilerinin Ve Aile İşlevlerinin Anne-Çocuk İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Y.Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çavuşoğlu T. ve Açar, (2011). *Çocuk Esirgeme Kurumunun Tarihsel Gelişimi*. <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/cocukesirgemekurumu>. Adresinden 17 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Çavuşoğlu, T. (2005). *Sosyal Hizmetlerin Yakın Tarihinden Sayfalar, Çocuk Esirgeme Kurumu Yaprakları 1917-1983*, Sabev Yayınları, Ankara.

- Çavusoglu, T. (2011). *Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu Ve Çocuk Bayramı*, www.sosyalhizmetuzmani.org/cumsosyalhizmet.htm Adresinden 17 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Çavuşoğlu, T. ve Çetinkaya, J. (2004). *Darülaceze Ve Sosyal Hizmetler*. <http://www.docstoc.com/docs/47263486/211806> adresinden 17 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Çelebican Karadeniz, Ö. (1997). *Roma Hukuku*. Ankara.Vedat Yayın Dağıtım.
- Çelebi, E. ve Darıca, N. (2000). *Examining The Influence Of Visual Art Education Of 5-6 Years Old Orphanage Children*. (Sözlü Sunum), London:10th Eecera Conference, 31 August- 2 September.
- Çelik, R. R. (2003). *Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Okulda Anne-Baba Katılımına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, İ. E. (2002). Çok amaçlı Karar verme Konusunda Yeni Yaklaşımlar Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, İ. E., Kurüzüm, A. ve Çetin, M. K. (2007). [The Evaluation of an Early Childhood Development Support \(Portage\) Project Using Goal Programming Approach](#) *Educational Sciences: Theory & Practice* 7 (1), 497-515
- Çivi, S. (1991). *Konya Çocuk Yuvasındaki 0-12 Yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri Ve Anne Yoksunluğunun Çocuk Gelişimine Etkileri Açısından Koruyucu Aile Bakımı Ve Aile Çocuklarının Kurum Bakımı İle Karşılaştırılmalı İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Çocuk Yuvaları Yönetmeliği, 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu Ve İlgili Yönetmelikler. www.shcek.gov.tr Adresinden 11 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Çörüş, G. (2005). Erken Dönem Ebeveyn Yoksunluğu. İstanbul: *Popüler Psikiyatri Dergisi*, 25, 14-16.

Çörüş, G. ve Arık, İ.A. (1999). Farklı Ortamlarda Bilişsel Gelişim, İstanbul 1. Çocuk Kurultayı Bildiriler Kitabı, S.319-328, İstanbul: *İstanbul Çocukları Vakfı Yayınları*.

Çukur, A. (1994). *Kurum Bakımı Altında Bulunan Okul Öncesi Dönemi Çocukların Bilişsel Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi

Davies, D. (1999). Looking back, looking ahead: reflections on lessons over twenty-five years, in Smit, F, Moerel, H, Van der Wolf, K & Slegers, P (eds) Building bridges between home and school. Nijmegen: *Institute for Applied Social Sciences*.

Davun, B. (2009). *Okul Öncesi Etkinliklerle Desteklenmiş Sanat Eğitiminin Estetik Beğeni Üzerine Etkisi (Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2001). 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Bakım Becerilerinin Cinsiyet Ve Okulöncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 150 s.11-19

Demirbilek, S. (1998). Türkiye’de Korunmaya Muhtaç Çocuklar Sorunu, Metin Kutal’a Armağan, *Ankara Yayınları*, s. 615-628.

- Demirtaş, A. (1985). Kitle İletişimimizin Eğitim Sistemimizdeki Yeri. Kitle İletişim Araçları Ve Eğitim Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi. *EBF. Yayını* No: 137.
- Dennis, W. (1973). *Children of The Crèche*. New York: Appleton-Century-Croft.
- Dennis, W. (1960). Causes of Retardation Among Institutional Children: Iran. *Journal of Genetic Psychology* 96, 47–59.
- Dewey, J. (1987). *Özgürlük Ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Doğan, İ. (2000). Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar, İstanbul: *Sistem Yayıncılık Ve Mat. San. Tic. A.Ş.*
- Dönmezer, İ. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Elkind, D. (2007). Değişen Dünyada Çocuk Yetiştirme Ve Eğitim. Çev. Emine Gül Kapçı. *Hyb yayınevi* 33, 141-150.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayınları.
- Ekşi, A. (2004). Koruma Altında Çocuklar: Dünyada Beş Kıtanın Çeşitli Ülkelerinden Örnekler. R. Uslu (Editör). Koruma Altındaki Çocuklar. Ankara: Ankara Üniversitesi *Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları*.
- Ensari, H., R. Zembat. (1999). Yönetim Stillerinin Ailenin Okul Öncesi Eğitim Programlarına Katılımı Üzerindeki Etkileri. Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: *Ya-Pa Yayınları*, 180-204.

