

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

**AİLE DESTEKLİ KURUM MERKEZLİ EĞİTİM ALAN VE
HIÇ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALMAYAN 3-6 YAŞ
ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Fatma Servet KUDAY

İstanbul 2007

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

**AİLE DESTEKLİ KURUM MERKEZLİ EĞİTİM ALAN VE
HIÇ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALMAYAN 3-6 YAŞ
ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Fatma Servet KUDAY

Danışman: Doç. Dr. Rengin ZEMBAT

İstanbul 2007

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin emeği ve desteği olmuştur.

İki yıl süren araştırmamın her aşamasında rehberlik ve eleştirileriyle bana yön veren, yardımını esirgemeyen Sn. Doç. Dr. Rengin Zem bat'a teşekkürlerim sonsuzdur. Gaziantep'te yaşamama rağmen Marmara Üniversitesinde yüksek lisans eğitimimi tamamlayabilme çabalarımında bana destek olan başta Sn. Prof. Dr. Ayla Oktay olmak üzere tüm Marmara Üniversitesi hocalarıma anlayışları, destekleri ve motivasyonları için teşekkür ederim.

Çalışmamı inceleyen fikir ve önerilerini bildiren Doç. Dr. Sn. Ozana Ural ve Yrd. Doç. Dr. Semai Tuzcuoğlu'na, Marmara Gelişim Envanteri Bilişsel Formu uygulaması ile ilgili yönlendiren Öğr. Gör. Sn. Hülya Bilgin'e, istatistik analizlerde beni yönlendiren Sn. Elif Kurtuluş'a, her türlü lojistik desteklerinden dolayı arkadaşım Hülya Gülay ve Oktay Taymaz Sarı'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Ben yoğun tempoda çalışırken çocuklarıma, eksikliğimi hissettirmemek için gösterdikleri üstün çaba için; olabilecek en iyi anne babalar oldukları ve olabileceğinin üstünde harikalıkla yürüttükleri anneanne ve dedelik için annem Şenay Hıdıroğlu ve babam Hilmi Hıdıroğlu'na ve tüm aileme ve yetişilemeyen yerde desteğini esirgemeyen babaannemiz ve halamıza teşekkür ederim.

Eşim Ertan Kудay'a 3 yıldır yüksek lisans çalışmalarım sırasında gerekli anlayış, destek ve yardımı esirgemediği için ve sabırla çalışmalarımın tamamlanmasını bekleyen ve "baba annem okulu biz doğmadan önce bitirse olmaz mıydı" diyen sevgili kızım Başağım ve "Ben büyüyünce okul biter sanıyordum" diyen oğlum Efe'me kucaklar dolusu teşekkür ediyorum.

Araştırmada uygulanan program için oluşturdukları imkanlar için Temel Kırtasiye ve kitapevi sahipleri ve çalışanlarına, programın uygulanmasındaki yardımlarından dolayı eğitimci arkadaşlara ve ölçek uygulanan anaokulu ve kreşlerdeki değerli ğretmen arkadaşlara katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Eylül 2007

Fatma Servet Kuday

ÖZET

AİLE DESTEKLİ KURUM MERKEZLİ EĞİTİM ALAN VE HİÇ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALMAYAN 3–6 YAŞ ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Bu araştırmanın amacı Aile Destekli Okul Öncesi Eğitim programlarının okul öncesi çocukların gelişimine etkisinin incelenmesidir. Yapılmış olan bu çalışma aile destekli okul öncesi eğitimin bilişsel gelişime etkisini ölçerek, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için kullanılabilecek alternatif yöntemleri desteklemek amacı ile planlanmıştır.

Araştırma deneme modeli bir çalışmadır. 3–6 yaş grubu okul öncesi eğitim almayan, kurumsal eğitim alan ve aile destekli eğitim alan çocukların bilişsel gelişimleri Marmara Gelişim Envanteri ile karşılaştırılmıştır. Okul öncesi eğitim almayan ve kurumsal eğitim alan gruba müdahale edilmemiş aile destekli eğitim alan gruba araştırmacı tarafından birebir çocuklarla ve aile desteği sağlanarak bilişsel eğitim programı uygulanmış ve bu programın etkililiği araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu; 2005–2007 Eğitim-öğretim yıllarında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde ikamet eden 3–6 yaş; herhangi bir kurumdan okul öncesi eğitim almayan (56), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir anaokuluna devam eden (58), aile destekli okul öncesi eğitimi alan (59), toplam 173 çocuk oluşturmuştur.

İki yıl süren bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar SPSS 11,0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Aile Destekli Eğitimin çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağladığı görülmüştür, bu sonuç tüm yaş gruplarında (36–48 ay, 49–60 ay, 61–72 ay) gözlenmiştir. Ayrıca daha önce okul öncesi eğitim almış olmanın, annesi çocuk gelişimi ile ilgili eğitim almış olmanın ve ailenin gelir düzeyinin bilişsel gelişim açısından etkili değişkenler olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada anne-babanın eğitim düzeyinin, mesleğinin, cinsiyetin, kardeş sayısının, çocukların bilişsel gelişimi açısından etkili bir değişken olmadığı bulunmuştur.

Sonuç olarak aile destekli eğitim alan çocuklar için uygulanan eğitim programının etkililiğinden söz etmek mümkündür.

Anahtar sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Aile Destekli Eğitim, Bilişsel gelişim, Erken çocukluk eğitimi,

ABSTRACT

“COMPARISON OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN FROM AGES 3 TO 6 AND WHO HAVE TAKEN FAMILY SUPPORTED PRE-SCHOOL EDUCATION, ORGANIZATION BASED PRE-SCHOOL EDUCATION AND WHO HAVE NOT TAKEN PRE-SCHOOL EDUCATION”

The purpose of this study examine the effect of preschool education on the development of the pre-school children. This research is planned to support alternative methods of spreading preschool education by measuring the effect of family supported preschool education on cognitive development.

The research is a test based study. The cognitive development of children between ages 3-6 and who have not taken preschool education , who have taken organization preschool education and who have taken family supported preschool education were compaired by Marmara Development Inventory (MGE: Marmara gelişim envanteri) Children who have not taken preschool education and who have taken organization based preschool education were not interfered.

Children with family supported preschool education were exposed to a cognitive development program which is researcher applied one-to-one and with supported family and this program effectiveness is measured.

The study group is composed of children who lived in Şhitkamil district of Gaziantep between academic years 2005-2007 and between ages 3-6, 56 of children have not taken any preschool education, 58 children have taken preschool education in official kinder garden which are controlled by national education and 59 of the children have taken family supported preschool education. In total 173 children participated in the study.

The result of this two years research is analyzed by SPSS 11.0 package programme, the research concludes that family supported preschool education contributes to the

cognitive development of children. The conclusion is observed in all age groups (36-48 months, 49-68 months and 61-72 months).

In addition, having taken preschool education, having a mother who has taken a training on child development and family's income status are found to be effective variables about the cognitive development. In this research, it is found that the education level of parents, the occupation of parents, gender, number of sibling are not effective variables when cognitive development is considered

In conclusion, it is possible to state the effectiveness of the program which is applied to children who have taken family supported preschool education during the research.

Keywords: Pre-school Education, Family Supported Education, Cognitive Development, Early Childhood Education

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLoların LİSTESİ	x

BÖLÜM I

1.1. GİRİŞ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.3. ALT AMAÇLAR.....	7
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
1.5. VARSAYIMLAR	10
1.6. SINIRLILIKLAR.....	10
1.7. TANIMLAR.....	10

BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TANIMI, AMAÇLARI, ÖNEMİ VE TEMEL İLKELERİ	12
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı	12
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	13
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	14
2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	15
2.2. DÜNYADA OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	17
2.3. TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE BUGÜNKÜ DURUMU.....	20
2.4. OKULÖNCESİ EĞİTİMİN YAYGINLAŞTIRILMASI İÇİN UYGULANABİLECEK FARKLI MODELLER	24
2.4.1. Dünyadaki Ve Ülkemizdeki Uygulamalar	24
2.4.1.1. Kurum Merkezli Eğitim.....	25
2.4.1.2. Aile Merkezli Eğitim	26
2.4.1.2.1. Ev Merkezli Aile Eğitimi	28

2.4.1.2.2. Kurum Merkezli Aile Ve Çocuk Eğitimi	29
2.4.1.3. Kurum-Aile Ve Toplum Merkezli Modeller Ve Uzaktan Eğitimi	30
2.5. AİLE EĞİTİMİ VE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	33
2.5.1. Aile Eğitimi	33
2.5.2. İlgili Araştırmalar	34
2.6. AİLE KATILIMI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	38
2.6.1. Aile Katılımı	38
2.6.2. İlgili Araştırmalar	45
2.7. OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİNİN ÖNÜNDEKİ ENGELLER.....	46
2.8. AİLE KATILIMININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE EPİSTEİN'İN AİLE KATILIM MODELİ	48
2.9. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN YAYGINLAŞTIRILMASI AMACI İLE UYGULANAN PROJELER.....	49
2.10. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MODELLERİ	50
2.10.1. High Scope Okul Öncesi Eğitim Programı	51
2.10.2. Çocuktan Çocuğa Eğitim Yaklaşımı.....	54
2.10.3. Hippy; Ev Merkezli Aile Eğitimi Programı	55
2.10.4. Açık Eğitim Yaklaşımı.....	57
2.10.5. Waldorf Eğitimi	58
2.10.6. Summerhill Okulu.....	59
2.10.7. Head Start Okul Öncesi Eğitim Programı	60
2.10.8. Regio Emilia Yaklaşımı	64
2.10.9. Montessori Yaklaşımı	67
2.10.10 Bank Street Yaklaşımı	70
2.10.11. Aile Merkezli Programlanmış Okul Öncesi Aktivite (Fospa) Programı	72
2.10.12. Bloomingdale Aile Katılım Programı	74
2.10.13. Erken Destek Projesi(AÇEP) Anne Çocuk Eğitim Programı	74
2.10.14. Ana-Baba Okulu Projesi	77
2.10.15. Baba Destek Programı.....	78
2.10.16. Aile Mektupları Projesi(AÇEV).....	79
2.10.17. Ovçep: Okulöncesi Veli Çocuk Eğitim Programı.....	80
2.11. YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	80

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	93
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	93
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	95
3.3.1. Marmara Gelişim Ölçeği	95
3.3.2. Zihinsel Gelişim Alt Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenilirliği	95
3.3.3. Araştırmanın Uygulaması	96
3.3.4. Verilerin Analizi Ve Çözümlemesi.....	97
3.3.5. Araştırmada Uygulanan Eğitim Programı.....	97

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. BULGULAR.....	99
--------------------	----

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	136
5.2. ÖNERİLER	159

KAYNAKÇA.....	161
---------------	-----

EKLER

EK 1- Kişisel Bilgi formu	174
EK 2- Marmara Gelişim Envanteri Bilişsel Formu.....	175
EK 3- Araştırma İzin Formu	176

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1:	Çalışma grubunu oluşturan çocukların okul öncesi eğitim alma değişkenine göre frekans yüzde dağılımı.....	94
Tablo 2:	Çalışma grubunu oluşturan çocukların yaşlarına ve okul öncesi eğitim alma değişkenine göre frekans dağılımları	99
Tablo 3:	Çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyet değişkenine göre frekans, yüzde dağılımları.....	99
Tablo 4:	Çalışma grubunu oluşturan çocukların yaş değişkenine göre frekans, yüzde dağılımları.....	100
Tablo 5:	Annenin eğitim durumu değişkenine göre araştırmada kullanılan üç eğitim modelindeki çocukların yüzde ve frekans dağılımları	100
Tablo 6:	Babanın eğitim durumu değişkenine göre araştırmada kullanılan üç eğitim modelindeki çocukların yüzde ve frekans dağılımları	101
Tablo 7:	Annenin mesleği değişkenine göre araştırmada kullanılan üç eğitim modelindeki çocukların yüzde ve frekans dağılımları.....	102
Tablo 8:	Babanın mesleği değişkenine göre araştırmada kullanılan üç eğitim modelindeki çocukların yüzde ve frekans dağılımları.....	103
Tablo 9:	Çalışma grubunu oluşturan çocukların daha önce okulöncesi eğitim alma değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları	104
Tablo 10:	Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin aylık ortalama gelir düzeyi değişkenine göre frekans, yüzde dağılımları.....	104
Tablo 11:	Çalışma grubunu oluşturan çocukların annelerinin daha önce çocuk gelişimi ile ilgili eğitim alma değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları.....	105
Tablo 12:	Çalışma grubunu oluşturan çocukların kardeş sayısı değişkenine göre frekans, yüzde dağılımları.....	105
Tablo 13:	Araştırmaya katılan çocukların anne babalarının birlikte ya da ayrı olması değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları.....	106
Tablo 14:	Araştırmaya katılan çocukların kalıcı bir hastalığı ya da özrü olma değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları.....	106
Tablo 15:	Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablosu.....	107
Tablo 16:	Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test puanları için yapılan varyans analizi sonuçları.....	108
Tablo 17:	3–3,5 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablosu.....	109

Tablo 18:	3–3,5 yaş çocukları için daha önce Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test puanları için yapılan varyans analizi sonuçları.....	110
Tablo 19:	4–4,5 yaş Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablosu.....	111
Tablo 20:	Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test puanları için yapılan varyans analizi sonuçları.....	112
Tablo 21:	5–5,5 yaş Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablosu.....	112
Tablo 22:	5–5,5 yaş Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test puanları için yapılan varyans analizi sonuçları.....	113
Tablo 23:	Daha önce okul öncesi eğitim almış olma etkisi değişkenine göre 5–5,5 yaş çocuklarının bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	114
Tablo 24:	Daha önce okul öncesi eğitim almış olma etkisi değişkenine göre 5–5,5 yaş çocuklarının bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	115
Tablo 25:	Okul öncesi eğitim almayan çocukların annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	116
Tablo 26:	Okul öncesi eğitim almayan çocukların annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	117
Tablo 27:	Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	117
Tablo 28:	Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	118
Tablo 29:	Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	118
Tablo 30:	Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	119
Tablo 31:	Okul öncesi eğitim almayan çocukların babaların eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	119

Tablo 32:	Herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların babaların eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları	120
Tablo 33:	Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların babaların eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	121
Tablo 34:	Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların babaların eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları	121
Tablo 35:	Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların babaların eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	122
Tablo 36:	Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların babaların eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları	123
Tablo 37:	Okul öncesi eğitim almayan çocukların annelerin mesleği değişkenine bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	123
Tablo 38:	Okul öncesi eğitim almayan çocukların annelerin mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları	124
Tablo 39:	Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin mesleği değişkenine bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	125
Tablo 40:	Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin mesleği değişkenine bilişsel alt ölçekten alınan son test son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları	126
Tablo 41:	Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin mesleği değişkenine bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	126
Tablo 42:	Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları	127
Tablo 43:	Okul öncesi eğitim almayan çocukların babalarının mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	128
Tablo 44:	Okul öncesi eğitim almayan çocukların babaların mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları	129

Tablo 45:	Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	129
Tablo 46:	Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların babaların mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları	130
Tablo 47:	Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	130
Tablo 48:	Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların babaların mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	131
Tablo 49:	Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan ön test-son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	132
Tablo 50:	Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan ön test-son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları	133
Tablo 51:	Annenin daha önceki yıllarda çocuk gelişimi ile ilgili eğitim alma değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan ön test-son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	134
Tablo 52:	Annenin daha önceki yıllarda çocuk gelişimi ile ilgili eğitim alma değişkenine göre bilişsel alt ölçekten aldıkları ön test -son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları	135

BÖLÜM I

1.1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim çocuğun gelişimine olumlu katkıda bulunarak, çok yönlü gelişimini sağlar. Kendini tanıyan ve sınırlarını bilen bir birey olarak gelişmelerini, çocukların özgüvenlerini destekler. Bu dönemde verilen eğitim çocuğun ilerideki yıllarına yön verir. Kendini, duygularını tanımasında ve yaşlılarıyla olumlu iletişim kurmasında önemli bir süreçtir.

Zembar 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 gelişmelerini sağlayıcı, olumlu kişiliğin temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ailelerin ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitimidir” şeklinde tanımlamaktadır (Zembar,1992,s.15).

Okul öncesi dönem, çocuğun yaşamının temelini oluşturmaktadır. Çocuk bu dönemde temel alışkanlıklarını kazanmakta, yeteneklerini geliştirmekte, çeşitli deneyimlerde bulunarak sosyalleşmekte ve zihinsel becerilerini geliştirmektedirler. Bu dönemde çocuğa verilecek olan fırsatlar ve yetişkin desteği çocuğun yaşama en iyi şekilde hazırlanmasını sağlar (Oktay,2007,s.78).

Okul öncesi eğitimin pek çok tanımı yapılmaktadır. Bu tanımlara bakıldığında çocuğunun ortak yanının, erken dönemde başlıyor olması, sürekli olması, ve kaçırılan fırsatların telafi edilmesinin neredeyse imkansız olduğu görüşleri olduğu görülmektedir. Ve okul öncesi eğitim denildiğinde genellikle aile eğitimi ile birlikte düşünülmektedir.

Aile çocuğun ilk sosyal deneyimini edindiği ve kişiliğinin temellerinin atıldığı bir kurumdur. Bu kurumda şüphesiz en etkin rolü olan anne ve babalara, çocuklarının

gelecekteki kişiliğini belirlemede büyük görevler düşmektedir (Telsiz;Öztop,1996,akt;Şahin;Turla,1996,s.32).

Çocuklar için okul öncesi dönemde yakın çevrenin önemi büyüktür. Bir çocuğun ilk aylarında ve yıllarındaki deneyimi onun okula başladığında öğrenmek için istekli olup olmadığını belirler (Zembat, 2007,s.113)

Okul öncesi eğitim özellikle de sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan düşük ailelerden gelen çocuklar için çok önemli ve yararlıdır, bu nedenle bu çocuklar için en az bir yıllık okul öncesi eğitim olanağının sağlanması birinci sınıfa uyumda çok büyük bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca tek başına çocuğun eğitiminin yeterli olmayıp, bunun paralelinde yapılacak aile eğitiminin de çocuğa verilen eğitimin amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir (Oktay,2007,s.76).

Ülkemizde okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmak isteniyor.Okul öncesi eğitim okullaşma oranı ; VIII Beş yıllık kalkınma planının öngördüğü 2005 yılı sonuna kadar %25 e yükseltmek ve 2023 yılına kadar 36-72 ay grubunda %100'lük okullaşma hedeflenmektedir. Bunun için okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanamayan çocuklara eğitim olanağı sağlamak,onları ilköğretime hazırlamak ve eğitimde kaliteyi artırmak hedeflenmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için çeşitli projeler yürütülmektedir (Yılmaz, 2003,s.14). Özellikle dezavantajlı bölgelerden ve düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara öncelik verilmesi hedeflenmektedir. Bu kesimde çocuklarla birlikte ana-baba ve öncelikle anne eğitimi ikinci hedef kitlesi haline gelmeli ve kadınların durumunun iyileştirilmesine destek fırsatları ve imkanları yaratılmalıdır(Özel İhtisas Komisyon Raporu,2001,s.15).

Okul öncesi eğitim özellikleri gereği yalnız kurumsal olarak değil aynı zamanda ailede de gerçekleştirilmesi gereken bir eğitimidir. Bu açıdan özellikle annelerin bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesi çok büyük önem taşımaktadır. Evin ilkokula başlayıncaya kadar çocuğun gelişmesini her yönü ile etkileyen başlıca kurum olduğu, bugün artık herkesçe kabul edilmektedir. Özellikle okul başarısında temel olan zeka ve dil gelişmesinin ev şartlarıyla yakından ilgili olduğu görülmüştür. Eğer ev çevresi çocuğun temel gelişmesini sağlayacak olanaklara sahip değilse, bu tür evlerden gelen

çocuklar, daha sonraki öğrenme faaliyetlerinde de engelle karşılaşacaklardır (Oktay,1983,s.195).

Oktay'a göre Türkiye' de çocuk sayısının çokluğu ve aileye belirli bir yük getirmesinden dolayı okul öncesi eğitimin tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırılması zor olmaktadır, bundan dolayı aile eğitimi önem kazanmaktadır. Özellikle annelerin eğitimi yoluyla çocukların daha nitelikli bir yaşama kavuşmaları, geleceğe daha iyi hazırlanmaları mümkün olabilecektir. Çünkü annenin eğitimi , ailedeki tüm çocukların daha iyi eğitilmelerine yardımcı olabileceği gibi, aile içi ilişkileri iyileştirme ve annenin kendine güvenini artırma konusunda katkı sağlayabilir (Oktay ,2003,s.28).

Aile eğitimi, ev merkezli ve kurum merkezli yapılabilmektedir. Aile merkezli erken çocukluk eğitimi doğrudan çocuğa sunulan bir eğitim olmayıp, çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunan, ev ortamını hazırlayan kişilere yöneliktir. Bu eğitim anne baba ve bakıcıya evde bireysel olarak verilebileceği gibi değişik merkezlerde (ana-çocuk sağlığı merkezi ,halk eğitim merkezi,anaokulu ve anasınıfları,ilköğretim okulları)küçük gruplar halinde de verilebilir (Unicef 1990).

Kurum merkezli yapılabilecek bu çalışmaların yanında ailelerin okul öncesi eğitimde rol almaları, hatta anne olacaklarını öğrendikleri andan itibaren çocuk gelişimi ile ilgili çeşitli konularda bilgilendirilmeleri yararlı olacaktır.

Çocuk yetiştirme konusunda UNICEF ve Latin Amerika Episkopal Konferansı tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, bir çok ana-babanın çocuk gelişimine ilişkin yeni bilgilerden haberli olduğunu, ancak bu bilgilerin genellikle uygulanmadığını göstermektedir. Anne babalara yönelik eğitim programları bu bilgi açığını kapatabilir, çocukların daha iyi yetiştirilmeleri için nelerin gerektiğini ana-babalara ve diğer bakıcılara anlatabilir. Ana-babalara ve çocuklara bakan kişileri destekleyip eğiten yenilikçi programlar dünyanın çeşitli ülkelerinde görülmektedir. Bununla birlikte yine aynı araştırma ortaya koymuştur ki, eğitim gören ve dışarıdan belirli bir destek alan annelerin kendi evlerinde baktıkları çocuklar, eğitim görmemiş annelerin baktıkları çocuklardan daha başarılı olmaktadır. Bu çocuklar ilköğretimin beş

sınıfı boyunca dil kullanımı, matematik ve genel okul performansı açısından daha başarılı olmuşlardır (Bellamy,1999,s.72).

Ayrıca okuldaki eğitime ailelerin katılımı da çok önemlidir. Blenken ve Kelly (1996) sınıfta aile ve eğitim konulu makalesinde çocuğun eğitiminde etkili iki yoldan bahseder; ilki öğretmenden edindiği profesyonel bilgiler (okuma ve matematik gibi), diğeri günlük yaşamda ailesinden edindiği deneyimlerdir. Sınıf çalışmaları açığa çıkarmıştır ki aile ve çocuk arasındaki ilişki çok geniş bir etkiye sahiptir (Blenken ,Kelly,1996,s.107).

Ailelerin büyük bir çoğunluğu çocuklarını korumak ve onlara yardımcı olmak ister. Ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarının eğitimine katılmak ister (Epstein, 1988; National Association of Secondary School Principals [NASSP], 1992). Fakat, yine büyük çoğunluğu çocuklarına ne şekilde yardım edeceklerini, yeterliliklerini bu konuda nasıl kullanacaklarını bilmezler ve yardıma ihtiyaç duyarlar. Okullara düşen en büyük sorumluluk tüm aileleri bu konularda desteklemek, eğitmektir (Connard & Novick, 1996; Thorkildsen & Stein, 1998). Tüm aileler (yaş, gelir düzeyi, kültür, eğitim düzeyi farketmeksizin) bu desteği ve eğitimi memnuniyetle kabul edeceklerdir.

Bu araştırmada üzerinde durulan aile merkezli okul öncesi eğitimi çocuklara ulaşmak için annelerin eğitimine ağırlık veren ve onların ilköğretime ve hayata daha iyi hazırlanmalarını destekleyen bir programdır. Aileler bu programa çocuk dünyaya geldikten sonra ihtiyaç duydukları dönemde başlayabilmektedirler. Bu programla hem ailelerin çocuk gelişimi, beslenmesi, ihtiyaçları ile ilgili daha çok bilgi sahibi olması, karşılaştıkları problemlerin çözümünde destek almaları ve evde çocukları ile birlikte geçirdikleri zamanı daha verimli kullanmaları sağlanabilmektedir. Aile merkezli okul öncesi eğitiminde çocuğa uygulanan gelişim testine göre bireysel bir program hazırlandığından çocuğun bireysel gelişimi daha iyi desteklenebilmekte ve kişisel farklılıkları da göz önüne alınabilmektedir.

Çocuk eğitiminin öneminin artmasıyla birlikte evde de nitelikli bir eğitim verilmesi gerektiği bilincine varılmıştır. Çocuğun öğrenmesinin büyük miktarının yaşamının ilk yıllarında daha hızlı olduğunu kanıtlayan pek çok araştırma vardır. Aileyi okul

öncesi eğitim programının bir parçası haline getirmek, çocukların gelişimi açısından üzerinde durulan önemli bir konu haline gelmiştir(Seçkin,Koç,1997 akt; Zembat,Unutkan,2001,s.40).

Devlet Planlama Teşkilatı'nın sekizinci beş yıllık planlama komisyon raporunda alınan kararlara göre; ana-çocuk sağlığı ve halk eğitim merkezlerinde çocukların gelişiminin izlenmesi, ana-baba eğitimine önem verilmesi, okul öncesinde toplum tabanlı bir eğitim verilebilmesi için tv ve video ile eğitim programlarının yaptırılması özendirilmelidir. Çok amaçlı okul öncesi eğitim merkezleri modeli benimsenmelidir. Kurumsal eğitim uzun vadeli ve nitelikli eleman gerektiren bir eğitim modelidir. Bu yolla çağ nüfusunun tamamının eğitilmesi mümkün görülmemektedir. Bu nedenle aile eğitimine ağırlık veren yani alternatif modeller geliştirilmeli, 0-3 yaş grubunda bakıcılık görevini üstlenen kişilere kısa süreli fakat sürekli kurslar düzenlenmelidir (DPT komisyon raporu,2001,s.17).

Ülkemizde aileyi destekleyerek çocuğa eğitim verme ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda genellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerle çalışıldığı gözlemlenmiştir. Tabi ki ilköğretime daha iyi hazırlanmak için bu çocukların daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyacı vardır, ancak sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerde de anne babalar çocuklarına yeterince vakit ayıramayabilmekte veya birlikte geçirdikleri sürede yapabilecekleriyle ilgili bilgi yetersizliği yaşayabilmektedirler. Ailelerin bu konularda bilgilendirilmeye gereksinimleri vardır. Yine araştırmalar aile katılımının eğitimin mümkün olduğu kadar erken yıllarında başlamasının önemine dikkat çekmişlerdir. Bu nedenle de okul öncesi dönemde aile katılımı çalışmalarının önemine dikkat çekilmiştir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmak isteniyor. Yılmaz 'a göre son yıllarda okul öncesi eğitim genel müdürlüğü, üniversiteler, sivil toplum örgütleri ,özel sektör ve ailelerin de ilgisi ve katılımı ile bu oran nisbeten artmıştır. Yapılan çalışmalar olumlu sonuçlar vermektedir, ancak gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitime katılım oranının %100'lere ulaştığı göz önüne alındığında ülkemizin geleceği çocuklarımız için daha kat edilmesi gereken çok yollar olduğu görülmektedir (Yılmaz ,2003 ,s.12).

Ayrıca ülkemizde anaokullarının sayısı ve bu okullarda görev alan eğitimci sayısında da sıkıntılar vardır. Kurumsal eğitim oldukça masraflı bir eğitimidir. Bu bilgiler doğrultusunda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için alternatif yöntemlerin geliştirilmesi ve uygulanmasının gerekliliği görülmektedir.

Ev merkezli okul öncesi eğitimi, bina , sürekli personel, ısıtma vb. gibi masrafları gerektirmediğinden, kurumsal okul öncesi eğitimden çok daha ekonomiktir (Kağıtçıbaşı,1993,s.69). Bundan dolayı okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasında aile merkezli programlar alternatif yöntemler olarak geliştirilmelidir.

Thorkildsen ve Stein (1998) “*Belki de aile katılımının en etkili yöntemi, ailelerin çocuklarıyla evde zaman geçirmeleridir*” diye ifade etmektedirler. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmaları incelediklerinde, bir dizi etkinliğin çocukların performansını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu etkinlikler: Ebeveynlerin çocuklarının ev ödevlerini, okumalarını desteklemesi, okulda yaptıkları hakkında konuşmaları, çocuklarına ders çalışabileceği özel bir mekan hazırlamaları, çocuklarının okuldaki performanslarıyla yakından ilgilenmektir. Yapılan araştırmalarda şu noktalar dikkat çekmektedir; destekleyici bir ev ortamı ile ebeveynlerin çocuklarından beklentileri arasında ilişki bulunmaktadır, anne babaların okul ile iletişimi, çocuklarıyla kurdukları iletişim kadar önem taşımaktadır, ebeveynler, sürekli ve güçlü bir desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Novick,1999,s.35-36).

Novick araştırmasında başarılı bir aile katılımı programı organize etmek için aile merkezlerine ihtiyaç olduğundan bahseder. Aile merkezi, aileler için özel hazırlanmış bir oda ya da salon şeklinde olabilmektedir. Burada aileler, biraraya gelebilmekte ve merkezi ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilmektedirler (Novick ,1999,s.38-39).

Aile katılımı ile ilgili çeşitli uygulamalarda ulaşılan bulgular çocukların gelişimlerine olumlu etkilediği doğrultusundadır. Çeşitli aile eğitim ve katılım modellerinin uygulanması ve yaygınlaştırılması çocukların başarısı açısından etkili olmaktadır. Bu da bizim problemimizi desteklemektedir.

Sevinç ve Evirgen araştırmalarında annelere verilen eğitimin sonucunda çocukları ile daha iyi iletişime girdikleri, onları dinledikleri, onlarla daha çok konuştukları, öyküler okudukları, oyunlar oynadıkları, basit kavramları öğrettikleri, olumlu disiplin yöntemleri uyguladıklarını bulmuşlardır (Sevinç,Evirgen,2004,s.99).

Kağıtçıbaşı ve arkadaşlarının ikinci takip araştırmasında elde edilen bulgular ev merkezli veya kurum merkezli olsun, erken desteğin çocukların birer erişkin olarak yaşamlarında olumlu, uzun vadeli sonuçlara neden olduğunu göstermiştir. Çocukken eğitim amaçlı bir anaokuluna giden, anneleri eğitim programına katılan veya her ikisinin de geçerli olduğu genç erişkinlerin hiçbir şekilde erken yaşta destek almamış olanlara göre, üniversiteye gitmiş oldukları, dil becerileri daha gelişmiş olduğu, daha geç yaşta çalışmaya başladıkları ve daha yüksek statülü işlerde çalıştıkları, bilgisayar ve kredi kartı sahibi olmaları oranı daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, elverişsiz ortamlarda yaşayıp eğitim amaçlı anaokullarına gidemeyen çocuklara ev merkezli eğitimin ulaştırılmasının gerekli olduğunu düşündürmektedir. Araştırmanın belki de en önemli bulgusu, erken desteğin erişkinlik dönemine kadar uzanan etkiler sağlayabiliyor olmasıdır. Yirmi iki yıllık Erken Destek Programı, erken müdahalenin geniş çaplı faydalarını gözler önüne sermektedir. (Kağıtçıbaşı;Sunar;Bekman;Cemalcılar,2005,s.24-25)

Aile destekli okul öncesi eğitim modelinin okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için alternatif yöntemlerden biri olup olamayacağı bu araştırmanın temel problemidir.

1.2. ARAşTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı Aile Destekli Okulöncesi Eğitimin okul öncesi çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesidir.

1.3. ALT AMAÇLAR

1- Bir kuruma devam eden, aile destekli eğitim alan ve hiç eğitim almayan 3-6 yaş çocukların bilişsel gelişim düzeyleri nedir?

- 2- Kurumsal okul öncesi eğitim alan ve hiç eğitim almayan çocukların bilişsel gelişimleri arasında fark var mıdır?
- 3- Kurumsal okul öncesi eğitim alan ve aile destekli eğitim alan çocukların bilişsel gelişimleri arasında fark var mıdır?
- 4- Aile destekli eğitim alan ve hiç eğitim almayan çocukların bilişsel gelişimleri arasında fark var mıdır?
- 5- 36-48 ay, 49-60 ay, 61-72 aylık çocukların eğitim modeline göre testten aldığı puanların ortalamaları arasında fark var mıdır?
- 6- 5-5.5 yaş çocukların daha önce okul öncesi eğitim almış olması bilişsel gelişim düzeylerini etkilemekte midir?
- 7- Çalışmada kullanılan her üç eğitim modeline göre annenin eğitim düzeyi çocuğun bilişsel gelişimini etkilemekte midir?
- 8- Çalışmada kullanılan her üç eğitim modeline göre babanın eğitim düzeyi çocuğun bilişsel gelişimini etkilemekte midir?
- 9- Çalışmada kullanılan her üç eğitim modeline göre annenin mesleği çocuğun bilişsel gelişim düzeyini etkilemekte midir?
- 10- Çalışmada kullanılan her üç eğitim modeline göre babanın mesleği çocuğun bilişsel gelişim düzeyini etkilemekte midir?
- 11- Ailenin gelir düzeyi çocukların bilişsel gelişimini etkilemekte midir?
- 12- Annenin çocuk gelişimi ile ilgili eğitim alma durumu çocukların bilişsel gelişimini etkilemekte midir?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Kişiliğin temellerinin atıldığı kritik bir dönem olarak adlandırılan okul öncesi yıllarda verilen eğitimin, tüm eğitim kademelerini hatta tüm yaşamı etkilediği ifade edilmektedir. Özellikle küçük çocukların eğitimlerinde kalıcılığı sağlamak için

pekiştirme ve devamlılık önemlidir. Küçük çocuklar zamanlarının çoğunu ailenin yanında geçirdiklerinden ailelerin çocuk eğitiminde dikkat edilecek noktaları bilmeleri gerekmektedir.

Nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi için ,eğitime küçük yaşlarda başlanması gerekmektedir. Çünkü çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıklarının kazanıldığı ve zihinsel yeteneklerinin hızla gelişip biçimlendiği dönem 0-72 ay arasındadır. Okul öncesi eğitim önemlidir çünkü araştırmalar okul öncesi eğitim alan çocukların ileriki yıllarda okul yaşamındaki başarısının yaşlılarından farklı olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz,2003,s.13).

Nüfusun yarısından fazlası 25 yaşın altında olan ve yılda 1.4 bebeğin doğduğu ülkemizde, 0-6 yaş grubundaki yedi milyon çocuğun ancak %11'i okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Bu yaşlardaki eğitim eksikliğinin sonradan giderilmesinin neredeyse imkansız olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu tablo gelişmiş ülkeler düzeyine yükselmeye çalışan bir ülke açısından hiç te iç açıcı değildir. Nitelikli ve etkili bir erken çocukluk eğitiminin ülkemize pek çok katkısı olacaktır. Çocukların ve ülkemiz insanının uzun vadede daha üretken, daha yaratıcı, sorun çözmeye daha yetkin olmalarını sağlar. Bu çocuklar okula daha iyi hazırlanır ve ilköğretim kalitesi yükselir. Okula hazır çocukların sınıfta kalma ve okulu terk etme oranları düşer, buda maliyeti azaltır. Toplumdaki vasıflı çalışan sayısı artar, yükselen üretim ekonomik yarar getirir. Toplumda suç oranı düşer (Açev,s.2-3).

Okul Öncesi Eğitimde 48-72 ay çağ nüfusunda okullaşma oranı 2005 -2006 eğitim öğretim yıllarında 20.2 olduğu ve bu oranın artılmak istendiği göz önüne alındığında ve özellikle 48 aylıktan küçük çocuklarında etkili şekilde okulöncesi eğitim alabilmelerini sağlayabilmek için okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Bu araştırma okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla, pek çok kurumda uygulanabilme kolaylığı olduğundan ve çocukların aileleri ile birebir çalışıldığından ailenin diğer çocuklarına da ulaşabilme imkanı yarattığından önemli görülmektedir.

1.5.VARSAYIMLAR

1-Aile merkezli okul öncesi eğitim programına katılan ailelerin programı düzenli takip ettikleri ve ev uygulamalarını gerçekleştirdikleri varsayılmaktadır.

1.6. SINIRLILIKLAR

1.Bu araştırma 3-6 yaş çocukları ile

2. Gaziantep ili, Şehitkamil ilçesinde Aile destekli okul öncesi eğitimi alan (59), okul öncesi eğitim almayan 56 ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi kreş ve anaokuluna devam eden (58) çocuk olmak üzere toplam 173 çocukla sınırlandırılmıştır.

3.Bu araştırma Marmara Gelişim Ölçeğinin gelişim alanlardan bilişsel alan ile sınırlandırılmıştır.

4.Bu araştırma uygulama çalışmasının yapıldığı 2005-2006,2006-2007 eğitim-öğretim yılları ile sınırlandırılmıştır.

1.7. TANIMLAR

Aile Merkezli Eğitim: Aile merkezli erken çocukluk eğitimi doğrudan çocuğa sunulan bir eğitim olmayıp, çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunan, ev ortamını hazırlayan kişilere yöneliktir. Bu eğitim anne baba ve bakıcıya evde bireysel olarak verilebileceği gibi değişik merkezlerde (ana-çocuk sağlığı merkezi, halk eğitim merkezi, anaokulu ve anasınıfları, ilköğretim okulları)küçük gruplar halinde de verilebilir (Unicef 1990).

Kurum Merkezli Eğitim ;Froebel'in temelini attığı klasik okulöncesi eğitim uygulamalarıdır. Eğitim uygulamalarında kurumda çocuğun geçirdiği süre esas alınır. Bu uygulamalarda çocuğun tüm gelişimlerini sağlamak ve desteklemek temel amaçtır (Myers, 1990, s.12-14). Kurum merkezli programlar çocuklara bir kurum çerçevesinde hizmet verirler.

Ülkemiz’de okulöncesi eğitim kurumları çeşitli yasa ve yönetmeliklerle, resmi ve özel kuruluşlar tarafından çeşitli adlarla açılmakta ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun ilgili organlarınca denetlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olanlar; bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesinde anasınıfları, kız meslek okulları bünyesinde uygulama anaokulları ve anasınıflarıdır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı olanlar ise çocuk yuvaları, çocuk bakım evleri, çocuk kulüpleri ve çocuk kulüpleri ve çocuk evleri adları ile açılmaktadır. Ayrıca belediyeler ve diğer kamu kuruluşlarının açmış olduğu kurumlarla çeşitli üniversitelerin bünyelerinde yer alan anaokulları, kreş ve okul öncesi eğitim merkezleri eklenebilir (Aral 2001,s.115).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM TANIMI, AMAÇLARI ,ÖNEMİ VE İLKELERİ

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Okul öncesi eğitim pek çok kapsamlı şekilde tanımlanmıştır. Yılmaz, Okul öncesi eğitimi, 0–72 ay çocukların; “tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir” (Yılmaz, 2003,s.13) şeklinde tanımlarken, Konaklı, okul öncesi eğitimi “çocukların ilköğretime başlamadan önceki dönemde , zihinsel, duygusal, kültürel, bedensel ve sosyal gelişmesini içine alan , yaş ve yetenek özelliklerini de dikkate alarak yapılan planlı ve programlı eğitim” olarak tanımlamıştır (Konaklı, 1993,s.35-41).

Aral ve arkadaşları, okul öncesi eğitimi, “çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan, bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlamışlardır (Aral ve arkadaşları ,2002,s12).

Çocuğun doğuştan getirmiş olduğu potansiyeli en üst düzeye çıkartabilecek ve bunu gösterebilmesini sağlayacak uyarıcılara ihtiyacı vardır. Bu uyarıcılar çocuğun gelişimini destekleyecek ve hızlandıracak her türlü doğal ve çevresel etmenlerden oluşur. Bunların yeterince sağlanmaması, ileriki yıllarda çocuğa bunlar verilse bile, çocuğun eriştiği düzeyde eksikliklere yol açabilir. Buna karşın erken yaşta nitelikli ve yeterli deneyimlerle elde edilen temel bilgi ve beceriler, bireyin daha sonraki öğrenmelerinde başarı şansını artırmanın yanı sıra onun duygusal ve sosyal hayatını olumlu yönde etkiler (MEB,1993,s.2).

Jersild (1979) anaokulunun çocuğun gelişimini daha ileri götürmek için harika bir ortam olduğunu , anaokulu eğitiminin sonunda çocukların, işbirliği, arkadaşlarıyla oynama, rekabet ve başkalarıyla ilişkilerinde çeşitli yöntemleri kullanabilme becerisi kazandıklarını belirtmekte, anaokulunun çocuğa ileride verilecek diğer eğitim aşamalarında ki değerden daha önemli değerler kazandırdığını savunmaktadır (akt;Bilecen 1995,s.38). Jersild'e göre okul öncesi eğitim alan çocuk özgüvenli, meraklı, çevreye dönük, sosyal, bağımsız tavır gösterebilen, önder özellikler geliştirmektedir. Bu özelliklerin yanında toplumsal yaşamlarında diğer bireylere ilgilerinin arttığı ,onlarla daha etkin ve olumlu ilişkiler kurabildikleri , okul yaşamlarına karşı olumlu yönde tutum geliştiren çocuklarda paylaşma ile birlikte çalışma eğilimi gelişmektedir. Esas olarak çocuğun ilkokulda başarı kazanmasını sağlayan etkenler de kazanılan bu yeteneklerdir (Hakan, 1995,s: 25).

Ziyalar (1991) 5-6 yaşların çevre uyumu , öğrenme istek ve yeteneği , işbirliği anlayışı , hareket kontrolü, büyüklerin davranışını taklit ve benimseme açısından çok uygun bir dönem olduğunu belirterek okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmiş olan çocukların ilkokula başladıkları dönemde uyumsuzluk problemiyle karşılaşmadıklarını vurgulamaktadır (akt;Bilecen 1995,s38).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri; Türk Milli Eğitimi' nin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- Çocukların beden zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Onları ilköğretime hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (Yılmaz,2003,s.13).

2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitim önemlidir çünkü

—Toplumların sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yapısını oluşturan özellikler eğitim yoluyla kazandırılır. Nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi için eğitime küçük yaşlarda başlanmasının gerekliliği bir gerçektir.

—Araştırmalar, okul öncesi eğitim alan çocuğun ileri yıllarda okul yaşamındaki başarısının yaşlılarından farklı olduğunu ortaya koymuştur.

-Çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıkların kazanıldığı ve zihinsel yeteneklerin hızla gelişip biçimlendiği dönem 0–72 ay arasındadır (Yılmaz, 2003,s.13).

Çocuğun gelişiminde, öğrenmede üç önemli aşama vardır. Birincisi eve dayalı öğrenme, ikincisi okul öncesi eğitim sırasında edinilen öğrenme ve üçüncüsü erken ilköğretim çağında ki öğrenme aşamasıdır. Bunların hepsi birbiriyle çok güçlü bir bağlantı içindedir. Bu bağlantı sağlandığı takdirde daha iyi eğitilmiş çocukların ortaya çıkması kaçınılmazdır (Dall, 1997, s.23).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçlarından biri, yetersiz ev şartları olan çocuklara destek vermek, diğeri ise çocukları ilkokula hazırlayabilmektir. Bütün bunlar dikkate alındığında, okul öncesi eğitim kurumları yetersiz şartları bulunan çocukları kurtarmak için son derece önemlidir (Oktay, 1994,s.430).

Erken çocukluk döneminde gelişim, çocuğun devamlı olarak geliştiği bir süreçtir. Bu süreç doğum öncesinden başlar ve çocuğun bütün ilk yılları boyunca devam eder. Hazırlanan programların gelişim süreci içinde değişen ihtiyaçlara cevap verebilmesi gerekir. Bu nedenle, doğum öncesi dönem, 18 aya kadar bebeklik dönemi, 18-48 ay arasındaki dönemde çocuğun koordinasyon, dil, düşünme yeteneği gibi, sosyal becerilerin geliştiği dönem, 4-5 yaş okulöncesi dönem ve 6-8 yaşlar arası okula ve dış dünyaya geçiş dönemi şeklindeki gelişim devrelerine uygun programlar düşünmek gerekir. Bununla beraber çocuğun geliştiği çeşitli çevreler güçlendirilmeli

ve desteklenmelidir. Bu destek ise çocukların merkezlerde bakılması, çocuklara bakan kişilerin desteklenmesi ve eğitilmesi, toplum gelişiminin teşvik edilmesi, kurumsal kaynak ve kapasitelerin güçlendirilmesi ve konu ile ilgili talep ve bilincin artırılması şeklinde düşünülmelidir. Ayrıca yalnızca çocuğun içinde yaşadığı ev, bakım, mahalle, okul gibi unsurlar arasındaki bağların değil, anne babası ile olan dünyasındaki bağların gerekliliği ve güçlü bağların oluşturulup sürdürülmesi de önem kazanmaktadır. Programların etkili olabilmesi için bütün bu unsurların bütünleştirilmesi zorunludur (Myers, 1990; Myers, 1996,akt;Şahin;Ersoy,1999,s.98).

Eğitim bireyin doğumuyla başlamakta ve yaşamı boyunca sürmektedir. Bir toplumda doğan her çocuk büyüyüp gelişirken kalıtım yolu ile getirdiği özelliklerini benimsemekte , kendi kültürüne özgü tutum, davranış ve değer yargılarını kazanmaktadır. Dolayısıyla yaşamın en önemli dönemi olan okul öncesi yıllarda gerek aile, gerekse kurumlarda verilen eğitim büyük anlam taşımaktadır (Ülküer 1986,akt;Kandır 1991,s1).

Gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranı %36-100 arasında iken, ülkemizde bu oran 2006 yılı itibarı ile 60-72 aylık çocuklar için %25'ler düzeyindedir (İnanlı,2007 b,s.16). Okullaşma oranı 48-72 aylık çocuklarda 2005-2006 Eğitim-öğretim yılında 20.2'dir (İnanlı,2007a,s.22). Ülkemizde 0-5 yaş arası 7.295.797 çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların 2.719.147'si ise 48-72 ay çağ nüfusunu oluşturmaktadır. 2003-2004 eğitim-öğretim yılında ;13.692 okul öncesi eğitim kurumunda 358.499 çocuğa eğitim verilmiştir (oogm.meb.gov 21.02.2007). Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının hala istenilen düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Çocuklarımızın geleceği açısından son derece önemli olan okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranının hızla artırılması büyük önem taşımaktadır.

2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Temel 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. Okul öncesi eğitim bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.

14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.

15. 15.Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.

16. Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

17. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (ww.oogm.gov.tr 23.08.2006).

Oktay okul öncesi eğitimin temel ilkelerini şöyle sıralamaktadır. Her çocuk bir bireydir, okul öncesi dönem hayatın temelidir. Gelişimde özel alıcı dönemler vardır. Eğitim çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdır. Gelişimin bütün yönleri birbiriyle ilişkilidir,bu nedenle eğitim çocuğun bütünlüğünü gözetmelidir. Çocuğun aktif katılımı ve ilgisi önemlidir. Her yeni öğrenme kendisinden önceki öğrenmelerle ilgilidir. Eğitim çocuğun kendi kendini disiplinlendirmesine olanak sağlayacak demokratik bir ortamda gerçekleşmelidir. Oyun çocuğun en önemli öğrenme yöntemidir, bunun için iyi düzenlenmiş bir oyun ortamı gereklidir. Çocuğun çevresindeki çocuk ve yetişkinlerle kurduğu ilişkiler gelişmesinde son derece önemlidir. Sağlıklı bireyin yetiştirilmesinde tutum ve duygular önemlidir. Çocuğun eğitimi kalıtım, çevre ve bilginin etkileşimidir (Oktay,2006,s.66).

2.2. DÜNYADA OKUL ÖNCESİ EGİTİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ

17. yy öncesi batı ülkelerinde çocuğu bakış biraz farklıdır o dönemde çocuklar yetişkinlerin her açıdan birebir küçük minyatürleri olarak benimsemişlerdir. Çocuk gelişiminin iki öncüsünün John Locke ve J.J. Rousseau olduğunu söylemek mümkündür. John Locke; çocuk, eğitim, aile yaklaşımları, öğretmenler, disiplin, oyun konularında düşüncelerini açıkça ortaya koyan ilk düşünürlerdendir. John

Locke'n çocuk eğitiminde özellikle anne babalara çok önemli görevler düştüğü ile ilgili düşünceleri arkadaşına yazdığı mektuplardan derlenmiştir (Zengin, 2003,s.7).

17.-18.yy da aydınlanma ile birlikte J.J.Rousseau çocukluk döneminin çok önemli bir dönem olduğuna dikkatini çekmiştir. Rousseau insan gelişiminin belirli evrelere ayırtmıştır ve özellikle çocuk eğitiminde çocuğa kazandırmak istenen beceriler değil de çocukta var olan kapasiteyi geliştirmeye çalışmak konusuna dikkat çekmiştir . Çocuğun dış dünya ile etkileşime girerek kendi deneyimleriyle öğrenmesinin daha etkili bir öğrenme olduğuna değinir.

Sanayileşmenin başladığı 18. yüzyılda aileler ve toplum için en önemli konu çocukların hayatta kalabilmesi bakımının sağlanmasıdır. Rousseau gibi düşünürlerden etkilenen Pestalozzi ve Froebel, okul öncesi çağdaki çocuklar için ilk kurumsal çalışmaları başlatmıştır (Oktay , 1999,s.45-50).

İlk anaokulu kavramı Froebel tarafından ortaya konmuştur. Alman Aristokratlarının kendi çocukları için benimsedikleri bu okulöncesi eğitim modeli, daha sonra Orta Avrupa, İngiltere ve Amerika' da da okulöncesi için vazgeçilmez bir model olarak günümüze kadar varlığını sürdürmektedir. Yirminci yüzyılın başlarında Darwin' in Evrim teorisinin etkisiyle başlayan bilimsel çocuk gelişimi çalışmaları (Stanley Hull, Stanford, Binet , Sigmund Freud, Arnold Gessel ve Jean Piaget) Froebel'in kurumsallaştırılmış okulöncesi eğitimi modelini pekiştirmiştir. Diğer taraftan okulöncesi eğitime bu kurumsal yaklaşım ve "bu eğitim sadece ve en iyi , ideal şartlardaki bir kindergartende verilir ve öğretmen tek uzmandır , çocuk tek hedeftir " düşüncesi , bu evrensel eğitimin anaokullarının duvarları arasında kalmasına neden olmuştur (Savaş ,Ülküer,1993 s 7-9).

20. yüzyıla gelindiğinde çocukluğun ilk dönemlerinin çocuğun sonraki gelişim dönemleri üzerindeki etkisi ve önemi üzerinde duran eğitimciler, okulöncesi çağda bulunan tüm çocukların eğitim alması gerektiğini belirtmişlerdir. " Fırsat Eşitliği" kavramı toplumun çoğunluğu tarafından benimsenmiştir .

1979' un Uluslar arası Çocuk Yılı (UÇY) ilan edilmesiyle , yeni çocuk bakımı ve gelişimi düşünce tarzı ve girişimleri için bir olanak sağlanmıştır. UÇY çocuğa

yönelik bir heves ve ilgi yaratmıştır . Ulusal düzeyde gereksinimlerin belirlenmesi , bilinç yaratılması ve insanların ve “ bir bütün olarak çocuk düşüncesi etrafında harekete geçirilmesini amaçlayan bir çok uygulama başlamıştır. Kısaca UÇY ‘ den sonra çocukların hak ve ihtiyaçları konusunda bilinç yüz misli artmıştır (Smyke 1989 ; akt Myers 1996, s. 20).

Bu bilinç Birleşmiş Milletler tarafından on yıl sonra kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesine yansımıştır.

Yakın geçmişe baktığımızda, ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik farklarının çocukların gelişim ve eğitimlerini etkilediği görüldüğünden, ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik yoksunluklarının çocuğun gelişim ve eğitimindeki etkilerini azaltmak yolunda çalışmalar başlatılmıştır. ABD’ de başlatılan “Head Start” projesi bu anlamda uygulanan çalışmalardan birisidir. Yoksul çocukları destelemek amacındaki bu çalışmalar ilk sonuçlarını verdiğinde , çocukların özellikle zihinsel gelişmelerinde ilerleme sağladığı fakat uzun dönemde gelişimin söndüğü görülmüştür. Bu sonuçlar okul eğitiminin, destekleme programların yanı sıra çocuk gelişimi ve eğitimine aile katılımının gerekli olduğu yolunda çalışmaları başlatmıştır (Early Head Start Report ,2001, akt ;Ural 2005,s: 375).

Okul öncesi eğitim Avrupa ve Amerika’da büyük gelişme göstermiş, zorunlu eğitim kapsamında bulunmamakla birlikte, büyük ölçüde resmi okul sisteminin parçası haline gelmiş bir eğitim kademesidir (Oktay,2004,s.3).

Çocukların eğitimi ve gelişimlerinin sürekliliği görüldükçe aile katılımının önemi ve ailenin ihtiyaçlarına uygun eğitim programları uygulaması gerektiği üzerinde durulmaya başlamıştır. Bugün aile katılımı sosyo- kültürel ve ekonomik düzeyi ne olursa olsun çocuk , aile ve toplumun gelişimi için önemli bulunmaktadır.

18. yüzyılın ortalarına kadar ailede ana-babalar tarafından verilen eğitimin eleştirel bir incelemenin ve bir eğitimbilim konusu yapılabileceği düşüncesi, Fransa’da Montaigne, İngiltere’de Locke gibi ender düşünürlerde bulunmaktaydı. 18. yüzyılın ortalarına doğru, Fransız filozofları, özellikle Rousseau, siyasal düzeyde olduğu gibi aile düzeyinde de mutlak otorite ilkelerine başkaldırdılar. Eğitim ana-babaların bir

hakkı olmaktan çok iyi bir görev sayıldı; basit bir kurallar aktarma işi olarak değil, fakat ana-babaların koşullarını öğrenmek zorunda oldukları bütün bir gelişim boyunca çocuktaki doğuştan niteliklerin açılımına yönelik bir çaba olarak ele alındı. Bu anlayış ana-baba eğitiminin temeli oldu (Özel,1996,s.33).

Ana-baba eğitimiyle ilgili ilk çabanın Amerika Birleşik Devletlerinde “Amerika Çocuk araştırma Derneği” tarafından ele alındığı görülmektedir. Bu dernek aile ve çocuk sorunlarını merkeze alıp, ana-babaların daha iyi ebeveyn olabilmesi için danışma toplantıları, grup tartışmaları, dersler ve daha sonra da radyo ve televizyon yayınlarına ağırlık vermiştir.

“Ana-Babalar Okulu” deyimiye ilk kez Paris’te 1929 yılında önerildi ve Bayan Vérine tarafından kuruldu. Okulun amacı anne-babaları eğitimcilik görevleri konusunda aydınlatmak ve psikolojideki gelişmeden haberdar etmektir. Halkın ilgisini çekmek için bir dizi konferanslar düzenlendi. Ana-Baba Okulu hareketi Fransa’nın bir çok kentinde gelişip, dersler ve yayınlar aracılığıyla yayılmıştır (Özel,1996,s.34).

2.3. TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE BUGÜNKÜ DURUMU

Türkiye’de bugünkü anlamda okul öncesi eğitim kurumlarının kurulmasından önce de bu yaş çocuklarının eğitimini üstlenen bazı kurumlar mevcuttu. Bunların arasında özellikle o döneme has ilköğretim kurumları diye niteleyebileceğimiz Sıbyan okulları , İslahaneler ve Darüleytam’lar bulunmaktaydı. Bunlar küçük yaş çocukları kabul etseler de bu kurumlara gerçek anlamda okul öncesi eğitim kurumları demek oldukça zordur. Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının imparatorluğun çeşitli illerinde açılışı II.Meşrutiyetin hemen öncesindeki dönemlere rastlar. 23 temmuz 1908 ‘den önce bazı illerde bu tarihten sonrada İstanbul’da da özel ana mekteplerin açıldığı bilinmektedir. Fakat resmi ana mekteplerin açılışı Balkan Savaşlarından (1913’ten) sonra yaygınlaşmaya başlamıştır. 1913 yılında anaokulu eğitimi alanında bazı yasal düzenlemelerinde yapılmış olduğu dikkati çekmektedir. 6 Ekim 1913’te yayınlanan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati’nin (ilköğretim Geçici Kanunu) 3. maddesinde anaokulları ve Sıbyan sınıfları ilköğretim kurumları arasında gösterilmiş olan 4. maddesi anaokulları ve Sıbyan sınıflarını şöyle tanımlamıştır: “çocukların

yaşlarına uygun olarak faydalı oyunlar, geziler, el işleri, ilahiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine ilişkin konuşmalar ile onların ruhi ve bedeni gelişmelerine hizmet eden kurumlar. Kanun ana mekteplerinin 4 yaşından 7 yaşına kadar çocuklar için kurulacağını belirtmektedir (Yılmaz, 2003,s:14).

1914-1915 yıllarında; çocuk bahçesi denilen mektepler açılmış, anaokuluna öğretmen yetiştiren bir öğretmen okulu açılmış, anaokullarının sayısı hızla çoğalmıştır ve bu alandaki yayınlarda da önemli bir gelişme olmuştur. Cumhuriyetin kuruluşu sırasında ülkenin içinde bulunduğu şartlar özellikle ilköğretime öncelik verilmesini gerektirdiğinden; erken çocukluk dönemi eğitimi ailelerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında 80 anaokulu ve 5880 öğrenci varken bu sayı 1937-38 öğretim yılında 47 anaokulu ve 1555 çocuğa inmiştir. 1987-88 yılında 454 anaokulunda 15.134 çocuk eğitim alırken 1996-97 yılında sayı 7200 okul 228.898 çocuğa, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında ise 289.066 öğrenci,11.287 okula ulaşmıştır (Oktay2004,s.5).

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi, hemen hemen batıdakilere benzer bir gelişme süreci göstermektedir. 20.yüzyılın başlarında çok sayıda eğitilmiş erkek, savaşlarda hayatlarını kaybetmiş geriye çok sayıda yaşlı, çocuk ve kadın kalmıştır. Kadınlar bu kaybolan erkek insan gücünün yerini doldurmak üzere çalışma hayatına girmeye başlamışlardır. Böylece çalışan Türk kadını, Türk anneleri için henüz okul çağına gelmemiş çocukların bakımı ve eğitimi bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır (Oktay 2004,s.3) .

Okul öncesi eğitim özelliği gereği yalnızca kurumsal olarak değil, aynı zamanda ailede de gerçekleştirilebilecek bir eğitimidir. Bu açıdan özellikle annelerin bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesi çok önemlidir. Okul öncesi eğitimde aile içi eğitimin kalitesi okul öncesi kurumlarında verilen eğitimle desteklendiği zaman çocuğun gelişimi açısından çok olumlu sonuçlara götürebilir. Bu nedenle kurumsal eğitim kadar ve hatta ondan da daha fazla gerekli ve önemli olan ailelerin eğitimidir. Bugün olduğu gibi eğitim tarihimizde de anne eğitimi ile ilgili örnekler bulunmaktadır (Oktay1999,s.158).

Ana baba okullarının ilki 1910'da İstanbul'da açılmış olan Osmanlı Ana Mektebi adındaki okuldur. Bu okulun amacı İstanbul' lu kadınlara annelik ve ev hanımlığı dersleri vermektir. Ülkemizde aileye yönelik eğitim programlarının Cumhuriyet dönemi ile birlikte başladığı görülmektedir. İlk uygulamalar özellikle aileye yönelik olmaktan çok, yetişkinler eğitimi çerçevesinde ele alınmaktaydı. Okuma yazma kursların, bazı mesleğe ve işe yönelik kursları bu kategoride değerlendirmek mümkündür. Sonrasında sağlık kuruluşları, Halk Eğitim Merkezleri, kreş ve gündüz bakımevlerinin faaliyetleri, okul-aile birliklerinin, hastanelerin, üniversitelerin faaliyetleri anne-babalara yönelik etkinlikler olarak nitelendirilebilir.

Konuyla ilgili ilk örgütlü çaba İstanbul'da görülmektedir. 1962-1963 yıllarında Akıl Hıfzıssıhha Cemiyeti Başkanı Ord. Prof. Dr. İhsan Şükrü Aksel ana-babalara yönelik kurs, tartışma ve konferanslar dizisi şeklinde etkinliklerde bulunmuştur. Bu oturumlarda iyi bir ailenin nasıl olması gerektiği, eşler arasındaki ilişkiler, çocuklara karşı davranışların özellikleri ve bir takım sağlık konuları konuşulup tartışılmaktaydı(Özel; 1996, s.43).

Ailelerin çocuk gelişimi hakkında bilgilendirilmesi amacıyla ülkemizde Anne-Çocuk Eğitim Vakfı tarafından ilki 1982 yılında yapılan "anne-çocuk eğitim programı", eğitime babaların daha aktif katılmaları amacıyla "Baba Destek Programı" uygulamaları yapılmaktadır.

1991 yılında, İstanbul'da Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi bünyesinde bir 'Aile Okulu' denemesine girişilmiştir. Aile Okulunda, ailelere yönelik olarak yetişkinlik dönemi, gelişim dönemleri, televizyon ve aile, çocuk eğitimi ve aile içi iletişim gibi konular ele alınmıştır. Kurs üç dönem halinde ailelere hizmet vermiştir (Malkoç;1991;Özel,1996,s.43).

1992 yılında ise Ankara da Çankaya Belediyesi öncülüğünde açılan "Ana-Baba Okulu" 1995 yılına kadar hizmet vermiştir. Programlı bir "Ana-Baba Okulu" modeli ise 1989 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi , Eğitim Bilimleri Bölümünde Prof. Dr. Haluk Yavuzer başkanlığında başlatılan ve bugün çeşitli kurum ve kuruluşlarca yürütülen Ana-Baba Okulu Programlarından söz edilebilir. Önce İstanbul ilçelerinde hizmet veren bu okul hafta sonu çalışmaları şeklinde pek çok ilde

uygulanmıştır. Ancak ülkemizde bu çalışmalar örgütlülükten uzaktır. YA-PA adlı yayın kuruluşunun Haziran 1994 tarihinden itibaren yurt çapında kurmuş olduğu bayi teşkilatı ile sürdürdüğü Açık Okul Öncesi Eğitim Projesi de halen ülkemizde uygulanan modellerdendir (Oktay,1999).

Çok amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezi modeli 1994 yılından beri İstanbul Küçükçekmece' de uygulanmaktadır. Bu model çok yönlü bir eğitim sunmaktadır. Anne babanın beraberinde toplum eğitimi olanağı da sunmaktadır. Ayrıca çocuk bakımında annenin yerini alabilecek destek elemanları yetiştirmeye yönelik Bakıcı Anne Eğitim Programı uygulamaları yapılmaktadır (Oktay,2004,s.12).

Radyo,televizyon ,video yoluyla çocukların ve ailelerin eğitimini amaçlayan "Uzaktan eğitim modeli" Ülkemizde uygulanmaktadır. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Projesi, Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitimi Projesi, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi, Okul Öncesi Eğitimin Desteklenmesi ve Yaygınlaştırılması Projesi gibi projeler, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler, üniversiteler, özel resmi çeşitli sektörlerle işbirliği ile yürütülmektedir (Yılmaz,2003,s.16).

Okul öncesi eğitimdeki gelişmeye rakamlarla bakacak olursak 1923-1924 eğitim öğretim yılında Türkiye'de 80 okul, 5880 öğrenci, 136 öğretmen varken; 2001-2002 eğitim öğretim yılında 9643 okul, 289.066 öğrenci, 18.149 öğretmen bulunmaktadır (Oktay,2004,s.8). 1992-2002 yılları arasında okul öncesi eğitimdeki gelişmeye bakacak olursak; resmi anaokulu sayısında %1200'lük, resmi anasınıfı sayısında %315'lik, çocuk sayısında %181'lik, öğretmen sayısında %164'lük bir artış sağlanmıştır. Ancak tüm bu % 100'ün üzerindeki artışlara rağmen çağ nüfusu fazla olduğundan , 2002 yılında ancak %11lik bir okullaşma oranına ulaşılmıştır. Ayrıca okulların çoğunluğu, büyük şehir merkezlerindedir. Fırsat eşitliğini sağlamak ve aileler arasındaki eğitim farklarını en aza indirebilmek açısından kasaba ve köylerde de okul öncesi eğitim kurumlarının açılması son derece önemlidir (Oktay,2004,s.6).

2.4. OKULÖNCESİ EĞİTİMİN YAYGINLAŞTIRILMASI İÇİN UYGULANABİLECEK FARKLI MODELLER

2.4.1.Dünyadaki Ve Ülkemizdeki Uygulamalar

Bu modeller kurum merkezli eğitim modeli, aile merkezli eğitim modeli, kurum- aile ve toplum merkezli eğitim modelleri ve uzaktan eğitim modeli şeklinde sınıflandırılabilir (Oktay 2004,s7).

Ev merkezli programlar, kurum merkezli programlar birbirlerinden farklı programlardır. Bazı durumlarda birbirlerini tamamlarlar. Kurum merkezli programlarda temel sorumluluk çocuğun bakımı ve ev ile aile dışında bir kurumda çocuğun gelişimidir. Kurum merkezli programlar da sınırları çok belirleyici olmamakla birlikte, öğretmen ve çocuk merkezli olarak ayrıca sınıflandırılabilir. Ev merkezli programlar bir çocuğun bakımı ve gelişimi ile ilgili temel sorumluluğu aileye verir, evde olan bireysel bakıma yoğunlaşır ve aile üyelerine eğitim ve destek verildiğinde çocuğun büyümesinin ve gelişiminin daha da çok güçlenebileceği varsayımında bulunur (Dere, 2003).

Ural okul öncesi eğitim uygulamaya başlamasından günümüze dek toplumsal ihtiyaçların etkilediği program yaklaşımlarını şöyle sıralamaktadır.

- 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 yaklaşımı şeklinde dört ana başlığa ayırarak incelenmektedir (Ural,2005,s.373).

Aral'ın belirttiği gibi, eğitimin önemli amaçlarından birisi bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyum sağlamasını gerçekleştirmektir. Bu uyumun sağlanmasına esas olacak temellerin okul öncesi eğitim döneminde atıldığı bir gerçektir. Bu nedenle okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için çalışmaların

yapılması gerekmektedir. Hala ülkemizde uygulanmakta olan modeller şöyledir (Aral, 2001, s.109).

2.4.1.1. Kurum Merkezli Eğitim

Türkiye’de özel ve resmi kuruluşlar tarafından açılan Milli Eğitim Bakanlığı veya Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumunun ilgili organlarınca takip edilen çeşitli kurumlar vardır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olanlar bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfları, kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları veya anasınıflarıdır. Sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumuna bağlı olanlar ise çocuk yuvaları, çocuk bakım evleri, çocuk kulüpleri, kreş veya çocuk evleri adları ile açılmaktadır. Üniversitelerin anaokulları, kreşleri, iş yerlerinin kendi mensupları için açmış oldukları benzeri kurumlarda eklenebilir. Görüldüğü gibi Türkiye’de okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumların hem yönetsel hem de kurulma amaçları, programları ve mekân donanımları yönünden farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim kalitesinde ortak standartlara ulaşılmasına ve kurumların ortak çalışma kurallarının belirlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır (Aral 2001,s.115).

Benzer sorun dünyadaki erken çocukluk eğitimi uygulamalarını incelerken de gözlemlenmektedir. Mayers (1996) kitabında Unesco istatistikleri ile ilgili bilgi verilmektedir. Ancak programlar ülkeden ülkeye çok fazla değişiklik gösterdiğinden ve genellikle örgün eğitimden yararlanan çocukların oranları verildiğinden ülkeler arası karşılaştırmalardan fazla bir anlam çıkarmak imkânsızlaşmaktadır.

Ural kurum merkezli eğitimi “okulda çocuklara uygulanan program yaklaşımı” na göre incelerken şöyle ifade etmektedir. Okul öncesi çağdaki çocukların bir kurumda bakılıp eğitilmesi en eski okul öncesi eğitim uygulamalarındandır. Bu yaklaşımda ailelerin belli zamanlarda (veli toplantısı, okula çağırılma gibi) okulla ilişki içine girdikleri, okulun isteklerini karşılamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu yaklaşımda okulun programının uygulamasına, okulun uygun gördüğü ve istediği şekilde ailesinin yardım etmesi esastır (Ural ,2005,s.373).

Aral'a göre Türkiye'de yaygın bir erken çocukluk gelişimi programı bulunmamaktadır. Mevcut programlar genelde kurum merkezli okul öncesi eğitim programıdır. Bu merkezler genelde büyük şehirlerde olup ücretli bir eğitimidir. Kurum merkezli okul öncesi eğitim modeli erken çocukluk gelişimi modelleri arasında en pahalı ve yaygınlaştırılması en zor olanıdır. Erken çocukluk eğitiminden faydalanacak farklı grupların farklı gelişimsel ihtiyaçları bulunmakta bunlar bir tek modelin uygulanması ile karşılanamamaktadır (Aral,2001,s.116).

2.4.1.2. Aile Merkezli Eğitim

Aile eğitim programlarının çocuğa ulaşmak için anne babadan yola çıktığı düşünülürse çocuk kadar da anne ve babaya yarar sağladığı görülecektir. Bu tip programlarda daha geniş kitlelere nispeten daha düşük masrafa ulaşılabilmektedir (Temel 1999,s.22).

Savaş-Ülküer'e göre aile-çocuk merkezli okul öncesi eğitim programının birinci amacı, çocuk-aile etkileşimini pekiştirmek ve çocuğa ailesi, aileyede çocuk yoluyla ulaşabilmektir. Ülküer'e göre bu tip programlar doğum öncesinden başlayıp çocuğun ilkokula tamamıyla adapte oluşuna kadar devam eder. Aile-çocuk merkezli okul öncesi eğitim programlarının temel ilkesi ailenin ve çocuğun sosyo-kültürel özelliklerine ve bu özelliklerin neden olduğu eğitim gereksinimlerine dönük programlar hazırlamaktır (Savaş,Ülküer,1993,s.12).

Ayrıca ebeveynlere, değişik yaş çocuklarının olanak ve gereksinimlerini, fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim dönemlerini, aile okul yaşamındaki çeşitli olayların çocuklar üzerindeki etkilerini ve çeşitli eğitime yöntemlerinin öğretilmesi ana-baba okullarının amaçları arasındadır.

Çocuğun kalıtımla getirdiği özelliklerin ne kadar gelişeceği, nasıl biçimleneceği ve daha sonraki yılları ne derecede etkileyeceği; ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel niteliği, çocuklara sağladığı uyarılar, aile bireylerinin birbirleriyle ve çocuklarıyla olan ilişkileri, çocuk yetiştirme tutumları, sözel iletişim biçimleri, nasıl bir model oluşturdukları, sağlık, beslenme, gelişim ve eğitim konularındaki bilgileri gibi, aile ortamıyla ilgili pek çok değişkene bağlıdır. Bu durumda çocuğun

gelişiminde ve eğitiminde bu denli belirleyici etkileri olan aile bireylerinin çocuk gelişimi ve eğitim konularında bilgilendirilmeleri , bilinçlendirilmeleri ve öğrendiklerini davranışa dönüştürebilmeleri için belli bir program çerçevesinde eğitilmeleri gerekmektedir. Bu gereklilik özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde kendini daha büyük boyutta hissettirmektedir. Yapılan araştırmalara göre elverişsiz ortamda yetişen çocukların, sahip oldukları uyaranların yetersiz olması, onların fiziksel, sosyal, duygusal ve özellikle dil gelişimleri ile zihinsel gelişimlerini sınırlamaktadır. Bu sınırlılık okul yıllarında zeka, uyum ve başarı farklılığı olarak ortaya çıkmaktadır (Üstünoğlu,1991,s.80).

Ural aile merkezli programları “ Aileye Uygulanan Program Yaklaşımı, Çocuğa ve Aileye Birlikte Uygulanan Program Yaklaşımı” şeklinde ifade etmektedir. Aileye uygulanan program yaklaşımı okul öncesi çağdaki 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 ailelere yönelik program yaklaşımıdır. Ülkemizde bu tür programlara örnek olarak İstanbul Üniversitesi tarafından belli zamanlarda uygulanan “anne baba okulu” nu sayabiliriz (Ural 2005,s.373).

Günümüzde aileyle ilgili tv. programları ve internet yayınları da aileye yönelik program yaklaşımları arasındadır. Aileye uygulanan program yaklaşımında aile katılımı açıktır, ancak katıldıkları programdan ne derece yararlandıkları ve öğrendiklerini ne şekilde uygulayacakları belli değildir (Ural 2005,s..376).

Çocuğa ve aileye birlikte uygulanan program yaklaşımında ise çocuğa verilen okul öncesi eğitimin yanı sıra ailenin de eğitime katıldığı program yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda çocuğa verilecek eğitimin aileyle birlikte verilmesi esas alınmakla beraber bazı değişik uygulamalar görülebilir. Çocukları okula devam eden ailelere bir kurumdan (çocukların 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. Ev ziyaretleriyle de aileye verilen eğitimin evde ne derece

uygulandığını gözlemleyebilme amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımda uygulanan bir programda, okul öncesi çağda çocukları okula devam edemeyen ailelere yöneliktir. Ailelere bir kurumda okul öncesi çağdaki çocuğun eğitimine yönelik eğitim verilir. Bu tür programlar ev ziyaretleriyle de desteklenebilir. Buna en iyi örnek anne çocuk eğitim vakfı (AÇEV) programlarıdır. Bu yaklaşımda aile katılımı sağlandığı gibi, araştırma sonuçları çocuk ve ailede birlikte görülen olumlu değişiklikleri göstermektedir. Bu yaklaşımda ailenin tüm bireyleri uygulanan programdan yararlanmaktadır. Kendine güvenen, daha iyi ilişki kurabilen aile bireyleri tüm ailenin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Ural 2005,s.377).

Aile merkezli eğitim iki şekilde verilebilir. Bunlar ev merkezli aile ve çocuk eğitimi ve kurum merkezli aile ve çocuk eğitimidir.

2.4.1.2.1. Ev Merkezli Aile ve Çocuk Eğitimi

Ev merkezli erken çocukluk eğitimi doğrudan çocuğa sunulan bir eğitim olmayıp çocuğu tüm gelişimine katkıda bulunan, ev ortamını hazırlayan kişilere yöneliktir. Bu eğitim çocukla ilgilenen kişilere evde bireysel olarak verilebileceği gibi çeşitli merkezlerde küçük gruplar halinde de verilebilir. Aile eğitiminde anne, baba, bakıcı, çocuk etkileşiminin kurulmasında yardımcı olacak bir ev ortamı hazırlandığı gibi okul öncesi eğitime de daha erken başlanması sağlanabilmektedir.

Ev merkezli aile eğitimi çocuğun gelişimi ve eğitiminde aileyi temel olarak almaktadır. Ebeveynlerin öğretmenlik rolü çocuk doğduğu andan itibaren başlamaktadır. Ancak bazen ailenin sosyo-ekonomik, kültürel, eğitim yönünden dezavantajlı durumda olması nedeniyle ebeveynlerin eğitimcilik fonksiyonun desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca ev merkezli eğitim ile daha çok çocuğa hizmet vermesi kurumsal hizmete göre daha ekonomik olması, topluma daha kolay mal edilebilmesi gibi avantajlara sahiptir (Temel, Ömeroğlu, 1993, s.58).

Türkiye’de çeşitli resmi özel kuruluşlar ve üniversitelerce yürütülmekte olan çeşitli aile merkezli eğitim programları vardır ancak bunlar sınırlı kapsamlıdır. Çok yaygın uygulanmamaktadır.

Türkiye’de 1989 yılından beri uygulanmakta olan “Ana-Baba Okulu Projesi” aile eğitim programlarına verilebilecek güzel bir örnektir. Ana-Baba Okulu’nun amacı; Ana-babaların çocuklarına istenilen davranış ve alışkanlıkları kazandırabilmenin yanı sıra kendi kendini denetleyen, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen girişimci birer birey olmalarını sağlayabilmektir. Bu amaca ulaşabilmekte öncelikle ana-babanın çocuklarını tanımaları ve onlarla sağlıklı iletişim kurmalarıyla mümkündür. Ana-Baba okullarında ailelere bu konularda ki ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim verilmektedir (Yavuzer,2005,s.365).

2.4.1.2.2. Kurum Merkezli Aile ve Çocuk Eğitimi

Çeşitli merkezlerde anne babaların ve çocukla ilgilenen kişilerin bir araya getirilerek grup halinde verilen eğitimidir. Bu yöntemle yapılan eğitim yalnızca aileye verilip aile yolu ile çocuğun eğitilmesini hedefleyebileceği gibi çeşitli erken çocukluk programları ile birleştirilerek de eğitim verilebilir (Aral, 2001,s.115). Farklı kültürlerden gelen çocukların ortalama uyumunu sağlamak ve ihtiyaç duydukları zengin uyarıcılarla karşılaşmalarına fırsat hazırlamak amacı ile dezavantajlı çocuklara çeşitli merkezlerde kurum merkezli erken çocukluk eğitimi verilebilir. Ailelerin ihtiyaç duydukları konuların saptanarak eğitim verilmesi ve çocukların uygun koşullarda eğitime dâhil edilmesi mümkün olabilmektedir.

Novick’in araştırmasında söz ettiği aile merkezi, ailelerin birbirlerini tanımalarını sağladığı gibi okuldaki çalışma şeklini gözlemlemelerini sağlamaktadır. Ailelerin uzmanlardan birebir yardım, destek almalarını sağlar. Aileler için güvenli, rahat bir mekandır. Aileler arasında etkileşim artar. Kültürler arası paylaşımlar zenginleşir. Ailelerin hemen geri bildirim sunmalarına olanak verir. Ailelerin çocuklarının Anne-babalar, diğer ailelerle fikir alışverişinde bulunarak kendi durumlarıyla ilgili daha net bakış açısı kazanırlar. Merkezde görev alacak personelin belli kriterlere sahip olması ve eğitimden geçirilmesi önem taşımaktadır. Ailelerin ihtiyaçlarının karşılanması onların merkezle ilgili algılarını olumlu yönde etkileyecektir. Özellikle başlangıçta ayrıntılı bir planlamanın yapılması da gereklidir (Novick 1999,s.39).

Aile merkezli eğitim ister kurumda verilsin, ister evde verilsin ailelere çocukla iletişim kurmada, eğitim vermede dikkat edilmesi gereken konularla ilgili bilgi

verilmektedir. Davis ailelere çocuklarına öğrenme faaliyeti içinde nasıl yardımcı olabilecekleri ile ilgili olarak şunları önermektedir. Olumluya odaklanın, elde edeceğiniz fırsatları değerlendirin. Çocuğunuzun bireysel özelliklerine odaklanın. Çocuğunuzla evde yapabilecekleriniz ile ilgili öğretmeni ile iletişim halinde olun. Çocuğunuzun okuldaki durumu ile ilgili de öğretmeniyle sık sık iletişim halinde olun. Çocuğunuzun özelliklerine göre öğretmeninden evde yapılabilirler hakkında tavsiyeler alın. Öğrenme sırasında yapılan hataları normal karşılayın: hatasız öğrenilmez. Çocuklara hata yapmanın daha iyiye ulaşmak adına çok normal olduğu hatırlatılmalıdır. Bunun için kendi hatalarınızdan örnekler verin. Çocuğunuzdaki gelişimi destekleyin: çocuğunuzun kaydettiği gelişmenin farkında olun ve ona hissettirin. Bu çocuğunuzun öğrenmesi, öğrendikleri arasında bağlantı kurması, sorular sorması, araştırması, dikkat etmesi, alacağı notlardan daha büyük önem taşımaktadır (Davis,1998,s. 5).

2.4.1.3. .Kurum-Aile ve Toplum Merkezli Eğitim ve Uzaktan Eğitim

Ural "Çocuk, Aile ve Topluma Birlikte Uygulanan Program" şeklinde de ifade etmektedir. Bu yaklaşımda, eğitim sadece çocuk sahibi ailelerin değil tüm toplumun önem verdiği ve sorumluluk duyduğu temel bir konu olarak ele alınmaktadır (Ural, 2005,s.377).

Bu yaklaşımda aile katılımı, ailenin çocuğun eğitimiyle yakından ilgilenmesi, onun ve ailenin gelişimi için çaba sarf etmesi, eğitimin önem ve gereğini anlayarak toplumsal bilince sahip olması, eğitim program veya projeleri desteklemesi anlamındadır. Burada örgün ve yaygın yetişkin eğitimini ayrı sistemler olarak ele alan yaklaşımlar yerine her iki sistem birbirinin tamamlayıcısı, bir bütün olarak düşünülmektedir. Böyle bir anlayışta; çocuk, aile ve topluma birlikte uygulanan program yaklaşımında, aile katılımı yetişkin eğitiminin bir parçası olarak ele alınmaktadır (Hoover Dempsey ve sander 1997; Akt Ural 2005,s.377) .

Ülkemizde şu an uygulanmakta olan çocuk-aile katılımı programları bile zorlukla karşılaşırken ve katılımın yaygınlaştırılması için büyük çaba sarf edilirken bu yaklaşımlara toplum boyutunu eklemek ciddi çabalar gerektirmektedir..

Çok Amaçlı Okulöncesi Eğitim Merkezi Modeli' de toplum merkezli programlardandır. Türkiye'de okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin iyileştirilmesine yönelik bir örnek Çok Amaçlı Okulöncesi Eğitim Merkezi Modelidir. Çok Amaçlı Eğitim Merkezi Modeli, çocuğun eğitimini etkileyecek tüm bireylerin ihtiyaçları olan eğitimi bizzat katılarak alabilecekleri bir modeldir. Bu model sadece çocuğu eğitmeyi amaçlayan okul öncesi eğitim kurumları modelinden veya sadece anneyi eğitmeyi amaçlayan anne eğitimi modellerinden daha çok yönlü bir içerik sunmakta; ailelerin ve çevre halkının, öğretmenlerin, yöneticilerin, müfettişlerin, üniversite öğrencilerinin, sivil toplum örgütlerinin ve yerel yönetimlerin katılımına ve her birinin ihtiyaçlarına uygun eğitimi almalarına fırsat verilmektedir. Bu modelde en iyi kalitedeki hizmet en düşük maliyetle elde edilmeye çalışılmaktadır. Çok Amaçlı Okulöncesi Eğitim Merkezi Modelinin ilk örneği 1994 yılından beri İstanbul Küçük Çekmece'de MEB-UNICEF-Küçükçekmece Belediyesi ve Marmara Üniversitesi işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Bu modelin yeni bir örneği M.E. B. ve Gazi Üniversitesi işbirliği ile Ankara'da kurulmuş bulunmaktadır. Henüz birer proje olarak yürütülen bu çalışmaların daha sonra diğer illere de yaygınlaştırılması düşünülmektedir (Oktay, 1999;Oktay 2004,s.11).

*Gezici anaokulları;*okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklara kalıcı hizmet sağlayana kadar eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Uzak bölgelerdeki çocukların ulaşabilecekleri en yakın ortak bölgelere anaokulları kurulmakta ve gezici okul öncesi eğitimi öğretmeni tarafından eğitim verilmektedir. Belli bir zaman dilimi içinde bir eğitim programı uygulanarak hiç okul öncesi eğitimi alma şansı olmayan çocuklara böyle bir fırsat sunulmakta ve onları ilköğretime hazırlamaya çalışılmaktadır. Bu tip gezici anaokulları kısa süreli okul öncesi eğitim programları ile (haftada iki ya da üç gün) daha çok sayıda çocuğa hizmet verebilmek ve okul öncesi eğitim tanıtılması amacı ile kullanılabilir. Bu yöntem Türkiye'de MEB. Küçük çekmece çok amaçlı okul öncesi eğitim merkezinde denenmiş olup başarılı sonuçlar elde edilmiştir.

*Bakıcı Anne Eğitim Programı;*Bu programın çocuk bakımında annenin yerini alabilecek destek elemanlar yetiştirmeye yöneliktir. Bu modelde 3 ana amaç vardır: çalışan annelere uygun bir okulöncesi eğitim servisi sağlamak,düşük sosyoekonomik

düzeydeki çalışan kadınların çocuklarına düşük ücret ve kaliteli bakım sağlayarak, çalışmalarına imkân vermek, evde oturan ve kendi aile gelirlerine katkı yapmak isteyen kadınlara başkalarının çocukları için gündüz bakımı imkânı sağlamaktır (Oktay,2005,s.18).

Uzaktan Eğitim: Coğrafi güçlüklerden dolayı bazı bölgelere ulaşılarak okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması güç olmaktadır. Basın yayın organları ve çeşitli materyaller kullanılarak bu bölgelerde okul öncesi eğitim çocuklara ve ailelere ulaşabilmektedir. Bazı ülkelerde karşılıklı etkileşim sağlanarak, teknoloji etkin kullanılarak model daha etkili kullanılabilir. Türkiye’de çok küçük yerleşim yerlerinde bu yöntem kullanılabilir (Oktay 1999,s.60).

Uzaktan eğitim modelinde kullanılan en etkili araçlardan biri televizyondur. Bu konuda Türkiye’de AÇEV’in çalışmaları mevcuttur. AÇEV 2001 yılında akademik kadrolarında desteğiyle “benimle oynar mısın” adlı bir televizyon projesi geliştirmiştir. Oldukça eğitici ve eğlenceli bir program olan benimle oynar mısın 65 bölümden oluşmaktadır ve 2002 yılında yayınlanmaya başlamış, program başarılı olduğu için 2003 yılında da yapımı ve yayını devam etmiştir.. Bu program özellikle okul öncesi dönemdeki 5–6 yaş çocukları ve anne babaları hedeflemektedir. Susam Sokağı programı belirli ilkeler doğrultusunda ve uzmanlara danışılarak, yoğun bir çalışma sonucunda gerçekleştirilen okulöncesi dönemi çocuklara yönelik, en dikkate değer program olarak tanımlanabilir. Video ile Anne-Baba Eğitim Programı: Bu modelde; 0–3 yaş grubu çocuklara sahip anne babalar için, bu yaş grubunun evrensel gelişim özelliklerini kültürel şartlar içinde ele alan eğitici programlar onar dakikalık video filmleri şeklinde hazırlanmıştır (Yılmaz ve Ülküer, 1995; Oktay2004,s.13).

*Çocuktan Çocuğa Eğitim Modeli;*Unicef ve dünya sağlık örgütü gibi kuruluşların bebek ve çocuk ölümlerinin ve hastalıklarının önlenmesi, sağlık eğitiminin verilmesi amacıyla başlattıkları çocuktan çocuğa eğitim yaklaşımında çocukların hasta olmalarını önlemeyle birlikte çocukların büyümelerini, bedensel ve zihinsel gelişimlerini düzenlemenin de önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımın temel felsefesi ; çocuklara verilen eğitimin küçük kardeşe ve diğer çocuklara, aileye ve topluma yaygınlaşacağı şeklindedir. Kırsal ve gece kondu bölgelerinde çocukların küçük kardeşleri ile ilgilenmelerinin yoğun olması nedeniyle çocuktan çocuğa eğitim

yaklaşımının okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında önemli katkıları olabileceği düşünülmektedir (Temel 1999;Akt Aral 2001,s.120).

Çocuk Ve Oyuncak Kütüphaneleri;Okul öncesi eğitim materyallerinden yararlanmak ekonomik açıdan her aile için çok kolay olmamaktadır. Oluşturulan oyuncak kütüphanelerinden okul öncesi eğitim kurumları yararlanabildiği gibi aileler ve çocuklarda bireysel olarak yararlanabilir ve çok sayıda çocuğa araç gereç yönünden hizmet sunabilir. Ayrıca oyuncak kütüphanelerinde verilen kısa süreli eğitimlerle ve çeşitli etkinliklerle (drama çalışmaları, okuma saatleri, kukla gösterileri, hikâye dinleme saatleri)okul öncesi eğitim anne babalara ve geniş kitlelere tanıtılabilir (Aral 2001,s.121).

Tüm bu yaklaşımlar sonucunda okul öncesi eğitimi kısa sürede yaygınlaşabilmesi için yalnızca kurumsal model yeterli olmadığı kurum merkezli anlayıştan ev merkezli anlayışa geçilmesi gerekmektedir (Aral 2001,s.121).

2.5. AİLE EĞİTİMİ VE AİLE EĞİTİMİYLE İLGİLİ YAPILAN

ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Aile Eğitimi

Etkili destek programları ile aile katılımından aileler ve çocuklar çok büyük yararlar sağlamaktadırlar: çocuk ailesi, okulu ve toplumu olmak üzere çevre ile ilgili geniş bir bakış açısına sahip olmaktadır. Problemi teşhis eden ve çözüm sunan bir bakış açısı yerine, bilgiyi paylaşan, güven oluşturan, hedefler geliştiren ve ailelerin özelliklerine göre planlar oluşturan daha etkin, çok yönlü bir yaklaşım gelişmektedir. Hem anne babalar hem çocuklar için destekleyici çevreler oldukça faydalıdır (Novick 1999,s.42).

Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuması, hikaye anlatması, hikayelerle ilgili sorular sorması, onlar hakkında konuşmaları anne babaların ve çocukların dil gelişimine katkı sağlamakla birlikte iletişimi de güçlendirmektedir. Okul ve ev arasındaki etkili geçişler ve okul ortamındaki yapılanma, öğretmenlerin çocukların bireysel özellikleri doğrultusunda yaklaşımlar geliştirmelerini desteklemektedir (Novick 1999,s.42) .

Ricmond İlköğretim okulunda aile katılımı ile ilgili anaokulunda yapılan etkinlikler şu şekildedir: aylık toplantılar, hikaye okuma, boyama, oyun hamuru ile oynama, yemek pişirme. Bu etkinlikler okul ortamında ailelerin katılımıyla gerçekleştirildiği gibi evde ailelerin çocuklarıyla yapmaları için de önerilmektedir (Novick 1999,s.81).

2.5.2. İlgili Araştırmalar

Aile, toplumun en küçük birimi ve temel taşlarından biridir. Çocuk anne babasından aldığı kalıtsal özelliklerle dünyaya gelir. Toplum yaşamına uymasına yardımcı olacak ilk temel davranış örneklerini ailede kazanır. Bu açıdan aile, hayatın ilk yıllarında çocuğun bakım ve eğitiminden sorumlu başlıca kurumdur. Daha sonraları okulun ve diğer sosyal kurumların katkıları ailelerin bu konudaki sorumluluğunu yerine getirmesine yardımcı olsa da, onun önemini ve sorumluluğunu azaltmaz (Oktay,1999,s.147).

Günümüzde anne babalar artık geleneksel çocuk yetiştirme yöntemlerinin yetersizliğinin bilincindedirler. Bu durum anne babaları “en sağlıklı eğitim koşulları” konusunda bir arayışa itmektedir. Anne babalar çocuklarını en iyi şekilde nasıl yetiştirebilecekleri konusunda kararsız kaldıklarından, anne baba eğitimi zorunlu hale gelmektedir.

Anne baba eğitimi ile ilgili ilk çalışmalar daha çok yetişkin eğitimi olarak anılmaktadır. Malkoç “*yetişkin eğitimi için halk eğitimi ya da ömür boyu eğitim de denilebileceği*” şeklinde ifade etmektedir (Malkoç,1991,s.19).

Anne baba eğitiminin amacı, çocuklarını yetiştirmede arzu edilen davranışları geliştirmeleri konusunda,ailelere rehber olarak, anne baba ile çocuk ilişkilerinde tutum ve davranışların olumlu yönde değişmesini sağlamaktır. Ayrıca ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilendirilmelerini sağlamak, her yaşın gelişim özelliğine göre çocuklarını tanımalarına yardımcı olmak, ana babaları çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmanın önemi konusunda bilgilendirmek, çocukların davranış ve alışkanlıklarını değiştirme yollarını öğretmek ana baba eğitiminin amaçlarındandır (Telsiz,Öztop,1994; Şahin;Turla,1996,s.32).

Dorsey ve Sciarra'nın ebeveyn programı incelendiğinde özellikle ebeveyn iletişimi,ebeveyn eğitimi,ebeveyn katılımı konularına ağırlık verdiği görülmektedir.Bu programda okul personelinden seçilecek bir ebeveyn koordinatörü aileleri, personeli eğiteceği gibi ailelerle çalışıp, bir program oluşturmaktadır. Bu programda önemli olaylar, duyurular, ilanlar, yararlı bilgi örnekleri panolarda yer almakta ebeveynler için oyuncak seçimi, beslenme, bakım, parmak boyası, oyun hamuru gibi materyallerin evde nasıl hazırlanacağına dair bilgileri içeren yayınlar, ebeveynlerin rahatlıkla görebileceği ve ulaşabileceği yerlerde bulunmalıdır. Bu mekanda, güler yüzlü, her gün velileri karşılayan ve o bölümde sürekli çalışan bir personel de gereklidir. Ebeveynler bu karşılaşmadan ve ilgiden etkileneceklerdir (Dorsey,Sciarra,1998,s.416).

Ebeveyn programının etkililiği, ebeveyn ile okul personeli arasındaki güvene bağlıdır. Ebeveyn programındaki üç unsur,ebeveyn iletişimi,ebeveyn eğitimi,ebeveyn katılımıdır. Aile katılımı programlarının amacı, ailelerin hem programlar yapılırken, hem de uygulanırken bu sürece dahil olmalarıdır. Ebeveynlerin sınıfa katılımları pek çok yolla sağlanabilir: Gerekli yerleri tamir etme, yenileme, çocukların etkinliklerine katılma, eğitim programlarının hazırlanmasında görev alma, materyal hazırlama vb. ebeveynlerin katılım şekillerini belirlerken, ebeveynlerin ilgileri, meslekleri, tercihleri dikkate alınmalıdır. Başarılı bir aile katılımı programı için ebeveynlerle yapılacak işbirliğine ve bir takım düzeltmelere ihtiyaç vardır (Dorsey , Sciarra,1998,s.415).

Alan Thomas İngiltere' de 23 aile ilgili gerçekleştirdiği bir çalışmada, aileler öncelikle çocuklarıyla nasıl etkinlik yapacakları, nelere dikkat edecekleri ile ilgili bir eğitim almışlardır. Aldıkları eğitim doğrultusunda da verilen etkinlikleri uygulamışlardır. Aileler araştırmanın sonucunda etkinlikleri nasıl eğlenceli hale getirebileceklerini, çocuklarının öğrenmesini kolaylaştırmak için nasıl soru sormalarının gerektiğini, kalem kağıt gibi materyalleri nasıl etkili bir biçimde kullanacaklarını öğrenmişlerdir. Çocuklarında belirlenen gelişimsel hedeflere rahatlıkla ulaşabildikleri ortaya çıkarılmıştır (Roland,1995,s.275) .

Bruce ve Meggitt aile ve okul arasındaki iletişimin sürmesi ve ailenin çocuğun okulda yaptıklarını takip edebilmeleri için okul tarafından aileye evde

saklayabilecekleri bir diyalog kağıdı verdiklerini bu kağıda çocukların yaptıkları enteresan şeyleri yazıp çizdiklerini belirtmektedir. Bu tip raporları ilk tutan Darwin'dir. Darwin oğlu Dody için ilk gülüşünü, ilk dişini, ilk kelimelerini rapor halinde tutmuştur. Anaokulunda ilk Froebel'in uyguladığı bu yöntem ailelerin personelle birlikte bu raporları tutmasının çocukla ilgili kendi içlerinde bir iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Bruce ve Meggitt'a göre ailelerin kendi dünyalarına gömülmesi, bir işe çok yoğunlaşması çocuğu olumsuz etkileyecektir (Bruce,Meggitt ,1999,s.155-156).