- Epstein, JL. (2001). School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools. Boulder: Westview.
- Eraslan, E., Çalışkan, M. ve Özmen, M. (1997). Zihinsel Özürlü Çocuklarda Portage Erken Eğitim Programı Uygulaması. S.75-92 Ankara Üniversitesi 5. Mithat Enç Özel Eğitim Günleri. Ankara: *Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları*.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, Ş. ve Alisinanoğlu, F. (2002). Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Oyun Ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, Adana: *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 42-49,
- Erdoğan, S. Ç. ve Alisinaoğlu, F. (2002). Çocuk Yuvalarında Kalan Ve Ailesiyle Birlikte Yasayan On Yaş Çocuklarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi, Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1-2), 31-38.
- Erkan, G. ve Erkan, A. R. (1987). Darüleytamlar. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 5 (1), 61-68.
- Erkan, S. (1993). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Hizmet İçi Eğitim*. 9. Yapa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri.
- Erkan, G. (1995). Korunmaya Muhtaç Çocuklar: Çocuk Yuvalarında Bir Araştırma. Ankara. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 229-233
- Erkan, G. (1997). *Sosyal Hizmette Mülakat*. Ankara.Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 94-106.
- Erol N, Şimşek Z, ve Üstüner S. (2005). *Çiçekli Dünyamda Elimi Yalnız Bırakma; Dünyada Ve Türkiye'de Çocuk Koruma Sistemleri; Kurum Bakımı, Koruyucu Aile Ve Evlat Edinme*. Ankara. Ümit Matbaacılık.
- Estrada, P, Arsenio, WF, Hess, RD and Holloway, S. (1987). Affective quality of the mother and child relationship: Longitudinal consequences for children's school relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23 (2), 210-215.
- Evans, M.K. (2001). *Peril And Potential Of Media For Toddlers*. *Zero To Three*, 22, 10-16.
- Fantuzzo,J., Tıghe, E. and Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire:A Multivariate Assessment Of Family Participation In Early Childhood Education. *Journal Of Educational Psychology*, 92 (2), 367-376.
- Feldman, M.A. (2004). *What Is Early Intervention?* In M.A. The Essential Readings. Pp. 1-4. Oxford, Uk: Blackwell.
- Fidan, N. (1985). *Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme Ve Öğretme*, Ankara: Alkım Yayınları
- Finn, P. (1981). *Effects of Shift Work on The Lives of Employees*, Management Labour Review October,1981.
- Fişek, G., Yıldırım, O. ve Maktav, S. (1983). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Gander, J. M. ve Gardiner, H. W.(1998). *Çocuk Ve Ergen Gelişimi*. Çevirenler: Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur. İstanbul: İmge Kitabevi, 3. Baskı.
- Friedlander, W.A. (1966). *Sosyal Refah Hizmetlerine Başlangıç*. Sağlık Ve Sosyal Yardım Bakanlığı Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü Yayınları
- Frude, N. (1991). *Understanding Family Problems. A Psychological Approach*, Chichester: Wiley.
- Giovanni, J M and Becerra, R M (1979). *Defining Child Abuse*. New York: The Free Press.
- Gutknecht D.B. and E.W. Butler, (1985). *Family, Self And Society*. 2 Edition, USA: University Pres Of America Inc.
- Güler, B. A. (2001). *Yerel Yönetimlerde Reform Sorunu*. Çağdaş Yerel Yönetimler, 10 (3), 7-12.
- Gündoğan, F. D. ve Diğerleri (2005). Aile Ve Ailenin İşlevleri. Adana: Çukurova Üniversitesi. *Kaynak Tarama Dergisi*, 14 (2), 1-12.
- Güngen, Y. Tokyürek Ş. ve Şanlı. N. (2002). *Ev Ve Ailede Yaşam Yönetimi. Yönetim Süreçleri, Aile Kaynakları Ve Kullanımı Aile Bireylerinin Ve Evin Temizlik Ve Bakımı, Tekstil Teknolojisi Ve Giyim Ve Ev Tekstillerinin Temizlik Ve Bakımı, Ev Araçlarının Kullanımı Ve Bakımı*. Pegem Yayıncılık.
- Güngörmüş-Özkardeş ve Arkonaç, (1998). İki Farklı Düzeyde Baba Olma Algısı İstanbul: M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.10. 253-263.
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2006). *Toplumsal Duyarlılık ve Sosyal Hizmet “Modern Bir Proje Örneği*. Antalya: I. Uluslar Arası Sosyal Hizmetler Sempozyumu