Bhering araştırmasında Brezilyada ailelerin ve öğretmenlerin aile katılımına ilkişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Aile katılımını Epistein typolojisindeki beş temel tür çerçevesinde araştırmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar şöyledir. Brazilyalı öğretmenler ve ebeveynleri ailesel katkının henüz ilk aşamasındalar.Hem aileler hemde öğretmenler ailesel katkının öneminin farkındalar ancak aileler öğretmenlere yardım etmek istedikleri halde bunu nasıl yapacaklarını bilmediklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler ailesel katkının kendilerine yardımcı olacağına ve çocukların başarısını artıracığına inanmış gibi görünmekle beraber ailelerin sınıf içi aktivitelere katılmalarına isteksiz oldukları görülmüştür (Bhering,2002,s.237).

Kwon makalesinde, Kore "Ulusal Anaokulu Müfredatı" incelendiğinde Froebel, Piaget, Dewey, Montessori, Bronfenbremer gibi batılı düşünürlerden etkilendiği gözlenmektedir. Daily Chosun (2002)'deki Eğitim Bakanlığının yaptığı araştırmaya göre anaokulunda öğrencisi bulunan 2159 ailenin %86'sı çocuklarından sonra kendilerinde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Eğitime duyulan saygı, Koreli aileleri çok erken yaşlardan itibaren çocukların ilerdeki akademik başarıları ve ilerlemeleri için istekli kılmaktadır (Kwon 2004,s.302-305).

Warren ve Young'un araştırmasında evde okuma yazma ve sayısal pratikleri incelemiştir. Avustralya okullarında 3 yaşındaki çocukların okuma yazma ve sayısal gelişimlerinin teşvik edilmesinde ev ve okulun rolleri üzerinde odaklanmıştır. 4 okuldan gelen 95 ebeveyn üzerindeki araştırma ve bir okul içindeki okul idarecisi, öğretmenler ve ebeveynlerle odaklanan görüşmeler bu çalışmanın verilerini sağlamıştır. Sonuçlar; ailelerin okuma ve yazma ile sayısal pratiklerde çocuklarına evdenasıl yardım edeceklerini kavradıklarını göstermiştir. Bu çalışma ile ailenin okul

ile işbirliği gelişmiş, ailenin okula bakışını olumlu yönde etkilemiştir (Warren, Young,2002,s.218).

Northwest Regional Educational Laboratory uygulanan aile ve çocuk programlarında aktif olarak görev yapan aile merkezlerinden söz edilmektedir. Bu merkezlerde aileler bilgilendirici videolar izlemekte, öğretmenler ve diğer ebeveynlerle fikir alışverişinde bulunmakta, okuldaki etkinlikler ve çocuklarının durumları hakkında bilgi almak başta olmak üzere pek çok faaliyet gerçekleştirebilmektedirler. Ev ziyareti programları uygulanmaktadır. Ev ziyaretlerinin önemli noktaları şunlardır. Görevliler ziyaretlerde neler yapılacağına dair her ev için özel bir plan hazırlamalıdır. Ziyaretçiler ile anne babalar arasında deneyim, bilgi, fikir alış veriş olmalıdır (www.nwrel.org/cfc/).

1994' te Güney Afrika' da okul öncesi eğitimdeki aile katılımı ve iletişim knularında durum analizi yapılmıştır. Örneklem grubu olarak (üç aylık periyodlar şeklinde) KwaZulu -Natal bölgesindeki çok kültürlü üç yerel okulda toplam dokuz eğitimci ve dokuz ebeveyn ile görüşülmüştür. Tüm röportajlar kaydedilmiştir (Radhike,Noleen,Christie,2005,s.69).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında yazılı iletişime ait çeşitli uygulamalar ve gazete hazırlanması tüm okullarda en çok uygulanan teknikler arasında yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte evlere günlük mesajların gönderilmesi, mesaj kutuları gibi uygulamalarında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Anne babalar tarafından ev ve okul arasındaki mesafenin uzak oluşu en önemli iletişim engeli olarak belirtilmiştir. Ailelerin çalışması ve zaman bulamamaları, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun ilköğretimi bile bitirmemiş oluşlarının çocuklarının faaliyetlerini anlamaları konusunda onları zorlamasının, büyükanne büyükbabaların çocuklarla ilgilenmeleri ve onların da yaşları itibariyle aile programının temposuna ayak uyduramamaları, öğretmenlerin aile katılımı konusunda yeterli eğitimi almamaları diğer iletişim engelleri arasında gösterilmiştir.(Radhike,Noleen,Christie,2005,s.77).

2.6. AİLE KATILIMI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Aile Katılımı

Ailelerin okul öncesi eğitim programına katılmalarının , çocuk, aile ve öğretmen üzerinde önemli etkileri olmaktadır. Çocuğun ailesi programa dahil edildiğinde, aile eğitimine önem ve değer vererek paylaşmanın ve sahip çıkmanın verdiği güven duygusunu yaşar, kendisini mutlu hisseder. Okul ile ev arasında çocuğa gösterilebilecek farklı eğitim tutumları ortadan kalkar ve böylece çocuğun başarısı artar. Anne babalar çocuğun eğitiminde kendi rollerinin önemini farkına varır. Çocuğun gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi sahibi olarak onun gelişimini ve eğitimini destekler. Öğretmen aile ile sağlıklı bir iletişim sonucunda programı daha kolay uygulayabilir. Çocuk ile ilgili bilgileri aileden alarak karşılaştığı problemleri daha kolay çözebilir. Böylece kendini güvende hissederek iş tatminindeki artışı sağlayabilir (Berger,1998;Arabacı,2003;Şahin,2006).

Aile katılımı eğitime okulla birlikte farklı şekillerde katılımı ifade etmektedir. Ebeveynler okulun verdiği görevleri yerine getirerek, yapılanlara katılarak çocuklarını desteklemektedirler. Ebeveynler çocuklarına olumlu model olarak, ev ödevlerinde yardım ederek, özel çalışma zamanı ve mekanı oluşturarak, çalışmaya teşvik ederek eğitime katılmaktadırlar. Ev dışında da okul etkinliklerine katılarak, okul personeliyle yakın ilişkiler geliştirerek aile katılımını gerçekleştirmektedirler.

Ebeveynler çocuklarının ilk öğretmenleridir. Anne babalar, çocuklarına iyi bir eğitim sağlamanın yanı sıra onların eğitimine de katılmak zorundadırlar. Başlangıçta, çocuklar anne babalarının alışkanlıkları, çevre ile etkileşimlerini ve davranışlarını gözlemleyerek öğrenmektedirler. Okul personelinin, ebeveynleri sürekli bu konuda bilgilendirmeleri, onlara rehberlik etmeleri çocukların başarısını arttıracaktır (Saifer, Ellis, 2000, s.8).

Dowling ailelerin çocuklarının, özellikle matematik, yazma ve okuma gibi konularda iyi bir başlangıç yaptıklarını görmekten mutlu olduklarını ifade etmektedir. Ailelerin çocuklarının geri kalmasını istemediklerini belirtiyor. Ailesel

katılımın, çocuklara, öğretmenlere ve ailelere etki eden temel bir tesir olduğuna değiniyor. (Dowling ,1992,s.5)

Araştırmalar, ebeveynlerin çocukların akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalar her yaştaki çocuk için geçerlidir. Sadece okuladaki çalışmalarla sınırlı kalan aile katılımının çok da etkili olmadığını göstermiştir. Ailenin evde de aktif olduğu programlar yarar sağlamaktadır. Ailelerin uyumunu sağlamak ve onları eğitmek adına yazılı dökümanlar, uygulamaya yönelik eğitimler, pratik eğitici oyunlar, ev ziyaretlerindeki gibi model olarak öğretmek en etkili stratejiler olarak belirlenmiştir (Cotton,Wikelund 2001,s.3).

Unutkan'a göre aile katılımının amaçları eğitimsel reformları kolaylaştırmak, çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde aileyi desteklemek, çocuğun ailedeki öğrenme ortamına katkıda bulunmak, çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunmak, çocukta olumlu değişikliklerin devamlı olmasını sağlamak, ailenin, kendi çocuğunun hayatında ne kadar önemli rolü olduğunu pekiştirmek, problemleri önlemek ve alternatif disiplin yöntemleri sunmak, aileye, çocuğun ev ortamında kazanabileceği deneyimler hakkında bilgi vermektir (Unutkan, 1998, s:49).

Sucuka'ya göre anne-babaya eğitim vererek, ailenin okul öncesi eğitimine destek olabilmelerini sağlayarak, çocukların en iyi şekilde büyüme ve gelişmelerine yardımcı olmak ve daha sonraki dönemlerdeki okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilecek etkenleri azaltmak. Eğitimsel hedeflerin çatışmasını ve rekabeti en aza indirerek çocukların eğitimini iyileştirmek, öğretimi çok daha etkili hale getirmek, okulun yabancılığını gidermek için okulu diğer sosyal oluşumlarla birbirine bağlamak, katılımcı öğrenim için aileyi teşvik etmek, aile içinde ve okul yapısında değişiklikler yapmak, aileye evde yapılabilecek ve çocuğu destekleyecek çalışmalarla ilgili bilgiler vermek, çocuğun olumlu gelişiminin süreklilik kazanmasını sağlamak gibi faydaları vardır (Sucuka, 2003,s.22).

Novick'e göre aile katılımının ;çocukları ilköğretime geçişe hazırlamak, çık, net hedefler belirlemek, kültürel duyarlılık, aile, okul personeli ile yakın ilişkiler geliştirmek, zaman açısından planlama, özel etkinlikler, eğitimdeki işbirlikçiler

arasında görev ve sorumluluk dağılımı yapmak gibi faydaları vardır (Novick, 1999, s.43).

Ailelerin eğitim programına katılımıyla anne-babanın kuruma ve öğretmene olan güveni artabilir. Öğretmen yaptığı çalışmalarda kendini daha güvenli hisseder. Anne-baba-çocuk programları sosyal değişimlerden etkilenen anne-babaya destek sağlar ve anne-babanın bazı bilgileri paylaşmalarına, arkadaş edinmelerine yardımcı olur. Bu programlar anne-babanın gücünü teşvik etmek, fikirlerle bilgilerin paylaşımını ve desteğini arttırmak düşüncesi üzerine yapılandırılmıştır. Çocuklar çeşitli meslek gruplarına, kültürel geçmiş ve fikirlere sahip geniş bir yetişkin grubuyla ilişkiye girme şansı bulurlar. Programda diğer ailelerle iletişim ve etkileşim fırsatları olduğunda da aileler için destek ve teşvik oluşur. İyi bir ev okul ilişkisi, etkili, anlatılabilir ve kullananların ihtiyaçlarına cevap veren eğitim kurumlarının en önemli özelliğidir. Etkili aile-okul ilişkisi ebeveynlerin kendi öğrenmelerini ve gelişimin önemini kabul eder. Güçlü bir ev-okul ilişkisi toplumların eğitim hayatı açısından önemli bir etkidir (Edwards,1999,s.325-341).

Gürşimşek'e göre aile katılımı beş farklı kategoride gerçekleşebilmektedir. Bunlar;

- Öğrenen olarak; ailenin eğitim programlarının hedef ve içeriği, öğrenme süreçleri, okulun politikası ve etkili ebeveynlik becerileri konusunda bilgi ve etkililik düzeyinin geliştirmesi,
- Öğreten olarak; ailenin çocuğun ilk ve temel eğiticisi, lduğu görüşünden hareketle evde öğrenme etkinliklerinde görev ve sorumluluk üstlenme becerilerinin gelişmesi,
- Bilgi kaynağı olarak; okul- aile arasında çocuğun gelişimini sağlayıcı iletişim kanallarının açık tutulması yoluyla sürekli bilgi paylaşımını sağlama,
- Destekleyici olarak aile; okulun çeşitli gereksinimlerinin karşılanması açısından ailelerin okul ve sınıf etkinliklerinde görev almaları,
- Danışman ve karar verici olarak aile; ailenin çocuğunun gelişimi ile ilgili temel konularda okul yönetimi ve öğretmenle görüş alış-verişinde bulunması, öneriler

sunması ve karar verme süreçlerine etkin katılımı şeklinde olabilmektedir (Gürşimşek,2002,s.33).

National Parental Involvement Day (April 2006)'de yayınlanan etkili aile katılımını sağlamak için belirlenen kriterler şöyledir. Bunlar Epstein'in typolojisidir. "Epstein' in Aile Katılımının 6 Çeşidi" isimli kuramsal çerçevesi, Joyce Epstein (Johns Hopkins University) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada, okulun geliştirilmesi ve ailelerle işbirliği programları değerlendirilmiştir. "*Aile, okul ve toplum arasındaki ilişkileri geliştirmek için pek çok sebep var. En temel sebep ise bu işbirliğinin çocukların hem okuldaki hem de hayatlarının ileriki yıllarında çok büyük yararlar sağlamasıdır.*"demektedir Epstein' in çalışması 6 çeşit aile katılımından ve örneklerden oluşmaktadır (Michigan Department of Education,2002,s.1).

Aile katılımını etkinleştirmede üzerinde durulan kavramlardan biri, gönüllülüktür. Gönüllülük ilkesi ailelerin yardımını ve desteğini organize etmek açısından önemlidir. Bunun için "Aile Katılımı Sözleşmesi", "Aile Katılımı Rapor Kartı" "Kişisel Gönüllü Formu" gibi formlar kullanılır. "Okul ve Sınıf Gönüllü Programı" hazırlanır. Program kapsamında sınıf anne babası, ebeveyn odası, toplantılar gibi etkinlikler düzenlenir. Öğrencilerin yetişkinlerle iletişim becerileri artar, öğrenme becerileri gelişir, ebeveynlerinin pek çok becerilerinin farkına varırlar. Anne-babalar öğretmenlerin okuldaki görevleri, sorumlulukları hakkında daha bilinçli bir bakış açısı geliştirirler. Okulda ve çocuklarıyla çalışma konusunda öz güvenleri pekişir. Gönüllü çalışma becerileri gelişir. Tüm ailenin okula karşı bakış açısında olumlu yönde değişiklikler gözlemlenir. Uygulama öğretmenler açısından aile katılımı ile ilgili yeni yöntemleri öğrenmeleri ve anne-babaları daha iyi tanımaları açısından önemlidir (National Parental Involvement Day, April 2006,s.2).

Aile katılımı programlarının pek çok çeşidi bulunmasına rağmen okul ve ev arasındaki çift yönlü iletişim değişmeyecek bir özelliktir. Epstein aile katılımının okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini ifade etmiştir. Epstein' in aile katılımı modeline göre iletişim, organizasyonların içinde ve organizasyonların arasında olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Organizasyonların içindeki iletişim okuldaki personel ve aile üyelerini birbirleriyle olan iletişimleridir. Organizasyonlar arasındaki ise okul, aile ve toplum arasındaki iletişimdir (Epstein 2001,s.30).

Epstein' in aile katılımı modelindeki temel altı öğeden biri olan iletişim “Ev, okul, toplum arasındaki iki, üç ve çok yönlü etkileşim” olarak tanımlanmaktadır (Epstein, Coates, Salinas, Sanders & Simon 1997,s.9).

Ailelerin kendileri, çocukları ve erken çocukluk programına yarar sağlayacak doğrultuda yeteneklerini ortaya koyma süreci yada aileleri destekleme, onlara eğitim verme ve eğitime katılımlarını sağlamada sistematik bir yaklaşım olup, çocukların toplam deneyimini, ev ve merkez arasında artan sürekli iletişim yoluyla arttırmaya yarayan ders programlarını velilerin katılım ve katkılarıyla zenginleştirme görevini üstlenen, bilgi paylaşma ve ilişki kurma işlemidir (Unutkan, 1998, s:48).

Daha önceki yıllarda aileleri toplantılara ve yıl sonu müsamerelerine çağırarak yetinen okul yönetimi ve öğretmenler günümüzde aileyi, toplantılar dışında ,ailenin koşullarına uygun bir şekilde, okuldaki diğer etkinliklere katılmaları yönünde desteklemekte ve çocukların eğitim programına dahil etmeye çalışmaktadır.

Pek çok gelişim teorisi ailenin özellikle erken çocukluk döneminde yani 0-6 yaşları arasında, çocuğun hayatında birinci derecede önemli rol oynadığından söz eder. Bronfenbrenner'inde üzerinde durduğu gibi aile bir sistem olarak hem formal (eğitim, sağlık ihtiyaçlarının giderilmesi) hem de formal olmayan (arkadaşlar komşularla ve akrabalarla iletişimin sağlanması) yollarla çocuğu etkiler. Peterson ve Cooper ailenin rolünü şu maddelerle özetlemiştir.

1-Ebeveyn çok önemli bir öğretmen, çok şefkatli bir bakıcı ve aynı zamanda çocuğun sosyalleşmesini sağlayan bir kurumdur.

2-Ebeveyn çocuğun doğuştan getirdiği potansiyelin en üst düzeye erişmesini sağlar ve çok önemli bir pozisyonu vardır.

3- Ebeveyn, çocuğun erken yaşlardan itibaren eğitiminde kilit noktadır.

4-Ebeveynin çok erkenden çocuğun eğitiminde yer alması hem kendi çocuğuna olumlu yönden bakabilmesi, hem de kendi durumuna daha güvenmesini sağlar.

5- Ebeveynin çocuğun eğitiminde rol alması sonucu toplumun çocuğa ve eğitime bakış açısı değişir (Ömeroğlu,1994,akt; Şahin;Turla,1996,s.32).

Bropy;Good;Nedler 'in "Aile eğitime neden katılmalı" isimli makalelerinde aile desteğinin kesinlikle gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmektedirler. Ancak ailenin çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgiye sahip olmaması durumu, onları evde yürüteceği aktivitelerde isteksiz kılmaktadır. Çünkü neyi, nasıl ve neden yapmaları konusunda bilgileri yoktur. Ayrıca aile evde yorgunken, işi varken bunların gereksiz olduğu inancındadır. Aile eğitimi çocuğun geleceğine bir yatırımdır (Bropy;Good;Nedler,1975s.312).

Moyles makalesinde ailelerin çocuklarının sınıftaki okumasına yardımcı olabileceğine değinir, buna yönelik oyunlar oynanabileceğini belirtir. Bununda çocuğun kelime dağarcığı, kullandığı objeleri tanımak ve sorumluluk alma becerilerinin gelişimine etki ettiğini söylemektedir (Moyles,1989,s.161).

Öğretmen-aile işbirliği ile çocukların okuldaki olumlu davranışlarının evde de ödüllendirilmesi yoluyla akademik başarıyı geliştirme üzerine yaptığı çalışmaların sonuçlarını rapor etmiştir. Okuldan eve notlar göndermeyi, izin, imtiyaz ve ödülleri geciktirmeyi de içeren birçok yöntem üzerinde çalışmış, hepsi de başarı veya olumlu yönde davranış değişikliği ile sonuçlanmıştır (Barth,1973,s.23).

David aile katılımı ile ilgili makalesinde çocuk-aile-öğretmen arasında varlığını ispatlayamadığımız bir üçgenin varlığından söz eder ve bu üçgenin çocuk için nasıl yararlı şekilde kullanılabilmesine değinir. Pugh ve Dath (1989)'da geçmişe göre seksenli yıllarda önemli derecede gelişmeler olduğunu ifade etmişlerdir.Katılımın sağlandığı yerlerdeki başarı oranındaki artışı incelemiş ve sonucunda aile ilişkilerine yardımcı olması için on anahtar öge bulmuşlardır. Bunlar;tip, fonksiyon ve okul öncesi dönemdeki grubun psikolojisi, aile ilişkilerindeki politikanın yapılanması, kaynaklar, yaşam alanı, zaman (aileyi dinlemek için, öğretmenleri eğitmek için, farklı merkezlere gitmek için zaman), metot ve strateji aile ilişkilerini geliştirmedeki etkenlerdir. Öğretmenleri geliştirmek, değiştirmek, eğitmek, destek olmak ve danışmanlık yapmakla mümkün olduğunu belirtmektedir (David ,1992,s.131).

Blenkın ve Kelly aile katılım uygulamalarında çok dikkatli olunması gerektiğini çünkü bu ev ve okul eğitiminde çocuğa zararlı deneyimlerde olabileceğini belirtmektedir. Öğretmenler ailelerin çocuklara okulda verilen eğitime katılmalarına

ihtiyaç duyduklarını, öğretmenlerin çocukların motivasyonunu artıracak yöntemleri bulabileceklerini ancak ailelerin bu konuda bilgisiz olduklarını belirtmektedirler (Blenkin ; Kelly ,1996,s.103).

Bhering eğer aileler eğitimde daha aktif yer alırlarsa, okulların daha etkili olacağına etkin bir biçimde kabul edildiğini belirtmektedir. Son 10 yıldır, aile katkısının iyi planlanmasının faydalarını gösteren araştırmalar devam etmektedir. Episteine göre (1987) ailelerde önemli noktada yer alır; öğretmene, müfredat, düzen ve ailede daha iyi ve gelişmiş bir eğitim için Epstein, “üst üste binmiş küre” adında, ev ile okul arasındaki sorumlulukların paylaşımını açıklayan teorik bir model geliştirmiştir. “Üst üste binmiş küreler” aile ve okul bağına temsil eder ve bu üst üste binmenin ölçüsü sık sık okul idaresi tarafından belirlenir ve uygulanır. Siraj-Blatchford ve Sylva (2001), çocukların daha iyi bir eğitim alması için okul öncesi eğitimin ev eğitiminden ne kadar fazla etkilendiğini göstermektedir (Bhering 2002,s.228) .

Connard, Novick başarılı işbirliğinin, güveni ve karşılıklı saygıyı oluşturduğunu ifade etmektedir. Okul personeli, aile üyeleri ve toplumdaki diğer kişiler daha iyi programlar oluşturmak için bir araya gelirse, çocukların potansiyellerini geliştirebilmeleri ve sorumluluk alabilmeleri için pek çok olanak sağlamış olurlar. İyi bir aile katılımı için programlar, etkililik temelli olmalıdır (akt;Saifer,Ellis,2000,s.7).

En etkili aile katılımı yaklaşımları çok yönlü olanlardır. Aile katılımı, kapsamlı, çok yönlü hazırlanıp, iyi planlandığı zaman en etkili şeklini alır ve yararları uzun vadede gözlemlenir (Henderson & Berla, 1995). Aile katılımı programları, katılımcıların, bireysel özelliklerinin farkına varmasını, bu özellikleri etkili biçimde kullanmalarını öğrenmelerini ve diğer kişilerle etkili biçimde çalışma, işbirliği yapabilme becerilerini geliştirir. Dr. James Epstein, aile katılımı programlarının üç yıllık hazırlanmasını tavsiye etmektedir. Ona göre 3 yıllık programların okuldaki gelişimin daha iyi ölçülmesini sağlayacak ve olumlu bir gelişim sağlayacaktır. Uzun yıllara yayılan bir aile katılımı programı, zamanın ve aile ve okul arasındaki ilişkilerin gelişimini planlamayı kapsamaktadır 3 yıldan uzun süreli planlamalar da programın etkisini arttıracaktır (Saifer,Ellis,2000,s.7).

Okul başarılı bir işbirliği için süreç oluşturur. Okulun güçlü ilişkileri geliştirmesindeki ilk adım, anne babaların okulda güler yüze, saygıyla karşılanmalarıdır. Ayrıca düzenli olarak bilgilendirilmeleri, tavsiyelerde bulunulması ilişkileri güçlendirir ve devamını sağlar. Yöneticilerin, personelle ve tüm işbirlikçilerle ilişkilerinin niteliği, aile katılımının başarısını ya da başarısızlığını belirler. Personel ve aileler, aile katılımı ile ilgili amaçlar, hedefler, izlenecek yollar, yöntemler, kullanılacak araçlar konusunda sürekli bilgilendirilmeye ihtiyaç duyarlar (Saifer, Ellis, 2000, s.9).

2.6.2. İlgili Araştırmalar

Arabacı aile katılımı ile ilgili araştırmasında; deney grubunda bulunan annelerle gerçekleştirilen katılım programı sonrasında uygulanan son test verilerine göre bu annelerin okul öncesi eğitime ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani annelerin okuldaki eğitime katılımları sonucunda annelerin okul öncesi eğitime yönelik bilgilerini artırdığı görülmektedir (Arabacı, 2003, s.82).

Araştırmalar, etkili iletişimin aile katılımına çok büyük katkılar sağladığını göstermektedir. Aileler ve öğretmenler kendilerini daha iyi hissetmekte, gönüllü katılım artmaktadır (Leitch and Tangri 1988:72; Swap 1992:58 Radhike, Noleen, Christie, 2005, s.60).

Ensari ve Zembat'ın yönetici ve ailelerin "okul-aile işbirliği"ne ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması konulu araştırmanın sonucuna göre "okul-aile işbirliği"ni engelleyen etmenler hakkında yönetici ve ailelerin görüşleri birbirinden farklıdır. Aileler öncelikle yöneticinin tutumunu engel görmekte, yöneticiler ise öncelikle ailelerin tutumunu engel göstermektedir (Ensari, Zembat 1999, s.202).

Cooper okul içinde ailesi çalışmaya başlayan çocukların da akademik başarılarının arttığı ifade etmektedir (Saifer, Ellis, 2000, s.6).

Dünyada ve ülkemizde sıklıkla kullanılan Head Start programında da aile katılımı ilk başlardan itibaren önemli bir nokta olarak kabul edilmiştir. Head Start 'in temel aldığı iki noktadan biri hem çocukların hemde ailelerin gelişimi için aile katılımının anahtar olduğu ve ikincisi de Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşımının benimsenmesidir.

Bronfenbrenner erken çocukluk dönemi müdahale programlarının etkinliğinin artırılması ve uzun soluklu olması için çocukların ailelerinin ve içinde buldukları toplulukların programa dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.(Castro ,2004)

Mertens, ailesel katılımı “göklere çekildiğinde saygı duyduğumuz bayrak” olarak tanımlıyor.Mertens, Vincent ve Tomlinson, ailesel katılımın yumuşaklığının okullarda halen etkili olduğunu belirtmiştir. Fakat Mcleod’un bakış açısına göre ,çocukların okumasında ailenin yaptığı çaba ve katkı her zaman önemli değildir (Edwards,1999,s.325).

Weikart’ın 1979 yılında Hohmann ve Banet ile birlikte yaptığı araştırmada, kurumda verilen okul öncesi eğitimin, aile katılımı sağlayan aile eğitim programlarıyla birlikte verildiği zaman çok daha fazla etkili olduğunu ve bu etkinin de daha uzun dönem devam ettiğini ortaya koymaktadır (Üstünoğlu,1991; Şahin;Turla,1996,s.48).

Bronfenbrenner dezavantajlı koşullarda yaşayan okulöncesi dönemdeki çocuklar için birkaç destek programını analiz etmiştir.Bu programlardaki çocukların annelerinin de eğitime aktif olarak katılmaları halinde başarının daha fazla ve daha kalıcı olduğu sonucuna varmıştır. En başarılı sonuçlar, öğretmenlerin yaptığı aile ziyaretlerinde annelere ve çocuklara oyun takımlarının nasıl kullanıldığını gösterdiği 2 yıllık programla sağlanmıştır (Bronfenbrenner,1974,s.121).

2.7. OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİNİN ÖNÜNDEKİ ENGELLER

Okul-aile işbirliğini geliştirmek öğrenme fırsatlarını maksimum hale getirmektir. Birçok eğitim raporu ailelerin okullarla yakın bir işbirliğine gitmesine olan ihtiyacı savunur (Cairney 2000). Geçen 30 yıl içinde yürütülen araştırmalar çocukların öğreniminin evde desteklendiğinde okulda giriş denklik ve akademik başarı üzerinde pozitif etkinin gösterildiğini göstermiştir. Araştırmacılar gerçek bir işbirliğinin elde edilmesinden önce iletişim sorunlarını ve üstesinden gelinecek birçok engellerin olduğu (politikalar, farklılıkları toplumun kabulü vb..) ifade etmektedirler (Warren,Young 2002,s.218).

Zembat aile katılımında aileler açısından yaşanan sorunları, anne, babaların kendi okul yaşantılarının olumsuzluğu, ailelerin ekonomik sorunları (çalışan anne),

ailelerin okula ayıracak zamanlarının yokluğu, öğretmenlerin olumsuz tutumları, ev ve okul kültürünün farklılığı, zamanlama sorunu şeklinde ifade etmektedir (Zembat,2007,s.111)

Okul-aile işbirliğinin önündeki engeller beş temel alandadır. İlki ailelerin devamlı değişen demokrafig yapısıdır ve okul tarafından hizmet edilen çocuklar üretken bir işbirliğinin oluşumuna müdahale eder.

İkinci engel okul kültürüyle ilgilidir. Bazı şeylerin okulda nasıl yapıldığına dair zorla kabul ettirilen sık sık sağlamaştırılmış bir kültür vardır, bu kültürler ailelerin dahil edilmesini desteklemezler. Öğretmenler ve idareciler karar almada, müfredat hazırlamada, idarede ailelerin katılımını tercih etmezler. Birçok öğretmen tarafından algılanan en rahat aile rolü ailelerin sınıf dışında çalıştıkları zamandır.

Okul aile işbirliğinin oluşumuna yönelik üçüncü engel; okulların sık sık sınırlı kaynakları için zorlanma hissetmeleri ve ailelerle işbirliği için gelişen işbirliğiyle ilgili bazı maliyetleri sağlayamamalarıdır.

Dördüncü engel ailelerin ilk okul yılları boyunca çocuklara yardım için gerekli yeteneklerin eksik olmasıdır.

Belki son ama en kritik olan engelse, okul ve aile arası iletişim stili ile ilgili olanıdır. Mevcut olarak dailog değişimleri birçok okulda denkliği teşvik etmeden önce aileler ve okul arasında eşit olmayan ilişkileri korumak için daha çok şey yapmaktadır. Okullar ailelerin okuldaki rollerinde öğretmenlere nail yardım edeceğini göstermeye meyillidir (Warren,Young 2002,s.218).

Kaya, Dinç ve Cihangir'in okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı konusunda anne-baba ve öğretmen görüşlerini belirledikleri araştırmada ailelerin kurumda uygulanan programla ilgili bilgi sahibi oldukları, katılım konusunda istekli olduklarını ve ailelerin çoğunun okuldaki etkinlikler kadar dışarı etkinliklerine de birlikte katılabileceğini belirtmişlerdir. Okullar da özellikle anne-baba seminerlerinin düzenlendiği ve aylık veli toplantılarının yapıldığı belirtilmektedir (Kaya, Dinç, Cihangir,2006,s.379).

2.8. AİLE KATILIMININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE EPSTEİN' İN AİLE KATILIM MODELİ

Aile katılım programlarında programdaki her unsur değerlendirilmelidir. Çocukların gelişimleri, akademik başarıları, programa katılanların memnuniyetleri, katılımcıların genel tavırları, davranışları belgelendirilerek arşiv haline getirilmelidir. Belgelendirmede ölçekler, anketler, video, ses kayıtları, röportaj gibi yöntemler kullanılabilir (Novick 1999,s.43).

Aile katılımı şu unsurlara odaklanmalıdır, ev ve okul iletişiminin doğası, aile katılımındaki riskler, değişiklikler, aile katılımını teşvik edecek okul etkinlikleri. Aile katılımı ile şekillenen etkinliklerin çocukların akademik başarılarını, motivasyonlarını, öz güvenlerini, sorumluluk alma, işbirliği gibi becerileri arttırdığı, akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediği pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur. Araştırmalar, okul çalışmalarının ve öğretmen özelliklerinin aile ilgili değişkenlerden daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Fantuzzo,Perry, Childs,2006,s.143).

İşbirliğine dayanan aile katılımında sorumlulukların, görevlerin paylaşılması, güven, yardımlaşma gibi unsurlar gereklidir. Aile katılımı sadece bazı etkinliklerin aileler tarafından evde yapılması değildir.

Epstein' in geliştirdiği Aile Katılımı Modelinde 6 unsur bulunmaktadır: Anne babalar, iletişim, gönüllük, evde öğrenme, karar alma, toplumla işbirliği. Etkili aile katılımlarının ortak noktalarından biri etkinlikleri desteklemektir. Epstein' in modelinde de her unsurda mutlaka etkinlikleri desteklemek büyük önem taşımaktadır. İşbirlikçi aile katılımının en önemli öğelerinden biri aile ve eğitimciler arasındaki destekleyici ilişkilere dir. İşbirlikçi yaklaşım, ailenin tüm potansiyelini ortaya koymasını sağlar ve çocuklarının uzun yıllar boyunca destekçisi olmasını da beraberinde getirir (Minke,Anderson2005,s.182).

2.9. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN YAYGINLAŞTIRILMASI AMACI İLE UYGULANAN PROJELER

Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitim Programı Projesi :Anne çocuk eğitim vakfı (AÇEV) ve Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, işbirliği ile 61-72 ay çağı çocuklarının ana sınıfı ortamında zihinsel gelişimlerinin sağlanması, bunların ilköğretime hazırlanması, okul ve aile işbirliğinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Proje 2005-2006 eğitim öğretim yılında, 27 ilde 88 öğretmenle 2.211 çocuğa uygulanmıştır (İnanlı,2006,s.25) .

Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimi Projesi:T.C. Hükümeti ve UNİCEF işbirliği ile 2001–2005 ülke programı ana uygulama planı kapsamında başlatılan “erken çocukluk gelişimi ve eğitimi” projesinin iki alt projesi bulunmaktadır. Bunlardan biri; Aile çocuk eğitim programı projesi (AÇEP)’te çocuğa ve aileye hizmet veren sektörlerin işbirliği ile yürütülmesi, ailelere ve topluma doğru mesajların verilmesi için program çalışmaları devam etmektedir. Diğeride Okulöncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesidir. Bu projenin araştırma ve program geliştirme çalışmaları, Bakanlık v e Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü işbirliğinde, Prof.Dr.Ayla Oktay Başkanlığında tyürütülmüştür. Bu proje ile okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin karşılaştırılması, okulöncesi eğitim programları ve eğitim ortamı ile ilköğretim birinci sınıf programları ve eğitim ortamlarının karşılaştırılması birbiri ile uyumlu hale getirilmesi amaçlanmıştır (İnanlı,2006,s.26).

Avrupa Birliği Meda Programı Kapsamında “Temel Eğitimin Desteklenmesi Projesi;Avrupa birliği ile ilgili faaliyetlerin etkin bir şekilde izlenerek işbirliği sağlanması ve dış kaynaklı projelerin verimli bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla genel müdürlük bünyesinde Avrupa birliği ve dış kaynaklı projeler şubesi kurulmuştur. 100 milyon Euro'luk hibe parayla 17 ilde yürütülen bu proje ile “yoksulluğu azaltma perspektifinde eğitim seviyesini arttırarak en dezavantajlı kırsal, kentsel ve gecekondü bölgelerinde nüfusun yaşam koşullarını geliştirerek, halen temel eğitim dışında kalan çocuklar, gençler ve yetişkinlerin kapsama alınmasını desteklemek” amaçlanmıştır (İnanlı,2006,s.23).

Temel Eğitim Programı II. Faz “Okul Öncesi Eğitim Desteklenmesi Ve Yaygınlaştırılması” Projesi ;T.C. hükümeti ve Dünya Bankası arasında imzalanan İkraz Anlaşması gereğince yürütülen temel eğitim programı II. faz’ı için hazırlanan bu projenin amacı; okul öncesi kurumlarından yararlanamayan çocuklara eğitim olanağı sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak ve eğitimde kaliteyi arttırmaktır (İnanlı,2006,s.23).

Mobil Anaokulu Projesi; Tüm çocukların okula gitme ve eğitimden yararlanma ilkesinden hareketle;Çocuklara okul öncesi eğitim fırsatı tanınması, ilköğretime hazırlanması,farklı bölgelerde yaşayan çocukların eğitim gereksinimlerine yönelik, özellikle dil gelişimine ilişkin destekleyici eğitim programlarının yapılması,anne baba ve ailede yaşayan diğer bireylerin çocukların eğitimi konusunda bilinçlendirilmeleri için eğitim materyalleri ve eğitim programları düzenlenmesi, amacıyla planlanmıştır (<http://ooegm.meb.gov.tr/projeler.html> 24.09.2005). Proje Üniversiteler, Belediyeler, İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve sponsor resmi ve özel kuruluşlar işbirliğinde uygulanmaktadır (İnanlı,2006,s.27).

2.10. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MODELLERİ

Dünyada ve Ülkemizde uygulanan çeşitli okul öncesi eğitim modellerinden bazıları şunlardır.(Dere,2003,s.103-188)

1. High /Scope Okul Öncesi Eğitim Programı
2. Çocuktan Çocuğa Eğitim Yaklaşımı
3. Ev Merkezli Aile Eğitimi Programı (HIPPY)
4. Açık Eğitim Yaklaşımı
5. Waldorf Eğitimi
6. Summerhill Okulu
7. Head Start Okulöncesi Eğitim Programı
8. Reggio Emilia Yaklaşımı

9. Montessori Yaklaşımı
10. Bank Street Okulları
11. Aile Merkezli Programlanmış Okul Öncesi Aktivite (Fospa) Programı
12. Bloomingdale Aile Katılım Programı
13. Erken Destek Projesi(Açep) Anne Çocuk Eğitim Programı
14. Ana-Baba Okulu Projesi
15. Baba Destek Programı
16. Aile Mektupları Projesi(Açev)
17. Ovçep: Okulöncesi Veli Çocuk Eğitim Programı

Bu modellerin dışında, süreli ve yerel olarak uygulanan model projeler de bulunmaktadır.

2.10.1. High Scope Okul Öncesi Eğitim Programı

1962’ de Ypsilanti Devlet Okulları’ nın Özel Hizmetler Müdürü olan David Weikart Ypsilanti’ deki lise öğrencilerinin sürekli başarısız olduklarını incelerken, bu çocukların zeka düzeylerinin normal olduğunu belirledikten sonra başarısızlığın çevre şartlarındaki yetersizlikten kaynaklanabileceğini düşünmüştür. Bu düşünce ile çocukların erken yaşlardaki gelişimlerinin diğer yılları da belirgin biçimde etkileyebileceği gerçeğini de birleştirerek küçük çocukların eğitimine odaklanmıştır. Weikart yoksul mahallelerde yaşayan risk altındaki çocuklara hizmet vermek amacıyla, Perry Okul Öncesi Projesi’ ni başlatmıştır. Bu proje daha sonra High Scope Perry Okul Öncesi Projesi olarak anılmıştır (Hohmann, Weikart 2000). 1970’lerde uygulama sonucunda tüm çocukların zeka testlerinde ve 10 yaşına geldiklerinde yapılan okul başarı testlerinde oldukça iyi puanlar aldıkları belirlenmiştir (Fetihi 1992,s.3).

Jean Piaget' nin yapısalcı teorisine ve John Dewey'in görüşlerine dayanmaktadır. Çocukların etkin öğrenciler oldukları bir okul öncesi eğitim programıdır. High Scope programında yetişkin ve çocuklar arkadaştır. Bu da çocukların yaratıcılık, girişimcilik, problem çözme, kendine ve başkalarına saygı gösterme , düşüncelerini rahatça ifade etme becerilerinin ve güven duygusunun gelişmesine yardımcı olmaktadır. Çocuklar bir takım anahtar deneyimler yoluyla karar vermeye, problem çözmeye ve aktif katılımı kendi faaliyetlerinin sorumluluğunu almaya yönlendirilirler (High Scope Preschool Curriculum, [http:// www, ed. gov](http://www.ed.gov). 1995. web adresinden 20.12. 2005 tarihinde alındı). High Scope kelime anlamı olarak, yüksek hedefler ve uzaklara uzanan görev anlamını taşımaktadır (Fetihi 2003). Ve programın içeriği de bunu desteklemektedir. Öğrenmeye gelişimsel değişim süreci olarak bakan yaklaşımda Etkin Öğrenme yaklaşımının temel sürecini tanımlamaktadır. Etkin öğrenmeyi oluşturan dört unsur vardır. Bunlardan biri “nesnelere doğrudan deneyim, diğerleri; “hareketler üzerinde düşünme”, “içten gelen motivasyon, keşfetme ve üretme”, “problem çözme” dir (Fetihi 2003).

Program planlama, çalışma, toplanma, hatırlama, küçük grup, büyük grup ve bahçe zamanından oluşmaktadır. Etkinlikler planla-yap-hatırla sıralaması ile yapılır. Çocuklardan olayların sırasını önceden görebilmeleri, hatırlamaları ve tanımlamaları beklenir (Hohmann, Weikart 2000;High Scope Preschool Key Experience, [http:// www. high scope. org](http://www.highscope.org). 2000. web adresinden 20.12.2005 tarihinde edinilmiştir).

Programın Amaçları; Çocuklara kendi zaman ve enerjilerini gerektiği gibi kullanarak, neyi nasıl yapacaklarına ilişkin tercihler yapma ve karar alma yeteneklerini geliştirmeleri için yardımcı olmak. Çocukların kendi seçtikleri amaçları ve görevleri özgün biçimde ve sorumlulukla tanımlama, izleme ve tamamlamakta öz disiplin ve yeteneklerini geliştirmeleri için yardımcı olmak. Çocuklara başka çocuklar ve yetişkinlerle grup planlaması yapmakta, çaba göstermekte ve liderliği paylaşmakta yeteneklerini geliştirmeleri için yardımcı olmak. Çocuklara nesnelere ilgili bilgilerini, sanatsal becerilerini ve rahatça hareket etme yeteneklerini geliştirmeleri için yardımcı olmak. Çocuklara düşüncelerini, fikirlerini ve duygularını dile getirmeleri, başkalarına iletebilmeleri için yardımcı olmak. Çocuklara mantık yürütme, kavrama yeteneklerini geliştirmeleri için yardımcı olmak

Çocukların yaratıcı, girişken, sorgulayıcı, bilgiye, başkalarının görüşlerine açık olma özelliklerini geliştirmeleri için yardımcı olmak (Weikart 1990).

Yetişkinler ve akranları çocuğun problem çöme ve yaratıcılık çabalarını görüp teşvik ederler. Öğretmenin çocuğun yaptığı işi sözel olarak ifade etmesi, çocuğun yapmakta olduğu işle ilgili konuşmasına yol açar (Bilaloğlu 2004,s.17).

High-scope programında aile katılımı önemsenmektedir ve pek çok farklı yolla bu katılım sağlanmaktadır. High scope eğitimcileri bu katılımı sağlamak ve artırmak için ailelerin sınıfta gönüllü olmalarına, eğitimde kullanılacak materyallerle desteklemelerine, çeşitli aile toplantılarına katılmalarına fırsat vermektedir. Eğitimciler aileleri çocukların eğitimde takip edilecek yollar konusunda yönlendirmekte, aileye çocukla ilgili bilgiler vermekte, gelişimini takip etmekte ve tartışmakta, ailelere bültenlerle bilgiler vermektedir. Genellikle özel olarak head start toplantıları düzenlemektedir. Öğretmenler ailelere zamanı nasıl etkili kullanacakları, sosyal öğrenme tecrübesi nasıl kazanılacağı, etkin problem çözme yolları tartışmalarda nasıl yapıcı olarak kullanılacağı çocuklarına kendi kararlarını vermeyi öğretirken çocuk bakma zamanlarının nasıl kullanılacağı gibi konularda rehberlik ederler (Ömeroğlu;Kurtulmuş;Yayla 2001,s.148) .

Örnek olarak, aileler sınıfta gönüllü olmakta, evinden materyaller getirmekte, aile toplantılarına ve çalışmalarına katılmakta, takip edilecek yollar konusunda tavsiyelerde bulunmakta, çocuğunun ilerlemesini öğretmenleriyle tartışmakta, aile bülteni çıkarmaktadır. Ayrıca ev ziyaretleri de aile katılımının önemli bir parçasıdır. Ev ziyaretleri eğitimci tarafından her hafta yapılmaktadır. Ziyaret sırasında, aile danışmanlığı ve çocukların sınıf etkinlikleri, performansları hakkında aillerin bilgilendirilmeleri önem taşımaktadır. Grup toplantıları da haftanın 5 günü günde 2 saat veya tam gün toplantılar şeklinde yapılmaktadır (Ömeroğlu ve arkadaşları 2001). Özetlersek high-scope aile üyeleri, öğretmenler ve çocuklar arasında açık ve üretken bir iletişim sağlayan ve devam ettiren bir modeldir.

2.10.2. Çocuktan Çocuğa Eğitim Yaklaşımı

Çocuktan çocuğa yaklaşım 1978 yıllarında Londra Üniversitesi'nde başlatılmıştır (Dere,2003,s.110).

Çocuktan çocuğa yaklaşımı büyük çocukların, küçük çocuklara bakması, çocuk bakım ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılan bir eğitim sistemidir. Çocuktan çocuğa yaklaşımı, edindikleri bilgileri akranlarına, anne-babalarına ve topluluk üyelerine aktarabilmeleri, eğitimleri ile ilgili olarak çevrelerindeki sağlık sorunlarının belirlenmesi, çevre temizliğinin örgütlenmesi, oyun alanlarının kurulması gibi faaliyetlerin yapılması açısından genellikle ilkökul dönemindeki çocuklarla uygulanmaktadır.

Çocuktan çocuğa yaklaşımın amacı; yerel çevrede sağlık ve eğitim arasında ilişki kurmak, sağlığı geliştirmek üzere yetişkin ve çocuğun beraber çalışması, onların bireysel ve grup olarak kendi ve diğer insanların yararı için çalışmaya teşvik etmektedir. Çocuktan çocuğa yaklaşımında, beslenme, sağlık kazaların önlenmesi, sağlık şartlarının iyileştirilmesi, zihinsel ve sosyal gelişim gibi konular üzerinde durulmaktadır. Bu konular üzerinde durulurken öğretmen ve çocuklar aktif ve katılımcıdır (Myers,1996;Dere,2003,s.111).

Çalışmaların sonunda program, gözlem, soru sorma, toplantı, görüşme, bireysel ve grup raporları, ders kitapları ve müfredat, okul devam durumu, posterler, müfettiş veya sağlık görevlerinin raporlarını gibi bir çok yöntemle değerlendirilir ve bunlar rapor haline getirilir. Çocuktan çocuğa programlarında etkinlikler, oyunlar, araştırmalar, deney ve gösteriler, tiyatro, öykü yaratma, şarkı, şiir ve tartışma gurupları gibi birçok yöntemler kullanılarak yapılmaktadır.

Ülkemizde çocuktan çocuğa yaklaşımı TC ve UNICEF işbirliği ile hazırlanan 1991-1995 ana uygulama plan doğrultusunda "gezici tarım işçi çocuklarının eğitimi" projesi ile uygulanmaya başlanmıştır.

2.10.3.Hippy; Ev Merkezli Aile Eğitimi Programı

HIPPY Programı 1969 yılında İsrail'de Hebrew Üniversitesi Yahudi Kadınlar Ulusal Konseyince küçük çocukların daha sorumlu, hevesli ve başarılı okul öğrencileri olmalarına yardım etmek ve annelerin de, çocuklarının öğretmenleri olarak kendi güç ve potansiyelleri hakkında bilinçlerini yükseltmek için tasarlanmıştır (NCJW). Eğitimde Gelişmeler Araştırma Enstitüsü'nde geliştirilmiştir. Amerika'da ilk HIPPY Programı 1986 yılında Arkansos' da başlatılmıştır.

HIPPY Programı, eğitimden faydalanamayan aileler ve çocuklar için planlanmış ve kısa sürede dünyada yaygınlaşarak yerel programlara adapte edilmiştir. HIPPY programına uzmanlar, toplum temelli yarı-uzmanlar, gönüllüler ve ücretli çalışanlar, sağlık, eğitim ve sosyal hizmet görevlileri ve topluluk liderleri de katılmaktadır (Dere,2003,s.117).

Katılan her aile,aile başına ortalama program maliyetinin yüzde on kadarına eşit itibari bir ücret öder. Maliyetin geri kalanı Hebrew Üniversitesi ile Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından karşılanır (Myers,1996,s.126).