- Güran S. (1983). *Hekimin Faaliyetlerinde Devletin Sorumluluğu*. Sorumluluk Hukukunda Yeni Gelişmeler Sempozyumu, İstanbul.
- Gürkan, T. (2002). *Okul Öncesi Eğitimin İlkokuldaki Etkileri Üzerine Bir Araştırma*. <http://www.benimyuvam.com/yazilar.Asp?İd=5&Y=127> Web adresinden 21 Kasım 2010 tarihinde dinilmiştir.
- Gürşimsek, I. (2003). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Ve Psikososyal Gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 3 (1), 125-144.
- Gürşimsek, I., Girgin, G. ve Kefi, S.(2007). Okul Öncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi İle İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 33, 181-192.
- Haktanır, G. ve Baran, G. (1998). Gençlerin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Anne Baba Tutumlarının Algılanmasının İncelenmesi. *Çocuk Ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*. 5 (39), 134–141.
- Halfon, N., Mendonca, A., and Berkowitz, G. (1995). Health Status of Children İn Foster Care: The Experience Of The Center For The Vulnerable Child. *Archives Of Pediatric And Adolescent Medicine*, 149(4), 386–391.
- Head Start (2006). About Head Start. Last Modified: <http://www.acf.hhs.gov/programs/hsb/about/index.htm> Web adresinden 13 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Henderson, A.T. (1989). *The Evidence Continues To Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement*. National Committee For Citizens İn Education: Columbia,Md.
- Hessle, S. Vinnerljung, B. (1999). *Child Welfare İn Sweden: An Overview*, Stockholm: Stockholm University Department Of Social Work.

Hildyard, K.L. and Wolfe, D.A. (2002). Child Neglect; Developmental Issues And Outcomes, *Child Abuse & Neglect*, 26 (6-7), 679-695.

Home Instruction For Parents Of Preschool Youngest Program (Hippy) Hippy International, Hebrew University, Israel. <http://www.hippy.org.il/html/aboutus.html> adresinden 22 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Hoover-Dempsey, K. V. and Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved In Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

Işık N. (2006). Eylem Planı: *Hedef, Politika Ve Öneriler, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Kadınların Ekonomik Güçlenmelerine Yönelik Yol Haritası* (Ed. Y. Ecevit), Ankara: UNDP,

İnan, A. N. (1997). *Özel (Medeni) Hukuk Bakımından Ana-Baba İle Çocuk İlişkileri ve Çocukların Ana-Babaya Karşı Korunmaları*, Prof. Dr. Hamide Topcuoğlu'na Armağan, Ankara, Ankara Üniversitesi. Hukuk Fakültesi Yayınları

İnan, A. N. (1970). *Korunmaya Muhtaç Çocuklar*, (Der. Feyyaz Gölcüklü) Korunmaya Muhtaç Çocuklar, İktisadi Araştırmalar Vakfı Yayınları İstanbul.

İsmen, A.E., ve Yıldız, S. (1996). Okul Öncesi Dönemde Okul Aile İşbirliği Ve Ebeveynin Eğitime Katılımı. *Yasadıkça Eğitim Dergisi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları. 44 (3),121-130.

İşkol, F. M. (2005). Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Çocuk Yuvalarında Barınan Çocukların Wisc-R Skorlarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Y.Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü. Sosyal Bilimler Anabilim Dalı

- Jersild, A. T. (1976). *Çocuk Psikolojisi*, Çev. G. Günce, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Johansson, T. (2007). *Experthysteri (Expert Hysteria)*. Stockholm: Atlas.
- Kahramanoğlu, E. (1983). *I. Sosyal Hizmetler Şurası*. 19-21 Nisan 2004. Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). *Çocuk Gelişiminde Erken Destek Projesi: Türkiye Örneği*. Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller Unicef. İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S. ve Göksel, A. (1995). A Multipurpose Model of Non Formal Education: The Mother Child Education Program. *Coordinators Notebook*, Issue 17.
- Kaytaş, M. (2005). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Fayda-Maliyet Analizi*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları. İstanbul.
- Kürşat, B. (1983). *Batı’da Devlet Ve Çocuk*, İstanbul: Alan Yay.
- Kandır, A. (2003). *Gelişimde 3–6 Yaş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2009). Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelerin Beş-altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*. 2 (1), 1–13.
- Kanklılıçer, P. (2005). *Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği Geçerlilik Güvenirlik Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü. Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.

- Kanisberg, J. and Levant, R.(1988). Parental Attitudes And Children's Self-Concept And Behaviour Following Parent's Participation In Parent Training Groups. *Journal of Community Psychology*, 16, 152-154.
- Kaplan, M. (1985). *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar*, Tip Tahlilleri, İstanbul: Dergah Yay. S. 68.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karger, H. J. and Stoesz, D. (1998). *Social Welfare Policy Research: A Framework For Policy Analysis*. In H. J. Karger, & D. Stoesz, *American Social Welfare Policy: A Pluralist Approach* (Pp. 39-49). New York: Longman.
- Kartal, H. (2005). *Erken Çocukluk Eğitim Programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programının Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne Baba Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2003). *2000'li Yıllarda Okul Öncesi Eğitim Sorunlarına Genel Bir Bakış. Türkiye Örneği*. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul: 1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Cilt 1, Ya-Pa Yayınları, 234-235.
- Kerkez, F. İ. (2006). *Oyun Ve Egzersizin Yuva Ve Anaokuluna Giden 5-6 Yas Grubu Çocuklarda Fiziksel Ve Motor Gelişime Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Rize: Karadeniz Teknik Üniversitesi,

- Kılıç M. ve Diğerleri, (2003). *Gelişimin Doğası. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılı.
- Kılıçarslan, F.(2006). *Çocuk ve Aile Sorunlarının Terapi İle Tedavisi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Koloğlugil D. (2008). *The Impact Of An Education And Supervision Support Group On Caregivers Working At A Turkish Orphanage And Its Relationship To Children's Developmental Achievements*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji
- Konanç, E. (1989). *Türk Hukuk Sisteminde Çocuğun Korunması. Türkiye'de Çocuğun Durumu, 1990'ların Çocuk Politikası Kongresi*, Unicef Türkiye Temsilciliği Yay. S. 3–33.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Dönemi Ailede Çocuk Eğitimi*. Ed: Kot, Ankara: A. Basım Yay.
- Kutlu, M. (1992). *Yetiştirme Yurdunda Ve Ailesi Yanında Kalan Öğrencilerin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Kurt, A. (1989). İslam'ın Koruyucu Aileye Bakışı. Bursa: *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6, s:177 182.
- Liontos, L. B. (1992). *At-Risk Families And Schools*. Becoming Partners. ERIC Clearinghouse On Educational Management.
- Loughlin, J. P. (2008). *Fostering Parental Involvement: A Critical Action Research Study Of Title I Parents' Participation In Public Elementary Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University The Graduate School College Of Education.

- Lowe-Freire, P. (1970). *Pedagogy Of The Oppressed*. Herder And Herder. New York.
- Mc Caffrey, C. (2000). *A Comparision Of The Effects Of A One-Session Video Versus Two-Session Live Presentation Format Of The Compass Parent Education Program*. A Thesis. California State University. Long Heach.
- Mckenzie, T. L., Lamaster, K. J., Sallis, J. F. and Marshall, S. J. (1999). Classroom Teachers' Leisure Time Physical Activity And Their Conduct Of Physical Education. *Journal of Teaching In Physical Education*, 19, 125-131.
- MEB (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36–72 Aylık Çocuklar İçin)*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEGEP, (2007). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Modülü*. Anne-Çocuk Sağlığı. [Http://megep.meb.gov.tr](http://megep.meb.gov.tr) Web adresinden 25 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Morton-Cooper A. and Palmer A. (2000). *Mentoring, Preceptorship And Clinical Supervision*. Second Edition. Blackwell, Oxford.
- Murphy, R. (2006). Using Case Studies To Investigate Parent Involvement İn Early Years Care And Education (İn) *Early Childhood Research Unit And OMEP Ireland*
- Myers, R.(1990). *Different Models İn Early Childhood Development*. Different Models İn Early Childhood Education. İstanbul: Unicef.
- Myermyers, R. (1995). *Erken Çocukluk Programlarının Geliştirilmesinde Temel Unsurlar ve Politikalar*. Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyum Raporu. İstanbul:Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını.