HIPPY Programı, aile okur-yazarlık programı, aile-toplum işbirliği programı, iki dilli eğitim programı ve ebeveyn katılım programları olmak üzere dört ayrı kategoride kullanılmaktadır (Dere,2003,s.118). Ailelere yönelik okuma yazma becerilerini arttırma etkinlikleri çalışmalarda geniş yer tutmaktadır (Hippy international newsletter,2006,s3-8).

HIPPY Programı, müfredat, rol oynama, ev ziyareti ve grup toplantıları olmak üzere dört temel özelliğe sahiptir. Program, ebeveynlerin kendi becerilerine güvenlerinin artmasını, çocuklarına eğitim vermekten haz duymalarını, çocuklarının becerilerinin arttığını görünce heyecan duymalarını, çocukları ile birlikte öğrenme ve eğlenme fırsatı yaratmalarını, diğer konularla ilgili yardımcı olabilecek kurum ve kuruluşlardan yararlanmalarına yardımcı olmaktadır. Hippy programındaki kullanımı kolay etkinlik paketleri, ev ziyaretleri ve grup toplantıları sayesinde ebeveynler çocuklarına okulda ve sonrasında nasıl başarı kazandıracaklarını öğrenirler. Ebeveynler kendi kültürlerinden gelen eğitimler tarafından eğitilirler.

HIPPY Programının amaçları, çocukların olumlu erken okul deneyimleri şansını arttırmak, ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının temel eğitimcileri olarak görmelerini sağlamayı, evde okuma-yazmayı teşvik eden eğitim ortamını yaratmayı, ebeveynlerin eğitim sistemine daha fazla katılmalarını ve sistemin ihtiyaçlarına karşılık verme konularında teşvik ederek onlarda eğitim bilincini geliştirmeyi, yarı-uzmanlara iş deneyimi ve gerekli becerileri kazandırarak iş piyasasına girmelerini sağlamayı ve topluluk içindeki çeşitli organizasyonlar arasındaki diyalogu arttırarak okulöncesi eğitime destek olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. HIPPY aktiviteleri, deneyimsiz bir öğretmen için hazırlanmış iyi bir ders planı gibi yapılandırılmış formatta hazırlanmıştır. Bunun amacı da aktivitelerin ve ebeveynlerin uygulaması için eğlenceli olup ebeveyn ile çocuk arasında başarılı bir öğrenme deneyi yaratmaktır. HIPPY Programında, ailelerin çocukları ile birlikte uygulayarak başarılı olabilecek şekilde düzenlenen ve daha çok çocukların zihinsel gelişimini destekleyici eğitici materyaller kullanılmaktadır. Bu materyaller aktivite paketleri, hikaye kitapları, yaratıcı oyunlar ve yarı-uzmanlar için yönergelerdir.

HIPPY, ev merkezli ve kurum merkezli olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır. Ev merkezli uygulama ev ziyaretleri yoluyla, kurum merkezli uygulama ise grup toplantıları yoluyla gerçekleşmektedir. Ev ziyaretleri, anne babaları ve diğer aile fertlerinin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamasına, evde verilen bilgilerin pekiştirilmesine, ebeveynlerin öğrendikleri bilgileri hemen uygulamaya geçirmelerine, grup ortamında tartışılmayan çocuk çerçevesinde özel problemlerin çözülmesine yardımcı olur. Ev ziyaretleri, birebir etkileşimin kurulmasını ve ebeveynlerin programa: daha kolay adapte edilmesini sağlar. Yarı-uzmanlar aileleri iki haftada bir ziyaret ederek haftanın konusunu rol oynama yöntemini kullanarak aileye verir, bir sonraki haftanın konusu gözden geçirilir ve ebeveynlerin sorunu varsa bunun üzerinde tartışılır. Grup toplantıları ise, ev ziyaretlerinin yapılmadığı haftalarda yapılır. Bu toplantılar ebeveynlerin bir araya gelerek yaptıkları hakkında konuşup, deneyimlerini diğer ebeveynlerle paylaşarak yeni bilgiler edinmeleri açısından önemlidir. Grup toplantılarında, ebeveynler çocukları ile nasıl çalıştıklarını anlatırlar, yeni rollerinde birbirlerine güç ve destek verirler, ebeveynin seçtiği bir konuda aktiviteler düzenlenir, çocuk gelişimi, sağlık eğitimi, çocuk oyunları gibi konularda tartışılırlar.

Hippy öncelikle çocukların anaokulu eğitiminde başarı kazanmasını hedeflemiştir. Aileler günlük etkinliklerden oluşan 60 haftalık bir program alırlar. Her hafta anne babaların ve Hippy personelinin katıldığı toplantılar düzenlenir. Hippy' nin yapılandırılmış programı ile ebeveynler çocuklarına kitap okurlar, onlarla mantık problemi çözerler ve onların okuma becerilerini geliştirirler (Hippy international newsletter,2006,s2).

Program anaokulu eğitiminin son yılı ile ilköğretimin ilk yılını kapsamaktadır. Programdaki etkinlikler, parmak oyunları, şarkılar, resim yapmak, okuma, boyama, kuklalardır.

Yeni hippy programı ailelerin anaokulu eğitiminde 2 yıl (5 ve 6 yaşlar) boyunca katılmalarını sağlamaktadır. Bu programda 15 hafta boyunca her hafta yenilenen etkinlik paketleri ve 12 tane hikaye kitabı ve etkinliklerinden oluşan setler bulunmaktadır. Her hafta verilen etkinlik paketlerinde becerilere göre belirlenen 5 etkinlik ve ailelere tavsiyeler rehberi yer almaktadır. Son iki yılda Kanada'da 24 milletten gelmiş 400 aile ile çalışılmıştır. Yeni Zelanda'da ki Hippy programı sosyo-ekonomik düzeyi düşük 1300 aileye, Hippy USA yılda 16.000 aileye ulaşmaktadır (Hippy international newsletter,2006,s2)

2.10.4. Açık Eğitim Yaklaşımı

Açık eğitim, "açık sınıf, "açık okul" ve "bütünleştirilmiş gün" gibi birçok adlarıyla bilinmektedir. Açık eğitimde çocuklar eğitim ortamında gelişen ve öğretmen rehberliğinde oluşan karar verme, çevresindeki insanlar, nesnelere ve yerlerle ilgilenme, yaptıklarını kaydetme, sosyal rollerini düşünme gibi sorumluluklara sahiptir. Öğretmen, bu sorumlulukları geliştirmede çocuklara uygun fırsatlar vermektedir. Açık eğitim çocuk merkezidir. Çocuklar kendi kendilerine öğrenmeleri ve keşfetmeleri için uygun ortam sağlanır. Açık eğitimde "bütünleşmeye" önem vermektedir. Bütünleştirmeye eğitim gerçek dünyaya ve topluma açılmaktadır. Çocuklar etkinliklerinde oyun alanlarına ve diğer açık alanlarına gitmektedir. Açık eğitim, eğitimin sadece sınıf ortamında değil her yerde gerçekleşeceğini savunmaktadır. Ayrıca açık eğitimde çocukların etkinlikleri ile konu bütünleştirilmektedir. Etkinlikler günlük yaşamla bağlantılı bir şekilde

uygulanmaktadır. Açık eğitimde sınıflar, genel amaçlı etkinlikler fen, matematik, görsel sanat, ve dil etkinlikleri gibi çeşitli öğrenme merkezlerine ayrılmıştır. Açık eğitimde sınıf çocuğun çevreyi, çevrenin de çocuğu etkileyebileceği şekilde düzenlenmektedir. Oyun donanımı ve doğa çalışmalar için dağ çevresinde geniş alanlar bulunur. Sınıf ortamı esnek ve belirsizdir,sık sık değişiklik yapılabilir.

Açık eğitim sınıflarında farklı yaş, yetenek ve geçmişe sahip çocuklar bir arada bulunur. Büyük çocuklar küçük çocukların bakımında yardımcıdır. Açık sınıflarda çocuklar kendi ilgilerine göre gruplar oluşturabilir. Bu gruplardaki farklı yeteneklerdeki çocuklar bir arada çalışabilirler. Aynı zamanda öğretmende çocukların yeteneklerine veya öğrenme şekillerine göre çocukları gruplayabilir. Açık eğitimde, öğretmen iyi bir planlayıcı, gözlemci, sabırlı ve çocuklarla etkileşim kuran kişidir. Öğretmen gerekli malzemeyi, materyali ve ortamının düzenini sağlamaktan sorumludur (Aral,Kandır,Yaşar,2000,s.39).

Çocuklar araştırma yaptığı sırada onlara inceleme, keşfetme, soru sorma ve cevabını alma imkanı sunar, seçenekler sunar. Öğretmen çocukların gelişim düzeyine uygun kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etmelerini ve düşünmelerini sağlayıcı sorular sorar. Öğrenmenin farklı yolları ve yaklaşımlarını deneyerek bunları çocukların öğrenme şekillerine ve açık eğitime uygular. Ayrıca açık sınıflarda Öğretmen çocuklara saygı gösteren, iyi davranışlarda bulunan, temiz, şirin, çocuklarda bireysel farklılıkların bulunduğu inanan kişidir (Dere,2003,s.146).

2.10.5. Waldorf Eğitimi

İlk Waldorf Okulu, Rudolf Steiner' in I. Dünya Savaşı sonrası yoksul Almanya' sında 1919 yılında Stuttgart kentindeki Waldorf-Astoria sigara fabrikasının işçileri için verdiği bir dizi eğitim konferansı sonucu kuruldu (Dere,2003,s.148).

Waldorf Eğitimi Modeli üniversite öncesi eğitimin tamamını kapsayan bir süreçtir, Çocuğun gelişim dönemleri 0-7 yaş okulöncesi, 7-14 ilköğretim, 14-21 ergenlik dönemi şeklinde gruplandırılmıştır. Birinci aşamada çocuk dünyayı yalnızca fiziksel etkinlikler, oyun ve taklit yoluyla öğrenir. İkinci aşamada çocuğun hayal gücü beslenir ve duygulara karşı bilinç geliştirecek deneyimler kazandırır. Üçüncü

aşamada çocuğun soyut zekası gelişir. Farklı konular arasında ilişki kurmayı ve bunların arasından iyi olanı seçmeyi öğrenirler (Pehlivan, İnayet, 2004, s.25)

Özgür iradeyi kullanabilme yetisini kazandırmayı amaçlamaktadır. Steiner, “önemli olanın çocuk eğitimi değil, insan eğitimi olduğuna işaretle, aslında bir irade eğitimi gerektiğini, zeka ve ahlakın karakter gelişimiyle başabaş gittiğini belirtiyor” (www.ayseabla.k12.tr/v17.php web adresinden 24.12.2005 tarihinde edinilmiştir).

2001 yılında dünyada 605'i Avrupa'da olmak üzere, 845 Waldorf Okulu bulunuyordu. Sadece Almanya'da bulunan Waldorf Çocuk Yuvası'nın sayısı ise 500'dür.

2.10.6. Summerhill Okulu

İlk SUMMERHILL okulu 1921 yılında Londra'nın yüz mil kadar uzağındaki Suffolk'un Leiston kasabasında A.S. Neill tarafından kurulmuştur. 1883 yılında İskoçya'da doğan A.S. Neil Edinburg Üniversitesi'ni bitirdikten sonra 15 yıla yakın bir süre çeşitli ülke ve okullarda öğretmenlik yapmıştır. Eğitim tarihinde büyük bir deney anlamına gelen Summerhill okulunu kurmasıyla bütün dünyada eğitimcilere örnek olmuş, Freud, Wilhelm Reich, Homer Lane gibi bilgin ve düşünürleri etkilemiştir.

A. S. Neil, yaşamın amacı mutluluğu bulmak olarak tanımlar. Esas eğitimin yaşama hazırlık olduğu görüşü etkindir. A.S. Neil'e göre mutsuz bir matematik profesörüyle mutsuz bir çöpçü arasında fark yoktur, gerçek başarı, sevinçle çalışma, olumlu bir biçimde yaşama yeteneğidir ve bu tanımlamaya göre Summerhill öğrencilerinin çoğu, yaşamda başarılı olabileceklerdir. Okullar çocukların temel hakkı olan durmadan oyun oynamaktan alıkoyar, onların taze omuzlarına yaşlı kafalar kondurur. Öğrenmek oyundan sonra gelmeli ve öğrenme hoş bir hale getirilmek için oyunla karıştırılmamalıdır. Eğitim, bir yaşam hazırlığı olmalıdır (Dere, 2003, s.150).

Temel İlkeleri, okulun özgürlükle yönetilmesidir. Hiçbir çocuk derslere devam etmek zorunda değildir. Çocuklar okula uymak durumunda değildir, okul çocuğa uymalıdır. Etkin çocukları sıralarda oturtup, çoğunlukla yararsız konularla çalıştıran bir okul, iyi bir okul değildir. Dersler seçmelidir. Çocuklar derslere girip girmemekte özgürlerdir.

Bir program vardır, ama yalnızca, öğretmenler için. Yeni öğretim yöntemleri yoktur, çünkü öğretim kendi basma çok önemli görülmemektir. Çocuk öğrenmek istediğinde nasıl öğretilirse öğretilsin öğrenir.

Her gün ingilizce, matematik, tarih, coğrafya, fizik, kimya, labaratuvar gibi dersler sabah 9:30 ile 13:00 saatleri arasındadır. Öğleden sonraları herkes bütünüyle özgürdür. Tüm öğrenciler yatılıdır ve üç gruba ayrılmışlardır, 5 ve 7 yaş arasındaki en küçükler, 8-10 yaş arasındaki ortalar ve 11-16 yaş arasındaki büyükler.

Cumartesi toplantılarını bütün okul yönetir, herkesin hakları eşittir. Her öğrenci ve öğretim üyesinin bir oy hakkı vardır. Altı yaşında bir çocukla okul müdürünün oyu arasında hiçbir fark yoktur. Okulu ilgilendiren her şeyin karar bu toplantılardan çıkar. Yasa yapmak için bir okul kurulu oluşturulur, bu kurula bir çocuk başkanlık eder ve isteyen herkes kurula katılabilir. Bu kurulun sınırsız bir tartışma gücü vardır ve yasa yapma konusunda yetkilidir.

Dünyada Summerhill okulları kırk yılı aşkın bir süreyle varlığını sürdürmeyi başarmış örneklerden biridir (Neil, 1990,s.19).

2.10.7. Head Start Okulöncesi Eğitim Programı

Amerika Birleşik Devletleri'nde her yıl bir milyona yakın düşük sosyo-ekonomik seviyeden gelen çocuğun, ilkokula sağlık problemleri ve büyük bir güven yoksunluğu içinde başladığı, bu nedenle ilk yıl arkadaşlarından geri kaldıkları ve ileriki yıllarda da problemlerle karşılaştıkları saptanmıştır. Araştırmalar dezavantajlı şartlarda yaşayan çocukların, içinde buldukları bu durumun değiştirilebileceğini ve yeteneklerinin geliştirilebileceğini göstermiştir (Büyükkaragöz, 1997,s.227).

Bu amaca ulaşmak için 1964 yılında A.B.D.Federal Hükümeti düşük sosyo-ekonomik koşullarda yaşamaktan dolayı engellenmiş okul öncesi çocuklarına yönelik bazı çalışmalar başlatmıştır. Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan rapor Head Start Projesi'nin hareket noktası olmuştur. Çocuk eğitiminde fırsat eşitliği sunma yönünde çalışmalar başlatmıştır. Ana-babalar, ev merkezli ve kurumsal eğitim programlarında çocuğun birincil eğitimcisi olarak algılanmakta, etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme gibi her düzeyde programa aktif olarak katılabilmektedir. Ayrıca

ebeveynler gönüllü ya da ücretli olarak çeşitli hizmetlerde görev alabilmekte ve yönetim organı olan idare mercisinde de üye olarak çalışabilmektedir (Temel,1999,s.18).

Head Start iki kuşak için geliştirilen modelde hem çocuğun hem de ailenin ihtiyaçlarını ön planda tutarak aile katılımı, uygun ebeveyn modelleri çerçevesinde çocuk gelişimine odaklanmaktadır (Parker, Piotrkowski, Horn, Green 1995;Foster ve ark.2005,s.13).

Head Startın genel olarak anlamını yorumlarsak, dezavantajlı durumdaki çocukların sosyal yeterliliğini sağlama derecesini daha üst noktaya çekmek amaçlanmaktadır. Sosyal yeterlilikle anlatılmak istenen, çocuğun her günkü çevresiyle okul ve günlük hayatındaki sorumlulukları konusundaki yeterliliğidir. Sosyal yeterlilik, başarıyı ve zekanın gelişimini, fiziksel ve ruhsal sağlığını, beslenme ihtiyaçlarını ve genel olarak bir çocuğun fonksiyonlarını etkileyen tüm faktörleri göz önünde bulundurmalı, dikkatle incelemelidir. Head Start, sosyal yeterliliğin başarılması için gelişmeye yönelik bir yaklaşım izlemektedir .

Samuel,Atkins,Burnett makalelerinde Head Start programının çocukların yetenek gelişimine ne gibi katkılar sağladığına değinmişlerdir. Head Start programı çocuklara edebiyat alanında çok fazla şeyler sunmasa da matematik yeteneğinin gelişimini olumlu etkiliyor. Sosyal –duygusal gelişim, fiziksel gelişim, fen, sosyal çalışmalar, sanat ve edebiyat konularında kısmi gelişmeler sağlamaktadır. Dille ilgili temel prensipleri belirliyor ve bunlar limitlendirilmiyor. Dil konusunda ilerleme çok yoğun olabiliyor (Samuel,Atkins,Burnett ,2004,s.64).

Genel amaç çocukların potansiyel kavrama yeteneklerini, dil bilgilerini, sosyal ve fiziksel gelişimlerdeki başarıları arttırarak ve fırsatlar tanıyarak sosyal yeterlilik seviyesine ulaştırmaktır. Çocuğun sağlık ve fiziksel yeteneklerini geliştirmek. Çocuğun bilişsel gelişimini ve kavramsal ve sözel yeteneklerini artırmak. Aile ve çocuk arasındaki kendini değerli hissetme ve kıymetli olma duygusu yaratmaktır (National Head Start Association <http://www.nhsa.org/research/pdf %5F doc /academicsnearlyliteracy.doc> web adresinden 10.08.2006 tarihinde edinilmiştir).

Okul öncesi eğitim düşüncesi, çocuğun hevesini çok önce kesecek yada onu yarışa sokacak şekilde düşünülmemeli, çocuğun akademik eğitimine çok erken başlanması iyiliğinden fazla sıkıntı yaratabilir. Danimarka’da okuma çalışmaları dil pratikleri ile 7 yaşına kadar erteleniyor, edebiyat eğitimi verilmiyor. Fransa’da bu okuma çalışmaları 5 yaşında başlıyor ve Fransa’daki çocuklarında %30’u okuma sorunu yaşıyor. Eğitim küçük çocuklar için stres verici bir durum olmamalı .Erken çocukluk eğitimi yalnızca akademik bir öğrenim anlamına gelmemeli. Özet olarak erken çocukluk eğitimi genellikle çocuğun gelişimine pozitif etki eder. Ve izlenebilecek iki model vardır; Head Start ve Project Follow Through’tur (Santrock’un 1997,s.234).

Head Start Projesi dört ana bölümden oluşmaktadır.

Eğitim: Head Start Eğitim programları her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılamak üzere hazırlanmıştır. Çocuklar sınıf içi ve dışında çeşitli oyunlar oynamakta ve değişik etkinlikler yapmaktadır. Duygularını ifade etmeleri, güven kazanmaları ve başkalarıyla iletişim kurabilmeleri için cesaretlendirilmektedirler (Ömeroğlu, 1992, s.44).

Bu eğitim maddeleri, bölgesel programlarını geliştirmesi ve bunların servis verdiği çocuklar, aileler ve gruplar için uyumlu çözümler yaratmasına yardımcı olacaktır. Buradan anlaşılacağı gibi ulusal bir Head Start müfredatı yoktur, bu müfredat uygulayıcı grupların insiyatifine ayrıca çocuk ve ailelerin ihtiyaçlarına göre belirlenir (Morrison,1988,s.34).

Ebeveyn katılımı ve eğitimi; Head Start Programı’nın en gerekli bölümünü ebeveynin, anne-baba eğitim programlarına katılımı oluşturmaktadır. Sınıftaki etkinliklere, çocuk gelişimi ile ilgili çalışmalara etkin olarak katılımlarla ve eğitimcilerin evlere yaptığı ziyaretler yoluyla ebeveynler, çocukların ihtiyaçları ve eğitim etkinlikleriyle ilgili olarak pek çok bilgi edinmektedirler (Büyükkaragöz,1997,s.228).

Bu programda ebeveynlere tek tek yardım sağlamakta mümkündür. Ebeveynlerin bireysel gelişimlerine destek sağlayacak olan İngilizce eğitimi, okuma ya da lise

diploması gibi belgelere sahip olabilmek için eğitim imkânları sağlanabilmektedir (Ömeroğlu;Kurtulmuş;Yayla 2001,s.147).

Sağlık: Head Start sağlık problemlerini erken teğhis etmenin önemi üzerinde durmuştur. Çocukların sağlıklı olmaları için ruh sağlığı, diğ ve vücut sağlığı ve beslenmeyi içeren sağlık programları hazırlanmıştır. Head Start sağlık servisleri çocuklara ilaç, hastane, diğ, ruh sağlığı ve beslenme konusunda servisler vermektedir. Head Startın temel dayanağı gelişim ve kuvvetlenme açısından çocukların düzenli beslenmesidir ve bu yüzden çocuklara hayatının diğer dönemlerinde de sürdüreceği iyi bir beslenme alışkanlığı edindirmeye çalışılır. Hatta annelere de basit gıda eğitimi verilerek programın merkez dışında da devamı sağlanır.

Sosyal Servisler: Head Start'ın bir parçası olarak sosyal servisler ailelere çeşitli alanlarda yardımcı olmak amacıyla kurulmuş kuruluşlardır. Bu kuruluşlarda çalışan personel ailelere ihtiyaçlarını nereden, nasıl karşılayacakları konusunda da bilgi verirler. Sosyal servis elemanları, ailelerde koordine şekilde çalışarak problemlere çözüm üretmektedir (Büyükkaragöz,1997,s.228).

Head start'ın ilk yıllarında temel amaç, çocuğun sosyal yeterliliğini artırmaktı. Aileler bu amaca ulaşmada aracı görevindeydi. Çocuklara yardım konusunda ailelere yardım ederek onları ebeveynlik konusunda geliştirmek önemli olmaktaydı. Günümüzde Head start'tan iki nesilli program stratejisi vardır. Anne babalar ve çocuklar için ulaşılması gereken amaçlar ele alınmaktadır.(Collins,1993;akt; Ömeroğlu;Kurtulmuş;Yayla 2001,s.148)

Head Start Programları Kurum merkezli ve Ev merkezli olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır.

Kurum merkezli Head Start Programı: Çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi amacıyla çeşitli uyarıcıların bulunduğu bir ortam hazırlanmış ve bu ortamda çocuğun deneyimler kazanması ve bu deneyimler yoluyla ilerlemesi gözlenmiştir. Program da çocukların karşılanması, serbest zaman, grup etkinliği, küçük grup, müzik ve hareket, sınırf dışı etkinlikler, hikaye, parmak oyunu, kukla

gibi etkinliklere yer verilmektedir. Her haftanın başında ebeveynlere bir haber gazetesi gönderilir böylece aile çocuğun okulda neler yaptığını öğrenir (Büyükkaragöz1997,s.229).

Ev Merkezli Head Start Programı: Bu programlar 1972 yılında 3 yıllık Home Star Program Uygulamaları sırasında başlamıştır. Yetenekli kişilerden seçilen gruplar, ev ziyaretleri yapmakta ve geliştirilebilecek yeteneklere gözlemcilik yapmaktaydı. Ev ve merkeze dayalı programlar arasında ki fark, eve yönelik olanların, çocuk ve ailenin ev ortamlarının kullanılmasıdır. Bu tür programların artırılması merkez tarafından teşvik edilmektedir.

2.10.8. Reggio Emilia Okul Öncesi Eğitimi Programı

Reggio Emilia Bolonya' nın 35 mil kuzey doğusunda ve nüfusu 139.200 olan bir yerleşim merkezidir. Bu bölge adını Reggio Emilia yaklaşımı ile duyurmuştur. Bu bölgenin bir başka özelliği ise düşük işsizlik ve suç oranı, yüksek refah düzeyi ve etkin yerel yönetimlere sahip olmasıdır (New, 2000; AKT:Yayla 2005,s.34).

Reggio Emilia, 2. Dünya Savaşı' ndan sonra aile, küçük çocukların öğretmen ve toplumun işbirliği yaptığı bir eğitim sistemi içinde yetiştirilmeleri amacıyla Loris Malaguzzi tarafından Reggio Emilia şehrinde kurulmuştur (Gandini 1994; Malaguzzi 1993b; New 1990,s.48).

Bugün Reggio Emilia şehri 3-6 yaş çocukların gittiği 22 okulu ve 13 bebek merkezini barındırmaktadır (Hewett 2001,s.95).

Programın ilk göze çarpan özellikleri aileler ve okul arasındaki ilişkinin yoğunluğu, sanat ve estetik konularında duyarlılık ve çevreye verilen önemdir. Bütün katılımcılar arasındaki yoğun ilişkileri içeren, işbirliğini destekleyen, bireysel ve grup olarak araştırmayı vurgulayan, sevgiyi pekiştiren, iletişimde iki yönlü süreci işleten bir yaklaşımdır. Okul öncesi sınıflarda ,çocuklar ve öğretmenin birlikte öğrendiği, konu ya da proje ağırlıklı bir program uygulanır (Temel,Avcı,Koç,1994; Yayla 2005,s.35).

Programın dayandığı temel prensipler şunlardır, müfredatın çocuk merkezli oluşu (Progettazione), evrenin öğretici olarak önemi, çocukların çoklu sembolik dilleri,

uzun süreli proje çalışmaları, küçük ve büyük grup çalışmalarıyla desteklenen işbirliği, öğretmenin araştırmacı ve öğrenen yönü , ev- okul ilişkileridir, dökümantasyon ve teknolojinin aktif kullanılması çok önemlidir (Abramson 1995; New,2000;Edwards 2003; The Reggio Emilia Approach 2004 [http: // www.cmu.edu/cyert-center](http://www.cmu.edu/cyert-center) web adresinden 2004 aralık 2005 tarihinde alındı).

Reggio Emilia felsefesinde çocukların imgeleri, hayal güçleri potansiyellerinin kaynağı olarak görülmektedir. Ayrıca çocuklar öğrenecekleri bilgiyi yapılandırıcı bir işleve sahipken, bir araştırmacı ve sosyal bir varlık olarak değerlendirilmektedirler. Öğretmenler ise rehber, kaynak sağlayıcı, araştırmacı aynı zamanda öğrenendirler (Hewett 2001,s.96).

Yaklaşımına göre çocuk, yetenekli, becerikli ve kendi kendini yönetebilir olarak kabullenilmiştir. Çocuklar bilgilerini kendi hareket ve etkileşimleri ile oluştururlar. Ayrıca çevre ile ilişkilerin niteliği gelişimin tetikleyicisidir. Çocuk bilgiyle doldurulacak boş bir levha yerine öğrenmesi için en doğru, en iyi ve en uygun fırsatlar sunulduğunda öğrenmeye hazır bir yapıya sahiptir (Arslan 2005,s.24).

Yaklaşımında dökümantasyon kavramı da önem taşımaktadır. Dökümantasyon, öğretmenlerin gözlem yapması, not tutma, fotoğraf çekme, video, ses kaydı gibi yöntemlerle çocukların iç dünyalarını yakından tanımaya çalışmalarıdır. Buradaki asıl amaç, çocukların düşüncelerini ve öğrenme süreçlerini anlamak ve sorgulamak ve velileri bilgilendirmek, diğer çocuklara örnekler sunmak hatta başka etkinliklerde yardımcı materyal amaçlı kullanılmaktadır (Abramson 1995; Katz 1996; Edwards, Springate 1995; Yayla 2005,s.35).

Organizasyonun başında bir müdür bulunur. Müdür, şehir konseyine çalışmalarla ilgili rapor sunar. Müfredatle ilgili özel bir grup vardır. Gruptaki her üye 5-6 eğitim merkezi öğretmenlerini koordine etmektedir. Her eğitim merkezinde, bir sınıfa ait iki öğretmen ve grafik sanatları uzmanı bulunmaktadır. Okullarda görev hiyerarşisi yoktur, herkes planlama ve çocuklarla ilgili diğer çalışmalara dahil edilir. Her yaş grubu için 2 öğretmen vardır. Bazı merkezlerde yaklaşık 20 çocuğun bulunduğu karışık yaş gruplarından meydana gelen gruplar vardır. Eğer sınıfta özel ihtiyaçlara sahip bir çocuk varsa başka bir öğretmen daha sınıfta kalmaktadır (Edwards 2003;

New 1993). Öğretmenler, haftada çocuklarla 30 saat birliktedirler. 6 saat de planlama, hizmet içi eğitim uygulamalarına ayrılmıştır (The Reggio Emilia Approach 1999 [http:// www.ltscotland.org. uk](http://www.ltscotland.org.uk). 1999 web adresinden 22.12.2005 tarihinde edinilmiştir).

Çevre, çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenlenmektedir. Yaklaşımında fiziksel çevrenin yanı sıra sosyal çevre de önemli olduğu için yetişkinler ile çocuklar arasında sosyal alışverişi kolaylaştırmak için bütün çocukların ve öğretmenlerin birlikte bulunabilecekleri piazza denilen büyükçe bir alan bulunmaktadır (Aral, Kandır, Yaşar 2000). Piazzalar, sınıfların açıldığı orta alandır. Burası yetişkinler ve çocuklar arasındaki sosyal alışverişi kolaylaştırmak amacıyla bütün çocuklar ve öğretmenlerin bulunabilecekleri bir yerdir (New 1993,s.49). Okulların dış çevresinde ise su, kum oyunları için alanlar, tırmanma merdivenleri, küçük ağaçlar, piknik masaları bulunmaktadır (Bennett 2001,s.29).

Ayrıca panolar büyük önem taşımaktadır. Panolarda, çocukların yaptıkları çalışmalarla, çocuğun o gün sınıfta neler yaptığını veliye sunan dokümanlar ve çocukların konuşma metinlerinden örnekler yer almaktadır (Hertzog 2001,s.44).

Aile katılımının etkisi yaklaşımda özel bir yere sahiptir. Bunun sebebi olarak, okullardaki deneyimlerin çok özel ve kaliteli olması ve bu tutumun ailelerin katılımını pekiştirmesi gösterilmektedir. Yaklaşımda aile katılımı çeşitli şekillerde gerçekleştirilmektedir. Veliler okul konseyinde söz hakkına sahiptirler. Tüm veliler bu konseye katılma konusunda desteklenmektedir. Okullarda çevrenin düzenlenmesi, tamirat, yenileme gibi faaliyetlerde velilerin desteği, görüşleri alınmaktadır. Velilerle ilgili özel partiler düzenlenmektedir. Çocuklarla ilgili bilgilerin, deneyimlerin paylaşıldığı tartışma toplantıları düzenli olarak yapılmaktadır (Yayla 2005,s.36).

Hong ve Street' in Michigan' daki bir Çocuk Gelişimi Merkezi' ndeki çocuklarla gerçekleştirdikleri araştırmada Reggio Emilia yaklaşımında ki aile katılımı üzerinde durmuşlardır. Bu araştırmada da bir sınıf projesinde ebevenyler, çocuklar ve eğitimciler birlikte çalışmışlardır. "Kendi Triops (Kabuklu bir deniz hayvanı)'unu Besle" projesinde, ebeveynler sınıfı konuya uygun araç gereçlerle donatmışlardır.

Çocuklar aileleriyle birlikte Triops' ların nasıl büyüdülerini gözlemlemişler ve kaydetmişlerdir. Ebeveynler projenin en sonunda çocuklarının hazırladığı etkinliklerden oluşan sergiyi gezmişler, yapılanlar hakkında fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Bu arada öğretmenler de ebeveynleri yapılanlarla ilgili bilgilendirmekle beraber onların da evde bu şekilde yapabilecekleri proje çalışmalarlarıyla ilgili tavsiyelerde bulunmuşlardır (Hong, Street, 2004,s.87-91).

Reggio Emilia okulları Amerika, Avusturalya, Yeni Zelanda ve kuzey Avrupa ülkelerinde yaygındır. Ülkemizde de pek çok özel okulun müfredatında yaklaşıma yer verilmektedir.

2.10.9. Montessori Yaklaşımı

Maria Montessori İtalya' nın ilk kadın Tıp doktorudur. Eğitim yöntemini 1907'de ilk kez Roma'da kurulan "Casedei Bambibini (çocuk evinde) uygulama imkanı bulmuştur. Bu uygulamadan sonra Montessori yöntemi tüm dünya'da yaygınlaşmıştır (Topbaş,2004,s.17).

Montessori yöntemi, çocuğa önceden hazırlanmış bir çevrede kendi kendini geliştirebileceği şekilde hareket ve faaliyet özgürlüğü tanımayı amaçlayan, kendi kendine oluşan ve gelişen eğitim sistemidir (Montessori 1997,s.24). Montessori yaklaşımı, bebeklikten ergenliğe kadar geçen dönemde çocukların öğrenme kapasitelerini en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Bodrova 2003,s.67).

Yaklaşım, çocuğun bir bütün olarak (tüm gelişim alanları desteklenerek), kendisine ve karşılıklı saygı, işbirliği, destek çerçevesinde etkileşimde bulunarak, yapılandırılmış bir çevrede bulunmasını öngörür (Kallen, 1993,s.86).

Montessori felsefesinin temelinde Rousseau, Pestalozzi ve Froebel' in görüşleri vardır. Her üç düşünür de çocuğun iç potansiyeli ile özgür ve sevgi dolu bir ortamda gelişme yeteneği üzerinde durmuşlardır. Eğitim sistemini kurarken çocukluğun kendine özgü niteliklerinden yola çıkan Montessori, bu konudaki görüşlerini kendi yöntemini tanıttığı kitabında şöyle özetlemektedir, "Çocukluk, yetişkinliğe gidişte geçici bir yol olmayıp, insanlığın bir başka kutbudur." (Oktay 1999,s.76).

Montessori' ye göre hareket gelişimi, duyu gelişimi, dil gelişimi, akademik öğrenme boyutları çok önemlidir (Oktay,1987;Goffin,1994,s.57).

Montessori' ye göre 1- 5 yaşlar arası, duyarlılık dönemi 5 duyu aracılığıyla şekillenmektedir. Bilgi birikimi açısından büyük öneme sahip olan bu dönemin bilinçli, yapılandırılmış etkinliklerle geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Duyarlı dönemlerin ilki dil gelişimiyle ilgilidir; 3-5 ay ile 1,5 yaş arasında, bebek seslere karşı oldukça duyarlıdır. 1, 5- 2 yaşlar arasında ise deneyimlerini organize eder. 2 yaşına gelindiğinde, çocuktaki gözlem ve dikkat etme becerilerinin artmasıyla küçük ayrıntılara odaklanma da artmaktadır. 4 yaşa kadar olan dönemde, küçük ve büyük kas becerilerinde önemli gelişmeler olmaktadır. Beceriler artmakta ve çocuğun bedeni üzerindeki kontrolü de artmaktadır. 4 yaştan itibaren de çocuğun sosyal becerileri gelişmektedir (Montessori Method (1998) [http:// www. findarticles. com](http://www.findarticles.com). 1998 web adresinden 15.11.2005 tarihinde edinilmiştir).

Duyu oorganları ile materyallerin, şekillerin ve renklerin bilinmeyen özelliklerini keşfetmeleri için çocuklara özgür bir ortam sağlanmalıdır. Bu özgür ortam içerisinde çocuklar yalnız başlarına, akranları ve yetişkinlerle birlikte yaşadığı deneyimler sayesinde anlama, öğrenme ve bilmenin zevkini tadar (Temel, Dere 2001; [http:// www. montessoriconnections. com](http://www.montessoriconnections.com). 2005web adresinden 16.11.2005 tarihinde edinilmiştir).

Çocuğun Bir Bütün Olarak Görülmesi: Çocuk tüm gelişim alanlarıyla bir bütün olarak görülmektedir. Tüm gelişim alanlarının aynı derecede gelişmeye ihtiyacı olduğu kabul edilmiştir. Örnek olarak, etkinlikler sosyal becerileri desteklediği gibi, duygusal olgunlaşmayı da sağlamalı, fiziksel etkinlikler zihinsel becerilere de hitap edebilmelidir (What Make Montessori Education Unique 2005 [http:// www. montessoriconnections. com](http://www.montessoriconnections.com). 2005.16.11.2005 tarihinde edinilmiştir).

Çocuğun Bireyselliğinin Kabul Edimesi: Genelde yetişkinler, çocuğun bireysel özellikleri, ilgileri, huylarını kabullemezler ve kendi kalıpları içine yerleştirmeye çalışırlar. Bu çocuk eğitiminde büyük bir hatadır. Çocuğa bireyselliğini veren özellikler kesinlikle göz ardı edilmemelidir (Montessori 1997,s.52).

Karakter Eğitimi, çocuklara kendilerini, diğer insanları ve çevrelerini tanımaları için pek çok fırsat sunulmalıdır (An Introduction To Montessori Philosophy And Practice. <http://www.michaelolaf.net>. 2005web adresinden 17.11.2005 tarihinde edinilmiştir).

Montessori sınıflarında klasik masa ve sıralar yerine bireysel ve/ veya gruplar halinde yerde ya da masada çalışan çocuklar görülmektedir. Yaşlara göre sınıf dağılımında, 3-5 yaş grupları tek yaş olarak ayrı sınıftadırlar. Bunun sebebi de çocukların birbirlerini gözleme şanslarını arttırmaktır. 6-9 ve 9- 12 yaş çocukları aynı sınıfta karma yaş uygulamasıyla eğitim alırlar. İşbirlikli öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme, buluş yoluyla öğrenme yaklaşımlarının yanısıra karma yaş gruplarından akrandan akrana eğitimden de yararlanılmaktadır (Montessori Method 1998 Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence. <http://www.findarticles.com>. 1998; The Environment 2004 **The Environment**. <http://www.montessori.edu>. 2004 web adresinden 16.11.2005 tarihinde edinilmiştir) .

Çocuklar Montessori sınıflarının yapısı gereği, iç disiplinlerini geliştirmektedirler Benefits On The Montessori Method 2005 <http://www.montessoriconnections.com>. 2005web adresinden .16.11.2005 tarihinde edinilmiştir).

Montessori öğretmeni, yöneltici adını alır. Dış görüntüsü, kişiliği ile çocuklar için iyi bir model olmalı ve saygı uyandırmalıdır. Öğretmenin esnek olabilmesi için yaşamı seven, sıcak, anlayışlı ve saygılı olması gerekmektedir (Temel 1994; Temel, Dere 2001).

Montessori programında aile katılımı önem taşımaktadır. Aileler, sınıfta çocuklarına ve diğer çocuklara asistanlık yapabilme, etkinlikleri birlikte yürütme şansına sahiptirler. Ailelerin tartışma gruplarında eğitimci rehberliğinde ev ortamı, çocuk psikolojisi, yaşanan sorunlar çerçevesinde karşılıklı paylaşım, dayanışma ortamı sağlanmaktadır. Aillerin sınıf ortamını dışarıdan gözleme şansları da bulunmaktadır. Düzenli hazırlanan bültenler, ailelere çocuk psikolojisi, yayımlar, organizasyonlar vb. alanlarda düzenli bilgilendirmeyi sağlamaktadır (Parent Education and Involvement 2005 <http://www.montessoriconnections.com>. 2005 web adresinden 16.11.2005 tarihinde edinilmiştir).

Yaklaşım günümüzde İtalya başta olmak üzere pek çok Avrupa ülkesinde ve Amerika, Mısır, Kore olmak üzere dünya çapında pek çok ülkede popülaritesini korumaktadır. Örnek olarak sadece Amerika’ da son 30 yılda 3000’ nin üzerinde Montessori okulu açılmıştır (Montessori Method 1998 Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence. <http://www.findarticles.com>. 1998web adresinden 17.11.2005 tarihinde edinilmiştir).

Japonya’da da dersler normal kültürde yaşamayla ve çalışmayla ilgilidir. Bazı Japon anaokulları belli amaçlar üzerine kurulmaktadır. Müzik eğitimi, Montessori pratik eğitimi gibi (Santrock’un 1997,s.238).

2.10.10. Bank Street Yaklaşımı

Bank Street yaklaşımı, NewYork’ta bulunan Bank Street Koleji tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak ortaya çıkarıldığı 1930 yılından sonra Bureau Eğitim Araştırmaları olarak bilinmekteydi. Bu modelin uygulama ve teori alanında güçlü etkileri bulunmaktadır. Bu program yapısal yaklaşımı desteklemesine rağmen, aynı şekilde High Scope Programını da önemli görmektedir. Bank Street yaklaşımına en iyi şekilde Gelişimsel Etkileşimci Model (Developmental Interactionist Model) olarak tanımlanır. Bank street programı hem kişiler arası etkileşimi hemde zihinsel, sosyal, ve duygusal anlayışları/yapıyı bütünleştirici öğrenme etkinliklerini teşvik eden öğrenme ortamları içinde çocuk gelişimin tüm yönlerine hitap eder.

Program John Dewey’in “sosyal öğrenme ve aktif katılımı” ilgili görüşlerinden, Piaget’in “bilişsel gelişim teorisinden” ve psikoanalitik teoriden etkilenmiştir. Kişisel öğretme ve kavramaya ait gelişim üzerinde durur. Bank Street Yaklaşımı’nda sınıfların sosyo duygusal kalitesi önemlidir.

Bank Street yaklaşımını benimseyen bir okulda çocuklara da büyüklere davranıldığı gibi davranılmaktadır. Onlara belirlenmiş bir müfredat programı içerisinde çok ciddi işler yapıyor ve çok önemli sonuçlar alıyorlarmış hissi verilmektedir. Fakat eğitim amaçları özerkliği arttırmak, araştırmacı yönlerini geliştirmek öğrenci olarak çocuğun, kendi kendine kavrama yeteneğini desteklemek ve kendini ifade edebilmesini sağlamaktır. Tüm bunlar dört yaşındaki ve onbir yaşındaki çocuklar için

aynıdır (<http://www.bankstreet.edu/aboutbsc> web adresinden 10.08.2006 tarihinde edinilmiştir).

Bank Street programı dört genel amaca sahiptir. Birincisi, yüksek/geniş derecede yeterlilik (Enhance competence)tir. İkinci amacı, bireysellik ya da kimlik (individually/identity) olarak tanımlanabilir. Programın üçüncü amacı, sosyalleşmede (socialization) olumlu etkiler yaratmaktır. Sonuncu amaç ise işlevlerin bütünleşmesidir (Davila,2006,s.25).

Bu yaklaşıma göre, çocukların eğitime ihtiyaçları yoktur, onların duygusal yeterlilik ve huzura ihtiyaçları vardır. Bu konular Biber, Shopiro ve Wickens (1977) tarafından formüle edilerek şu şekilde sıralanmaktadır. Çocuğun ihtiyaçlarına cevap verecek bir çevrenin olması,kavramaya ait stratejiler için deneyimlerini potansiyel varlığını arttırmak, çocuğun kendi çevresi ile ilgili bilgisini geliştirmek, uyumlaştırmayı sağlayan oyun modunu destekleyerek çocuğun gelişimine yardımcı olmak, çocuğun içsel etkilerine yardım etmek, çocuğun gelişim aşamalarında karşılaştığı çelişkilerde yanında olmak, kendi kendine yeten ve yeterli bir insan oluşumuna yardım etmek, çocuğun olgunlaşmasını sağlayıcı konularda onu teşvik etmek.

Bank Street Yaklaşımı'nın altı temel ilkesi vardır. Bunlar, gelişim basit bir yol değildir. Gelişim insanların deneyimlerine göre değişim gerektiren, basitten karmaşık bir yapıya, tek bir bireyden topluma doğru olan bir süreçtir. Bireylerin tek bir gelişim yolu olamaz. Gelişim süreci durağanlık ile hareketliliği kapsar. Eğitimciler düşün temel görev, çocukların yeni öğrenimlerine yardım etmek ile onları gelişimleri için cesaretlendirmek arasındaki dengeyi sağlamaktır. Çocuklar gelişirken dünyalarına birçok şey eklerler. Bu kişisel bilgiler sürekli tekrarlarla oluşmaktadır. Büyüme uzlaşmayı içerir, kendisiyle uzlaşma, diğer insanlarla uzlaşma çok önemlidir ve gelişim için gereklidir (Kerem,2004,s.43).

Bu yaklaşıma göre öğretmen mutlak otoritenin sembolü olarak algılanmaz, onun yerine günlük etkinlikleri düzenler ve çocukların aktivitelerine rehberlik eder. Yaklaşıma göre öğrenciler öğretmen tarafından yönetilmez sadece yönlendirilirler. Öğretmenler, anne babalara sınıf ortamını ve programı anlatmak için sık sık fotoğraf çeker, bunun yanı sıra her ayın sonunda ailelere bilgilendirme mektubu yollarlar.

Ayrıca ev ziyaretleri yaparak aileyi tanır, çocuk hakkında daha fazla bilgi sahibi olurlar. Ayda bir kez ailelerden biri okula gelerek okul ortamını daha yakından tanıma fırsatı edinir (Kerem,2004,s.43).

Bank Street Yaklaşımı sınıflarında okuma ve yazmayı kolaylaştırıcı materyaller, özet deneyler, yönlendirici bilgileri içeren kitaplar, harfler, yazılı mesajlar, bütün tahtaları ki bunlarda müfredat programları, sınıf aktivitelerinden haberler ve ilgilenilen konular, komite listelerin ile yemek pişirme materyalleri, inşaat blokları, tahta bloklar, tiyatro oyunu kostümleri, ev mobilyaları gibi sayısız materyal vardır.

2.10.11. Aile Merkezli Programlanmış Okul Öncesi Aktivite (Fospa) Programı

Fospa anne-baba ve onların 4 yaş çocukları için erken çocukluk aile eğitimi programıdır. Programın temeli, erken yıllarda çocuğun gelişimine tehlike yaratan durumlarla ilgili araştırmalardır. Fospa programı, ebeveyn rolünde destekleyici ebeveynler üzerinde, kabiliyetli çocuk, yeterli gelişim, anne ,baba, çocuk ilişkisinin nitelikleri üzerinde odaklanmaktadır.

Faaliyet merkezine, anne-babalar ve onların 4 yaş çocukları 25 hafta, haftada bir merkeze dayalı programa gelmektedirler. Merkezde, çocuklar için ayrılan zamanda çocuk etkileşimine dayalı oyun aktivitelerinde erken çocukluk öğretmenleri ile ve diğer bir çocukla etkileşime girer. Aktivite aletleri çocuklara bilişsel becerileri öğretmeyi, anne, baba, çocuk ilişkisini artırmayı amaçlamaktadır.

Bu programla aktif öğrenme müfredat programına göre her çocuğun potansiyeli ortaya çıkarılmaya çalışılır, ebeveynlere öğretim metot ve materyalleri sağlanır, ebeveynlere yardımcı materyaller ve ev aktiviteleri sağlanır, ailelere çocuk gelişimi, aile ilişkileri, çocukla iletişim, toplum becerileri konularında bilgi verilir. Özürlü çocuğu erken teşhis sistemleri ve özürlü çocuk ve ailesinin ihtiyaçlarına yardımcı olma yolları sağlanır (Ömeroğlu;Dere,2001,s.315).

Minnesota'da Fospa Setan Hall Merkezi, çeşitli bölgelerde 4 yaş çocukları ve anne babaları için sınıflar açmıştır. Ayrıca bölgedeki ilkokullarda bu eğitim sürmektedir.

Programda özellikle, ebeveyn çocuk zamanında ebeveynlere model olması, öğretmenlerin yönlendirmesi ile hikâye, grup oyunları, sanat, müzik ve serbest zaman faaliyetlerine katılımları ayrıca eve giderken her hafta yeni bir araçla gidip evde birlikte uygulamaları etkililik sağlamaktadır. Ayrıca ev ziyaretleri de yoğun uygulanmaktadır.