- Naastrom, K., Koch, S. M. (1996). *Addressing The Needs Of Children In Out-Of-Home Care*. Paper Presented At The 28th Annual Meeting Of The National Association of School Psychologists, Atlanta, GA.
- Nelson, N. (1992). *Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi*. (Çev.-Düz.: N. Güven, S. Bal, N. Metin). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü.
- Nystul, M. S. (1993). *A Comprehensive Developmental Model For Guidance And Counseling*. The Art And Science of Counseling And Psychotherapy (Pp. 302-305). New Mexico: Macmillan Publishing.
- Ogburn, W.F. (1963). *The Changing Functions Of The Family*. Selected Studies In Marriage And Family U.S.A. Rinehart And Winston Inc.
- Oğuzkan, F. (2004). *Okulöncesi Çocuk Bakımı ve Eğitimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral G. (1997). *Kız Sanat Okulları İçin Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2007). *Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması*. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Oktay, A. (2004). *Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Dünü, Bugünü Ve Yarını. Kültürlerin Buluşması*. Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimine Yansımaları. İstanbul: OMEP. 3-17
- Oktay, A. (2002). *Yasamın Sihirli Yılları Okulöncesi Dönem*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık,
- Oktay, A. (1990). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 2, S. 151

- Oktay, A. (1983). Okulöncesi Eğitime Toplu Bir Bakış. Okulöncesi Eğitim ve Sorunları. Ankara: *TED Yayınları*.
- Onur, B. (1997). Çocuk Kültürü. 1.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara.
- Owens, J., Scahill, L., Scheeringa, M.S., Stafford, B., Wise, B., and Zeanah, C.H. (2007). *Psychopharmacological Treatment For Very Young Children. Contexts And Guidelines*. Journal of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry.
- Özdemir Uluç, F. (2003). *Gender In Education In Turkey*. UNICEF.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (Edt.). (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri* (1. Basım). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Özdemir, N., Sefer N. ve Türkdoğan, D. (2008). Bir Sosyal Sorumluluk Projesi Örneği: Korunmaya Muhtaç Çocuklar. Cumhuriyet Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 32. (2), 283- 305.
- Özgüven, İ. E. (2001). Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma Ve Rehberlik. Ankara, *Pdrem Yayınları*, 3. Baskı
- Özgülek, G. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Tam Ve Yarım Günlük Eğitim Programlarına Göre 5-6 Yas Grubu Çocuklarının Sosyal Ve Duygusal Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi,
- Perloff , L., Butler, P., Berry, C. and Budetti, P. (1998). *Literatüre Rewiev of Outcomes of Early Intervention Programs.Pediatric Developmental Services Program Prepared for Commonwealth Fund by The Institue for Health Services Research and Policy studies Northwestern University*. Online at

<http://www.northwestern.edu/ihsrps/research/review.PDF> Web adresinden
12 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.

Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Simon, A. And Wigfall, V. (2006). *Working With Children In Residential Care: European Perspectives*. Buckingham, Open University Pres

Polat, O. (2001). Çocuk ve Şiddet, İstanbul: Der Yayınevi, S. 61, 85, 97

Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yok Oluşu*, (Çev.Kemal Ünal), Ankara: İmge Yayın.

P.Reed., L.A. Osborne. and M. Corness.(2007). The real-world effectiveness of early teaching interventions for children with autism spectrum disorder *Exceptional Children*. Vol. 73, 417

Checklist (1987). *Portage Early Education Program* Windsar, Berkshire: .CESA 5 And NFER-Nelson Publishing Company Ltd.

Poyraz, H. ve Dere, H. , (2003). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Resmi Gazete. *Korunmaya Muhtaç Çocukların İş Ve Meslek Sahibi Olabilmeleri İçin İşyerlerinde Çalıştırılma Esaslarına İlişkin Yönetmelik* 25.11.1983, Sayı:18235

Resmi Gazete. *Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu Sosyal Ve Ekonomik Destek Yönetmeliği* Tarih: 28.09.1986, Sayı: 19235

Resmi Gazete. *Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu*. 24.05.1983, Sayı: 18059.

Resmi Gazete. *Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Ayni ve Nakdi Yardım Yönetmeliği*. 28.09. 1986, Sayı: 19235.