Çocuktan ve aileden kaynaklanan herhangi bir problemden dolayı katılım programına devam edilemediğinde öğretmen veya özel koordinatör eve giderek eğitimi sürdürür (Fospa,1987;Zembat,Unutkan,2001,s.48).

Program, çocuğun varolan öğrenme kapasitesi geliştirilir, çocuğun başarısı okuldaki eğitimin niteliğinden çok evdeki öğrenme ortamına bağlıdır. Çoğu ailenin çocuklarının eğitimiyle ilgilidir ancak öğretme yöntemleri ve materyaller için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar, çocuktaki benlik algısının yüksek olması eğitimdeki temel unsurdur. Bu da okul öncesi dönemde aile-çocuk arasındaki sıcak ilişkiye bağlıdır, aile ve sosyal çevre önemli eğitimsel kaynaklardır. Aile ve öğretmenler işbirliği yaptıklarında eğitimin kalitesi artacaktır felsefesi temel alınmıştır.

Programın amaçları, çocuğun etkin bir öğrenme ortamı içerisinde olmasını sağlamak, ailelere uygun öğretme yöntemleri ve materyalleri sunmak, aileleri çocuklarının gelişimleri hakkında bilgilendirmek, aileleri evde zengin bir öğrenme ortamı oluşturmak için bilgilendirmek, ailelerin eğitimci ile işbirliği içerisinde çocuk eğitimi konusundaki kuşku ve korkularını yenmelerini sağlamak, toplumdaki okul öncesi eğitim kurumlarını, ailelerin çocuklarının gelişimine nasıl katkıda bulunacakları konusunda bilgilendirmek, aileleri okul öncesi eğitim kurumlarından nasıl yararlanacakları konusunda bilgilendirmek, 4 yaş çocuklarına olumlu bir okul deneyimi yaşatmaktır (Ömeroğlu;Dere,2001,s.316).

Programda ne yapılacağını açıklayan öğretmen, anne-baba, program ve anne-baba eğitimi veren kişiler için geliştirilmiş 4 adet el kitabı hazırlanmıştır. Programda etkinlik paketleri (kitler) ve video kasetleri bulunmaktadır. Etkinlik paketlerindeki kitapçık; beden imgesi, işitme, görme, motor, sınıflandırma, zenginleştirme, zaman, okumaya hazırlık-algılama, okumaya hazırlık-alfabe, matematiğe hazırlık olmak üzere toplam on alanı içerir.

2.10.12. Bloomingdale Aile Katılım Programı

Bu programda aileler, okula programın düzgün bir şekilde işlemesine yardımcı olmak ve çocuk eğitimini öğrenmek için gelir. Aile katılım programının amacı, ailenin programın her aşamasına aktif katılımını sağlamaktır.

Programa başlamadan önce kurum tarafından sorumlulukların açıklandığı bir el kitabı anne-babalara dağıtılıp, programa uyumu sağlamak ve programın uygulanışını kolaylaştırmak için düzenli olarak yapılan toplantılarla personel ve anne-babalar eğitilmektedirler. Aileler sınıfta öğretmene yardımcı olup, kurumun diğer işlerinde görev almışlardır.

Program için gerekli materyali hazırlamaları ve birbirleriyle iletişim kurmaları için ailelere ayrı bir oda hazırlanmıştır. Programda her gruba bir veya iki anne-baba yardım etmiştir.

Programda ailelerin sınıfta bulunmalarının amacı şunlardır, sınıftaki eğitimin düzgün yürümesi için anne babaların öğretmene yardımcı olması, programın ailelerin sınıfta bulunmasını zorunlu kılması, anne-babaların sınıfta bulunarak çocuğunun büyüme ve gelişimi konusunda bilgi sahibi olmasıdır.

Burada önemli olan, öğretmenlerin ne yaptıkları değil, nasıl yaptıklarını sınıftaki anne-babalara düzenli toplantılar düzenleyerek anlatmasıdır. Toplantılar ayda bir kere ya da isteğe bağlı olarak daha sık düzenlenebilir. Toplantılarda ailelere karşılaştıkları zorlukları, düşünce ve sorularını sormaları için fırsat verilmiştir.

Bloomingdale aile katılım programı çocukların gelişimini olumlu etkilemiş ve önceleri kurumda karışıklığa neden olan katılım, süreç içerisinde ailelerin ve öğretmenlerin sınırlılıklarını öğrenmeleriyle düzelterek etkili bir şekilde dönüşmüştür (Zembat,Unutkan,2001,s.45).

2.10.13. Erken Destek Projesi (Açep) Anne Çocuk Eğitim Programı

Anne çocuk eğitim programı çocuğun çok yönlü gelişimini onun en yakın çevresi olan anne yolu ile desteklemek amacıyla 1982-1986 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi Prof. Dr.Çiğdem Kağıtçıbaşı, Doç.Dr. Diane Sunar ve Doç. Dr. Sevda

Bekman tarafından yürütülmüş bilimsel bir araştırma olan erken destek projesinin ürünüdür. Bu çalışma tüm dünyada uygulanan "Erken Destek Projesi" çalışmalarının devamı niteliğindedir. Aile merkezli bir modeldir (Kağıtçıbaşı 1993, s. 18) .

Program 3 kısımdan oluşmaktadır: Birinci bölüm anneye çocuğun bedensel, zihinsel, sosyal gelişimi, anne çocuk ilişkileri, farklı disiplin yöntemleri gibi konuların işlendiği 25 konudan oluşan "Anne Destek Programı"dır. Bu konular her hafta yapılan toplantılarda grup tartışması şeklinde işlenir. Anne destek programı aracılığıyla anneyi daha yeterli bilgili ve etken ve en önemlisi daha mutlu bir anne haline getirmeyi amaçlar. İkinci bölüm Üreme Sağlığı ve Aile Plânlaması konularının işlendiği 23 konudan oluşan kısımdır. Üçüncü bölüm ise çocuğun zihinsel gelişimini değişik açılardan desteklemeyi amaçlayan "Zihinsel Eğitim Programı"dır". ZEP'le çocuğun neden sonuç ilişkilerini anlama, kavrama, geliştirme, el göz koordinasyonunu geliştirme, okunanı anlama gibi farklı yönlerden desteklemeyi amaçlar.

Bu programla çocuklar yeni bilişsel ve sosyal beceriler edinme, yeni becerileri deneyip yetkinleşme, dil gelişiminin desteklenmesi gibi gelişimin temel mekanizmaları olarak kabul olunan süreçlerde çocuğa rehber hep annesi olmuştur (Ramey, Ramey, 1988). Bu çocuklar anneleriyle etkileşimleri yoluyla normal gelişim için birer dönüm noktası niteliğinde oldukları bildirilen gelişimsel temel mekanizmalarla karşılaşmakta ve bunlar çocuğun yaşamının bir parçası haline gelmektedir (Bekman, 2000, s. 75).

Burada anlatılan 22 yıllık bir süreyi kapsayan "Erken Destek Projesi" adlı üç aşamalı bir bilimsel araştırmadır. İlk araştırmada İstanbul' un çoğu gecekondu bölgelerinden annelere ve 3-5 yaşındaki çocuklarına eğitim uygulandı ve bu eğitimin kısa vadeli etkileri incelendi. 1982-86 yılları arasında yapılan bu çalışmada annelerin bir kısmına çocuğun çokyönlü gelişimini destekleyecek anne eğitimi verildi, anneler de kendi çocuklarını eğittiler. Bu çalışmanın adı daha sonra "Anne Çocuk Eğitim Programı" oldu. Ayrıca, okulöncesi eğitimi veren bir yuvaya giden çocuklarla sadece bakım veren gündüz bakımevinde olan ve evde büyüyen çocuklar karşılaştırıldı. Dördüncü yılın sonunda hem anne eğitimi, hem de kurumsal okulöncesi eğitimi modeliyle

erken çocukluk eğitimi alan çocukların, zekâ gelişimi ve okul başarısının herhangi bir eğitim almayanlara kıyasla çok ileri olduğu saptandı.

İlk araştırmanın sonuçları, erken yaşta eğitimin her iki türünün (anne eğitimi ve eğitim amaçlı anaokulu ortamı) özellikle bilişsel sonuçlar üstünde istatistiksel açıdan anlamlı etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim amaçlı anaokullarına giden çocuklar, çoğu ölçüt bağlamında, hem gündüz bakımevlerine giden, hem de eğitim veya bakım amaçlı hiçbir kuruma gitmeyip evde bakılan çocuklardan daha iyi performans göstermişlerdir. Aynı zamanda, anne eğitimi grubu, çoğu ölçüt bağlamında anne eğitimine katılmayan gruptan daha üstün sonuçlar sergilemiştir. Ev grubu da, anne eğitime katılmayan grupta ölçütlerden hiçbirinde daha iyi sonuçlar almamıştır (Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001).

Anne-Çocuk Eğitim Programının hemen bitiminden sonra elde edilen ilk sonuçlar programın çocuğun zihinsel kapasitesini geliştirmedeki başarısını göstermiştir. Bu gelişme, anneleri programa katılan çocukların okul öncesi sözel ve sayısal becerilerinin daha başarılı olmasına yansımaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları, evde destek programlarının yalnızca çocuk üzerindeki değil aynı zamanda çocuğun yakın çevresinde önemli yetişkinlerden biri olan anne ve anne-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini de açıkça göstermektedir. Böylece programın annenin, çocuğun gelişimindeki rolü ve çocuğun gelişimine katkısı açıkça belirlenmiş olmaktadır.

1992’de bir takip araştırmasıyla, artık ergenlik çağına gelmiş olan çocuklara ve annelerine ulaşıldı, durumları incelendi. Erken çocukluk eğitiminin olumlu etkilerinin hâlâ sürdüğü belirlendi. Şöyle ki, özellikle annesi eğitilmiş olan çocukların çoğunun hâlâ okuduğu, okul başarılarının ve zekâlarının da daha yüksek olduğu bulguları. Takip araştırmasında elde edilen bulgular, özellikle de okula gitme süresi, okul başarısı ve akademik yönelim ile sosyal-duygusal gelişim ve sosyal uyum açılarından eğitim amaçlı anaokulunun sağladığı kazanımlarla karşılaştırıldığında anne eğitiminin sağladığı kazanımlardan daha fazlasının etkisinin sürdüğünü düşündürmektedir. Bu bulgu, anne eğitimi programının annenin kendisinde olumlu bir değişime neden olarak hem çocuğuyla olan ilişkisine, hem de

evdeki genel havaya yansısıyla çocuğunun süren gelişimini desteklemeye yardımcı olmasıyla açıklanabilir (Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001). Fakat çocukların içinde bulunduğu üç ayrı okulöncesi ortamı grupları arasında çok fazla fark bulunamamıştır.

2004'te, programın ileri etkilerini ölçebilmek adına, artık birer yetişkin olan bu çocuklara tekrar ulaşılarak ikinci takip araştırması gerçekleştirildi. 25-27 yaşlarındaki bu gençlerle yapılan araştırmanın bulguları da son derece heyecan verici. Şöyle ki, evde ya da kurumda okulöncesi eğitiminden yararlanan çocukların, böyle bir eğitim almayanlara kıyasla, daha uzun süre okuduğu, daha çoğunun üniversiteye gittiği, daha yüksek statülü işlerde çalıştığı, çağdaş, sosyal ve ekonomik yaşama katılımlarının daha yüksek olduğu saptandı.

En son yapılan, 2004 yılında gerçekleştirilen ikinci takip araştırması, erken çocukluktaki müdahalenin daha uzun vadeli etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Orijinal müdahale çalışması zamanında 3 ve 5 yaşlarında olan katılımcılar, bu en son araştırmanın yapıldığı dönemde 25 ve 27 yaşına ulaşmışlardı. Araştırma, katılımcıların okulda kalma süresine, sosyoekonomik başarısına, aile ilişkilerine, yaşamdan aldığı tatmine ve sosyal katılım ile uyumuna odaklanmıştır (Kağıtçıbaşı;Sunar;Bekman;Cemalcılar,2005,s.12).

Erken çocukluk eğitiminin böylesi uzun süreli etkisini saptayan bu araştırma, dünyadaki iki araştırmadan biridir (diğeri A.B.D.'de yapılan Perry Preschool Projesi'dir). Bu nedenle de sonuçları büyük önem taşımaktadır (Kağıtçıbaşı; Sunar; Bekman; Cemalcılar,2005,s.7).

2.10.14. Ana-Baba Okulu Projesi

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1889,Fransa'da 1929, yılında başlatılan ana-Baba Okulları, öğüt vermek yerine ana-babaların kişisel çabalarını uyararak, onlara rehberlik eden ve dayanışma duygusunu kazandıran bir kurum niteliğinde ortaya çıkmıştır. İstanbul'da da 1989 yılında İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından Ana-Baba Okulu Projesi başlatılmıştır. Bu çalışmada amaç yapıla gelen psiko-pedagojik yanlışları en aza indirmektir (Yavuzer,2005,s.365).

Bilindiği gibi, babanın çocuğun dünyasındaki rolü, döllenenmeden itibaren önem kazanır. Araştırmalar, anne-çocuk ilişkisinde “destekleyen baba”nın önemli rolü olduğunu, ayrıca çocuğun eğitiminde babanın aktif rol üstlenmesinin, onun psiko-sosyal gelişimi, cinsel kimlik kazanması ve okul başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle Anne-Baba Okulu, “çocuğu büyütme görev ve sorumluluğunu anneye bırakan” klasik anlayışı yıkmak üzere, anne ve babayı birlikte eğitime almayı hedeflemiştir (Yavuzer,2005,s.365).

Özel araştırmasında “Ana-Baba Okulu”na katılan ailelerin beklentilerini incelemiştir.Eğitime katılanların çoğunluğu programın beklentilerine uygun olduğunu belirtmekle birlikte, program süresinin daha uzun tutulması, uygulamaların artırılması, temel bilgilerin verildiği bu programa, spesifik konuları içeren derslerin eklenmesi ve bu programa çocuğun eğitiminde etkili olan öğretmenlerin de katılmaları konusunda çalışmaların yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir (Özel,1996,s.53)

2.10.15. Baba Destek Programı

Baba Destek Programı 3-9 yaş çocuğu olan babalara yönelik hazırlanmış olan bir programdır. Program Prof.Dr.Sevda Bekman ve Prof.Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı'nın akademik danışmanlığında Anne Çocuk Eğitim Vakfı tarafından hazırlanıp uygulanmaktadır. rogramın ana amaçları şunlardır, babaların çocuk gelişiminde çok önemli olduklarını fark etmelerine yardımcı olmak, çocukların gereksinimleri hakkında babaların bilinçlerini artırmak, çocukların gelişimlerdeki katılımlarını artırmak, babaların uygun olan ve olmayan beklentiler arasında ayırım yapmalarını sağlamak, çocuğa karşı şiddet içeren davranışlarını ortadan kaldırmak, ev içinde daha demokratik sorumluluk ve iş dağılımını sağlamak, evlilik ve aile ilişkilerini geliştirmek, babaların program süresince edindiği becerilerin bazılarını,baba-çocuk ilişkisi dışında iş arkadaşları, komşuları ve diğer arkadaşları ile olan ilişkilerinde de kullanmalarını geliştirmektir (Açev, http://www.acev.org/egitim/baba_egitim.html web adresinden 10.08.2007 tarihinde edinilmiştir).

Baba Destek Programı 15 babanın katılımı ile 13 hafta uygulanan bir programdır. Program şimdiye kadar 85 gönüllü eğitimci ile iki ilde yaklaşık 3000 babaya ulaşmıştır.

Araştırmalar, babaların çocuk gelişiminde aktif rol almaları ve çocuk gelişimini desteklemeleri sonucunda çocuk gelişiminin olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Babanın aile içindeki varlığı ve yaşantısında “etkin katılımcı” olması, çocukların, zihinsel gelişimindeki tahlil etme becerisi, zeka düzeyi, temel becerileri, dil zekası ve akademik başarısını (Russel,1983), sosyal ve duygusal gelişimindeki, iç denetim, olgunluk, bağımsızlık düzeyi, psiko-sosyal uyum , cinsel kimliğini tanımlama ve geliştirmesini (McBride,Mills,1993) olumlu yönde etkilemektedir (Kimmet,2004,s.373) .

2.10.16. Aile Mektupları Projesi

Aile mektupları projesi, annenin ve babanın çocuk sahibi olmayı düşündüğü andan itibaren çocuklarının 3 yaş sonuna kadar onlara destek vermek üzere tasarlanmış mektuplardan oluşmaktadır. Aileleri hamilelik, doğum, çocuk gelişimi ve eğitimi, beslenme ve sağlık konularında bilgilendirmek ve desteklemek amacıyla AÇEV tarafından hazırlanmıştır. Hamilelik dönemini kapsayan 6 mektup, bebeğin ilk senesine ait 12 mektup ve çocuğun 13.-36. aylar arası dönemine ait 12 mektup olmak üzere, toplam 30 mektup olarak tasarlanmıştır (Koçak, 2007 http://www.acev.org/egitim/yeni_aile.html web adresinden 10.08.2007 tarihinde edinilmiştir).

Anne adaylarına yönelik ücretsiz eğitim seminerleri düzenlenmekte ve seminerlerde anlatılan konuları içeren mektuplardan oluşan kitapçıklar ücretsiz olarak katılımcılara dağıtılmaktadır.

2003 Temmuz-Aralık döneminde projenin pilot çalışması İstanbul Tıp Fakültesi Hastanesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Hastanesi ve Şişli Etfal Hastanesi ile Kocaeli Üniversite Hastanesi’ nde seminerler düzenlemek suretiyle yapılmıştır.

Aile Mektupları projesiyle, anne adaylarının zor ama keyifli bir dönem olan hamilelik dönemlerinde yanlarında olmak, ücretsiz seminer ve mektuplarla onları

desteklemek hedeflenmiştir. Bu projenin İstanbul ve Kocaeli dışında başka illerde de yaygınlaştırılması planlanmaktadır.

2.10.17. Okulöncesi Veli Çocuk Eğitim Programı (OVÇEP)

"OVÇEP, çocuğa verilen desteğin sürekli ve birbirini tamamlar şekilde olmasını sağlamak için; çocuğun içinde yaşadığı iki ana ortam olan okul-aile arasındaki işbirliğini güçlendirmeye yönelik bilimsel temelli bir eğitim programıdır. Programın hedef kitlesini, okulların anasınıflarında okuyan 6 yaşındaki çocuklar ve velileri oluşturmaktadır.

OVÇEP çalışma formlarından Sınıf Çocuk Eğitim Programı Formu anasınıfı öğretmenleri tarafından "okuma yazmaya hazırlık" saatlerinde ve Ev Çocuk Eğitim Programı Formu veliler tarafından evde uygulanmaktadır. Anasınıfı öğretmenleri, çocukların velileri ile her ay Veli Destek Programı toplantıları gerçekleştirmektedir. OVÇEP uygulanan ve uygulanmayan anasınıflarındaki çocukların sene başında sözel ve sayısal becerilerdeki düzeyleri birbirinden farklı değilken sene sonunda bu çocukların her iki beceride düzeylerinin OVÇEP uygulanmayan anasınıflarındaki çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür."

2.11. YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Araştırmalara aile katılımının çocukların akademik başarısını, ailelerin desteğini arttırdığını ifade etmektedir (Epstein 1991; Rumberger 1995 Ames 1993; Epstein 1986). Bununla birlikte bir dizi araştırma da çocuğun akademik başarısının ve okulun aile katılımı konusundaki tutumunun da ailelerin bu konuya yaklaşım biçimlerini etkilediği yönündedir.

Ev merkezli eğitim etkili midir ? sorusuna pek çok araştırma bulgusu ile yanıt verilmiştir. Amerika' da yapılan pek çok araştırmada ev merkezli eğitimin çocukların zeka ve akademik gelişimlerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur (Alaska Department of Education, 1985, 1986; Hewitt Research Foundation, 1985, 1986; Roland,1995,s.280).

Alan Thomas İngiltere’ de 23 aile ilgili gerçekleştirdiği bir çalışmada, aileler aldıkları eğitim doğrultusunda verilen etkinlikleri uygulamışlardır. Aileler araştırmanın sonucunda etkinlikleri nasıl eğlenceli hale getirebileceklerini, çocuklarının öğrenmesini kolaylaştırmak için nasıl soru sormalarının gerektiğini, kalem kağıt gibi materyalleri nasıl etkili bir biçimde kullanacaklarını öğrenmişlerdir. Çocuklarında belirlenen gelişimsel hedeflere rahatlıkla ulaşabildikleri ortaya çıkarılmıştır (Roland,1995,s.275).

David Weikart başkanlığında yapılan uzun süreli bir araştırmada (1962), düşük sosyo ekonomik statüdeki ailelerden gelen 123 Afrika kökenli Amerikalı çocuk 3- 4 yaşlarından itibaren High Scope Okul Öncesi Eğitimi Programı ile eğitim almışlar ve 40’lı yaşlarına kadar takip edilmişlerdir. Programda ayrıca herhangi bir okul öncesi eğitim almayan bir kontrol grubu da bulunmaktadır. Araştırmanın kısa vadeli sonuçları deney grubunun lehine olmuştur. Deney grubu akademik başarı, sosyal uyum, dil gelişimi alanlarında kontrol grubundan yüksek puanlar almışlardır. Çalışmanın uzun vadeli sonuçlarına bakıldığında, deney grubundaki suç işleme, suça karışma ve erken gebelik gibi durumlarda kontrol grubuna göre oldukça yüksek oranlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar kaliteli okul öncesi eğitimin bireyin ileriki yıllardaki yaşamını önemli ölçüde etkileyebildiğini göstermektedir (Wilson 2000,s.97).

Raikes ve arkadaşları tarafından aile katılımının ev ziyaretleri uygulaması çeşitli değişkenler (ev ziyaretlerinin kalitesi, aile ve çocuklar açısından sonuçları) açısından incelenmiştir. Araştırmaya Amerika’ daki 17 tane Erken Head Start programına devam eden 14-36 aylık çocuklar (157 çocuk) ve aileleri (372 kişi) katılmışlardır. Araştırma sonuçları ailelerin demografik özelliklerinin katılımı etkilediğini göstermektedir. Tek ebeveynli aileler programa daha az katılmışlardır. Çalışmayan ailelerin ve göçmen ailelerin de ev ziyaretlerine kayıtsız kaldıkları ortaya çıkmıştır. Çalışma ev ziyaretleri ile gerçekleşen aile katılımı sonucunda çocukların dil ve bilişsel gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini, ailelerin çocukların gelişim özellikleri açısından daha iyi tanıdıklarını ortaya çıkarmıştır. (Raikes ve ark. 2001,s.19)

Wolberg (1984) “Amerika okullarında, üretkenliği arttırma” konulu makalesinde; aile-okul programları üzerine yapılmış 29 kontrollü çalışmayı incelemiş ve akademik başarıyı belirlemede aile katılımının etkilerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyinden iki kat daha etkili olduğunu bulmuştur. Bazı katılım programlarının sosyo-ekonomik düzeyden 10 kat daha etkili olduğunu ve ailedeki hem küçük hem de büyük çocuklara artı kazanımlar sağladığını belirlemiştir. Evdeki akademik ortamı iyileştirmeye yönelik okul-aile işbirliği programlarının başarıyı arttırmada kayda değer bir başarı kaydettiği sonucuna varmıştır. Aileler çocuğun öğrenme potansiyeli üzerinde büyük rol oynarlar. Çocuklarının okuldaki katılımı konusunda en önemli destekleyicilerdir. Bununla birlikte çocuklarının okul sonrası hayatlarında önemlerini devam ettirmelerinden ötürü aile katılımı büyük önem taşımaktadır (Henderson, Anne. T. and Mapp, Karen L., A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement, 2002, p.7).

Castro, Peisner, Bryant, Skinner, Head start programındaki aile katılımının türlerini ve öğretmen, sınıf ve ebeveyn özellikleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. 1131 anne-baba ve 51 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin % 47’sinin gönüllü olarak etkinliklere katıldıkları, programda uygulanan etkinliklerin de % 53’ünün de gönüllü etkinliklerinden oluştuğunu ortaya çıkarmıştır. Tüm etkinliklerin aile- okul personeli ieltişimini güçlendirdiği görülmektedir. Çalışan anne babalar, çalışmayanlara göre daha az gönüllü etkinliklere katılmışlardır. Öğretmenin ebeveynlere, çocuklara yaklaşımı başta olmak üzere sınıfın özellikleri aile katılımını arttırmakta ya da azaltmaktadır. (Castro, Peisner, Bryant, Skinner, 2004,s.416-427),

Araştırmalar gelir düzeyi ve mesleki durum farketmeksizin aile katılımının çocukların akademik başarılarını kısa ve uzun vadede olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.(USADepartment of education 2004,s.4)

Lareau ve arkadaşlarının hazırladığı rapora göre aile katılımında pek çok problemler de yaşanabilmektedir. Bunlardan biri ailelerin çocukların ödevlerine nasıl yardımcı olacaklarını bilmemeleridir. Ayrıca çalışan ailelerin zaman ayırma açısından sorun yaşadıkları, çalışmayan ailelerin ise okulaki programlar açısından daha büyük

beklentilere sahip olup, beğeni düzeylerinin düşük olduğu da tespit edilmiştir (Minke,Anderson,2005,s.181).

Weikart 1970, Perry Preschool Project Okul Öncesi Eğitim Projesini düşük gelirli ailelerden gelen 28 çocukla sürdürmüş ve uygulanan iki yıllık eğitim programıyla , çocukların ilkokuldaki başarıları takip edilmiştir. Gözlenen sonuçlar , çocukların bu ön eğitimden sonra ileriki eğitimlerinde hiçbir başarısızlığa uğramadan tatminkar bir şekilde okul hayatlarını sürdürdüklerini göstermektedir.Brandley ve Caldwell 1984;Gottfried,1984 sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun ekonomik başarısını etkilediğini belirtmektedirler.(akt;Tuğrul 1992,s.109)

Widlake (1973),anaokullarının çocuğun zihinsel gelişimi üzerindeki etkilerini geniş ölçüde araştırmış ve bu amaçla okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklardaki genel yetenek ve resimli okuma becerilerini ölçmek üzere bir araştırma yapmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitim alan çocuk ,eşleştirme ,kavrama ve uygulamada önemli derecede başarılı bulunmuştur. Man (1980), evde ve anaokulundaki çocukları incelemiş, ekonomik yönden iyi durumda olan ailelerin çocukları, kurum eğitimi almasalar bile zihinsel etkinlikler ve sosyal ilişkiler bakımından iyi düzeyde olduklarını saptamıştır (Ekinci ,2001,s65-66).

Pek çok araştırmacı anaokulu eğitiminin ileride ilkokulda çocuğa ne gibi kazançlar sağlayacağı üzerinde durmuşlardır. Anaokulu eğitimi almadan ilkokula başlayan çocukların deneyimli çocuklara birinci sınıfın son dönemlerinde yetiştiğini ileri süren araştırmalarda mevcuttur. Berrueta, Clement, Schweinhart, Bounett, Epstein ve Weikart 1984, anaokulunun ilkokuldaki akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini tespit etmişlerdir. Karnes 1986 anaokulu deneyiminin çocuğa ilkokulda avantaj sağlayacak bilişsel kazançlar verdiğini ileri sürmüştür . Farnworth 1985; Woodhead 1985 anaokulu eğitimi alan çocukların bu eğitimi almayan çocuklara oranla sonraki eğitim yıllarında daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini belirtmektedirler. John Bergan ve arkadaşları 1991,anaokulu eğitimi alan çocukların matematik, okuma, fen bilgisi derslerinde anaokulu eğitimi almayan kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha yüksek başarı puanları aldıklarını tespit etmişlerdir (akt;Tuğrul, 1992, s.110)..

Bir araştırmada 3 yaşın altında 31 çocukla çalışılmıştır. Çalışma sonucunda; erken yaşlardaki zengin uyarıcı bir ev ortamının ileri yaşlardaki bilişsel yeterliliğe etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca zeka puanı yüksek olan çocukların ebeveynlerinin meslek, gelir düzeyi yönünden üst grupta olduğu ve aynı zamanda çocukları ile daha sık konuşan, onları ilginç etkinliklere yönelten, gelişimlerini, öğrenme çabalarını teşvik eden ebeveynler olduklarını saptamıştır (Anselmo,1987,s.293-295 akt;Baykan ve ark.1995,s.13).

Çocuklar zihinsel beceriler geliştirmek için sürekli güdüleniyorsa, zeka puanları güdülenmeyen çocuklardan daha yüksek olmaktadır. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar okuma, yazma, toplama, çıkarma gibi becerilerde sürekli olarak teşvik edilmektedir. Bu durumda çocuğun zeka puanı, sosyo-ekonomik düzey ve okul başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Yapılan alışmalar alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların zeka puanlarının orta sosyo-ekonomik düzeydekilerden ortalama on-yirmi puan düşük olduğunu göstermektedir. Ancak bazı bilim adamları zeka testlerinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kültürel özelliklerine uygun olmadığını da vurgulamaktadırlar (Shaffer,1985; Berk,1991 ;Baykan ve ark,1995,s.13).

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklardan daha yüksek zeka puanı almalarının bir nedeninin de farklı çevrelerde yetişmeleri nedeni ile bilişsel beceriler hakkında ki değer yargılarının ve beklentilerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünölmektedir (Mussen ve diğ.,1979,s.308;Baykan ve ark.,1995,s.14).

Epstein (1993) araştırmasında, High Scope eğitimi almış çocukların sunuş, sınıflama ve dil yeteneklerini içeren idrak gelişiminde, diğer çocuklara üstünlük sağladıklarını belirtmiştir.

Miedel ve Reynolds (1999) tarafından gerçekleştirilen Chicago Boylamdal çalışmasında sorunlu çocukları bulunan ebeveynlerin okul öncesi ve anasınıfı etkinliklerine katılımları ne kadar fazla olursa ileriki yıllarda çocukların okumada daha başarılı, daha az sınıf tekrarı ve sekizinci sınıfa geldiklerinde özel eğitime daha az ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir (Zembat,Haktanır,2005,s.114).

Bronfenbrenner' in sosyal- çevresel teorisinde insan gelişimi, gelişim alanları direkt ve dolaylı olarak etkileyen, birbirinden bağımsız olduğu kadar etkileşim halinde de bulunan dinamik bir çevreden etkilenmektedir. Örnek olarak anne çocuk ilişkisinin kalitesi, çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bunun dışında ekonomik faktörler de çocuğun gelişimini özellikle eğitim boyutuyla dolaylı yoldan etkileyen bir faktördür (Bronfenbrenner 1979, 1999).

Kapsamlı araştırmalar göstermiştir ki aile ve çevre ile ilgili çeşitli değişkenler çocuk gelişiminde büyük etkiye sahiptir. Bu araştırmada da sosyo ekonomik düzey, sosyal risk ve ev etkinlikleri karşılaştırılmıştır. Sosyo ekonomik düzey, aile araştırmaları evrensel rehberine göre ailenin gelir düzeyidir. Sosyo ekonomik düzey, çocuk gelişiminin uzun vadede belirleyicisidir (Sameroff, Cahandler 1975; Scott- Jones 1984).

Çalışmalar evdeki dilsel etkileşiminin kalitesinin çocukların bilişsel, dil gelişimi ve okuma yazma becerilerini elde etmesinde büyük katkıları olduğunu göstermektedir (Dickinson, Tabor 2001). Okul öncesi dönemde, ailelerin çocuklarına yüksek sesle kitap okumaları, kitapları birlikte incelemeleri, çeşitli yazılı ürünlerin sunulmasının, çocukların dil, okuma yazma becerileri ve okul başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Foster ve ark.2005,s.14).

Foster ve arkadaşlarının 1997 ağustos ve 1998 mayıs ayları arasında gerçekleştirdiği çalışmaya 42-76 ay arası 480 çocuk, 421 çocuk değerlendiricisi ve 362 çocuk bakıcısı ve 325 aile katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyo ekonomik düzey ile evdeki öğrenme ortamı ve yine sosyo ekonomik düzey ile okuma yazma becerilerinin öğrenilmesi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Foster ve ark.2005,s.17-27).

Ailelerin beklentileri ile okul başarısı arasında ilişki vardır. Thorkildsen ve Stein'e (1998) göre "Destekleyici aile ortamında, ailelerin çocuklarından beklentileri ile çocukların akademik başarıları arasında ilişki bulunmaktadır. Araştırmacılar raporlarında, tüm aile katılımı çalışmalarında, ebeveyn beklentilesinin akademik başarı ile bağlantılı olduğunu ifade etmektedirler (Saifer,Ellis,2000,s.6).

Fantuzzo, Perry, Childs 2006'da çeşitli etkinliklerle ebeveynlerin okul öncesi eğitim programlarından memnuniyetlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu ölçek için, ana okulu eğitimi alan 648 çocuk ve ebeveyni örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yarı zamanlı bir işte çalışan ya da çalışmayan anne babalar, tam zamanlı işlerde çalışan ebeveynlere göre okul, sınıf ve öğretmen iletişiminden, yapılan etkinliklerden daha memnun oldukları bulunmuştur. Tam zamanlı işte çalışan ebeveynler, yarı zamanlı işte çalışanlara göre aile katılımı çalışmalarına daha az katılmaktadırlar. Okulun aile katılımı çalışmalarında esnek zamanlar tercih etmesi katılımı arttırmaktadır. Tek ebeveynli aileler, iki ebeveynli ailelere göre aile katılımı çalışmalarından daha memnundurlar. Fakat katılım açısından bir farklılık bulunmamıştır (Fantuzzo, Perry, Childs 2006,s.144).

Aile okul işbirliği okulun güvelliğini arttırmakta, davranış problemlerin azaltmakta, çocukların öz güvenlerini arttırmaktadır (Smith ve diğ. 2004; Minke, Anderson 2005,s.183).

Babaların eğitime katılımları başarıyı önemli ölçüde arttırmaktadır. Araştırmalar, ilköğretimden, liseye kadar her akademedede babaların çocuklarının eğitimlerine katılmalarının akademik başarıyı önemli ölçüde arttırdığını ifade etmektedir (National Center for Education Statistics [NCES], 1996). Babası hayatta olmayan çocuklar için de erkek kardeşleri, amcaları, dayıları, yeğenleri gibi yakın çevredeki erkek modelleri de çocukların başarılarını arttırmalarına katkı sağlayacaklardır (akt Saifer, Ellis, 2000, s.8).

Öğretmen eğitimi, etkili aile katılımı programlarının önemli bir parçasıdır. Ailelerin çocukların eğitimine katılmasıyla, öğretmenler de ebeveynlerle işbirliğine girme çabası göstermektedirler (PT A, 1998). Araştırmalar, öğretmenlerin eğitim ortamında çocukları desteklediği aile katılımı çalışmalarının başarılı olduğunu vurgulamaktadır (Saifer, Ellis, 2000, s.8).

Son 30 yıldır yapılan araştırmalar, aile katılımının eğitim ve okul başarısıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Riley, 1994). Araştırmalar, erken yıllarda aile katılımının sağlanmasının etkisini çocuğun eğitim hayatında uzun süre

devam ettireceğini göstermektedir (Epstein 1992). Aile katılımının küçük çocukların eğitimindeki önemi özellikle kültürel farklılıklara ve düşük gelir düzeyine sahip ailelerde görülmektedir.

Aile merkezli eğitim modelleri özellikle okul öncesi eğitimden yararlanmayan çocuklara uygulanmış ve buldukları bölgenin olumsuz şartlarını en aza indirmiştir. Dünyanın bir çok ülkesinde yaygın olarak kullanılan Head Start ve High Scope bu aile modelleri arasındadır (Ömeroğlu;Kurtulmuş;Yayla 2001,s.148).

Unutkan'ın "5-6 Yaş Grubu Aile Katımlı Sosyalleşme Programı" isimli araştırması, çocukların sosyal gelişimlerinin olum yönde desteklenebilmesi için, sistemli bir aile ve okul işbirliğini içeren bir programın etkililiğinin ortaya konulması amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; uygulanan aile katımlı sosyalleşme programının çocukların sosyalleşmesinde etkili olduğunu ve okulda uygulanan programın çocuğun sosyalleşmesinde tek başına yeterli olmadığı bulunmuştur . Anne-baba katılımının geniş kapsamlı ve uzun süreli olmasının çocuğun başarısının yanında eğitim kalitesi açısından da etkili olacağı sonucuna varılmıştır (Unutkan, 1998, s.50).

Öğüt'ün "Ev hanımı anneler ile orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip babaların yaş ve cinsiyet açısından okul öncesi dönem çocukların eğitimine katılımı " isimli araştırmasında çok sayıda belirgin sonuç olmamasına rağmen örnekleme'deki yüksek gelirli babaların genel itibarıyla çocukların rutin bakımlarıyla, özel bakımlarıyla, aktivite paylaşma bakımından dar gelirli babalara göre daha katılımcı oldukları bulunmuştur. Ulaşılabilecek kesin sonuç annelerin çocuklarının kesin bakımından sorumlu oldukları görülmektedir. Çalışan annelerin eşleri eğilimliymiş gibi görünmelerine rağmen, çalışma durumunun çok ta etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Babalar çocuklarıyla birlikte bilgisayar oynamayı, banyo yaptırmayı tercih etmektedirler (Öğüt,1998,s.122-126).

Babalar rutin görevleri anneye bırakma eğitim kararı gibi daha ciddi bir rol oynama eğilimindedirler. Evans, 1997).

Çetinsoylu' nun araştırmasına katılan ebeveynlerin % 40 gibi büyük çoğunluğu üniversite mezunu annelerden oluşmaktadır ve bu ebeveynlerin okul öncesi eğitim hakkında bilgi düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır. Bu aileler eğitim programları konusunda oldukça bilinçli olup, ailelerin %84'ü uygulanan programlar konusunda kurum tarafından bilgilendirilmek istemektedirler (Çetinsoylu, 1998, s.120-121).

Bıyıklı araştırmasında ailesiz yetiştirme yurdu çocukları ile alt sosyo ekonomik çevreden aileli çocuklar arasında zihinsel gelişimleri, psiko sosyal gelişimleri ve yaşlara göre farkı incelemiş ve her yaş grubunda yetiştirme yurdu çocukları ile aileli çocuklar arasındaki fark istatistiksel bakımdan anlamlı olup bu farkın aileli grup lehine olduğu gözlenmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzey ve yetiştirme yurdu çocuklarının, aileli çocuklardan daha geri olması ,ailenin ve anne çocuk arasındaki duygusal etkileşimin zihin gelişiminde olumlu bir etkisi olduğu düşünülebilir (Bıyıklı, 1982, s.92).

Hakbilen araştırmasına göre örnekleme alınan çocukların okul başarılarına, davranış bozukluğunun etkisi, sosyo-ekonomik düzeyin, aile tipinin, babanın öğrenim durumunun etkisi, cinsiyetin ve annenin yaşının etkisi önemli bulunmuştur (Hakbilen , 1984, s.90).

Okul öncesi kurumlara gitmeden ilkokula gelen çocuklar üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimden yararlanan çocuklar diğerlerine göre daha meraklı davranmakta, çevrelerine daha fazla ilgi göstermektedirler. Bu çocuklar istenmeyen çocuksu davranışları daha çabuk bırakmakta ve bağımsız hareketlere daha çok girişebilmektedirler. İlkokula okul öncesi kurumlardan gelen çocuklar grup ve sınıf arkadaşlarıncada daha bağımsız ve rahat hareket eden, saygınlığı olan kişiler olarak değerlendirilmektedir. Sosyal yönden kazanılan bu özellikler çocukların ilkokul birinci sınıftaki ders başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Hakan1985,s.79).

Seçilmiş anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerini incelediği araştırmasında, Portage erken çocukluk dönemi kontrol listesini kullanmıştır. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre 37-48 aylar

arası çocukların davranışları ile okula gidip gitmeme arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur (Seçilmiş , 1996,s.183).

Bursa’ da “Okul öncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimini” karşılaştırdığı araştırmasında okul öncesi eğitim alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin almayanlara göre Peabody resim kelime tamamlama testinden aldıkları puan ortalamaları daha yüksektir (Taner, 2003,s 59).

Tuğrul araştırmasında anaokulu eğitimi alan ve almayan grup çocukların ilkokulda ki ruhsal uyum ve akademik başarılarını incelemiştir. Anaokulu eğitimi alan grupta akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tuğrul, 1992 ,s.262).

Özbek’ in okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı araştırmasında iki grup arasında sosyal gelişim açısından anlamlı bir fark olduğunu belirtmektedir (Özbek, 2003,s.118).

İstanbul’ da uygulanan Erken Destek Projesi kapsamında yapılan Ev Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi çalışmasında Kağıtçıbaşı (1990), alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelere dört yıl verilen eğitim sonucunda anneleri eğitim alan çocukların okul başarılarının arttığını belirtmektedir. Çocuğu eğitirken onun çevresini de eğitmenin ve değiştirmenin uzun vadeli olumlu sonuçları 1993 te tamamlanan bir takip araştırması sonuçlarıyla da kanıtlanmıştır. Eğitimden altı yıl sonra yapılan araştırmada, başlangıçta 3 ve 5 yaşlarında olan çocukların 13 ve 15 yaş ergenlik dönemlerindeki durumları incelenmiştir. Takip araştırması bulgularına göre anne eğitiminden yedi yıl sonra annesi eğitimden geçen çocukların eğitim almayanlara kıyasla, okul başarısı, zihinsel yeteneği, okula devam etme, sosyal uyum, kendine güven gibi bir çok konuda daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Kağıtçıbaşı,1993,s.68) .

2004 yılında Kağıtçıbaşı ve arkadaşları programın ileri etkilerini ölçebilmek adına artık bir yetişkin olan çocuklara tekrar ulaşarak ikinci bir takip araştırması

gerçekleştirmiştir. 25-27 yaşlarında ki bu gemçlerle yapılan araştırmaya göre ev merkezli veya kurum merkezli olsun, erken desteğin çocukların birer erişkin olarak yaşamlarında olumlu, uzun vadeli sonuçlara neden olduğunu göstermiştir.

Okula daha uzun yıllar gitmişlerdir, üniversiteye gitmiş olma oranları daha yüksek, daha geç yaşta çalışmaya başlamışlardır ve daha yüksek statülü işlerde çalışmaktadırlar. Bu durum, elverişsiz ortamlarda yaşayıp eğitim amaçlı anaokullarına gidemeyen çocuklara ev merkezli eğitimin ulaştırılmasının gerekli olduğunu düşündürmektedir (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman, Cemalcılar,2005,s.24).

Anne eğitim programlarının çocuklar kadarda annelere etkisinden söz etmek gerekmektedir. Programa katılan anneler bu program sonrasında kendilerini daha hoşnut, daha kendine güvenli ve derdini, problemini söylemek istediğini, sözle daha iyi ifade eden, eşleriyle ve çocuklarıyla daha uyumlu değişiklikler oluşturabilen insanlar haline geldikleri görülmüştür (Kağıtçıbaşı,1991,s.48).

Temel ve Ömeroğlu Ankara’ da, ev ziyaretleri yoluyla ebeveyn eğitiminin çocuğun gelişimine etkileri konusunda yaptıkları çalışmada haftada bir gün aileler ziyaret edilmiş, materyal ve bilgi verilmiş ,ailelerin eğitim etkinliklerini haftada üç kez çocukla uygulamaları istenmiş ve ebeveynlere yılda iki defa toplantı yapılmıştır. Bu araştırmaya göre deney grubu çocukların ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (Temel,Ömeroğlu,1993,s.58).

Bursa ilinde AÇEP’ e katılan bir grup anne ve çocuğun profilini belirleme ve programın anne ve çocuklar üzerindeki etkileri konulu çalışmasında, annelerin %70’inin eğitim düzeyinin ilk ve ortaokul düzeyinde olduğu görülmektedir ki bu da annelerin daha baştan çocuk gelişimi ile ilgili desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ayrıca bu programa katılan çocukların Zihinsel Eğitim Programının Değerlendirme Formlarından aldıkları puanlardaki artışta dikkat çekicidir (Kartal, 2004, s.217).

Ergün’ ün “Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırılması olarak incelenmesi” adlı çalışmasının sonucunda okul öncesi eğitim alarak ilköğretime başlayan çocukların

matematik yetenek puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca matematik yeteneği açısından kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Ergün, 2003, s.84-87).

Şahin' in bir araştırmasında dil gelişimi açısından ilk yada ikinci çocuk olmanın etkisini araştırmıştır. Anne-babalar çocuklarıyla, çocuklarının oyunlarını onlarla paylaşmaya zaman ayırdıklarını ve anne,baba, çocuk etkileşiminin çocukların sözel olmayan ve sözel dil yeteneklerini geliştirdiği düşünüldüğünde, sonucun ilk çocukların dil gelişiminin yüksek olmasını sağlaması beklenir . Dil gelişimi açısından Öztürk'ün çalışmasında da ilk çocuklar lehine bir sonuç çıkmıştır (Öztürk 1995,s.113)

Okul öncesinde yüksek kalite standartlarına sahip eğitim gören çocukların , ileriki hayatlarında, ilkokulda daha yüksek okul başarısı, daha az oranda okuldan ayrılma, düşük işsizlik oranı, düşük erken hamilelik oranı gibi avantajlara sahip oldukları saptanmıştır (Yılmaz 1995,s.28).

Zembat ve Tokol' un araştırmasına göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların genel ve dil gelişimleri, devam etmeyen çocuklara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Anne, baba eğitim düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailenin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme olasılıkları artmaktadır. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça dil gelişim puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Tek çocuklu aileler, çocuklarıyla daha fazla ilgilenme fırsatı bulmakta, bu da çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Zembat , Tokol , 1996,s.54).

Kefi araştırmasında High-Scope eğitimi alan çocukların son test dil puanları anlamlı derecede farklılık gösterirken, geleneksel eğitim alan çocukların son test puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Kefi,1999,s.5).

Çocuğun zeka gelişimini belirlemede kalıtsal özelliklerin önemi yadsınamaz. Ancak çevresel etkilerde zekanın gelişmesini etkileyen diğer önemli bir etkidir. Yapılan çalışmalar babaların annelere oranla daha fazla çocuğun bağımsız davranmasını, çevreyi keşfetmesini cesaretlendiren bir tutum içinde olduklarını

göstermektedir. Bu da çocuğun zekasını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca babalar annelere oranla çocuklarıyla daha fazla oyun oynama eğilimindedirler ki bu durum çocuğun zihinsel gelişimi için önemli bir kriterdir (Şahin,F.2003,s.462).

Kirk yaptığı araştırmasında ev ortamından gelen çocuklarla, okul öncesi eğitim almış çocukların karşılaştırılmasında, bu eğitimden geçmiş çocukların zihinsel gelişim alanında önemli kazançlar elde ettiğini vurgulamıştır (Ekinci,2001,s.64).

Kasuto araştırmasında annenin eğitim düzeyinin çocuğun sosyal ve bilişsel gelişim düzeyi ve annenin çocuğu kabul edişi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Kasuto, 2005,s.117).

Denver Colorado' da bulunan Clayton Vakfi, High Scope eğitimi almış çocukların devlet okullarındaki durumu ile ilgili bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çocuklar öğretmenleri tarafından okuma, yazma, matematik, işbirliği gibi alanlarda oldukça başarılı bulunmuşlardır. Çocukların sosyal, zihinsel becerileri de oldukça iyi durumda değerlendirilmiştir (Fetihi 2003,s.30)..

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma deneme modelli bir çalışmadır. 3–6 yaş grubu okul öncesi eğitim almayan, kurumsal eğitim alan ve aile destekli eğitim alan çocukların bilişsel gelişimleri Marmara Gelişim Envanteri Bilişsel Formu ile karşılaştırılmıştır. Okul öncesi eğitim almayan ve kurumsal eğitim alan gruba müdahale edilmemiş aile destekli eğitim alan gruba araştırmacı tarafından birebir çocuklarla çalışılarak ve aile desteği sağlanarak bilişsel eğitim programı uygulanmış ve bu programın etkililiği araştırılmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu; Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde ikamet eden 3–6 yaş;

- Herhangi bir kurumdan okul öncesi eğitim almayan (56),
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir anaokuluna devam eden (58),
- Aile destekli okul öncesi eğitimi alan (59), toplam 173 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken her gruptan yaklaşık olarak eşit sayıda kız ve erkek çocuk alınmaya dikkat edilmiştir.