Resmi Gazete. *Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Görevde Yükselme Yönetmeliği*. 20.09.2005, Sayı: 25942

Resmi Gazete. *Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Çocuk Yuvaları Yönetmeliği*. 07. 01. 1999, Sayı: 23576

Resmi Gazete. *4721 Sayılı Türk Medeni Kanunu*. 07.12.2001, Sayı: 24607

Resmi Gazete. *2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Ayni ve Nakdi Yardım Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. 27.5.1983, Sayı:18059.

Resmi Gazete. *Yetiştirme Yurtlarının Kuruluş Ve İşleyişine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* 13.11.1995, Sayı: 22462

Resmi Gazete. *2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun Kurulmasına Dair Kanun*. 27.5.1983, Sayı:18059

Ruotsi, J., Lindberg, O., Segerström, Mbozi D., Laxén, J. (2001). *Evaluation Of The Development Cooperation Between Finland And Zambia. Evaluation Report 2001: 9*. Ministry For Foreign Affairs Of Finland, Helsinki.

Russell, F. (2007). Portage [in the UK: recent developments](#). *Child: Care, Health Development*, Vol. 33 (6), 677-683

Saifer,S. and Ellis, D.(2000). *Strengthening Family Involvement*. A Guide To Resources Available From The Northwest Regional Educational Laboratory. Portland.

- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sallnas, M. (2000). *Child Care Institutions. The Emergence Of The İdeology And Structure*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Saltz, R. (1973). Effects Of Part-Time Mathering On IQ And SQ Of Young Institutionalized Children.. *Child Development*. Number:44.
- San-Bayhan, P. ve Artan İ. (2005). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi*. İstanbul. Morpa Yayınları.
- Sanström, C. J. (1971). *Çocuk Ve Gençlik Psikolojisi*. (Çeviren: Refia Şemin) İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Sargın, S. (2007) Türkiye’de Üniversitelerin Gelişim Süreci ve Bölgesel Dağılımı. Süleyman Demirel Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Yıl:3, Sayı:5, 133-150.
- Sargın, N. (2007). *Çocuk Ruh Sağlığı Ve Gelişimi Okul Öncesi Dönem*. Ankara: Nobel Kitap.
- Sarper, N. (2001). *Yetiştirme Yurdunda Yetişen Çocuklar İle Ana-Baba Yanında Yetişen Çocukların Denetim Odaklarının Karsılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi,
- Sayer, L. C., Suzanne M Bianchi, and John P. Robinson. (2004). Are Parents Investing Less In Children? Trends In Mothers' And Fathers' Time With Children. *American Journal of Sociology* 110:1-43.
- Sayita, S. U. (1996). *Türk Hukukunda Çocuğun Koruyucu Aile (Kişi) Yanına Yerleştirilmesi*. İstanbul: Filiz Kitapevi.

- Seçkin, N. ve Koç, G. (1997). Okulöncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği. *Yaşadıkça Eğitim*, (51). 5-10.
- Selçuk, M. (1991). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*. Ankara: Trkiye Diyanet Vakfı Yayınları,
- Selçuk, A. (1995). *Soziokulturelle Dimension Im Deutschen Und Türkischen Und Interkulturelle Kommunikation Eine Kulturkontrastive Analyse Alltäglicher Verhaltensweisen Der Österreichischen Und Türkischen Gesellschaften*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sellick, C. (1998). The Use Of Institutional Care For Children Across Europe. *European Journal of Social Work*, 1. 301-310
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar Ve Eğitim Sorunları, Ankara: *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 151
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevinç, M. (2005) *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şçek (2010). *Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Stratejik Plan* Ankara: 2010 – 2014.
- Shireman, J. (2003). *Critical Issues In Child Welfare*. New York: Columbia University Press.

- Sinclair, I., and Gibbs, I. (1998). *Children's Homes – A Study In Diversity*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Skeels, H. M., Updegraff, R., Wellman, B. I., and Williams, H. M. (1938). A Study of Environmental Stimulation. An Orphanage Preschool Project. *University of Iowa Studies In Child Welfare*, 15, 7-19.
- Skeels, H.M. and Skodak, M. (1965). Techniques For A High-Yield Followup Study In The Field. *NCBI*. Vol. 80, No. 3,
- Skodak, M., and Skeels, H. M. (1949). A Final Follow-Up Of One Hundred Adopted Children. *Journal of Genetic Psychology*, 75, 85-125.
- Sloutsky, V.M. (1997). Institutional Care And Developmental Outcomes Of 1- And - 7-Year-Old Children. A Contextualist Perspective, *International Journal of Behavioral Development*, 20 (1): 131-151.
- Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu.(SHÇEK). *Çocuk Yuvaları Yönetmeliği*. Tarih: 07.01.1999.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK). (2005). *Bizim Çocuklarımız*. Ankara: SHÇEK Eğitim Merkezi Yayını.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK). (2005). *Yerel Yönetimler İle Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu İşbirliği Çalışma Raporu*. Ankara: SHÇEK Eğitim Merkezi Yayını.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK). (2006). *Sizsiz Olmaz Var Mısınız?* Ankara: SHÇEK Eğitim Merkezi Yayını.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK). (2007). *2006 Yılı Faaliyet Raporu*. Web: http://www.shcek.gov.tr/duyuru/apk/2006_Faaliyet_Raporu Web adresinden 12 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK). (2010). *2009 Yılı Faaliyet Raporu*. Ankara: SHÇEK. http://www.shcek.gov.tr/duyuru/apk/2009_Faaliyet_Raporu Web adresinden 12 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.