Kurumsal okul öncesi eğitim alan grubu; Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı altı resmi anaokulu arasından randam örnekleme yöntemi ile seçilen, Zeynep Gençten Anaokuluna devam eden 4.5.6 yaş grubu çocuklardan yarım gün eğitim verilen iki sınıfta bulunan çocuklar, 3–4 yaş grubunu Doğan Bebe ve Büyükşehir Belediyesi Kreş ve Anaokuluna devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden eğitim yılı boyunca düzenli olarak okula devam eden 58 öğrenci kurumsal okul öncesi eğitimi alan grubu oluşturmaktadır.

Aile destekli okul öncesi eğitim alan grubu; Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan bir kitapevinin imkanlarını kullanarak oluşturulan mekanda 59 çocuk ve ailesinin eğitim aldığı grup oluşturmuştur.

Hiçbir kurumdan okul öncesi eğitim almayan grup: Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde görev yapan çocuk doktorlarından alınan listelerdeki ailelere ulaşılarak yine araştırmaya katılmaya istekli olan 56 aile ve çocuk araştırmamızın okul öncesi eğitim almayan grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmaya başlarken okula devam etmeyecek veya çeşitli sebeplerle son testte ulaşılamayacak çocuklar olabileceği göz önüne alınarak her grupta 65 'er çocukla çalışılmıştır. Araştırma planlanırken her grupta 40 çocuktan toplam 120 çocukla çalışılması planlanmış olmasına rağmen, ölçek sonuçları geçerli olan tüm çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir, toplam 173 çocukla çalışılmıştır.

Tablo 1: Çalışma grubunu oluşturan çocukların okul öncesi eğitim alma değişkenine göre frekans yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%
Okul öncesi eğitim almıyor	56	32,4
Aile destekli okul öncesi eğitim alıyor	59	34,1
Kurumsal okul öncesi eğitim alıyor	58	33,5
Toplam	173	100,0

Marmara Gelişim Ölçeği Bilişsel Gelişim Formunun uygulandığı 173 çocuğun okul öncesi eğitim alıp almama durumuyla ilgili dağılım Tablo 1'de verilmiştir. Okul öncesi eğitim almayan çocukların oranı %32,4, aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların oranı %33,1, kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların oranı %33,5'tir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada Oktay ve Aydın'ın geliştirmiş olduğu “Marmara gelişim ölçeğinin bilişsel formu” ve “kişisel bilgi formu” kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu, çocuk ve aileye ait sosyodemografik verileri sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 18 sorudan oluşan formdur.

3.3.1. Marmara Gelişim Ölçeği

Oktay ve Aydın tarafından 3–6 yaş çocuklarının gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. (2002) Bu ölçek 3–6 yaş çocuklarının gelişimlerini 6 farklı gelişim boyutunda ele almakta ve her boyuttaki gelişimi ayrı ayrı değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Bu boyutlar bedensel gelişim (73 item) özbakım becerileri (40 item), duygusal gelişim (19 item), sosyal gelişim (44 item), dil gelişimi (76 item), zihinsel gelişim (53 item)den oluşmaktadır. Ölçeğin toplam madde sayısı 305'tir.

Marmara gelişim ölçeği 5'li likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Ölçekte 5 sınıfta toplanan cevap seçenekleri (5) tamamen yapar, (4) oldukça yapar, (3) biraz yapar, (2) çok az yapar, (1) hiç yapmaz şeklindedir. Çocuk her item için işaretlenen şıklara göre puan alır ve toplam ham puanları oluşturulur.

Her ölçekten aldığı puanlar toplanır ve alt ölçeklerin toplam puanı hesaplanır. Bulunan değer gelişim ham puanıdır.

Ölçeğin teorik yapısında yer alan 6 boyutun ayrı birer alt ölçek olarak geliştirilmesi düşünüldüğünden her alt ölçekle ilgili geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırmada Marmara gelişim ölçeğinin sadece Bilişsel alt ölçeği kullanılmıştır.

3.3.2. Zihinsel Gelişim Alt Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenilirliği

1-AYIRTEDİCİLİK: Zihinsel gelişim alt ölçeğinin ayırtedicilik düzeyi ile ilgili yapılan üst çeyrek-alt çeyrek karşılaştırmaları ile ilgili ilişkisiz grup t- testi

sonuçlarına göre tüm maddelerin 01 ve 001 anlamlılık düzeyinde ayırt edici olduğu belirtilmiştir.

2-İÇ TUTARLILIK: Zihinsel Gelişim Alt Ölçeğinin iç tutarlılıkla ilgili analiz sonuçlarına göre Cranbach alpha kat sayısı. 97, Guttman split half katsayı. 95, spearman Brown değeri. 98, iki yarı test sonucu. 96 olarak bulunmuştur. Buda ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin oldukça yüksek olduğunu ve bu açıdan da güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3-TEST TEKRAR TEST: Gelişim ölçeğinin test tekrar test işlemleri sonuçlarına göre bilişsel gelişim alt boyutunda da korelesyonun. 9 düzeyinde olduğu bulunmuş olup gelişim ölçeği zamana karşı güvenilirlerdir.

4-MADDE ANALİZİ: Zihinsel gelişim alt ölçeğinin madde analizi sonuçlarına göre, tüm maddeler test bütünüyle. 01 anlamlılık düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Testin kapsam geçerliliği kabul edilmiştir, ayrıca yordama geçerliliği yapılmamıştır.

Bulgular dikkate alındığında, zihinsel gelişim alt ölçeğinde yer alan 53 maddenin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır. (Oktay, Aydın; 2002, s: 64–69)

3.3.3. Araştırmanın Uygulaması

Çalışma grubunun belirlenmesinden sonra çalışmanın yapılacağı 3 ayrı grup için 3 ayrı yol izlenmiştir. Aile destekli okul öncesi eğitim alan gruptaki çocuklar oluşturulan mekânda eğitim aldıkları süreç içerisinde farklı bir odaya alınarak uygulamacı ile bire bir sorular cevaplanarak çalışılmış ve çocuk bilgi formu ailelere sorularak yine uygulamacı tarafından doldurulmuştur.

Okul öncesi eğitim almayan gruptaki çocuklar; çalışma grubunun seçildiği bölgedeki çocuk doktorlarından alınan listeye göre ailelere randevu verilip aileler hazırlanan mekâna gelerek ölçek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ancak bu gruptaki bazı çocuklar annelerinden çok fazla ayrı kalmadıkları için ve uygulama yapılan ortama ilk kez geldikleri için teste anne ile birlikte alınmıştır. Ancak anneden uzaktan gözlem yapması ve müdahale etmemesi istenmiştir. Araştırmanın başlangıcında öntest uygulamasında eğitim almayan gruptaki birkaç anne uygulanan program ile

ilgilenip aile destekli eğitim programına katılmak istemişlerdir, bu ailelerin eğitim alan gruba katılmasına fırsat verilmiştir. Ayrıca öntest uygulaması sonucunda araştırmanın gidişatını etkilememesi için ailelere çocuğun gelişimsel özellikleri ile ilgili bilgi verilmemiştir ancak son test uygulamasından sonra ailelere çocuklarının gelişimsel ihtiyaçları ve bu konuda kullanabilecekleri eğitim metodları ile ilgili bilgi verilmiştir.

Kurum merkezli okul öncesi eğitimi alan çocuklarda uygulamacı sınıfın öğretmenleri ile birlikte çalışmıştır. Sınıf öğretmenlerinin gözlemlerinden de yararlanılmıştır. 23.27.29.34 nolu itemler öğretmenlerin görüşlerine dayanarak değerlendirilmiş diğer itemler yine farklı bir sınıfta bire bir uygulama ile yapılmıştır. Bilgi formu ailelere yollanarak doldurmaları istenmiştir.

Ön test uygulaması Ekim 2005 tarihinde yapılmıştır. 6 ay sonra sontest uygulaması Nisan 2006 tarihinde yapılmıştır. Sene sonuna doğru denek sayısında azalma olduğundan eksikleri tamamlamak için 2006–2007 öğretim yılında ekim ve nisan aylarında tekrar uygulamalar yapılmıştır.

3.3.4.Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Araştırma için Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen veriler ile Marmara Gelişim Envanteri Bilişsel Formu öntest ve son test verileri SPSS 11,0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen demografik bilgiler tablolanmış, ardından ön test ve son test sonuçları ile bu veriler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiş ancak $p < 0.01$ düzeyindeki anlamlılıklarda belirtilmiştir. T testi ve Varyans analizi kullanılarak istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar LSD testi ile sınanmıştır.

3.3.5. Araştırmada Uygulanan Eğitim Program

Aile destekli eğitim çalışmalarında; çocuğu tanıma, gelişim düzeyini belirleme çalışmalarının yanında ana-babaya eğitici danışmanlık ve rehberlik hizmeti verilerek, eğitici kitap ve oyuncaktan oluşan okul öncesi eğitim setleri evde, ana-baba

rehberliğinde uygulanarak çocuğun okul öncesi eğitimi desteklenmiştir. Ailelerle birlikte eğitim toplantıları yapıp, çocukların oyun grubu çalışmalarıyla sosyalleşmeleri desteklenmektedir.

Aile destekli eğitim programına katılan çocukların gelişimsel ihtiyacı Marmara Gelişim Envanteri uygulanarak belirlendi. Bu doğrultuda çocuğun gelişimi için yapılması gerekenler planlandı. Aileye bir ay boyunca evde çocukla birlikte yapılacak çalışmalar ve bunlarla ilgili kaynaklar verildi. Ayrıca bu mekânda oluşturulan haftada 3 kez 2–3 saat süreyle uygulanan oyun grubuna katılması sağlandı. Oyun grubundaki etkinlikler çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına ve amaç-kazanımlara yönelik olarak hazırlandı. Altı ay sonrasında Marmara Üniversitesi Gelişim envanteri tekrar uygulandı ve sonuçlar değerlendirildi.

Çocuk için aileye önerilen kaynaklar genellikle; kavramlar, çizgiler, dil becerileri, el beceri, ilgili çalışmalarda çocuğun tüm gelişim alanlarına yönelik ve yaşına, gelişim düzeylerine, ilgi alanlarına uygun kitaplar seçildi, bunun yanı sıra ana-babalara rehber kitaplar önerildi. Ayrıca ana-babaların, her gün düzenli olarak çocuklarıyla birlikte olmaları ve bu birliktelikleri sırasında kitap kullanmaları, kitap kullanarak çocuklarıyla birlikteliklerini değerlendirmeleri için minik bir ödevler verildi. Aile ile ikinci görüşmede çocukla birlikte yapmış oldukları çalışmalar değerlendirildi, bir sonraki ay yapılacaklar plandı.

Ailelerle birlikte eğitim dönemi boyunca iki kere bir araya gelinerek grup olarak yapılan toplantılarda; çocuğun yaşının gelişim özellikleri, yaş grubu çocukların yaşadığı sorunlar ve çözüm yollarıyla ilgili bilgi verilmektedir.

Aylık yapılan görüşmelerde ailelere çocukla iletişim, çocuğun yaşı ve gelişimsel ihtiyaçları ile ilgili olarak ailelerin bilinçlendirilmesi, karşılaşılan problemler gibi konularda aileler desteklendi.

Oyun grubu aktivitelerinde çocuklarla birlikte serbest oyun, drama, müzik, jimnastik, sanat çalışmaları, ana dil etkinlikleri, kavram etkinlikleri ve gezi etkinliklerine yer verildi. 14 çocuktan oluşan oyun grubu çalışmalarında araştırmacı ve iki meslek lisesi çıkışlı eğitimci görev almıştır.

BÖLÜM IV

4.1. BULGULAR

Çalışma Grubunu Oluşturan Çocuklarla İlgili Sosyo-Demografik Özellikleri İçeren Tablolar

Tablo 2: Çalışma grubunu oluşturan çocukların yaşlarına ve okul öncesi eğitim alma değişkenine göre frekans dağılımları

	3-3,5 yaş	4-4,5 yaş	5-5,5 yaş	Toplam
Okul öncesi eğitim almıyor	19	18	19	56
Aile destekli okul öncesi eğitim alıyor	22	18	19	59
Kurumsal okul öncesi eğitim alıyor	19	18	21	58
Toplam	60	54	59	173

Çalışma grubunu oluşturan çocukların yaşlarına ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre frekans dağılımları tablo 2’de verilmiştir. Okul öncesi eğitim almayan 56 çocuğun 19’u 3-3,5 yaş, 18’i 4-4,5 yaş, 19’u 5-5,5 yaş grubundandır. Aile destekli okul öncesi eğitim alan 59 çocuğun 22’si 3-3,5 yaş, 18’i 4-4,5 yaş, 19’u 5-5,5 yaş grubundandır. Kurumsal okul öncesi eğitim alan 58 çocuğun 19’u 3-3,5 yaş, 18’i 4-4,5 yaş, 21’i 5-5,5 yaş grubundandır.

Tablo 3: Çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyet değişkenine göre frekans, yüzde dağılımları

	f	%
Kız	84	48,6
Erkek	89	51,4
Toplam	173	100,0

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 3’de verilmiştir. Tabloya bakıldığında çalışma grubunun %48,6’sını kız çocukların, %51,4’ünü erkek çocukların oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4: Çalışma grubunu oluşturan çocukların yaş değişkenine göre frekans, yüzde dağılımları

	f	%
3 yaş	27	15,6
3,5 yaş	33	19,1
4 yaş	27	15,6
4,5 yaş	27	15,6
5 yaş	27	15,6
5,5 yaş	32	18,5
Toplam	173	100,0

Araştırmaya katılan çocukların yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir. Tabloya bakıldığında çalışma grubunun %15,6’sını 3yaş, %19,1’ini 3,5 yaş, %15,6’ sını 4 yaş, %15,6’sını 4,5 yaş, %15,6’sını 5 yaş, %18,5’ini 5,5 yaş çocuklarının oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 5: Annenin eğitim durumu değişkenine göre araştırmada kullanılan üç eğitim modelindeki çocukların yüzde ve frekans dağılımları

	Okul öncesi eğitim almayan		Aile destekli eğitim alan		Kurum merkezli eğitim alan	
	f	%	f	%	f	%
İlkokul	7	12,5	5	8,5	3	5,2
Ortaokul	6	10,7	4	6,8	4	6,9
Lise	30	53,6	17	28,8	19	32,8
Lisans	13	23,2	33	55,9	32	55,2
Toplam	56	100,0	59	100,0	58	100,0

Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına ve annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımları Tablo 5'te verilmiştir. Okul öncesi eğitim almayan gruptaki çocukların annelerinin %12,5'inin ilkokul, %10,7'sinin ortaokul, %53,6'sının lise, %23,2'sinin lisans düzeyinde eğitim aldıkları ,aile destekli eğitim alan gruptaki çocukların annelerinin %8,5'inin ilkokul, %6,8'inin ortaokul, %28,8'inin lise, %55,9'unun lisans düzeyinde eğitim aldıkları ,kurum merkezli eğitim alan gruptaki çocukların annelerinin %5,2'sinin ilkokul, %6,9'unun ortaokul, %32,8'inin lise, %55,2'sinin lisans düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir .

Tablo 6: Babanın eğitim durumu değişkenine göre araştırmada kullanılan üç eğitim modelindeki çocukların yüzde ve frekans dağılımları

	Okul öncesi eğitim almayan		Aile destekli eğitim alan		Kurum merkezli eğitim alan	
	f	%	f	%	f	%
İlkokul	8	14,3	4	6,8	-	-
Ortaokul	7	12,5	2	3,4	4	6,9
Lise	13	23,2	20	33,9	18	31,0
Lisans	28	50,0	33	55,9	36	62,1
Toplam	56	100,0	59	100,0	58	100,0

Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına ve babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımları Tablo 6'da verilmiştir. Okul öncesi eğitim almayan gruptaki çocukların babalarının %14,3'ü ilkokul, %12,5'i ortaokul, %23,2'si lise, %50,0'ı lisans düzeyinde eğitim almıştır ,aile destekli eğitim alan gruptaki çocukların babalarının %6,8'i ilkokul, %3,4'ü ortaokul, %33,9'u lise, %55,9'u lisans düzeyinde eğitim almıştır ,kurum merkezli eğitim alan gruptaki çocukların babalarda ilkokul mezunu bulunmamaktadır, %6,9'unun ortaokul, %31,0'ı lise, %62,1'i lisans düzeyinde eğitim almıştır.

Tablo 7: Annenin mesleği değişkenine göre araştırmada kullanılan üç eğitim modelindeki çocukların yüzde ve frekans dağılımları

	Okul öncesi eğitim almayan		Aile destekli eğitim alan		Kurum merkezli eğitim alan	
	f	%	f	%	f	%
Çalışmıyor	44	78,6	33	55,9	22	37,9
Eğitimle ilgili	3	5,4	13	22,0	11	19,0
Sağlıkla ilgili	1	1,8	7	11,9	6	10,3
Finans	1	1,8	4	6,8	-	-
Serbest Meslek	5	8,9	2	3,4	5	8,6
Ücretli	2	3,6	-	-	14	24,1
Toplam	56	100,0	59	100,0	58	100,0

Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına ve annelerinin mesleği değişkenine göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir. Okul öncesi eğitim almayan gruptaki çocukların annelerinin %78,6’sının çalışmadığı, %5,4’ünün eğitimle ilgili, %1,8’inin sağlıkla ilgili, %1,8’inin finansla ilgili,%8,9’unun serbest meslekte,%3,6’sının ücretli çalıştıkları görülmektedir.Aile destekli eğitim alan gruptaki çocukların annelerinin %55,9’unun çalışmadığı, %22’sinin eğitimle ilgili, %11,9’unun sağlıkla ilgili, %6,8’inin finansla ilgili,%3,4’ünün serbest meslekte çalıştığı ve ücretli çalışan anne olmadığı görülmektedir. Kurum merkezli eğitim alan gruptaki çocukların annelerinin %37,9’unun çalışmadığı, %19’unun eğitimle ilgili, %10,3’ünün sağlıkla ilgili çalıştığı, finansla ilgili çalışan anne olmadığı, %8,6’sının serbest meslekte,%24,1’inin de ücretli çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 8: Babanın mesleği değişkenine göre araştırmada kullanılan üç eğitim modelindeki çocukların yüzde ve frekans dağılımları

	Okul öncesi eğitim almayan		Aile destekli eğitim alan		Kurum merkezli eğitim alan	
	f	%	f	%	f	%
Eğitimle İlgili	5	8,9	3	5,1	5	8,6
Sağlıkla İlgili	1	1,8	6	10,2	4	6,9
Finans	2	3,6	4	6,8	2	3,4
Serbest Meslek	35	62,5	36	61,0	27	46,6
Ücretli	13	23,2	10	16,9	20	34,5
Toplam	56	100,0	59	100,0	58	100,0

Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına ve babalarının mesleği değişkenine göre dağılımları Tablo 8’de verilmiştir. Okul öncesi eğitim almayan gruptaki çocukların babalarında çalışmayan baba olmadığı, %8,9’unun eğitimle ilgili , %1,8’inin sağlıkla ilgili, %3,6’sının finansla ilgili,%62,5’inin serbest meslekte,%23,2’sinin ücretli çalıştıkları görülmektedir.Aile destekli eğitim alan gruptaki çocukların babalarında çalışmayan baba olmadığı, %5,1’inin eğitimle ilgili , %10,2’sinin sağlıkla ilgili, %6,8’inin finansla ilgili,%61,0’ının serbest meslekte, %16,9’unun ücretli çalıştığı görülmektedir. Kurum merkezli eğitim alan gruptaki çocukların babalarında çalışmayan baba olmadığı, %8,6’sının eğitimle ilgili , %6,9’unun sağlıkla ilgili çalıştığı, %3,4’ünün finansla ilgili, %46,6’sının serbest meslekte,%34,5’inin de ücretli çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 9: Çalışma grubunu oluşturan çocukların daha önce okulöncesi eğitim alma değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları

	f	%
Okul öncesi eğitim almadı	121	69,9
Aile destekli okul öncesi eğitim aldı	32	18,5
Kurumsal okul öncesi eğitim aldı	20	11,6
Toplam	173	100,0

Araştırmaya katılan çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma değişkenine göre dağılımları Tablo 9’da verilmiştir. Tablo incelendiğinde %69,9’unun daha önce okul öncesi eğitim almadığı, %18,5’inin daha önce aile destekli okul öncesi eğitim aldığı, %11,6’sının da kurumsal okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo10: Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin aylık ortalama gelir düzeyi değişkenine göre frekans, yüzde dağılımları

	f	%
500 YTL - 900 YTL arası	11	6,4
901 YTL - 1200 YTL arası	21	12,1
1202 YTL - 1500YTL arası	25	14,5
1501 YTL üzeri	116	67,1
Toplam	173	100,0

Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin aylık ortalama gelir dağılımı Tablo 10’da verilmiştir. Tabloya bakıldığında %6,4’ünün aylık ortalama gelirinin 500–900 YTL arasında olduğu, %12,1’inin 901–1200 YTL arasında olduğu, %14,5’inin 1202–1500 YTL arasında olduğu, %67,1’inin aylık ortalama gelirinin 1501 YTL üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Çalışma grubunu oluşturan çocukların annelerinin daha önce çocuk gelişimi ile ilgili eğitim alma değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları

	f	%
Evet	62	35,8
Hayır	100	57,8
Öğretmen	11	6,4
Toplam	173	100,0

Çalışma grubunu oluşturan çocukların annelerinin daha önce çocuk gelişimi ile ilgili eğitim alma değişkenine göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir. Eğitim alan anneler çeşitli toplantı, seminer veya ana-baba okulu programlarına katıldıklarını veya düzenli olarak kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen olan annelerin bazıları direk okul öncesi eğitim olmasa da lisans eğitimlerinde pedagojik formasyon dersleri aldıklarını bildirmişlerdir. Tablo incelendiğinde annelerin %35,8’inin eğitim aldığı, %57,8’inin eğitim almadığı, %6,4’ü öğretmen olduklarından konu ile nispeten ilgili oldukları görülmektedir.

Tablo12: Çalışma grubunu oluşturan çocukların kardeş sayısı değişkenine göre frekans, yüzde dağılımları

	f	%
Hiç kardeşi olmayan	55	31,8
Bir kardeşi olan	85	49,1
İki kardeşi olan	29	16,8
Üç kardeşi olan	4	2,3
Toplam	173	100,0

Çalışma grubunu oluşturan çocukların kardeş sayısı değişkenine göre dağılımı Tablo 12’de verilmiştir. Tabloya bakıldığında % 31,8’inin hiç kardeşi olmadığı, % 49,1’inin bir kardeşi olduğu, %16,8’inin iki kardeşi olduğu, %2,3’ünün üç kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 13: Araştırmaya katılan çocukların anne babalarının birlikte ya da ayrı olması değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları.

	f	%
Birlikte	170	98,3
Ayrı yaşıyor-boşanmış	3	1.7
Toplam	110	100,0

Araştırmaya katılan çocukların anne babalarının birlikte ya da ayrı olması değişkenine göre dağılımı Tablo 13'te verilmiştir. Tabloya bakıldığında çocukların %98.3' ünün anne babasının bir arada oldukları, %1.7'sinin anne babasının ayrı olduğu görülmektedir.

Tablo 14: Araştırmaya katılan çocukların kalıcı bir hastalığı ya da özrü olma değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları.

	f	%
Var	2	1,2
Yok	171	98,8
Total	173	100,0

Araştırmaya katılan çocukların kalıcı bir hastalığı ya da özrü olma değişkenine göre dağılımları Tablo 14'te verilmiştir. Tablo incelendiğinde çocuklardan %1,2'sinin kalıcı bir hastalığı olduğu ,%98,8'inin herhangi kalıcı bir hastalığı olmadığı görülmektedir.

Veriler değerlendirilerek tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Çocukların Hiç Eğitim Almama, Bir Kuruma Devam Etme, Aile Destekli Eğitim Alma Durumlarının Çocuğun Bilişsel Gelişimine Etkisinin İncelenmesi Amacına Yönelik Bulgular.

Tablo 15: Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablosu

		N	X	Ss	Min.	Max.
ÖNTEST	Okul öncesi eğitim almıyor	56	147,21	37,43	83	216
	Aile destekli okul öncesi eğitim alıyor	59	146,86	36,67	77	225
	Kurumsal okul öncesi eğitim alıyor	58	162,53	61,95	60	271
	Toplam	173	152,23	47,19	60	271
SONTEST	Okul öncesi eğitim almıyor	56	164,03	37,44	85	224
	Aile destekli okul öncesi eğitim alıyor	59	232,62	21,53	172	259
	Kurumsal okul öncesi eğitim alıyor	58	209,31	36,81	88	259
	Toplam	173	202,60	43,15	85	259

Tablo15 incelendiğinde ön test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 147.21, aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 146.86, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 162.53 olduğu görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 164.03 ,aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 232.62, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 209.31 olduğu görülmektedir. Özellikle aile destekli ve kurum

merkezli okul öncesi eğitim alan çocuklarda eğitim sonucunda aritmetik ortalamalarında bir artış gözlenmiştir.

Tablo 15'e göre bilişsel gelişim testinde en yüksek aritmetik ortalama aile destekli okul öncesi eğitim alan çocuklardadır. En düşük aritmetik ortalama ise okul öncesi eğitim almayan çocuklardadır.

Tablo 16: Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test puanları için yapılan varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
ÖNTEST	Gruplararası	9265,97	2	4632,98	2,106	-
	Gruplarıçi	373900,77	170	2199,41		
	Toplam	383166,75	172			
SONTEST	Gruplararası	139091,13	2	69545,56	65,225	P<0,01
	Gruplarıçi	181260,13	170	1066,23		
	Toplam	320351,27	172			

Tablo 16'ya göre ön test puanları için yapılan varyans analizi sonucunda farklı eğitim alan gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ön test değerlendirmesinde tüm gruplar aynı yeterlilik düzeyindedir.

Son test puanları için yapılan varyans analizi sonucunda $p<0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda bu farklılığın aile destekli eğitim alan çocukların eğitim almayan ve kurumsal eğitim alan çocuklardan anlamlı derecede başarılı olduğunu görülmüştür. Ayrıca kurumsal eğitim alan çocuklar da eğitim almayan çocuklardan daha başarılıdırlar.

Yaş Gruplarına Göre Eğitim Modelinin Çocuklarda Bilişsel Gelişimine Yönelik Bulgular.

Tablo17: 3-3,5 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablosu

		N	X	Ss	Minimum	Maximum
ÖNTEST	okul öncesi eğitim almıyor	19	109,57	24,916	83	160
	aile destekli okul öncesi eğitim alıyor	22	133,18	29,530	86	191
	kurumsal okul öncesi eğitim alıyor	19	88,42	17,049	60	135
	Toplam	60	111,53	30,602	60	191
SONTEST	okul öncesi eğitim almıyor	19	126,47	31,243	85	194
	aile destekli okul öncesi eğitim alıyor	22	220,22	22,728	172	255
	kurumsal okul öncesi eğitim alıyor	19	168,10	27,042	88	207
	Toplam	60	174,03	47,330	85	255

Tablo 17 incelendiğinde 3-3,5 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim alma değişkeni ön test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 109.57, aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 133.18, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 88.42 olduğu görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 126.47 ,aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 220.22, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 168.10 olduğu görülmektedir. Özellikle aile destekli ve kurum merkezli okul öncesi eğitim alan çocuklarda eğitim sonucunda aritmetik ortalamalarında bir artış gözlenmiştir.

Tablo 17'ye göre 3-3,5 yaş grubunda bilişsel gelişim testinde en yüksek aritmetik ortalama aile destekli okul öncesi eğitim alan çocuklardadır. En düşük aritmetik ortalama ise okul öncesi eğitim almayan çocuklardadır. Küçük yaş çocuklarının eğitiminde bireysel eğitimin öneminden bahsedilebilir.

Tablo 18:3-3,5 yaş çocukları için daha önce Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test puanları için yapılan varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
ÖNTEST	Gruplararası	20532,39	2	10266,19	16,854	P<0,01
	Gruplarıçi	34720,53	57	609,13		
	Toplam	55252,93	59			
SONTEST	Gruplararası	90589,54	2	45294,77	62,089	P<0,01
	Gruplarıçi	41582,39	57	729,51		
	Toplam	132171,93	59			

Tablo 18'e göre 3-3,5 yaş için ön test ve son test puanları arasında yapılan varyans analizi sonucunda $p<0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda aile ve kurumsal merkezli eğitim alan çocukların eğitim almayan çocuklardan anlamlı derecede başarılı olduğunu görülmüştür.

Tablo 19: 4–4,5 yaş Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablosu

		N	X	Ss	Minimum	Maximum
ÖNTEST	Okul öncesi eğitim almıyor	18	160,33	25,756	105	200
	aile destekli okul öncesi eğitim alıyor	18	150,11	42,187	77	204
	kurumsal okul öncesi eğitim alıyor	18	173,94	32,350	87	246
	Toplam	54	161,46	34,87753	77	246
SONTEST	Okul öncesi eğitim almıyor	18	179,61	23,639	129	221
	aile destekli okul öncesi eğitim alıyor	18	234,94	18,947	198	259
	kurumsal okul öncesi eğitim alıyor	18	219,72	16,152	190	250
	Toplam	54	211,42	30,546	129	259

Tablo 19 incelendiğinde 4-4,5 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim alma değişkeni ön test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 160.33, aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 150.11, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 173.94 olduğu görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 179.61 ,aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 234.94, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 219.72 olduğu görülmektedir. Özellikle aile destekli ve kurum merkezli okul öncesi eğitim alan çocuklarda eğitim sonucunda aritmetik ortalamalarında ciddi bir artış gözlenmiştir.

Tablo 20: Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test puanları için yapılan varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
ÖNTEST	Gruplararası	5146,70	2	2573,35	2,212	-
	Gruplarıçi	59324,72	51	1163,23		
	Toplam	64471,42	53			
SONTEST	Gruplararası	29414,37	2	14707,18	37,431	P<0,01
	Gruplarıçi	20038,83	51	392,91		
	Toplam	49453,20	53			

Tablo 20'ye göre 4-4,5 yaş için yapılan varyans analizi sonucunda ön test sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmezken; son test puanları arasında $p<0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda aile ve kurumsal merkezli eğitim alan çocukların eğitim almayan çocuklardan; aile destekli eğitim alan çocukların kurumsal merkezli eğitim alan çocuklardan anlamlı derecede başarılı olduğunu görülmüştür.

Tablo21: 5-5,5 yaş Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablosu

		N	X	Ss	Min.	Max.
ÖNTEST	okul öncesi eğitim almıyor	19	172,42	26,41	125	216
	aile destekli okul öncesi eğitim alıyor	19	159,63	34,98	104	225
	kurumsal okul öncesi eğitim alıyor	21	219,80	31,76	135	271
	Toplam	59	185,16	40,56	104	271
SONTEST	okul öncesi eğitim almıyor	19	186,84	22,34	149	224
	aile destekli okul öncesi eğitim alıyor	19	244,78	14,26	210	259
	kurumsal okul öncesi eğitim alıyor	21	237,66	20,67	165	259
	Toplam	59	223,59	32,04	149	259

Tablo 21 incelendiğinde 5-5,5 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim alma değişkeni ön test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 172.42, aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 159.63, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 219.80 olduğu görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 186.84 ,aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 244.78, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 237.66 olduğu görülmektedir. Özellikle aile destekli ve kurum merkezli okul öncesi eğitim alan çocuklarda eğitim sonucunda aritmetik ortalamalarında bir artış gözlenmiştir.

Tablo 22: 5-5,5 yaş Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test puanları için yapılan varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
ÖNTEST	Gruplararası	40678,014	2	20339,007	20,795	P<0,01
	Gruplarıçi	54772,291	56	978,077		
	Toplam	95450,305	58			
SONTEST	Gruplararası	38357,886	2	19178,943	50,670	P<0,01
	Gruplarıçi	21196,351	56	378,506		
	Toplam	59554,237	58			

Tablo 22'ye göre 5-5,5 yaş için ön test ve son test puanları arasında yapılan varyans analizi sonucunda $p<0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda ön test sonuçlarında kurumsal merkezli eğitim alan çocukların aile destekli eğitim alan ve eğitim almayan çocuklardan anlamlı derecede başarılı olduğunu görülmüştür. Son test sonuçlarında ise aile ve kurumsal merkezli eğitim alan çocukların eğitim almayan çocuklardan anlamlı derecede başarılı olduğunu görülmüştür.

5- 5,5 Yaş Çocuklarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Bilişsel Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular

Tablo 23: Daha önce okul öncesi eğitim almış olma etkisi değişkenine göre 5-5,5 yaş çocuklarının bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

		N	X	Ss	Min	Max
ÖNTEST	okul öncesi eğitim almadı	35	172,37	36,058	104	237
	aile destekli okul öncesi eğitim aldı	14	186,78	34,070	129	253
	kurumsal okul öncesi eğitim aldı	10	227,70	36,962	141	271
	Toplam	59	185,16	40,567	104	271
SONTEST	okul öncesi eğitim almadı	35	212,14	31,812	149	259
	aile destekli okul öncesi eğitim aldı	14	238,35	30,753	167	259
	kurumsal okul öncesi eğitim aldı	10	243,00	12,666	218	259
	Toplam	59	223,59	32,043	149	259

Tablo 23 incelendiğinde ön test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında daha önce okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 172.37, daha önce aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 186.78,daha önce kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 227.70 olduğu görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında daha önce okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 212.14 ,daha önce aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 238.35,daha önce kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 243.00 olduğu görülmektedir.

Tablo 23'e göre bilişsel gelişim testinde en yüksek aritmetik ortalama daha önce kurum merkezli okul öncesi eğitim alan çocuklardadır. En düşük aritmetik ortalama ise daha önce okul öncesi eğitim almayan çocuklardadır.

Tablo 24: Daha önce okul öncesi eğitim almış olma etkisi değişkenine göre 5-5,5 yaş çocuklarının bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
ÖNTEST	Gruplararası	23857,677	2	11928,838	9,331	,000
	Gruplarıçi	71592,629	56	1278,440		
	Toplam	95450,305	58			
SONTEST	Gruplararası	11406,737	2	5703,369	6,634	,003
	Gruplarıçi	48147,500	56	859,777		
	Toplam	59554,237	58			

Tablo 24 incelendiğinde Yapılan varyans analizi sonucunda $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda ulaşılan sonuçlar şöyledir: ön testte, daha önce kurumsal eğitim alanlar ,eğitim almayan ve aile eğitimi alanlardan başarılyken sontestte daha önce aile destekli ve kurumsal merkezli eğitim alanlar eğitim almayanlardan başarılı ve aile destekli eğitim alanlarla kurumsal merkezli eğitim alanlar arasında fark yoktur.

Eğitim Modeline Göre Anne-Babanın Eğitim Düzeyleri Ve Mesleklerinin ocuğun Bilişsel Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular.

Tablo 25: Okul ncesi eğitim almayan çocukların annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	X	Ss	Minimum	Maximum
İlkokul	7	142,57	39,861	85	192
Orta okul	6	156,00	39,764	112	224
Lise	30	163,93	36,262	100	217
Lisans	13	179,53	35,125	92	221
Toplam	56	164,03	37,444	85	224

Tablo25 incelendiğinde herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamalarına bakıldığında annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 142.57, annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 156.00, annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları 163.93, annesi niversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları 179.53 olarak bulunmuştur.

Tablo 25'e göre bilişsel gelişim testinde herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocuklarda en yüksel aritmetik ortalama niversite mezunu annelerin ocuklarındadır. En düşük aritmetik ortalama ise ilkokul mezunu annelerin ocuklarındadır.

Tablo 26 : Okul öncesi eğitim almayan çocukların annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	6737,117	3	2245,706	1,659	-
Gruplarıçi	70378,812	52	1353,439		
Toplam	77115,929	55			

Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların zihinsel gelişim puanları için yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 27: Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	X	Ss	Minimum	Maximum
ilkokul	5	218,60	15,290	198	238
orta okul	4	223,75	27,072	186	247
lise	17	233,05	22,465	198	258
lisans	33	235,60	20,989	172	259
Toplam	59	232,62	21,536	172	259

Tablo 27 incelendiğinde aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 218.60, annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 223.75, annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları 233.05, annesi

üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları 235.60 olarak bulunmuştur. Aile destekli eğitim alan çocuklar annenin eğitim düzeyinden bağımsız olarak tüm gruplarda başarılı sonuçlar vermektedir.

Tablo 28: Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1595,027	3	531,676	1,156	-
Gruplarıçi	25306,770	55	460,123		
Toplam	26901,797	58			

Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların zihinsel gelişim puanları için yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 29: Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	X	Ss	Minimum	Maximum
ilkokul	3	218,66	23,755	203	246
orta okul	4	220,00	21,954	193	242
lise	19	212,05	32,911	159	253
lisans	32	205,46	41,673	88	259
Toplam	58	209,31	36,812	88	259

Tablo 29 incelendiğinde kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamalarına bakıldığında annesi ilkököl mezunu olan çocukların puan ortalamaları

218.66, annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 220.00, annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları 212.05, annesi üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları 205.31 olarak bulunmuştur. Tablo 29'a göre bilişsel gelişim testinde kurumsal okul öncesi eğitim alan çocuklarda en yüksek aritmetik ortalama ortaokul mezunu annelerin çocuklarındadır. En düşük aritmetik ortalama ise üniversite mezunu annelerin çocuklarındadır.

Tablo 30: Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1334,831	3	444,944	,317	-
Gruplarıçi	75907,583	54	1405,696		
Toplam	77242,414	57			

Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların zihinsel gelişim puanları için yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır

Tablo 31: Okul öncesi eğitim almayan çocukların babaların eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	X	Ss	Minimum	Maximum
ilkokul	8	178,5000	24,40726	140	213
orta okul	7	161,4286	50,51355	85	224
lise	13	148,8462	33,74376	104	192
lisans	28	167,6071	37,95449	92	221
Toplam	56	164,0357	37,44473	85	224

Tablo 31 incelendiğinde herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamalarına bakıldığında babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 178.5000 , babası ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 161.4286, babası lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları 148.8462, babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları 167.6071 olarak bulunmuştur. Tablo 23'e göre bilişsel gelişim testinde herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocuklarda en yüksek aritmetik ortalama ilkokul mezunu babaların çocuklarındadır. En düşük aritmetik ortalama ise lise mezunu babaların çocuklarındadır.

Tablo 32: Herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların babaların eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	5077,843	3	1692,614	1,222	-
Gruplarıçi	72038,085	52	1385,348		
Toplam	77115,929	55			

Babanın eğitim düzeyi değişkenine göre herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların zihinsel gelişim puanları için yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır

Tablo 33:Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların babaların eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	X	Ss	Minimum	Maximum
ilkokul	4	209,2500	18,78608	186	232
orta okul	2	219,0000	29,69848	198	240
lise	20	233,0500	17,99554	200	257
lisans	33	236,0303	22,26612	172	259
Toplam	59	232,6271	21,53658	172	259

Tablo 33 incelendiğinde aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamalarına bakıldığında babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 209.2500, babası ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 219.0000, babası lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları 233.0500, babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları 236.0303 olarak bulunmuştur. Tablo 25'e göre bilişsel gelişim testinde aile destekli okul öncesi eğitim alan çocuklarda en yüksek aritmetik ortalama üniversite mezunu babaların çocuklarındadır. En düşük aritmetik ortalama ise ilkokul mezunu babaların çocuklarındadır

Tablo 34: Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların babaların eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	2943,127	3	981,042	2,252	-
Gruplariçi	23958,670	55	435,612		
Toplam	26901,797	58			

Babanın eğitim düzeyi değişkenine göre aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların zihinsel gelişim puanları için yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır

Tablo 35: Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların babaların eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	X	Ss	Minimum	Maximum
orta okul	4	228,2500	24,04683	193	245
lise	18	215,6111	28,23877	160	253
lisans	36	204,0556	40,99055	88	259
Toplam	58	209,3103	36,81209	88	259

Tablo 35 incelendiğinde kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamalarına bakıldığında babası ilkokul mezunu olan çocuk bulunmadığı görülmektedir. Babası ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 228.2500, babası lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları 215.6111, babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları 204.0556 olarak bulunmuştur. Tablo 27'ye göre bilişsel gelişim testinde kurumsal okul öncesi eğitim alan çocuklarda en yüksek aritmetik ortalama ortaokul mezunu babaların çocuklarındadır. En düşük aritmetik ortalama ise üniversite mezunu babaların çocuklarındadır

Tablo 36 : Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların babaların eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	3143,497	2	1571,749	1,167	-
Gruplarıçi	74098,917	55	1347,253		
Toplam	77242,414	57			

Babanın eğitim düzeyi değişkenine göre kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların zihinsel gelişim puanları için yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır

Tablo 37: Okul öncesi eğitim almayan çocukların annelerin mesleği değişkenine bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	X	Ss	Minimum	Maximum
Çalışmıyor	44	159,4545	38,04187	85	224
eğitimle ilgili	3	176,3333	17,67295	156	188
sağlıkla ilgili	1	105,0000	.	105	105
Finans	1	194,0000	.	194	194
serbest meslek	5	193,0000	16,77796	178	221
Ücretli	2	188,5000	44,54773	157	220
Toplam	56	164,0357	37,44473	85	224

Tablo 37 incelendiğinde herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların annelerinin mesleği değişkenine göre çocukların bilişsel alt ölçekten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında annesi çalışmayan çocukların puan ortalamalarının

159.4545 ,annesi eğitimle ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 176.3333, annesi sağlıkla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 105.0000, annesi finansla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 194.09000 , annesi serbest meslekte çalışan çocukların puan ortalamalarının 193.0000 , annesi ücretli çalışan çocukların puan ortalamalarının 188.5000 olduğu görülmektedir. Tablo 31'e göre bilişsel gelişim testinde herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocuklarda en yüksek aritmetik ortalama anneleri finansla ilgili çalışan çocuklardadır. En düşük aritmetik ortalama ise anneleri sağlıkla ilgili bir işte çalışan çocuklarındadır.

Tablo 38: Okul öncesi eğitim almayan çocukların annelerin mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	11151,853	5	2230,371	1,691	-
Gruplarıçi	65964,076	50	1319,282		
Toplam	77115,929	55			

Annenin mesleği değişkenine göre herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların zihinsel gelişim puanları için yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır..

Tablo 39: Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin mesleği değişkenine bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	X	Ss	Minimum	Maximum
çalışmıyor	33	228,9091	21,01393	186	258
eğitimle ilgili	13	236,4615	26,50036	172	259
sağlıkla ilgili	7	241,8571	12,90257	225	258
finans	4	231,0000	24,85961	197	251
serbest meslek	2	240,0000	11,31371	232	248
Toplam	59	232,6271	21,53658	172	259

Tablo 39 incelendiğinde aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin mesleği değişkenine göre çocukların bilişsel alt ölçekten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında annesi çalışmayan çocukların puan ortalamalarının 228.9091, annesi eğitimle ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 236.4615, annesi sağlıkla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 241.8571, annesi finansla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 231.0000, annesi serbest meslekte çalışan çocukların puan ortalamalarının 240.000, annesi ücretli çalışan çocuk olmadığı görülmektedir.

Tablo39'a göre aile destekli eğitim alanlar arasında bilişsel alt ölçekten alınan en yüksek aritmetik ortalama annesi sağlıkla ilgili bir mesleği olan çocuklardır. En düşük aritmetik ortalama ise çalışmayan annelerin çocuklarıdır.

Tablo 40: Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin mesleği değişkenine bilişsel alt ölçekten alınan son test son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1362,981	4	340,745	,720	-
Gruplarıçi	25538,815	54	472,941		
Toplam	26901,797	58			

Tablo 40'a göre aile destekli eğitim alan çocukların annelerinin meslekleri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani aile destekli eğitim alan çocukların bilişsel alt ölçekteki başarısına annelerinin mesleklerinin bir etkisi yoktur.

Tablo 41: Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin mesleği değişkenine bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	X	Ss	Minimum	Maximum
çalışmıyor	22	225,7727	21,66395	165	253
eğitimle ilgili	11	195,6364	55,54147	88	259
sağlıkla ilgili	6	214,0000	36,17734	158	255
serbest meslek	5	226,0000	39,46517	163	254
ücretli	14	186,2143	22,79061	148	226
Toplam	58	209,3103	36,81209	88	259

Tablo 41 incelendiğinde kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin mesleği değişkenine göre çocukların bilişsel alt ölçekten aldıkları puan

ortalamlarına bakıldığında annesi çalışmayan çocukların puan ortalamalarının 225.6639 ,annesi eğitimle ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 195.6364 ,annesi sağlıkla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 214.0000 , annesi finansla ilgili bir işte çalışan çocuk olmadığı, annesi serbest meslekte çalışan çocukların puan ortalamalarının 226.0000 , annesi ücretli çalışan çocukların puan ortalamalarının 186.2143 olduğu görülmektedir. Tablo 41'e göre bilişsel gelişim testinde kurumsal okul öncesi eğitim alan çocuklarda en yüksek aritmetik ortalama annesi serbest meslekte çalışan annelerin çocuklardadır. En düşük aritmetik ortalama ise annesi ücretli meslekte çalışan annelerin çocuklardadır.

Tablo 42: Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	17011,648	4	4252,912	3,742	p<0,01
Gruplarıçi	60230,766	53	1136,430		
Toplam	77242,414	57			

Tablo 42'ye göre kurum merkezli eğitim alan çocukların annelerinin meslekleri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan LSD testi sonucunda bu farklılığın çalışmayan anne çocuklarının eğitimeci ve ücretli çalışan annelerin çocuklarından daha başarılı oldukları görülmektedir. Serbest meslek sahibi annelerin çocuklarının ücretli çalışan annelerin çocuklarından daha başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo 43: Okul öncesi eğitim almayan çocukların babalarının mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	X	Ss	Minimum	Maximum
eğitimle ilgili	5	161,8000	33,90723	105	185
sağlıkla ilgili	1	113,0000	.	113	113
finans	2	164,5000	41,71930	135	194
serbest meslek	35	168,6000	37,50702	85	224
ücretli	13	156,4615	39,62452	92	220
Toplam	56	164,0357	37,44473	85	224

Tablo 43 incelendiğinde herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların babalarının mesleği değişkenine göre çocukların bilişsel alt ölçekten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında babası çalışmayan çocukların olmadığı ,babası eğitimle ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 161.8000 ,babası sağlıkla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 113.0000 , babası finansla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 164.5000 , babası serbest meslekte çalışan çocukların puan ortalamalarının 168.6000 , babası ücretli çalışan çocukların puan ortalamalarının 156.4615 olduğu görülmektedir. Tablo 43'e göre bilişsel gelişim testinde herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocuklarda en yüksek aritmetik ortalama babaları serbest meslekte çalışan çocuklardadır. En düşük aritmetik ortalama ise babaları sağlıkla ilgili bir işte çalışan çocuklarındadır.

Tablo 44: Okul öncesi eğitim almayan çocukların babaların mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	4104,998	4	1026,249	,717	-
Gruplarıçi	73010,931	51	1431,587		
Toplam	77115,929	55			

Babanın mesleği değişkenine göre herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların zihinsel gelişim puanları için yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır..