Spitz, R.A. (1946). Anaclitic Depression: An Inquiry Into The Genesis of Psychiatric Conditions İn Early Childhood. *Psychoanalytic Study of The Child* 2:313-342.

Stevenson, Betsey, And Justin Wolfers. (2007). Marriage And Divorce: Changes And Their Driving Forces. *Journal of Economic Perspectives*, 21(2): 27–52.

Stout, A. (2009). *Comparing Rural Parent And Teacher Perspectives Of Parental Involvement: A Mixed Methods Study*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University College Of Education.

Sucuoğlu, B.ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (2).

Sucuka, N., Kimmet, E. (2003). *Aile Destek Programlarının Okul-Aile İşbirliğindeki Önemi. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür yayınları.

Suğur, N. ve Doğru E. S. (2010). Koruma Altındaki Çocukların Aile Ve Devlet Algısı Üzerine Bir Araştırma. Ankara: *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* cilt: 65 Sayı: 1 Sayfa: 115-133

- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Yetişkin Bağlanma Stilllerinin Türk Örneklemini Üzerinde Psikometrik Değerlendirmesi Ve Kültürler Arası Bir Karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.
- Şahin, F. T. (1998). *Destekleyici Eğitim Programının 5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Babalar Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi,
- Şahin,T. ve Turla, A. (1996). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Anne- Baba Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri* 18-20 Eylül 1996 İstanbul: Marmara Üniversitesi. Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Şahin, F. T ve Turla, A. (2003). *Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Aile katılımı Çalışmalarının İncelenmesi*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı ve Bildiri Kitabı. . 1. Cilt . 379-392.
- Şenocak, H. (2006). Korunmaya Muhtaç Çocuklara Sağlanan Bakım Yöntemleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, Sayı 51
- Şıvgın, N. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Şimşek Z, Erol N., Öztıp D. ve Özcan Ö. (2008). Kurum Bakımındaki Çocuk ve Ergenlerde Davranış ve Duygusal Sorunların Epidemiyolojisi. Ulusal Örnekleme Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi*,19(3). İnternet adresi: <http://www.turkpsikiyatri.com> Web adresinden 24 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Tanyer, S. (2003). *Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Hemşireliği*. (5. Baskı), Konya: Dizgi Matbaacılık.

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Temel, F. (2001). *Okul Öncesi Eğitime Ana-Babanın Katılımı*. Gazi Üniversitesi Anaokulu /Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: YA-PA Yayınları, 342
- Temel, F. ve Aksoy, A. (2000). Home Based Mother Training Program For 0-3 Years Of Age And Its Effects On Home Environment. *Psychology & Education*, 25/26 (1-2), 51-57.
- Temel, F. (2003). *Erken Çocukluk Eğitim Politikaları*. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü AÇEV-Unicef Eğitim Reformu Girişimi <http://www.ucanbalon.com.tr/Resim/dosya/erkencocuklukegitimipolitikalari>.
Doc Web adresinden 25 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Temel, F. ve Ömeroğlu, E. (1993). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılmasında Aile Eğitimine Dayalı Modeller*. Okul Öncesi Eğitimi Ankara: MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü
- Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Niçin Gerek Sinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir? Aile ve Toplum *Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3 (12), 7-12.
- Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Baba Katılımının Önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*. 1, 39-47.
- Tezel Şahin, F. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun Etkinlikleri*. Gazi Üniversitesi, Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Tiryakioğlu, B. (1991). *Çocukların Korunmasına İlişkin Milletler Arası Sözleşmeler Ve Türk Hukuku*. Ankara: Başbakanlık A.A.K. Bilim Serisi.