Tablo 45: Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	X	Ss	Minimum	Maximum
eğitimle ilgili	3	240,6667	19,03506	221	259
sağlıkla ilgili	6	232,6667	31,80985	172	258
finans	4	230,2500	17,72710	209	251
serbest meslek	36	231,9722	21,24885	186	259
ücretli	10	233,5000	21,42817	198	258
Toplam	59	232,6271	21,53658	172	259

Tablo 45 incelendiğinde aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının mesleği değişkenine göre çocukların bilişsel alt ölçekten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında babası çalışmayan çocukların olmadığı ,babası eğitimle ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 240.6667 ,babası sağlıkla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 232.6667 , babası finansla ilgili bir

işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 230.2500 , babası serbest meslekte çalışan çocukların puan ortalamalarının 231.9722 , babası ücretli çalışan çocukların puan ortalamalarının 233.5000 olduğu görülmektedir. Tablo 45'e göre bilişsel gelişim testinde aile destekli okul öncesi eğitim alan çocuklarda en yüksek aritmetik ortalama babaları eğitimle ilgili çalışan çocuklardadır. En düşük aritmetik ortalama ise babaları serbest meslekte çalışan çocuklardadır.

Tablo 46: Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların babaların mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	239,574	4	59,894	,121	-
Gruplarıçi	26662,222	54	493,745		
Toplam	26901,797	58			

Babanın mesleği değişkenine göre aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların çocukların zihinsel gelişim puanları için yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 47: Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	X	Ss	Minimum	Maximum
eğitimle ilgili	5	221,6000	28,74543	178	252
sağlıkla ilgili	4	235,7500	31,70042	190	259
finans	2	252,0000	2,82843	250	254
serbest meslek	27	218,1852	28,44703	159	255
ücretli	20	184,7000	38,68782	88	246
Toplam	58	209,3103	36,81209	88	259

Tablo 47 incelendiğinde kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının mesleği değişkenine göre çocukların bilişsel alt ölçekten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında babası çalışmayan çocukların olmadığı ,babası eğitimle ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 221.6000 ,babası sağlıkla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 235.7500, babası finansla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 252.000 , babası serbest meslekte çalışan çocukların puan ortalamalarının 218.1852 , babası ücretli çalışan çocukların puan ortalamalarının 184.7000 olduğu görülmektedir. Tablo 47'ye göre bilişsel gelişim testinde kurumsal okul öncesi eğitim alan çocuklarda en yüksek aritmetik ortalama babaları finansla ilgili çalışan çocuklardadır. En düşük aritmetik ortalama ise babaları ücretli çalışan çocuklardadır.

Tablo 48: Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların babaların mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	21436,190	4	5359,047	5,090	P<0,01
Gruplarıçi	55806,224	53	1052,948		
Toplam	77242,414	57			

Tablo 48'e göre kurum merkezli eğitim alan çocukların babalarının meslekleri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan LSD testi sonucunda bu farklılığın eğitimle,sağlıkla ,finansla ve serbest meslekte çalışan babaların her biri kendi içinde ücretli çalışan babaların çocukları ile farklılık olduğu bulunmuştur. Ücretli çalışan babaların çocuklarına göre diğer gruplarda ki babaların çocukları daha başarılıdır.

Gelir Düzeyi Ve Çocuk Gelişimi İle İlgili Eğitim Alma Durumunun Çocuğun Bilişsel Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular

Tablo 49 :Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan ön test-son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

		N	X	Ss	Minimum	Maximum
ÖNTEST	500YTL-900 YTL arası	11	156,1818	57,97727	86	271
	901YTL-1200YTL arası	21	159,9524	42,13843	77	228
	1202YTL-1500YTL arası	25	153,4000	44,01326	68	242
	1501YTL üzeri	116	150,2069	48,05930	60	253
	Toplam	173	152,2312	47,19866	60	271
SONTEST	500YTL-900 YTL arası	11	183,6364	49,09434	92	245
	901YTL-1200YTL arası	21	190,0476	39,24854	112	246
	1202YTL-1500YTL arası	25	192,1200	38,99073	100	252
	1501YTL üzeri	116	208,9397	43,16607	85	259
	Toplam	173	202,6069	43,15678	85	259

Tablo 49 incelendiğinde aylık ortalama geliri 500-900 YTL arası olan çocukların puan ortalaması ön testte 156.1818 iken son teste 183.6364 , 901-1200 YTL arası olan çocukların puan ortalaması ön testte 159.9524 iken son testte 190.0476, 1202-1500 YTL arası olan çocukların puan ortalaması ön testte 153.4000iken son testte 192.1200, 1501 YTL ve üzeri olan çocukların puan ortalaması ön testte 150.2069 iken son testte 208.9397 olarak bulunmuştur.Çocukların ön testten aldıkları puanlar gelir durumdan bağımsızken son testten aldıkları puanlara bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama 1501 YTL ve üzeri yani en yüksek gelir sahibi olan grupta

bulunmuştur.En düşük ortalama ise en düşük gelir grubundadır.Bu da çocuklara evde sunulan çevresel imkanlarla açıklanabilir.

Tablo 50:Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan ön test-son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

ANOVA						
		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
ÖNTEST	Gruplararası	1933,128	3	644,376	,286	-
	Gruplarıçi	381233,623	169	2255,820		
	Toplam	383166,751	172			
SONTEST	Gruplararası	14672,556	3	4890,852	2,704	P<0,05
	Gruplarıçi	305678,715	169	1808,750		
	Toplam	320351,272	172			

Tablo 50 incelendiğinde ailenin gelir düzeyi değişkeni için yapılan varyans analizinde öntest sonuçlarında anlamlı bir farklılık yokken sontest sonuçlarında zihinsel gelişim puanlarının $p<0,05$ düzeyinde anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda son testte 1501 ytl ve üzeri gelir sahibi ailelerin çocuklarının 500-1200 ytl aralığında gelir sahibi ailelerin çocuklarından daha başarılı oldukları görülmüştür.

Tablo 51:Annenin daha önceki yıllarda çocuk gelişimi ile ilgili eğitim alma değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan ön test-son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

		N	X	Ss	Minimum	Maximum
ÖNTEST	evet	62	164,6774	42,93944	81	253
	Hayır	100	146,0600	49,27552	60	271
	Öğretmen	11	138,1818	38,38181	83	200
	Toplam	173	152,2312	47,19866	60	271
SONTEST	evet	62	214,3065	43,73302	100	259
	Hayır	100	195,0000	40,61621	85	259
	Öğretmen	11	205,8182	50,97022	92	259
	Toplam	173	202,6069	43,15678	85	259

Tablo 51 incelendiğinde annenin daha önceki yıllarda çocuk gelişimi ile ilgili eğitim alma değişkenine bakıldığında araştırmannın başında annesi eğitim alan çocukların puan ortalamalarının164.6774,annesi eğitim almayan çocukların puan ortalamalarının 146.0600, öğretmen olduğu için aldığı pedagojik formasyonu olduğunu ifade eden annelerin çocuklarının puan ortalaması 138.1818 dir.Son test puanlarına göre annesi eğitim alan çocukların puan ortalamalarının214.3065,annesi eğitim almayan çocukların puan ortalamalarının 195.0000, öğretmen olduğu için aldığı pedagojik formasyonu olduğunu ifade eden annelerin çocuklarının puan ortalaması 205.8182 dir.Ön testtede son testtede en yüksek aritmetik ortalama annenin çocuk gelişimi ile ilgili eğitim aldığı gruptadır.

Tablo 52 :Annenin daha önceki yıllarda çocuk gelişimi ile ilgili eğitim alma değişkenine göre bilişsel alt ölçekten aldıkları ön test -son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

ANOVA						
		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
ÖNTEST	Gruplararası	15583,927	2	7791,963	3,604	P<0,05
	Gruplarıçi	367582,825	170	2162,252		
	Toplam	383166,751	172			
SONTEST	Gruplararası	14386,458	2	7193,229	3,997	P<0,05
	Gruplarıçi	305964,814	170	1799,793		
	Toplam	320351,272	172			

Tablo 52'ye göre ön test ve son test puanları için yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda hem öntest hem son test sonuçlarında bu farklılığın daha önce annesi eğitim almış çocuklarla annesi eğitim almamış çocuklar arasında olduğu görülmektedir. Öğretmen oldukları için pedagojik formasyon almış olmanın bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ-TARTIŞMA –ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılmış olan bu çalışma aile destekli okul öncesi eğitimin bilişsel gelişime etkisini ölçerek, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için kullanılacak alternatif yöntemleri desteklemek amacı ile planlanmıştır. Okul öncesi eğitim almayan, aile destekli okul öncesi eğitim alan ve kurumsal okul öncesi eğitim alan çocuklara uygulanan Marmara Gelişim Envanteri Bilişsel Gelişim Ölçeği ile ulaşılan sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilerek çocukların bilişsel gelişimini aile destekli eğitim etkilemekte midir sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan araştırmada okul öncesi eğitim almayan, aile destekli okul öncesi eğitim alan ve kurumsal okul öncesi eğitim alan toplam 173 çocuğa uygulanan Marmara Gelişim Envanteri Bilişsel Alt Ölçeği verileri şunlardır.

Tablo 1’de çalışma grubunu oluşturan çocukların okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre dağılımı verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi eğitim almayan çocukların oranı %32.4, aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların oranı %33.1, kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların oranı %33.5 tir.

Tablo 2’de çalışma grubunu oluşturan çocukların yaşlarına ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre dağılımı incelendiğinde okul öncesi eğitim almayan 56 çocuğun 19’u 3–3,5 yaş, 18’i 4–4,5 yaş, 19’u 5–5,5 yaş grubundandır. Aile destekli okul öncesi eğitim alan 59 çocuğun 22’si 3–3,5 yaş, 18’i 4–4,5 yaş, 19’u 5–5,5 yaş grubundandır. Kurumsal okul öncesi eğitim alan 58 çocuğun 19’u 3–3,5 yaş, 18’i 4–4,5 yaş, 21’i 5–5,5 yaş grubunda oldukları görülmektedir.

Tablo 3’de çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde %48,6’sını kız çocukların, 51,4’ünü erkek çocukların oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4'te çalışma grubunu oluşturan çocukların yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde çalışma grubunun %15,6'sını 3yaş, 19,1'ini 3,5 yaş, 15,6'sını 4 yaş, 15,6'sını 4,5 yaş, 15,6'sını 5 yaş, 18,5'ini 5,5 yaş çocuklarının oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 5'te araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına ve annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde okul öncesi eğitim almayan gruptaki çocukların annelerinin %12,5'inin ilkokul, %10,7'sinin ortaokul, %53,6'sının lise, %23,2'sinin lisans düzeyinde eğitim aldıkları ,aile destekli eğitim alan gruptaki çocukların annelerinin %8,5'inin ilkokul, %6,8'inin ortaokul, %28,8'inin lise, %55,9'unun lisans düzeyinde eğitim aldıkları ,kurum merkezli eğitim alan gruptaki çocukların annelerinin %5,2'sinin ilkokul, %6,9'unun ortaokul, %32,8'inin lise, %55,2'sinin lisans düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir .

Tablo 6'da araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına ve babaların eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde . Okul öncesi eğitim almayan gruptaki çocukların babalarının %14,3'ü ilkokul, %12,5'i ortaokul, %23,2'si lise, %50,0'ı lisans düzeyinde eğitim aldıkları ,aile destekli eğitim alan gruptaki çocukların babalarının %6,8'i ilkokul, %3,4'ü ortaokul, %33,9'u lise, %55,9'u lisans düzeyinde eğitim aldıkları ,kurum merkezli eğitim alan gruptaki çocukların babalarda ilkokul mezunu bulunmadığı, %6,9'unun ortaokul, %31,0'ı lise, %62,1'i lisans düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir.

Tablo 7'de araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına ve annelerinin mesleği değişkenine göre dağılımları incelendiğinde okul öncesi eğitim almayan gruptaki çocukların annelerinin %78,6'sının çalışmadığı, %5,4'ünün eğitimle ilgili , %1,8'inin sağlıkla ilgili, %1,8'inin finansla ilgili,%8,9'unun serbest meslekte,%3,6'sının ücretli çalıştıkları görülmektedir.Aile destekli eğitim alan gruptaki çocukların annelerinin %55,9'unun çalışmadığı, %22'sinin eğitimle ilgili , %11,9'unun sağlıkla ilgili, %6,8'inin finansla ilgili,%3,4'ünün serbest meslekte çalıştığı ve ücretli çalışan anne olmadığı görülmektedir. Kurum merkezli eğitim alan gruptaki çocukların annelerinin %37,9'unun çalışmadığı, %19'unun eğitimle ilgili ,

%10,3'ünün sağlıkla ilgili çalıştığı, finansla ilgili çalışan anne olmadığı, %8,6'sının serbest meslekte,%24,1'inin de ücretli çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 8'de araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına ve babalarının mesleği değişkenine göre dağılımları incelendiğinde okul öncesi eğitim almayan gruptaki çocukların babalarında çalışmayan baba olmadığı, %8,9'unun eğitimle ilgili, %1,8'inin sağlıkla ilgili, %3,6'sının finansla ilgili,%62,5'inin serbest meslekte,%23,2'sinin ücretli çalıştıkları görülmektedir.Aile destekli eğitim alan gruptaki çocukların babalarında çalışmayan baba olmadığı, %5,1'inin eğitimle ilgili, %10,2'sinin sağlıkla ilgili, %6,8'inin finansla ilgili,%61,0'ının serbest meslekte, %16,9'unun ücretli çalıştığı görülmektedir. Kurum merkezli eğitim alan gruptaki çocukların babalarında çalışmayan baba olmadığı, %8,6'sının eğitimle ilgili, %6,9'unun sağlıkla ilgili çalıştığı, %3,4'ünün finansla ilgili, %46,6'sının serbest meslekte,%34,5'inin de ücretli çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 9'da çalışma grubunu oluşturan çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumlarına göre dağılımı incelendiğinde %69,9'unun daha önce okul öncesi eğitim almadığı, %18,5'inin daha önce aile destekli okul öncesi eğitim aldığı, %11,6'sının da kurumsal okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 10'da çalışma grubunu oluşturan çocukların ailelerin ortalama aylık gelirleri incelendiğinde %6,4'ünün aylık ortalama gelirinin 500–900 YTL arasında olduğu, %12,1'inin 901–1200 YTL arasında olduğu, %14,5'inin 1202–1500 YTL arasında olduğu, %67,1'inin aylık ortalama gelirinin 1501 YTL üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 11'de çalışma grubunu oluşturan çocukların annelerinin daha önce çocuk gelişimi ile ilgili eğitim alma durumuna göre dağılımı incelendiğinde annelerin %35,8'inin eğitim aldığı, %57,8'inin eğitim almadığı, %6,4'ü öğretmen olduklarından konu ile nispeten ilgili oldukları görülmektedir.

Tablo 12'de çalışma grubunu oluşturan çocukların kardeş sayılarına göre dağılımı incelendiğinde % 31,8'inin hiç kardeşi olmadığı, % 49,1'inin bir kardeşi olduğu, %16,8'inin iki kardeşi olduğu, %2,3'ünün üç kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 13’de çalışma grubunu oluşturan çocukların anne babalarının bir arada olma durumlarına göre dağılımı incelendiğinde çocukların %98,3’ünün anne babasının bir arada oldukları, %1,7’sinin anne babasının ayrı olduğu görülmektedir.

Tablo 14’te çalışma grubunu oluşturan çocukların kalıcı bir hastalık/özürlü olma durumuna göre dağılımı incelendiğinde çocuklardan %1,2’sinin kalıcı bir hastalığı olduğu, %98,8’inin herhangi kalıcı bir hastalığı olmadığı görülmektedir.

Tablo 15’de okul öncesi eğitim alma değişkenine göre, bilişsel alt ölçekten alınan ön test puanları için yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 147.21, aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 146.86, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 162.53 olduğu görülmektedir. Tablo 15’de okul öncesi eğitim alma değişkenine göre, bilişsel alt ölçekten alınan son test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 164.03, aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 232.62, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 209.31’e yükseldiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitim alan çocukların puan ortalamalarında ciddi bir artış görülmektedir ki yapılmış olan pek çok araştırma da bunu desteklemektedir.

Brener ve Hoffman’ın yapmış oldukları araştırmalara göre de okul öncesi eğitim çocuğun zihinsel düzeyini geliştirmektedir. Okul öncesi eğitim çocukta bilgi ve beceri birikimi sağlayarak, zihinsel kapasitesini artırmış ve böylece daha başarılı olmasını sağlamıştır (akt; Ekinci 2001,s.226).

Karagöllü araştırmasında anaokulu eğitiminin çocuğun sonraki dönemlerdeki bilişsel gelişimi için uygun bir zemin hazırlayabileceği, sonraki eğitim yıllarında akademik başarılarının, bu eğitimi almamış yaşlıtlarına göre daha yüksek olacağı, anaokulu yaşantısının çocuğun zihinsel gelişimine katkı getireceği sonucuna ulaşmıştır (Karagöllü, 1995,s.89).

Gürkan, okul öncesi eğitimin zihinsel gelişim üzerindeki etkisini inceleyen araştırmasında; iyi organize edilmiş ve zengin yaşantılarla dolu bir okul öncesi

eğitimin, çocukların zekâ bölümlerinde olumlu farklar yarattığını ortaya çıkardıklarını belirtmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimin dil gelişimi, sosyal gelişim üzerinde olumlu etkilerinin olduğunun araştırma sonuçlarıyla kanıtlandığını vurgulamaktadır (Gürkan,1993,s.60).

Ayrıca yapılan araştırmalarda anne baba eğitimi ile bütünleştirilmiş eğitimin etkisi de incelenmiştir. Kağıtçıbaşı ve diğerleri (1987) dört yıllık bir sürede gerçekleştirilen araştırmada, anne-baba eğitimi ve desteği ile bütünleştirilmiş okul öncesi eğitsel bakımın genel çocuk gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda anne-baba eğitim programına katılan annelerin çocuklarının testleri, katılmayanların çocuklarına göre daha iyi olmuştur (Myers,1996,s.245).

Tablo 16’da okul öncesi eğitim alma değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan ön test ve son test puanları için yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test puanları için yapılan varyans analizi sonucunda farklı eğitim alan gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ön test değerlendirmesinde tüm gruplar aynı yeterlilik düzeyindedir. Son test puanları için yapılan varyans analizi sonucunda $p<0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda bu farklılığın aile destekli eğitim alan çocukların eğitim almayan ve kurumsal eğitim alan çocuklardan anlamlı derecede başarılı olduğunu görülmüştür. Ayrıca kurumsal eğitim alan çocuklar da eğitim almayan çocuklardan daha başarılıdır. Bu sonuca dayanarak aile destekli eğitim alan çocuklar için uygulanan eğitim programının etkililiğinden söz etmek mümkündür. Okul öncesi eğitimin etkililiği ve kalıcılığı ile ilgili bir araştırmada okulda başarılı olan ve zekâ puanı yüksek olan çocukların ebeveynlerinin başarıyı vurgulayan ve öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılan ebeveynler oldukları saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere zihinsel gelişimi destekleyen ev ortamı; ebeveynlerin sıcak, duyarlı, çocukların etkinliklerine katılmaya istekli, teşvik edici oldukları bir ortamdır. Bu tip ebeveynler yeni nesneleri, kavramları ve yaşantıları çocuklarına açık ve kesin şekilde tanıtmaktadırlar. Ayrıca bu ebeveynler çocuklarına yaş ve gelişim düzeylerine uygun oyuncaklar, çeşitli oyun materyalleri sunmaktadırlar. Ebeveynler çocuklarını soru sorma, problem çözme ve öğrendiği şeyler hakkında düşünmeye teşvik etmekte,

onların bilişsel beceriler geliştirmelerini, okulda başarı göstermelerini, yeni bilgiler edinmelerini teşvik etmektedirler. Bu tip ortamlardan gelen çocukların zekâ puanları ve okul başarıları da yüksek olmaktadır (Shaffer,1985,s.403,akt; Baykan ve ark. 1995, s.13) .

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,s33).

Tüm bu araştırmalar incelendiğinde aile destekli programların okul öncesi eğitimin kalıcılığı, etkililiği açısından çok önemli oldukları görülmektedir. Bu sonuca dayanarak aile destekli eğitim alan çocuklar için uygulanan eğitim programının etkililiğinden söz etmek mümkündür.

Araştırmamızda kullanılan aile destekli programların etkililiği, küçük gruplar halinde uygulanmasından, anne tarafından çocuğa bireysel olarak uygulandığından, her çocuğun kendi gelişimsel düzeyine göre hazırlandığından ve anne ve çocuk, baba ve çocuk arasındaki iletişimi artırmasından kaynaklandığı ifade edilebilir.

3–5 yaş arasında çocukların beceri ve oyun ilgi alanı değişimi süreklidir. Bu yaş aralığı için kullanılabilir çok çeşitli malzeme vardır. Oyun materyalleri açısından 3–5 yaş çocukları bir grup olarak görürler. Ve bu çocukların oyun ilgileri de birbirine paralel görürlür. Her çocuk oyun ilgisi ve becerilerini geliştiremez. Çocuklar için çok fazla gelişimsel parametre vardır. 2 yaşındaki çocukla 3–5 yaşındaki çocuk arasında çok fazla fark vardır. Buna kıyasla çocuğun yaşındaki artış, kültürel çevresi, aile yaşantısı ve görsel deneyimleri çocuğun ilgi ve beceri gelişiminde önemli rol oynar. Çeşitli materyaller kullanılarak bilişsel gelişim desteklenebilir, geliştirilebilir (Bronson,1995,s.85). 3–5 yaş arasındaki çocuklar kitaplara bakmaktan zevk alırlar. Büyüklerin kendilerine kitap okumalarını severler. Hikâye dinleyerek 20 dakikanın

üzerinde oturabilirler. İlgi grupları çok sayıda çocuğun çok daha uzun süreyle dikkatini yoğunlaştırmasında daha etkilidir. Okul öncesi ve ana sınıfı çocukları aileyle birlikte bir şeye katılmaktan zevk alırlar (Bronson, 1995,s.94). Araştırmamızda uygulanan ev eğitim programında çocukların yaşına, ilgi alanlarına yönelik ve bilişsel gelişimi destekleyecek oyuncak ve kitaplardan yararlanılarak eğitimleri desteklenmiştir.

Çocuk çevresindeki olaylardan kısa sürede etkilenir. Bu nedenle, çevre imkânlarının hazırlanması, onun çeşitli ve nitelikli uyarıcılarla karşı karşıya bırakılması çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyecektir (Uyar,1995;Kefi,1999,s.3).

Tablo 17’de 3–3,5 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde 3–3,5 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim alma değişkeni ön test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 109,57, aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 133,18, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 88.42 olduğu görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 126,47, aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 220,22, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 168,10 olduğu görülmektedir. Özellikle aile destekli ve kurum merkezli okul öncesi eğitim alan çocuklarda eğitim sonucunda aritmetik ortalamalarında bir artış görülmüştür.

Tablo 18’de önce okul öncesi eğitim alma değişkenine göre 3–3,5 yaş çocukları için ön test ve son test puanları için yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde $p<0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Yapılan LSD testi sonucunda aile ve kurumsal merkezli eğitim alan çocukların eğitim almayan çocuklardan anlamlı derecede başarılı olduğunu bulunmuştur.

Tablo 19’da 4–4,5 yaş Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde okul öncesi eğitim

almayan grubun ortalamasının 160,33, aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 150,11, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 173,94 olduğu görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 179,61, aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 234,94, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 219,72 olduğu saptanmıştır. Özellikle aile destekli ve kurum merkezli okul öncesi eğitim alan çocuklarda eğitim sonucunda aritmetik ortalamalarında ciddi bir artış gözlenmiştir.

Tablo 20’de Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre 4–4,5 yaş çocuklarının ön test ve son test puanları için yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde $p<0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Yapılan LSD testi sonucunda aile ve kurumsal merkezli eğitim alan çocukların eğitim almayan çocuklardan; aile destekli eğitim alan çocukların kurumsal merkezli eğitim alan çocuklardan anlamlı derecede başarılı olduğunu görülmüştür.

Tablo21’de 5–5,5 yaş Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ön test ve son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 172,42, aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 159,63, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 219,80 olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 186,84, aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 244,78, kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 237,66 olduğu görülmektedir. Özellikle aile destekli ve kurum merkezli okul öncesi eğitim alan çocuklarda eğitim sonucunda aritmetik ortalamalarında bir artış gözlenmiştir. Tablo 22’de yapılan varyans analizi sonucunda $p<0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda ön test sonuçlarında kurumsal merkezli eğitim alan çocukların aile destekli eğitim alan ve eğitim almayan çocuklardan anlamlı derecede başarılı olduğunu görülmüştür. Son test sonuçlarında ise aile ve kurumsal merkezli eğitim alan çocukların eğitim almayan çocuklardan anlamlı derecede başarılı olduğunu görülmüştür.

Etkili aile katılımı okul öncesi dönemde çocuklara çok büyük katkılar sağlamaktadır. Çocukların akademik başarılarını arttırmakta, davranış problemlerini azaltmakta ve öğrenim yaşantılarının uzun vadede olumlu yönde de etkilemektedir (Henderson 1989:38; Davies 1999:7; Epstein 2001:221; Comer 1984:323-337; Estrada, Arsenio, Hess & Holloway 1987:210-215;Radhike,Noleen,Christie,2005,s.60).

Shonkoff ve Philips'e göre anne-babanın çocuklarıyla ilgilenmesi ve oyunlar oynaması erken beyin gelişimini sağlayan önemli etkenlerdendir (Glassy,Romano,2003).

Tablo 23'de daha önce okul öncesi eğitim almış olma etkisi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde ön test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında daha önce okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 172,37, daha önce aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 186,78, daha önce kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 227,70 olduğu belirlenmiştir. Son test sonuçlarına göre bilişsel alt ölçekten alınan puanlara bakıldığında daha önce okul öncesi eğitim almayan grubun ortalamasının 212.1429 ,daha önce aile destekli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 238.3571,daha önce kurum merkezli okul öncesi eğitim alan grubun ortalamasının 243.0000 olduğu görülmektedir. Tablo 24 incelendiğinde yapılan varyans analizi sonucunda $p<0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda ulaşılan sonuçlar şöyledir, ön testte, daha önce kurumsal eğitim alanlar, eğitim almayan ve aile eğitimi alanlardan başarılyken son testte daha önce aile destekli ve kurumsal merkezli eğitim alanlar eğitim almayanlardan başarılı ve aile destekli eğitim alanlarla kurumsal merkezli eğitim alanlar arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Güven ve Balat araştırmalarında üç yıl okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların ilköğretimde matematik testinde en yüksek, hiç okul öncesi eğitim almayan çocuklarınsa en düşük puan ortalamalarına sahip olduklarını bulmuşlardır (Güven,Balat, 2006,s.384).

Bilecen araştırmasında öğretmenlerin çok büyük çoğunluğu anasınıfı eğitiminden geçmiş çocukların, öğretmenlerini daha dikkatle dinlediklerini, bir masal bitene kadar sonuna kadar sabredebildiklerini, cümleleri tane ve çubuklarla yazma konusunda başarılı olduklarını, sayıları rakamlarla yazma ve okumada daha başarılı olduklarını, zihinden 20'ye kadar toplama ve çıkarma yapmada daha başarılı olduklarını, sayılar ve nesnelere arasında ilişki kurmada avantajlı olduklarını bildirmişlerdir (Bilecen, 1995,s.95).

Akman, anaokuluna devam eden 49-69 aylık çocuklara kavramlarla ilgili bilgiler kazandırmak için yaptığı araştırmasında, kavram eğitimi uyguladığı grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulmuştur (Akman ,1995,s.112).

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 anasınıflardaki çocukların bu becerilerde kaydettikleri ilerlemenin diğerlerine göre daha fazla olduğunu göstermektedir (Sucuka , Kimmet,2003,s.456).

Ekinci' nin okul öncesi eğitimin, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısı üzerine etkisini araştırmıştır. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinden, okul öncesi eğitimden geçmiş olanların, okul öncesi eğitimden geçmemiş olanlara kıyasla, zihinsel, sosyal, duygusal, toplumsal , fiziksel gelişim, beceriler ve ders başarısı açısından daha farklı oldukları ve bu farklılığın okul öncesi eğitimden geçmiş olan çocukların lehine olduğunu göstermiştir. Görüldüğü gibi daha önceki yıllarda eğitim almış olmak eğitimin pek çok kademesinde önemli bir etkidir (Ekinci, 2001,s.220) .

Santrock'un "Anaokulundan önce çocuğa eğitim vermek gerçekten bir sorun mudur?" isimli makalesinde değindiği konular gerçekten ilginçtir. (Santrock, 1997,s.234) David Elkind (1988)'e göre önemli olan evde okul öncesi eğitimin kimin sorumluluğunda verileceği. Ailenin yetkisi ve kendi kaynakları ile geçmiş deneyimlerden sağlayabildikleri, diğer çocukların ve yetişkinlerin etkisi

(muhtemelen çevredeki oyun grubundaki çocuklar) ve bol oyun oynama fırsatı ile sağlanabilir. Ev okulu küçük çocuk üzerinde çok etkili bir eğitim olabilir. Bununla birlikte ailenin ilgisi, zaman, enerji ve çocuklarına kaynaklarını aktarabilecek bir çevresi yoksa yaklaşık olarak iyi bir çocuk eğitimi verilemediği söylenebilir. Ve bunları kazanmadan anaokuluna gitmesi ise sorundur. Bu durumda ana konu okul öncesi eğitimin önemli olmadığı değildir. Etkili bir ev eğitim programı uygulandığında okul öncesi eğitimin kalitesi iki katına çıkarılabilir.

Ev merkezli eğitim etkili midir? Sorusuna pek çok araştırma bulgusu ile yanıt verilmiştir, Amerika’ da yapılan pek çok çalışmada ev merkezli eğitimin çocukların zekâ ve akademik gelişimlerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur (Alaska Department of Education, 1985, 1986; Hewitt Research Foundation, 1985, 1986).

Tablo 25 incelendiğinde herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamalarına bakıldığında annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 142.57, annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 156.00, annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları 163.93, annesi üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları 179.53 olarak bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeyinin çocukların bilişsel gelişimi açısından etkili bir değişken olmadığı görülmektedir.

Tablo 26 incelendiğinde okul öncesi eğitim almayan çocukların annenin eğitim düzeyi değişkenine göre herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların zihinsel gelişim puanları için yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 27’de aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 218.60, annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 223.75, annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları 233.05, annesi üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları 235.60 olarak belirlenmiştir.

Aile destekli eğitim alan çocuklar annenin eğitim düzeyinden bağımsız olarak tüm gruplarda başarılı sonuçlar vermektedir. Tablo 28’de annenin eğitim düzeyi değişkenine göre aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların zihinsel gelişim puanları için yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 29 incelendiğinde kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamalarına bakıldığında annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 218,66, annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 220,00, annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları 212,05, annesi üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları 205,31 olarak bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların zihinsel gelişim puanları için yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmada annelerin eğitim düzeyinin çocukların bilişsel gelişimi açısından etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Ancak Yılmaz (2003,s.76) araştırmasında annelerin öğrenim düzeyinin çocukların bilişsel, dil ve sosyal alandan aldıkları puan ortalamalarını arttırdığını gözlemlemiştir. Oktay(1998) araştırmasında annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların matematik yeteneklerinin anlamlı derecede arttığını belirtmektedir.

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,s.58).

Çocuğu gelişimini etkileyen faktörler arasında çocuğun kişilik özelliği, çevresi ve toplum bulunmaktadır. Özellikle çocuğun gelişimi ev ortamındaki kaliteden etkilenmektedir (Mackner,Black ve star,1997). Ev ortamında çocuğa sunulan fırsatların yanısıra, çocukla ilgilenen kişi olarak annenin eğitim düzeyinin düşüklüğü evdeki eğitim olanaklarının sınırlı olmasına neden olabileceği için çocuğun gelişiminde etkili olabilmektedir (Yeates,Mcphee,Campbell ve Ramey,1983;akt; Artan, Öncü, Elibol,2004,s.339).

Tablo 31 incelendiğinde herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamalarına bakıldığında babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 178.50 , babası ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 161.42, babası lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları 148.84, babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları 167.60 olarak belirlenmiştir. Yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Babaların eğitim düzeyinin çocukların bilişsel gelişimi açısından etkili bir değişken olmadığı saptanmıştır.

Tablo 33 incelendiğinde aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamalarına bakıldığında babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 209.25, babası ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 219.00, babası lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları 233.05, babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları 236.03 olarak bulunmuştur, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 35 incelendiğinde kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test puan ortalamalarına bakıldığında babası ilkokul mezunu olan çocuk bulunmadığı görülmektedir. Babası ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları 228.25, babası lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları 215.61, babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları 204.05 olarak bulunmuştur, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmada babaların eğitim düzeyinin çocukların bilişsel gelişimi açısından etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Ancak Yılmaz (2003,s.77) araştırmasında babaların öğrenim düzeyinin çocukların bilişsel, dil ve sosyal alandan aldıkları puan ortalamalarını arttırdığını gözlemlemiştir. Babaları yüksek okul mezunu olan çocuklar gelişim alanlarından en yüksek puanları almışlardır.

Tablo 37’de okul öncesi eğitim almayan çocukların annelerin mesleği değişkenine bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde herhangi bir yerden okul öncesi eğitim almayan çocukların

annelerinin mesleği değişkenine göre çocukların bilişsel alt ölçekten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında annesi çalışmayan çocukların puan ortalamalarının 159.45, annesi eğitimle ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 176.33, annesi sağlıkla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 105.00, annesi finansla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 194.0900, annesi serbest meslekte çalışan çocukların puan ortalamalarının 193.00 , annesi ücretli çalışan çocukların puan ortalamalarının 188.50 olduğu görülmektedir, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 39’da aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin mesleği değişkenine bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin mesleği değişkenine göre çocukların bilişsel alt ölçekten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında annesi çalışmayan çocukların puan ortalamalarının 228.90, annesi eğitimle ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 236.46, annesi sağlıkla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 241.85, annesi finansla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 231.00, annesi serbest meslekte çalışan çocukların puan ortalamalarının 240.00, annesi ücretli çalışan çocuk olmadığı görülmektedir, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Kanada’ da uygulana ev merkezli eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda ulaşılan bulgularda araştırmamızı desteklemektedir, Kanada’ da Framcombe Araştırma Merkezi 1993’ te ev merkezli eğitimi başlatmıştır. Çeşitli meslek gruplarındaki ailelerle yapılan çalışmalar ev merkezli eğitimin çocukların gelişimleri açısından olumlu bir alternatif olarak kabul edilebileceğini gösterdikten sonra bu hizmeti alan ailelerin sayısı arttırılmıştır. Ailelerin farklı mesleklere sahip olmalarının, farklı sosyoekonomik durumlarının başarıyı etkilemediği görülmüştür (Roland,1995,s.275).

Tablo 41 incelendiğinde kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin mesleği değişkenine göre çocukların bilişsel alt ölçekten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında annesi çalışmayan çocukların puan ortalamalarının 225.66, annesi eğitimle ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 195.63, annesi sağlıkla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 214.00, annesi

finansla ilgili bir işte çalışan çocuk olmadığı, annesi serbest meslekte çalışan çocukların puan ortalamalarının 226.00, annesi ücretli çalışan çocukların puan ortalamalarının 186.21 olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan LSD testi sonucunda bu farklılığın çalışmayan anne çocuklarının eğitimci ve ücretli çalışan annelerin çocuklarından daha başarılı oldukları görülmektedir. Serbest meslek sahibi annelerin çocuklarının ücretli çalışan annelerin çocuklarından daha başarılı oldukları görülmektedir.

Bu araştırmada çalışmayan anneler ve serbest meslekte çalışan annelerin çocuklarının daha avantajlı olduğu görülmektedir. Ancak Vandell ve Ramanan 'ın (1992; akt Öztürk 1995,s.109) araştırmasında anne çalışması ile zihinsel yetenek derecesi arasında pozitif korelasyon olduğu, anne çalışmasının çocukların dil, okuma ve matematik başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Yılmaz araştırmasında bilişsel, dil ve sosyal gelişimin annenin mesleğinden etkilendiğini saptamıştır (Yılmaz ,2003,s.76-79).

Tablo 43 Okul öncesi eğitim almayan çocukların babalarının mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde babası çalışmayan çocukların olmadığı ,babası eğitimle ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 161.80 , babası sağlıklı ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 113.00 , babası finansla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 164.50 , babası serbest meslekte çalışan çocukların puan ortalamalarının 168.60 , babası ücretli çalışan çocukların puan ortalamalarının 156.46 olduğu görülmektedir, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Tablo 45 Aile destekli okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde çalışmayan çocukların olmadığı, babası eğitimle ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 240.66, babası sağlıklı ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 232.66 , babası finansla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 230.25 , babası serbest meslekte çalışan çocukların

puan ortalamalarının 231.97 , babası ücretli çalışan çocukların puan ortalamalarının 233.50 olduğu görülmektedir, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 47 Kurumsal okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının mesleği değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde babası çalışmayan çocukların olmadığı, babası eğitimle ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 221.60, babası sağlıkla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 235.75, babası finansla ilgili bir işte çalışan çocukların puan ortalamalarının 252.0, babası serbest meslekte çalışan çocukların puan ortalamalarının 218.18, babası ücretli çalışan çocukların puan ortalamalarının 184.70 olduğu görülmektedir, yapılan varyans analizi sonucunda $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan LSD testi sonucunda bu farklılığın eğitimle, sağlıkla, finansla ve serbest meslekte çalışan babaların her biri kendi içinde ücretli çalışan babaların çocukları ile farklılık olduğu bulunmuştur. Ücretli çalışan babaların çocuklarına göre diğer gruplarda ki babaların çocukları daha başarılıdır. Yılmaz araştırmasında bilişsel ve dil gelişim alanlarının babanın mesleğinden etkilendiği bulunmuştur (Yılmaz, 2003,s.77).

Tablo 49’da ailenin gelir düzeyi değişkenine göre bilişsel alt ölçekten alınan ön test-son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde aylık ortalama geliri 500-900 YTL arası olan çocukların puan ortalaması ön testte 156.18 iken son teste 183.63, 901-1200 YTL arası olan çocukların puan ortalaması ön testte 159.95 iken son testte 190.04, 1202-1500 YTL arası olan çocukların puan ortalaması ön testte 153.40 iken son testte 192.12, 1501 YTL ve üzeri olan çocukların puan ortalaması ön testte 150.20 iken son testte 208.93 olarak bulunmuştur. Çocukların ön testten aldıkları puanlar gelir durumdan bağımsızken son testten aldıkları puanlara bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama 1501 YTL ve üzeri yani en yüksek gelir sahibi olan grupta bulunmuştur. En düşük ortalama ise en düşük gelir grubundadır. Bu da çocuklara evde sunulan çevresel imkânlarla açıklanabilir. Yapılan varyans analizinde öntest sonuçlarında anlamlı bir farklılık yokken sontest sonuçlarında zihinsel gelişim puanlarının $p<0,05$ düzeyinde anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda son testte 1501 ytl ve üzeri gelir sahibi

ailelerin çocuklarının 500–1200 YTL aralığında gelir sahibi ailelerin çocuklarından daha başarılı oldukları görülmüştür.

Araştırmamızda ulaştığımız sonuçlar çocukların bilişsel gelişimleri açısından gelir durumunun etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Yapılan pek çok araştırma da bu veriyi desteklemektedir. Başer araştırmasında gelir durumu daha iyi olan ailelerin çocuklarının eğitime daha çok önem verdiklerini bulmuştur (Başer, 1996, s.34)

Şemin ve arkadaşlarının İstanbul’da 25.580 ilkokul öğrencisi ile yaptıkları araştırmada; ilkokulda ki başarısız deneklerin %3’ünün sosyo-ekonomik düzeyi iyi, %73’ünün düşük düzeyde oldukları görülmüştür (Hakbilen 1984,s.20).

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,s.106) .

Johnson Fedoruk okul başarısızlığı tespit edilen 53 çocukla geriye dönük olarak yaptığı araştırmasında bu çocukların daha önceki yıllarda “erken okul deneyimi” olmayan çocuklar olduğunu tespit etmiştir. Fedoruk çocuğun okul başarısında kritik bir faktör olan sosyo-ekonomik düzeyin etkisini savunur ve sosyo-ekonomik düzeyin ortaya çıkaracağı fırsat eşitsizliğinin anaokulu deneyimiyle desteklenebileceğini savunur (Tuğrul 1992,s.264).

Whites’e göre aynı sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarına ailenin verdiği eğitim anlamında çok büyük farklılıklar yoktur. Araştırmacılar gelir düzeyindeki farklılıkları karşılaştırırken kayda değer durumlar görmüşlerdir. Bu farklılıkları belirlemek için ortak kanı düşük sosyo-ekonomik seviyedeki çocukların evlerinde bilişsel ve etkili eğitim ortamları ile karşılaşmadıkları şeklindedir (Brophy, Good, Nedler, 1975.s.312).

Volling ve Belsky (1991) araştırmalarında dar gelirli babaların daha çok zamanı olduğu görölmesine rağmen, yüksek gelirli babalar çalışan annelermiş gibi çocuğuna zaman ayırma baskısını üzerlerinde hissediyor ve daha fazla boş zamanlarını çocuğuna ayırdıklarını ifade etmektedirler.

Başer araştırmasında gelir durumu daha iyi olan ailelerin çocuklarının eğitime daha çok önem verdiklerini bulmuştur. Başer'in ifadesi de bunu desteklemektedir (Başer , 1996,s.34).

Araştırmamızda uygulanan aile eğitim programı beraberinde çocuklarla da çalışılarak çocukların oyun grubu çalışmalarında bir araya gelmeleri sağlanmıştır. Dardağan 'ın araştırması da bunu desteklemektedir. Dardağan ilköğretim öğrencileriyle yaptığı anne-baba-çocuk etkileşimine yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan sosyal ve akademik becerileri geliştirmeye yönelik eğitim çalışmasının etkilerini incelendiği araştırma sonucunda anne-babaların çeşitli eğitim programlarına katılırken beraberinde bir paralel grup çalışmasının da çocuklarla yürütölmesini önermektedir (Dardağan , 2000,s.144).

Araştırmamızda çocukların cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenleri ile ilgili sonuçları istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Cinsiyet ve kardeş sayısının bilişsel gelişim açısından etkili bir değişken olmadığı görölmüştür.

Tablo 51'de annenin daha önceki yıllarda çocuk gelişimi ile ilgili eğitim alma değişkenine göre bilişsel alt ölçekten aldıkları ön test-son test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları. Araştırmanın başında annesi eğitim alan çocukların puan ortalamalarının164.67, annesi eğitim almayan çocukların puan ortalamalarının 146.06, öğretmen olduğu için aldığı pedagojik formasyonu olduğunu ifade eden annelerin çocuklarının puan ortalaması 138.18 dir. Son test puanlarına göre annesi eğitim alan çocukların puan ortalamalarının214.30,annesi eğitim almayan çocukların puan ortalamalarının 195.00, öğretmen olduğu için aldığı pedagojik formasyonu olduğunu ifade eden annelerin çocuklarının puan ortalaması 205.81 dir. Ön testte son testte en yüksek aritmetik ortalama annenin çocuk gelişimi ile ilgili eğitim aldığı gruptadır, yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan LSD testi

sonucunda hem öntest hem son test sonuçlarında bu farklılığın daha önce annesi eğitim almış çocuklarla annesi eğitim almamış çocuklar arasında olduğu görülmektedir. Öğretmen oldukları için pedagojik formasyon almış olmanın bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Diğer araştırmalarda ulaşılan benzer bulgular verimizi desteklemektedir.

Robert ve arkadaşları çalışmalarında annenin çocuk eğitimi konusunda bilgilendirilmesinin, bu annelerin 5 yaş çocuklarının konuları anlama yeteneklerinde artış olduğunu göstermiştir (akt Öztürk 1995,s.109).

Zembat ve Tokol' un araştırmasında okul öncesi eğitim hakkında bilgi sahibi olan ailelerin çocukları okul öncesi eğitim alırken, bilgi sahibi olmayan ana-babaların çocuklarının ise okul öncesi eğitim almadıkları bulunmuştur. Görüldüğü gibi ailelerin bu konudaki bilgi düzeyi çocuklarına yaklaşımda ötesinde çocuklarının farklı kurumlardan yararlanma durumlarını da etkilemektedir (Zembat, Tokol, 1996, s.56).

Zembat ve Tokol araştırmalarında şöyle ifade etmektedirler; “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 yaşlılarından geri kaldıkları saptanmıştır. Çocukların eğitiminde ve gelişiminde etkili olan eğitim materyallerinin (kitap, oyun hamuru, puzzle vb..) yapımı ve temini konusunda ailelere yardımcı olacak çalışmalar yapılmalıdır” (Zembat, Tokol, 1996 ,s.59). Araştırmamızda uygulanan Aile destekli Eğitim Programında da annelere çocuğuyla birlikte nasıl zaman geçirip neler yapılabileceği ile ilgili eğitim verilerek çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlanmaktadır.

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; Seçkin ve Koç, 1997; Kağıtçıbaşı, 1990;Şahin, Ersoy,1999,s.59). Bu bulgular bizim araştırmamızda ulaştığımız sonuçlarla birebir örtüşmektedir.

Aile katılımının en etkili yöntemi, ebeveynlerin evde etkinliklere birebir katılmalarıdır. Ebeveynleriyle birlikte okuyan, ödevlerini tamamlaması konusunda desteklenen, günlük atkinliklerde öğrenme fırsatlarının kullandığı bir ortamda yaşayan, rehber ve eğitmen olarak ebevenyelerinden destek gören çocuklarla yapılan araştırmalarda çocukların lehine etkili sonuçlar alındığı görülmüştür (Epstein, Salinas, 1997; Thorkildsen, Stein, 1998; Zellman, Waterman, 1998). Ebeveynlerin çocukların ödevlerine katılımları, sosyo ekonomik düzeyin düşük oluşu ve eğitim seviyesinin düşük oluşu gibi dezavantajların etkisini azaltmaktadır (Zellman, Waterman, 1998,akt; Saifer, Ellis,2000,s.6)

Yapılan pek çok araştırma çocuk eğitiminde annenin rolünü ön plana çıkarmaktadır. Annenin kendine güveni ve iletişim becerileri pekiştirilip, çocuğuyla daha etkili iletişime girmesi özendirildiğinde, bunun çocuğun zihinsel gelişimine olumlu katkısı olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı ve ark,1993,s.30).

Ayrıca babaların çocuk eğitime katılımları ile ilgili yapılan araştırmalarda da karşılaşılan sonuçlar oldukça çarpıcıdır. Arslan ve Kandaz araştırmasında babaların çocukların eğitim ve bakımında aktif rol oynadıklarında çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Babanın aile içerisindeki varlığı ve çocuğun yaşantısında etkin katılımı, çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal, dil ve duygusal gelişimini olumlu yönde geliştirmektedir (Wing,2003; akt;Saygılı, 2001). Epstein' in ailenin ev ortamında çocuğun öğrenmesini destekleyici öğrenme ortamı oluşturmasının, çocukların çeşitli alanlardaki gelişimlerini ve akademik başarılarını artırdığı yönündeki saptaması dikkate alındığında, ev temelli katılımın ailelerce anlaşılmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Gürşimşek,2003; Arslan, Kandaz, 2006, s.376).

Okul öncesi eğitim sadece çocukların eğitimi olarak değil, anne- babaların da eğitimi olarak görmek ve bu yönde de önlemler almak gerekmektedir. Özellikle

okullaşmanın yaygın olmadığı Türkiye gibi ülkelerde, yerinde eğitimin yaygınlaştırılması zorunludur. Yerinde eğitim, yetişkinlere yeni tutum ve maharetler kazandırmak için düzenlenmektedir. Örneğin Sheffield ve Diejomach Afrika' nın gelişmesinde bu tür eğitimin önemli bir katkısı olduğundan bahseder ve çok az düzeyde bir yaygın eğitimden sonra bile, yerinde eğitimin etkili olduğunu vurgular (Sheffield,1972; Ailede Çocuk Araştırması 1995).