- Topbaşı, E. (2007). *Öğrenmeyi Anlamada Yeni Bir Model: Allosterik Öğrenme* 16. Eğitim Bilimleri Kongresi, 140–147, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
- Travers, M. (2001). *Qualitative Research Through Case Studies*. London, Sage.
- Tuğrul, B. (1992). *Anaokulu Eğitim Alan ve Almayan Çocukların İlk Okul Birinci Sınıftaki Akademik Başarısı ve Ruhsal Uyum Davranışlarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tuzcuoğlu, N. (1989). *Korunmaya Muhtaç Çocukların Öğrenim Problemleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Ulusoy A., ve Diğerleri (2003). *Gelişim Ve Öğrenme*. (2.Baskı), Ankara: Anı Yayınları,
- UNİCEF (2003) İllere Göre Öncelikli Yaşam Kalitesi Göstergeleri. www.illeridaresi.gov.tr/ortak_icerik/illeridaresi/.../gostergeler.ppt Wb adresinden 23 Mayıs 2010 tarihinde dinilmiştir.
- Umur, Z. (1982). *Roma Hukuku*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Ural, O. (2010). *Dünden Bu Güne Aile Eğitimi. Aile Eğitimi Ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. (Edt. Fulya Temel) Ankara: Anı Yayınları
- Ural, O. ve Ramazan O. (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü Ve Bugünü. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi*. Ankara: TED Yayınları.

- Ural, O. (2007). *Toplumsal Değişim Açısından Örgün Ve Yaygın Eğitim*. (Ed. A. Oktay) Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ural, O. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Ve Aile Katılımı Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Uzundemir, Marangoz, (2001). *Portage Erken Eğitim Kılavuzu*. Ender Özel Eğitim Danışmanlık. İzmir: Duyal Matbaası.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (1991). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği: Bir Durum Çalışması, Ankara: Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (87)-100-111.
- Üstün, E., Akman, B. ve Etikan, İ. (2004). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi. Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 205–210.
- Üstünoglu, Ü. (1990). *Ailelerin Okul Öncesi Dönemin Önemi Konusunda Bilinçlendirilmesi*. Ankara: Türkiye Aile Yılığ-ı-T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Ailenin Eğitimi Raporu. www.athgm.gov.tr/tr/html/116/Tanitim+Serisi Web adresinden 15 temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Vialle, W. Et Al. (2000). *Handbook On Child Development*. Wollongong: Faculty Of Education, University of Wollongong.
- Vorria, P., Wolkind, S., Rutter, M., Pickles, A. And Hobsbaum, A. (1998). A Comparative Study of Greek Children İn Long-Term Residential Group Care And İn Two-Parent Families: I. Social, Emotional, And Behavioral Differences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39(2), 225–236.

- Yavuzer H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yay.
- Yavuzer, H. (1999). *Ana-Baba Ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2009). *Resimleriyle Çocuğu Tanımak*. (13.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldıran, G. (1983). *Okul Öncesi Eğitim Ve Sorunları*. Ankara: TED Yayınları.
- Yılmaz, N. (2003). *Türkiye' De Okul Öncesi Eğitimi. Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yılmaz H. (2008). *Atatürk Çocuk Yuvasında Kalan İlkokul Çocuklarının Beslenme Durumunun Saptanması ve Bu Çocukların Boy Uzunluklarının ve Vücut ağırlıklarının Standartlarla Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Toplu Beslenme Sistemleri Programları.
- Yılmazçetin, C. (2003). *The Relationship Between Father Involvement And Behavioral Problems Of Preadolescents. Unpublished Master's Thesis*, İstanbul: Bogaziçi University,
- Yılmaz, E. (1995). *Okulöncesi Dönemde High/Scope Eğitimi Alan Çocukların, İlkokul I. Sınıftaki Okul Durumlarının İlkokul Program Amaçları ve Sınıf Öğretmeninin Görüşleri Işığında Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Yinesor, E. (1989). *Yuvanın Dil Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Yorburg, B. (1983). *Families And Societies Survival And Extinction*, Colombia University Pres, USA New York.

Yörükoğlu, A. (1983). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. Ankara: Aydın Kitapevi Yayınları,

Yörükoğlu, A. (1989). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. (3. Baskı). Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.

Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Zembat, R. (1992). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Yönetici Özellikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Zembat, R. ve Ö. P. Unutkan. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri (Aile Katılım Programı Uygulama Örnekleriyle)*. İstanbul: YA-PA Yayınları,