Oktay 'a göre "yaşamın belirli bir döneminde çocuğun başlıca bir öğrenme aracı olan oyunun, rahat bir alan içinde ve yeterli araçla oynanması da onun gelişimini, özellikle, hareket, zihin ve hayal gücünün gelişimini olumlu yönde etkiler. Bu açıdan bakıldığında oyuncağın da, özellikle okul öncesi çocuğun yaşamında yeri büyüktür. Çocuklara oyuncak seçerken, yaşı, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, cinsiyeti faktörlerini göz önüne almak gerekir. Ayrıca anne babanın zaman zaman çocukla birlikte oynaması da önemlidir. Kamaraj'ın 1996 yaptığı bir araştırmaya göre annelerin seçtiği oyuncak türleri arasında en çok kavram gelişimine yönelik oyuncaklar yer almaktadır (Oktay1999,s.260).

Okul öncesi çağıdaki çocuklar, kendilerine ilginç gelen materyalleri incelerler ve onlar hakkında konuşurlar. Bundan dolayı nesnelere niteliklerini araştırmaları için onları yüreklendirecek ve onların ilgilerini çekecek materyaller sağlanmalıdır. Materyallerin çocukların niteliklere, benzerliklere ve farklılıklara değinebilmelerine, gruplara ayırma ve eşleştirme yapabilmelerine, niteliklerini karşılaştırabilmelerine, sıralama yapabilmelerine olanak sağlayacak şekilde olması önemlidir (Demirtaş,2005,s.111). Uygulanan Aile destekli Eğitim Programında ailelere çocuklarının ihtiyaçlarına uygun materyal seçimi konusunda rehberlik edilerek gelişimlerine katkı sağlanmaktadır.

Tüm bu araştırmalarda da görüldüğü gibi aile destekli eğitim programı pek çok açıdan aileye ve çocuğa katkı sağlayan okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasında ve erken çocukluk eğitiminden daha çok çocuğun yararlanması açısından alternatif bir yöntemdir.

Ersoy ve Şahin' in belirttiği gibi doğum öncesinden başlayarak çocuğun gelişiminde önemli rol oynayan anne babanın çocuğuna en iyi imkanları yaratması, çocuğun

eğitimine etkin olarak katılabilmesi, onunla sağlıklı bir etkileşime girebilmesi ve gelişimini destekleyici uyarıcı bir ortam hazırlayabilmesi gibi konularda desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle aile eğitim programları ile anne babaların bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi önem kazanmaktadır. Nitekim bu tip destekleyici eğitim programlarına katılan ailelerin pek çok olumlu özellikler kazandığı görülmektedir. Bu konuda alan ile ilgili kurum ve kuruluşların birlikte çalışması eğitimin geniş kitlelere yaygınlaştırılmasında önemli rol oynayacaktır (Ersoy,Şahin,1999,s.2).

Ev merkezli eğitim etkili midir ? sorusuna pek çok araştırma bulgusu ile yanıt verilmiştir, Amerika' da yapılan pek çok araştırmada ev merkezli eğitimin çocukların zeka ve akademik gelişimlerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur (Alaska Department of Education, 1986; Hewitt Research Foundation, 1986).

Bu araştırmada uygulanan aile destekli okul öncesi eğitim modelinin çocukların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Çocukların bireysel ihtiyaçları, gelişim özellikleri, ilgi alanları göz önüne alınarak kolaydan zora doğru uygulanan bireysel programlarla başarı artırılmaktadır. Çocuklar eğitim kurumuna haftanın belli günleri, belli saatlerde geldikleri için bir kurumdan yararlanabilen çocuk sayısı daha fazla olup, daha ekonomik bir model olmaktadır.

Sevinç ve Kuvvet yaptıkları araştırma sonucunda annelerin erken çocuklukta okuma yazma kavramlarının geliştirilmesi ile ilgili yeterli bilinç düzeyinde olmadıklarını , bu nedenle çocukların okuma yazma öğretiminde yaşayabilecekleri sorunların önlenmesi için okul öncesi dönemde aile içinde okuma yazma kavramlarını kazandıracak etkinliklere yer verilmesini bunun içinde bir aile eğitiminin gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Görüldüğü gibi aile eğitimine çocuklarla ilgili her alanda ihtiyaç duyulmaktadır (Sevinç , Kuvvet , 2007, s .350).

Ayrıca ailelere verilen danışmanlık hizmeti ile anne, babanın çocuğun gelişim özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olması, çocuğa yaklaşımlar ve yaşanan sorunlarla ilgili olarak sürekli fikir alış verişi halinde bulunmaları sağlanmaktadır. Böylece anne baba ebeveynlik bilgileri ile ilgili olarak çok daha fazla kendine güvenmektedir.

Ayrıca çocuğun bütünsel gelişimine katkı sağlanıp, eğitimin sadece okulda verilmeyip, okul sonrasında da devam edip, sürekliliği sağlanmaktadır.

Üstün, Güler, Boz, Kargı'nın 2004-2006 yıllarında sivil toplum kuruluşları ve üniversite öğrencileri ile birlikte yürüttükleri projede yoksun bölgede yaşayan çocukların okul öncesi eğitimden faydalanmalarına yönelik bir uygulama yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda hem okul öncesi çocuklar hem de üniversite öğrencileri açısından iyi gelişmeler ve kazanımlar kaydedilmiştir (Üstün, Güler, Boz, Kargı, 2007, s.96).

Araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgulara bakıldığında Aile destekli Okul Öncesi eğitim Programının etkililiği görülmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde başlayan bir eğitim süreci olması ve çocukla birlikte aileyi de eğittiği için, çocuğun diğer kardeşlerinede fayda sağlayacağı için ,eğitimin sürekliliğini sağladığı için ve aile içi etkileşimi artırdığı için aile destekli programlar etkili kullanılabilir. Özellikle Kaytaz'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.

Erken çocukluk gelişimi ve erken çocukluk eğitimi hizmetleri, yaşamlarının ilk yıllarındaki çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimine yapılan müdahalelerdir, aileye ve topluma önemli ekonomik ve sosyal faydalar sağlar. Çocuk ölüm oranları düşer. Bilişsel, bedensel, sosyal ve duygusal açılarından sağlıklı gelişmiş olan çocuklar okula daha hazır olur, daha iyi uyum sağlarlar. Buna bağlı olarak da ilköğretimin kalitesi artar, öğretmenler daha verimli olur. Okula hazır olan çocuklar arasında sınıf tekrarlama ve okulu terk oranları daha düşük düzeydedir. Böylece, eğitimin maliyeti de düşer. Daha fazla eğitim, daha üretken bir işgücü ve buna bağlı olarak da daha yüksek oranlarda üretim anlamına gelir. Daha fazla eğitim daha iyi nitelikli vatandaşlar yaratır; suç oranları düşer. Daha fazla eğitim toplumdaki sosyal ve toplumsal cinsiyet rollerine bağlı eşitsizlikleri azaltır. Erken çocukluk eğitimi hizmetleri kadınların işgücüne daha fazla katılıp üretkenliklerini artırmaları için bir olanak sağlar (Kaytaz,2005,s.5).

Erken çocukluk eğitimi hizmetlerine yapılan yatırım, özellikle de risk altındaki çocuklar hedeflendiğinde yüksek getiriler sağlar. Yetersiz okulöncesi eğitimin ve buna bağlı olarak çocukların okula hazır olmamalarının etkileri, ortaokul öğrencilerinin performansına da yansımaktadır. Uluslararası taramalar Türk öğrencilerin kötü performans gösterdiğini ve genelde performans sıralamasının en alt bölümünde yer aldığını göstermiştir. 2003 PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) araştırmasının ilk sonuçları 15 yaşındaki Türk öğrencilerin (Meksikalı akranları ile birlikte) OECD ülkeleri arasında matematik becerilerinde en düşük sırada yer aldığına işaret etmektedir (Kaytaç,2005,s.5).

Üstelik tek sorun Türkiye'deki Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin düşük düzeylerde seyretmesi de değildir. Türkiye'de üstünde durulan ana model, kurum merkezli modelidir. Bu durum risk altındaki çocuklara ulaşmayı çok zor, hatta imkânsız hale getirmektedir. Örneğin, EÇE hizmetlerine en çok ihtiyacı olan, bu hizmetlerden en fazla faydalanacak olan çocuklar kırsal alandaki çocuklardır. Mevcut sistemi bu çocuklara ulaşmamaktadır. Dahası, başlıca olarak 4 ila 6 yaşındaki çocuklar hedeflenmekte, daha küçük çocuklar ihmal edilmektedir. Daha küçük çocuklara yönelik Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin sağladığı faydalar, daha büyük çocukları hedefleyenler kadar önemli sonuçlar barındırmaktadır. Bu modelin Türkiye'nin pek çok kesiminde yaygınlaşması gereklidir. Anne Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP), esnek ve daha düşük maliyetli EÇE hizmetlerine bir örnek sayılabilir. Ön bulgular fayda-maliyet oranlarının 8.14 gibi bir değere kadar çıkabildiğini göstermektedir. (Kaytaç,2005,s.5)

5.2. ÖNERİLER

Bundan 10 yıl önce okul öncesi eğitimle ilgili harcanan çabalar, aileleri bilinçlendirerek, çocuğun okul öncesi eğitimden yararlanmasını sağlamaya çalışmak çevresinde yoğunlaşmasına rağmen günümüzde özellikle sosyo-ekonomik seviyesi orta ve yüksek ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimden yararlanması konusunda bir kamuoyu bilinci yaratılmış gibi görünmektedir. Artık ailelerin de bu eğitimde aktif rol almaları ve kurumsal okul öncesi eğitim başlamadan önce, çocuk henüz çok küçükken evde bu eğitimin başlaması konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Zembat “ Bu gün yapılması gereken okul öncesi eğitimin gerekliliği değil, bu eğitimin en iyi şekilde nasıl verileceği üzerine tartışmaktır” (Zembat 1992,s.47) şeklinde ifade etmektedir. Bu tartışmanın giderilmesi için farklı alternatiflerin gerekliliği açıktır.

Bu ifadenin bu gün de geçerliliğini korumakta olduğunu görmekteyiz. Hem eğitim kalitesinin artması hem de yaygınlaştırılması, kuruma devam edemeyen çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için farklı modellere yer verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu konuda öneriler şöyle sıralanabilir.

1-Öncelikle ailelerin bilinçlendirilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı ve yerel yönetimlerin programlarında bu konulardaki çalışmalara yer vermesi,

2- Hükümet programlarında okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının yer alması,

3- Anne-çocuk sağlığı, toplum merkezleri, halk eğitim merkezleri ve benzeri merkezlerde aile ve çocuk eğitimi paket programlarının uygulanması için desteklerin artırılması,

4- Aile, yetişkin ve çocukların eğitiminde etkin bir rol oynayan yayınevlerinin, yayınların yanı sıra eğitim ortamları oluşturarak bu alanda kısa süreli hizmet vermelerinin sağlanması. Araştırmada uygulanan modelin kütüphanelerin bir bölümünde, üniversitelerin laboratuvar okullarında, halk eğitim merkezlerinde pilot çalışma olarak uygulamaya konulması,

5- Araştırmada uygulanan anne destekli eğitim programının çocuğun bilişsel gelişimine etkisinin yanı sıra başka araştırmalarda çocuktaki dil, sosyal, duygusal gelişimine etkisinin ortaya konulması ve böylece bu programların geliştirilmesinde ışık tutacağı düşünülmektedir.

6- Ayrıca televizyon, radyo, basılı yayın kanallarının kullanılarak aile destekli eğitim programının yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abramson, S. (1995) Project Woek With Diverse Students: Adapting Curriculum Based On The Reggio Emilia Approach. Childhood Education. <http://www.Findarticles.com>. Summer
- Açev Türkiye'de Eğitime Destek Oluşturma Kampanyası
- Açev,(t.y.) http://www.acev.org/egitim/baba_egitim.html web adresinden 10.08.2007 tarihinde edinilmiştir
- Aile Araştırması (1995) “**Ailede Çocuk Araştırması Aralık 1992-1993**” TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Genel Yayın No:84 Ankara
- Aile Mektupları Projesi,(t.y.) <http://www.acev.org/egitim/yeni-aile.html> web adresinden 10.09.2006 tarihinde edinilmiştir
- Aile Okulu Projesi (t.y.) <http://www.la21turkey.net/modules.php.name=news&file> web adresinden 10.09.2006 tarihinde edinilmiştir
- Akman,B. (1995) “Anaokuluna Devam Eden 49-69 Aylık Çocukların Kavram Gelişimlerinde Kavram Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi” Hacettepe Üniv.Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı Ve Eğit.Prog.Doktora Tezi Ankara
- An Introduction To Montessori Philosophy And Practice (2005) <http://www.michaelolaf.net>. web adresinden 2005 Kasım 2005 tarihinde edinilmiştir
- Arabacı,N. (2003) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sınıf İçi Etkinliklere Katılan Ve Katılmayan Annelerin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Bilgilerinin İncelenmesi” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi Ankara
- Aral, N; Kandır, A; Yaşar, M. (2000) Okul Öncesi Eğitim Ve Anasınıfı Programları. Ya- Pa Yayıncılık. İstanbul.
- Aral,N.(2001) Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılmasında Farklı Modeller Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu/ Anasınıfı Öğretmen El Kitabı Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Aral,N;Kandır,A;Yaşar,M.C. (2002) Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar **Okul Öncesi Eğitim Ve Okul Öncesi Eğitim Programı** Ya-Pa Yayınları 2.Baskı İstanbul
- Arslan, M. (2005) Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı **Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** Cilt: 14. Sayı: 1
- Arslan,Ü;Kandaz,D. (2006) “Babaların 3-6 Yaş Grubundaki Çocukların Eğitimine Va Bakımına Katılım Durumlarının Psiko-Sosyal Davranışlara Etkisi” **1.Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi** Ya-Pa Yayın Pazarlama İstanbul
- Artan,İ;Öncü,Ç.E;Oklan,E.F (2004) “Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Annelerin Ev Ortamındaki Materyalleri Çocuklarının Eğitiminde Kullanım Şekilleri”

**Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Ya-Pa Yayın
Pazarlama İstanbul**

- Baser,G. (1996) “Anasınıfı Eğitimi Alan Ve Almayan İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması’ Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lis.Tezi Ankara
- Baykan,S.ve Ark.(1995) “**Ankara’da Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 0-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Durumlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma**” M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Gazi Mesleki Eğitim Fakültesi Ankara
- Bekman,S. (2000) **Eşit Fırsat** “Anne Çocuk Eğitim Programının Değerlendirilmesi” Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları No:12 3.Baskı İstanbul
- Bellamy,C. (1999) Dünya Çocuklarının Durumu Unicef
- Benefits On The Montessori Method (2005)[http:// www. montessoriconnections. com](http://www.montessoriconnections.com). 2005 web adresinden_kasım 2005 tarihinde edinilmiştir
- Bennett, T. (2001) Reactions To Visiting The Infant-Toddler And Preschool Centers İn Reggio Emilia, Italy. **Early Childhood Research And Practice**. Vol. 3. No. 1
- Bhering,E. (2002) “Teachers And Parents Perceptions Of Parent İnvolve ment İn Brazilian Early Years And Primary Education” **İnternational Journal Of Early Years Education**,Vol.10,No.3 Carfax Publishing
- Bıyıklı,L. (1982) “Yetiştirme Yurduna Yuvalardan Gelen 7-11 Yaş Çocuklarının Zihinsel Ve Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi” Doçenlik Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ankara
- Bilaloğlu,R.G. (2004) Okul Öncesi Eğitimde High Scope Yaklaşımı. **Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt: 13. Sayı: 2.
- Bilecen,N. (1995) İlk Okul Birinci Sınıfın Amaçlarına Ulaşmada Anasınıfına Devam Etme Veya Etmemenin Etkisi (Balıkesir Örneği) Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bil. Ens. Yüksek Lis.Tezi Balıkesir
- Blenkin,G.M;Kelly,A.V. (1996) How Do Parents See Their Relationship With The Second **Early Childhood Education A Developmental Curriculum** Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bodrova, E. (2003) Vygotsky And Montessori: One Dream, Two Vision. Montessori Life. Winter 2003. [http: / / www. findarticles. com](http://www.findarticles.com). Web adresinden edinilmiştir
- Bronfenbrenner Urie(1974) A Report On Longitudinal Evolutions Of Preschool Programs, Vol.İ: **Is Early Intervention Effective**
- Bronson,M. B. (1995) **The Right Stuff For Children Birth To 8** National Association Fort He Education Of Young Children, Washington,D.C.
- Bropy, J.E; Good, T.L; Nedler, S.E (1975) **Teaching İn The Preschool** Harper&Row, Publishers New York London Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kütüphanesi15911, Yer No:372.21

- Bruce,T; Meggıltt,C. (1999) **Child Care And Education** Hodder&Stoughten Pb.
- Büyükkaragöz,S. (1997) Head-Start Projesi ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması.**10.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Semineri** Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Castro, D.C; Bryant D.M; Peisner F.E.S, Skinner M.L. (2004) Parent Involvement In Head Start Programas. The Role Of Panert Teacher, Classroom Characteristics **Early Childhood Research Quarterly** vol:19 p.413-430
- Cotton,K; Wikelund,K.R. (2001) **Parent Involvement İn Education School Improvement** Research Series Nw Regional Educational Laboratory
- Çetinsoylu,N.A. (1998) “İki Farklı Sosyal Çevrede Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden Çocukların Anne-Babalarının Okul Öncesi Eğitimden Beklentilerinin İncelenmesi” Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi İstanbul
- Daily Chosun (2002) Kindergarten Children Taking Extra Curricular Lesson
Seoul , **Daily Chosun** June,1
- Dall,F. (1997) “Temel Eğitimin Yaygınlaştırılması Ve Kalitenin Artırılmasında Okul Öncesi Eğitimin Önemi” **1.Ulusal Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Kongresi** Ankara
- Dardağan,M.P. (2000) "İlk Öğretim Dönemi Çocukların Sosyal Ve Akademik Becerilerini Geliştirmede Yardımcı Ebeveyn Eğitim Programının Değerlendirilmesi” Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi İstanbul
- David,T.(1992) Involving Parents **Under Five-Under Educated** Open Universty Press Milton Keynes Philadelphia
- Davila,S.(2006) Reflections on Bank Street Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi **1.Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi** 1.Cilt Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Davis,D.(1998)**Easy Ways For Families To Help Children Learn** Northwest Regional Educational Labaratory
- Demirtaş,H. (2005) “Altı Yaş Çocuklarının Matematiksel Kavramlardan Sınıflandırma Ve Sıralamayı Kazanma Durumlarının İncelenmesi” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi Ankara
- Dere,H. (2003) **Okul Öncesi Eğitimin İlke Ve Yöntemleri** Anı Yayıncılık Ankara
- Dowling,M.(1992)**Parental İnvolvement Education 3-5** Paul Chapman Publlishing Ltd Secand Edition London
- Dpt (2001) Okul Öncesi Eğitim-İlköğretim-Özel Eğitim **Özel İhtisas Komisyonu Raporu** Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı No:Dpt;2598-Öik.609 Ankara
- Edgingten ,M.(1998)The Nursey Teacher İn Action Second Edition **Teaching 3 , 4 And 5 Years Old** Paul Chapmen Publishing Ltd.London

- Edwards, C. P. Springate, K. W. (1995) Encouraging Creativity In Early Childhood Classrooms. Eric Clearinghouse **On Elementary And Early Childhood Education**. Ed 389474
- Edwards, Carolyn P. (2003) Fine Desing From Italy: Montessori Education And The Reggio Emilia Approach. Montessori Life. <http://www.findarticles.com/winter>
- Edwards, A. Warin, J. (1999) Parental Involvement In Raising The Achievement Of Primary School Pupils; Why Botter? Oxford Reviev Of Education Vol.25 No:30 Sep [Http://Search.Epnet.Com/Login.aspx?Direct=True&Db=Aph&An=2245037](http://Search.Epnet.Com/Login.aspx?Direct=True&Db=Aph&An=2245037)
- Ekinci, O. (2001) "Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Etkisi" Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi Gaziantep
- Elibol, F. (2000) "Anasınıfına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukların Çoklu Zeka Teorisine Göre Değerlendirilmesi" Hacettepe Sağlık Bilimleri Ens. Yüksek Lis. Tezi Ankara
- Ensari, H.; Zembat, R. (1999) Yönetim Stillerinin Ailenin Okul Öncesi Eğitim Programlarına Katılımı Üzerindeki Etkisi **Marmara Üniversitesi Anasınıfı Ve Anaokulu Öğretmeni El Kitabı** Ya-Pa Yayın Pazarlama İstanbul
- Epstein, A. (1993) Improving Early Childhood Programs Through Systemati, Inservice, Training For Quality. **Monographs Of The High Scope Educational Research Foundation**. No: 9. Ypsilanti. Michigan.
- Evans, C. (1997) Turkish Fathers "Attitudes To And Involvement In Their Fathering Role: A Low Socio-Economic Sample. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ,Boğaziçi Üniversitesi
- Fantuzzo, J.; Perry, A. M.; Childs, S. (2006) Parent Satisfaction With Educational Experiences Scale; A Multivariate Examination Of Parent Satisfaction With Early Childhood Education Programs **Early Childhood Research Quarterly** 21 (2006) 142-152
- Fetihi, L. (2003) High/ Scope Okul Öncesi Eğitimi Programı. **Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. Ed. Müzeyyen Sevinç. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Fetihi, L. (1992) High/ Scope Okul Öncesi Eğitimi Programı Ve Uygulamaları. **8. Ya- Pa Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Mayıs 1992 Bursa. Ya- Pa Yayınları. İstanbul.
- Foster, M. A.; Lambert, R.; Shim, M. A.; McCarthy, F.; Franze, S. (2005) A Model Of Home Learning Environment And Social Risk Factors In Relation To Childrens Emergent Literacy And Social Outcomes **Early Childhood Research Quarterly** 20(2005) 13-36
- Goals of Montessori School 2005 **Goals of Montessori School**. <http://www.montessoriconnections.com>.web adresinden 2005. kasım 2005 tarihinde edinilmiştir

- Goffin,S.G. (1994) **Curriculum Models And Early Childhood Education** Macmillan College Publishing Company Usa
- Gürşimşek,I. (2002) “Etkin Öğrenme Ve Aile Katılımı” **Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu Ve Anasınıfı Öğretmeni Rehber Kitabı** Ya-Pa Yayın Pazarlama İstanbul
- Güven,Y;Balat,G.U. (2006) 1.ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Yeteneklerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama ve Kurumda veya Ailesinin Yanında Kalma Durumlarına Göre Karşılaştırılması **1.Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı** 1.Cilt Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Hakan,S. (1985) “İlkokula Altı Yaşında Başlayan Çocuklarla Yedi Yaşında Başlayan Çocukların Toplumsal Gelişim Ve Okulöncesi Eğitim Yaşantısı Açısından Karşılaştırılması” Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Yüksek Lisans Tezi Ankara
- Hakbilen,N. (1984) “İlk Okul Çocuklarının Okul Başarılarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Ens. Doktora Tezi Ankara
- Hertzong, N. B.(2001)Reflection And Impression From Reggio Eilia: It’ Snot About Art!. **Early Childhood Research And Practice**. Vol. 3. No. 1.
- Heweett , M.V. (2001) Examining The Reggio Emilia Aproach To Early Child Hood Education **Early Childhood Education Journal**,Vol,29 No.2, Winter 2001
- High Scope Preschool Curriculum (1995) **High Scope Preschool Curriculum**. [http:// www, ed. gov. 1995](http://www.ed.gov.1995).web adresinden aralık 2005 tarihinde edinilmiştir
- High Scope Preschool Key Experience2000. **High Scope Preschool Key Experience**. High Scope Educational Research Foundation. [http:// www. high scope. org. 2000](http://www.highscope.org.2000). erişim tarihi aralık 2005.
- Hippy İnternational Newsletter (2006) Hippy Engages Parents And Children İn Learning Activites That Are Fun And Playful **The Ncjw Research Institute For Innovation İn Education**
- Homann,M;Weikart,D.P.(2000) Okul Öncesi Ve Çocuk Bakım Programları İçin Etkin Öğrenme Ve Uygulamaları **Küçük Çocukların Eğitimi** Çev.Sibel Saltiel Kohen ,Ülfet Öğüt Hisar Eğitim Vakfı Yay.İstanbul
- Hong,S.B.; Street,T.M.(2004) Technology ; A Tool For Knowledge Construction İn A Reggio Emilia İnspired Teacher Education Program **Early Childhood Education Journal**, Vol.32, No.2 October 2004
- İnanlı,R.(2007a) Projeler Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bu **Günü Ve Geleceği Sempozyumu’** 27-30 Haziran 2007 Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Çalışmaları Ya-Pa Yayınları İstanbul
- İnanlı,R.(2007b) Projeler **Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu VI.Antalya Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi Semineri.Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği** 1.Şubat 2007 Antalya Neta Matbaacılık İstanbul

- Kağıtçıbaşı,Ç.(1990)“Çocuk Gelişiminde Erken Destek Projesi:Türkiye Örneği”
Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller Unicef İstanbul
- Kağıtçıbaşı,Ç.(1991)“Aile Eğitim Paneli 10 Mayıs 1991” **T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı**.Yayın No:22 Ankara
- Kağıtçıbaşı,Ç.(1993)“Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Önemi Ve Öneriler” **Okul Öncesi Eğitimi**,Meb Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Ankara
- Kağıtçıbaşı,Ç;Bekman,S;Sunar,D.(1993) Çok Amaçlı Eğitim Modeli **Başarı Ailede Başlar** Ya-Pa Yay.İstanbul
- Kağıtçıbaşı,Ç;Sunar,D;Bekman,S;Cemalcılar,Z (2005)“**Erken Müdahalenin Erişkinlikte Süren Etkileri**”Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları İstanbul
- Kallen, Laurel (1993)The Montessori Approach- Maria Montessori Educational Method Mothering. Winter 1993. <http://www.findarticles.com>.web adresinden edinilmiştir
- Kandır,A. (1991) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında 4-6 Yaş Grubu Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler”Gazi Üniv.Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi Ankara
- Karagöllü,Ş. (1995) “Anaokulu Eğitimi Almış Ve Almamış İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Ve Sınıflarına Göre Okul Başarı Düzeyleri İle Öz Saygı Düzeylerinin İncelenmesi” Hacettepe Üniversitesi Soysal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi Ankara
- Kasuto,S.A.(t.y.) “Aile Etkileşiminin Çocuğun Sosyal Ve Bilişsel Gelişimi Üzerindeki Etkisi” Marmara Üniversitesi Eğitim Bilim Ens.Yüksek Lisans Tezi İstanbul
- Katz, Lilian. (1996) The Contribution Of Documentation To The Quality Of Early Childhood Education. **Eric Clearinghouse On Elementary And Early Childhood Education**. Ed 393608.
- Kaya,M;Dinç,B;Cihangir,S.(2006)“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımına Yönelik Bir Model Önerisi” **1.Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi** Ya-Pa Yayın Pazarlama İstanbul
- Kaytaş,M.(2005) “**Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Fayda-Maliyet Analizi**” Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları İstanbul
- Kefi,S.(2004) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 36-72 Aylık Öğrencilerin Dil Gelişimi Düzeylerine Bu Kurumlarda High-Scope Modeli Eğitim Almalarıyla Klasik Model Eğitim Almalarının Etkisinin İncelenmesi” **Omep Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı** 5-11 Ekim 2003 Ya-Pa Yay.İstanbul
- Kerem,E.A. (2004) Erken Çocukluk Döneminde Kendilerini Sürekli Geliştirebilen Çocuklar: Bank Street Yaklaşımı **Çocuk Çocuk Dergisi** Sayı:43 Kök Yayınları
- Koçak,A.(t.y.) http://www.acev.org/egitim/yeni_aile.html web adresinden 10.08.2007 tarihinde edinilmiştir
- Konaklı,N.(1993)Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü. **Ya-Pa 8.Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri** Ya-Pa Yayınları İstanbul

- Kuzgun,Y.(1994) “Annelere Verilen Eğitimin Çocuklarına Karşı İstenmedik Tutumlarına Etkisi” Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi Ankara
- Kwon,Young,Ihm (2004) Early Childhood Education İn Korea:Discrepancy Between National Kindergarten Curriculum And Practice Educational Review, Vol.56,No.3,November
- Lunenburg,F.C.(2000)Early Childhood Education Programs Can Make A Difference İn Academic,Economic And Social Arenas Education. <http://www.findarticles.com>
- Malkoç,G.(1991)“**Aile Eğitim Paneli 10 Mayıs 1991**” T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.Yayın No:22 Ankara
- Myers,R.(1990)Erken **Çocukluk Gelişimi Ve Eğitiminde Farklı Modeller 10-14 Eylül 1990** Seminer Bildirileri Unicef Yayınları
- Maria Montessori. 2005.<http://www.montessoristores.com> web adresinden edinilmiştir
- Michigan Department Of Education (2002) What Research Says About Parent Involvement İn Children’s Education İn Relation To Academic Achievement
- Milli Eğitim Bakanlığı (1993) “**Okul Öncesi Eğitimi**”Okul Öncesi Eğitim Genel Müd.Ankara
- Minke, K.M, Anderson K.J. (2005)Family School Collaboration And Positive Behavior Support **Journal Of Positive Behavior Interventions** Volume 7, Number 3 Summer 2005, Pages 181-185
- Montessori, Maria. 1997.**Çocuk Eğitimi “Montessori Metodu”**. Çev. Güler Yücel. Özgür Yayınları. 5.Basım İstanbul.
- Morrison, George S. (1988).**Early Childhood Education Today**. Merril Publishing Company.
- Montessori Method (1998)**Montessori Method**. Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence. <http://www.findarticles.com>. 1998 alınma tarihi 2005 kasım).
- Moyles,J.R. (1989)Other Ways To Involve Parents İn Play **Just Playing** Open University Press Philadelphia
- Myers,R(1996) **Hayatta Kalan On İki** Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayın No:5 İstanbul
- National Head Start Association [http://www.nhsa.org/research/pdf %5F doc/academicsnearlyliteracy.doc](http://www.nhsa.org/research/pdf%5Fdoc/academicsnearlyliteracy.doc) web adresinden 10.08.2006 tarihinde edinilmiştir
- Neil,A.S. (1990) **Bir Eğitim Mucizesi** Çev:Güler Dikmen Nalbantoğlu Yaprak Yay.
- New, Rebecca. (1993)Reggio Emilia:Some Lessons For U.S: Educators. **Eric Clearinghouse On Elementary And Early Childhood Education**. Ed 354988

- New, Rebecca.(2000.)Reggio Emilia: Catalyst For Change And Conversation. **Eric Clearinghouse On Elementary And Early Childhood Education**. Ed 447971.
- New. R. S., (1989)."Early Child Care And Education, Italian Style : **The Reggio Emilia Daycare And Preschool Program** Eric, Ed 3194s3
- Novick,R. (1999) **Family Involvement & Beyond Scool Based Child And Family Support Programs** Northwest Regionel Educational Laboratory's www.nwrel. org.
- Oktay A;Gürkan,T;Zembat,R;Unutkan,Ö.P. (2006) **Ne Yapıyorum,Neden Yapıyorum Nasıl Yapmalıyım** Geliştirilmiş Üçüncü baskı Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Oktay, Ayla. (1999).**Yaşamın Sihirli Yılları** Okul Öncesi Dönem. Epsilon Yayınları. İstanbul.
- Oktay, A.(1987).Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Bir Yaklaşım: Montessori Yöntemi. **Ya- Pa 5. Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Antalya. Ya- Pa Yayınları. İstanbul.
- Oktay,A.(1983) "Farklı Sosyo-Ekonomik Ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocuklarda Okul Olgunluğunun Ölçülmesi" İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü İstanbul
- Oktay,A.(1994) Çeşitli Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim **10.Ya Pa Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri** Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Oktay,A.(1998)"Sosyo-Kültürel Faktörlerin Matematik Yeteneği İle İlişkisi"**VII.Ulusal Eğitim Bilimler Kongresi** Cilt 1 Konya Selçuk Üniv.Eğitim Bilimleri Fak.Yayınları
- Oktay,A.(2004) "Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Dünü-Bu Günü – Geleceği"**Omep Dünya Konsey Toplantısı** Cilt1 Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Oktay,A.(2005) Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması Ve Önemi.**Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular** Morpa Yayınları İstanbul
- Oktay,A;Aydın,B.H.(2002) "Marmara Gelişim Ölçeğinin Geliştirilmesi"(3-6 Yaş Dönemi Çocuklar İçin) **Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimi Sempozyumu** Kök Yayıncılık. Ankara
- Oktay,A;Gürkan,T.Ve Diğerleri(2005) **Okul Öncesi Eğitim Denetim Rehber Kitabı** Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Oktay,A. (2007) Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi **Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi** 01.Şubat 2007,Antalya, Neta Matbaacılık ve Reklam Hizmetleri İstanbul
- Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü (2006) Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri <http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat-bank/içerik.asp?id.49> web adresinden 21.02.2007 tarihinde edinilmiştir
- Öğüt,Ü.(1998)"Father Involvement Wiht Respect To The Age And Gender Of Prescool Children And The Employer Statures Of The Mother In A Simple

Of Upper And Middle Socio Economic Staturs Turkish Fathers” Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Yüksek Lisans Tezi İstanbul

- Ömeroğlu, E. (1992). “Head Start Projesi Ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması” **8. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Ömeroğlu,E Temel,F(1998) Erken Çocukluk Gelişimi Anne Eğitim Programı **Uygulama Klavuzu** Unicef 3.Baskı Ankara
- Ömeroğlu,E;Dere,H.(2001)Amerikada Uygulanan Aile Eğitimi Programı **Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen Kitabı** Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Ömeroğlu,E;Kurtulmuş,Z;Yayla,Ş. (2001) High Scope Ve Head Start Eğitim Programlarında Aile Eğitimi **Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen Kitabı** Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Özbek,A.(2003) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Etmeyen Çocukların İlk Öğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşüne Dayalı Olarak İncelenmesi” Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi Eskişehir
- Özcan,H.(1996) “İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları Ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler” Marmara Üniv.Sosyal Bilimler Enst.Yüksek Lisans Tezi İstanbul
- Özel,O. (1996) Ana-Baba Okulu “Bir Yetişkin Eğitimi Denemesi”Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Yüksek Lis. Tezi Ankara
- Öztürk,H.(1995) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri”Gazi Üniversitesi Sosyal Bil.Ens Yüksek Lisans Tezi Ankara
- Parent Education And Involvement (2005) **Parent Education and Involvement**. [http:// www. montessoriconnections. com](http://www.montessoriconnections.com). 2005 erişim tarihi kasım 2005).
- Radhike,B; Noleen,W.; Christie,S. (2005) Home School Communication İn The Early Childhood Development Phase faal 2005, Vol.126 Issue 1, P 60-77, 18p
- Raikes H, Green,B.L., Atvater, J, Kisker,E , Constantine,J , Cohen C.R, 2006 Involvement İn Head Start Home Visiting Services; Demographic Predictors And Relations To Child And Parent Relations To Outcomes **Early Childhood Researc Quarterly** 21 (2006) 2-24
- Reggio Children (2005) Reggio Children. [http: // www. zerosei. comune.re.it](http://www.zerosei.comune.re.it).
- Richard B. (1973) The Review Of Edicational Research (1973 Vol.3)
- Roland, M.(1995)Home Based Education Effectiveness Research And Some Of Its Implications **Edicational Review** ;Now 95, Vol.47 Issue 3 , P275
- Saifer,S;Ellis,D.(2000) **Strengthening Family Involvement** A Guide To Resources Available From The Northwest Regional Educational Laboratory

- Samuel,J.M.,Atkins,S.,Burnett (2004) The Head Start National Reporting System A Critique **Young Children** January
- Savaş-Ülküer,N.(1993)“Dünya’da Ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması” **Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri 2-3** Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Sciarre,D.J; Dorsey,A.G. (1998) Developing And Administering A Child Care Center Demler Publishers Fourth Ed.Newyork
- Seçilmiş,S(1996)”Anaokuluna Giden Ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerinin İncelenmesi” Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi Ankara
- Sentrock,J.W. (1997)“Does It Really Matter If Children Attend Preschool Before Kindergarten?” Life-Span Development Times Mirror Higher Educationgroup,Inc.
- Sevinç,M;Evirgen,Ş.(2004) Küçükçekmece Okul Öncesi Eğitim Merkezinde Verilen Okul Destekli anne Eğitim Programının Anneler Üzerindeki etkileri **OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı** Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Sevinç,M;Kuvvet,Z. (2007) Erken Çocuklukta Okuma Yazma Kavramlarının Gelişiminde Annelerin Rolü **Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi eğitimin Geleceği Sempozyumu** 27-30 Haziran 2006 Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Sucuka,N;Kımmet,E.(2003)“Aile Destek Programlarının Okul-Aile İşbirliğindeki Önemi” **Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar** Morpa Kültür Yayınları İstanbul
- Şahin,F.T.(2003)“Çocuğun Gelişimi Ve Eğitiminde Babanın Rolü” **Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar** Morpa Kültür Yayınları İstanbul
- Şahin,F.T;Ersoy,Ö.(1999)“0-6 Yaş Döneminde Anne-Baba Eğitiminin Önemi”Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Dergisi [Url:http://www.mef.gazi.edu.tr/mefeski/dergi/99-1/bölüm_7.doc](http://www.mef.gazi.edu.tr/mefeski/dergi/99-1/bölüm_7.doc) web adresinden 10.09.2006 tarihinde edinilmiştir
- Şahin,F.T;Ersoy,Ö.(1999) “Erken Çocukluk Döneminde Yapılan Anne-Baba Eğitim Çalışmaları”**Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Dergisi** Cilt1,Sayı2 http://www.mef.gazi.edu.tr/mefeski/dergi/99-2/bölüm_11.doc web adresinden_10.09.2006 tarihinde edinilmiştir
- Şahin,T.F.(2006) “Anne Babaların Okul Öncesi Eğitim Programına Katılımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” **1.Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi** Ya-Pa Yayın Pazarlama İstanbul
- Şahin,T;Turla,A.(1996) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Anne-Baba Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi” **II.Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri** 18-20 Eylül 1996 Marmara Üniv.Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi İstanbul
- Taner,M.(2003) Okul Öncesi Eğitimi Alan Ve Almayan Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin

- Temel, F.(1999) Aile Eğitiminde Head Start Yaklaşımı. **Çağdaş Eğitim Dergisi** Yıl:24, Sayı: 255
- Temel, F.(1989)İtalya' Daki Reggio Emilia Okul Öncesi Eğitim Projesi. **Ya- Pa 6. Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri**. İstanbul. Ya- Pa Yayıncılık. İstanbul.
- Temel, F; Avcı, N; Koç, G. (1994).Batı Avrupa Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitim. **Ya- Pa 10. Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ankara. Ya- Pa Yayıncılık. İstanbul.
- Temel, Z. F.(1994) Montessori'nin Görüşleri Ve Eğitim Yaklaşımı. **Okul Öncesi Eğitimi Dergisi**. 26 (47). 18- 22.
- Temel, Z. F.(2005) Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. **Aklın Ve Bilimin Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Yıl: 6. Sayı: 62. Nisan
- Temel, Z. F; Dere, H. (2001). Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. **Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı**. Ya- Pa Yayınları. İstanbul
- Temel,F;Ömeroğlu,E.(1993)“Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılmasında Aile Eğitimine Dayalı Modeller” **Okul Öncesi Eğitimi Meb Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü** Ankara
- Temel,Z.F.(1999) Cumhuriyet Döneminde Eğitim M.E.B. Yayınevi Ankara
- Temel,Z.F;Dere,H.(2001); What Make Montessori Education Unique 2005 <http://www.montessoriconnections.com>. 2005. web adresinden kasım 2005 tarihinde alınmıştır
- The Environment. (2004) <http://www.montessori.edu>.
- The Reggio Emilia Approach. (1999). The Scottish Consultative Council On The Curriculum. <http://www.ltscotland.org.uk>. 1999.web adresinden aralık 2005 tarihinde edinilmiştir
- The Reggio Emilia Approach. 2004 **The Reggio Emilia Approach**. <http://www.cmu.edu/cyert-center>. 2004 erişim tarihi aralık 2005
- T.C.M.E.B.(2005) **Milli Eğitim İstatistikleri** 2004-2005 Devlet Kitapları,Ankara
-(2006) A Checklist For An Effective Parent-School Partnership The Six Standarts Of Parentel İnvovemet Paratel İnvovement Checklist National Parental İnvovement Day,**Public School Volunteer** Week, April 2006
- Topbaş, E. (2004) **Montessori Yöntemi İle Çocuk Eğitimi** Tek Ağaç Yayınları Ankara
- Tuğrul,B.(1992)“Anaokulu Eğitimi Alan Ve Almayan Çocukların İlk Okul Birinci Sınıftaki Akademik Başarıve Ruhsal Uyum Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Ens. Doktora Tezi Ankara

- Turan,E.Ve Diğer.(1999)Anne –Çocuk Eğitim Programının Annelerin Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi İle İlgili Bilgilerine Ve Ev Ortamlarının Düzenlenmesine Etkisi.**4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri** Anadolu Üniv.Yay.No:1076 Eğitim Faak.Yay.No:51 Anadolu Üniv.Basımevi Eskişehir
- Turhan,G.(2004)“Anasınifına Devam Eden Alt Sosyo- Ekonomik Düzeydeki Çocuklara Uygulanan Matematiksel Kavramları Destekleyici Eğitim Programının Cümle Ve Sayı Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi” Gazi Üniv.Eğit.Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi Ankara
- Unicef Yıllık Raporu 1990/1991
- Unicef (2003) İllere Göre Öncelikli Yaşam Kalitesi Göstergeleri
- Unutkan Ö. P.(1998) “5-6 Yaş Grubu Aile Katımlı Sosyalleşme Programı” Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi İstanbul
- Ural,O. (2005) Okul Öncesi Eğitim Ve Aile Katılımı **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular** Morpa Kültür Yayınları İstanbul
- USA Department Of Education(2004) Parental Involvement
- Ürkün,M.(1992)“Okul Öncesi Dönemde 4-5 Yaşlarındaki Çocuklara Uygulanan Matematiksel Kavramlara Dayalı Destekleyici Eğitim Modelinin Yaş Ve Cinsiyete Göre Etkisinin İncelenmesi”Hacettepe Üniv.Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi Ankara
- Üstün,E;Güler,T;Boz,M;Kargı,E.(2007)“Yoksun Bölgede Yaşayan Çocukların Okul Öncesi Eğitimden Faydalanmalarına Yönelik Tegov İşbirliği İle Yürütülen Projenin Sunumu”**Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü Ve Geleceği Sempozyumu** (27-30 Haziran 2006) Ya-Pa Yay.İstanbul
- Üstünoğlu,Ü.(1991)“**Aile Eğitim Paneli** 10 Mayıs 1991” T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.Yayın No:22 Ankara
- Volling, B.L;Belsky,J.(1991) Multiple Determinants Of Father İnvolvement During İnfancy İn Dual-Earner And Single-Earner Families.**Journal Of Marriage And The Family**, 53(2)
- Warren,E;Young,J.(2002)Parent And School Partnertships İn Supporting Literacy And Numeracy Asia-Pacific **Journal Of Teacher Education**,Vol.30,No 3
- Weikart,D.(1990)Basics For Preschoolers:The High Scope Approach.Ypsilanti;High Scope Educational Researc Foundation
- White Bread,D.(1999) **Teaching And Learning in the Early** Pb.Routledge London And Newyork
- Wilson,John J.(2000)The High Scope Perry Prescool Project Juvenile Justice Bulletin. [http:// www.ojjdp.ncjrs.org](http://www.ojjdp.ncjrs.org) october
- Yavuzer,H.(2005)Ana-Baba Okulu Projesi **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular** Morpa Kültür Yayınları İstanbul

- Yayla, Ö. (2005)Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Reggio Emilia Yaklaşımı. [http // www.kocschool. k12. tr. pdf.](http://www.kocschool.k12.tr.pdf)
- Yılmaz,N (t.y.) **Anaokul Öğretmeninin Rehber Kitabı** Ya-Pa Yayınları İstanbul
- Yılmaz,N.(2003)Türkiyede Okul Öncesi Eğitimi **Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar** Morpa Kültür Yayınları İstanbul
- Yılmazer,E.(1995)“Okul Öncesi Dönemde High/Scope Eğitimi Alan Çocukların İlkokul 1.Sınıftaki Okul Durumlarının İlk Okul Program Amaçları Ve Sınıf Öğretmeninin Görüşleri Işığında Araştırılması” Yüksek Lis.Tezi Marmara Üni. Sosyal Bil.Ens. İstanbul
- Zembat,R. (2007) Ailenin Önemi ve Aile Katılımı **Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi** 01.Şubat 2007,Antalya, Neta Matbaacılık ve Reklam Hizmetleri İstanbul
- Zembat,R.(1992)Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Ve Yönetici Özellikleri Marmara Üniversitesi Doktora Tezi İstanbul
- Zembat,R;Haktanır,G.(2005) Okul Öncesi Eğitim “Programlarında Ebeveynlerin Eğitime Katılımları”**Okul Öncesi Eğitim Denetim Rehber Kitabı** Ya-Pa Yayın Pazarlama İstanbul
- Zembat,R;Tokol,O.(1996)“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi” **II.Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri** 18-20 Eylül 1996 İstanbul Marmara Üniv. Teknik Eğitim Fak Döner Sermaye İşletmesi Matbaası
- Zembat,R;Unutkan,Ö.(2001) **Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri** Ya-Pa Yayınları 1.Basım İstanbul

<http://www.ayseabla.k12.tr>

<http://www.Hippy.org.il>

<http://ooegm.meb.gov.tr/projeler.html>

<http://www.bankstreet.edu/about..>

EKLER

EK 1

ÇOCUK BİLGİ FORMU

Çocuğun adı-soyadı:	
Doğum tarihi:	
Ölçeğin uygulanma tarihi:	
Anne adı:	
Anne işi:	
Anne eğitim düzeyi:	
Baba adı:	
Baba işi:	
Baba eğitim düzeyi:	
Ev telefonu:	
Ev adresi:	
Aylık Geliriniz: ()500-900 YTL arası ()901-1200 YTL arası ()1201-1500 YTL arası ()1501-2000 YTL arası	
Kardeş sayısı : Adı Cinsiyeti Yaşı Eğitim Düzeyi	
1. kardeş:	
2. kardeş:	
3. kardeş:	
Daha önce okulöncesi eğitim aldı mı?	
Aldıysa hangi kurumda:	
Anne-baba: ()ayrı yaşıyor ()birlikte ()boşanmış ()anne babadan biri yaşamıyor	
Çocuğun kalıcı bir hastalığı/özürlü var mı? () var () yok	



NO	ZİHİNSEL GELİŞİM	1	2	3	4	5
1	Birebir eşleme yapar					
2	Dört parçalı pazılı tamamlar					
3	Ana renkleri tanır					
4	1 den 10 a kadar sayıları sırası ile söyler					
5	20 ye kadar sırasıyla sayar					
6	Sadece bir, iki, üç ve çok'un anlamını bilir					
7	4-6 parçalık pazılı tamamlar					
8	4-10 parçalı insan resmi çizer					
9	5 parçalı bir büyükten küçüğe doğru sıralar					
10	Daire şeklini çizer					
11	4-8 parçalı eşleştirme kartlarını eşleştirir					
12	Üç değişik şekli (daire, kare, üçgen) şekil tablosuna yerleştirir					
13	Farklı kokuları ayırt eder (en az iki kokuyu)					
14	Dokuları birbirinden ayırt eder (pütürlü, kaygan, yumuşak vb)					
15	Sabah, öğle, akşam kavramlarını yerinde kullanır					
16	Sorulduğunda nesnelerin isimlerini söyler					
17	Zıt kavramları ayırt eder (gözle görülebilen)					
18	1'den 5' kadar sayıları tanır					
19	Dün, bugün, yarın kavramlarını doğru kullanır					
20	Problem çözümüne ilişkin önerilerde bulunur					
21	Sınıflama yapar					
22	Dikkatini söylenilen şeye odaklar					
23	İletişimde bulunduğu insanları tanır					
24	Resimlerin eksik kısımlarını tamamlar					
25	10 parçalı pazıl yapar					
26	3 resmi oluş sırasını göre sıralar					
27	Kendini eleştirir					
28	Bazı paraları isimlendirir (50 bin, 100 bin, 250 bin, 500 bin, 1 milyon)					
29	Oyununu bir sonraki güne taşıyarak devam ettirir					
30	Sıralama yapar					
31	Sağını solunu ayırt eder					
32	Mevsimleri ayırt eder					
33	Özellikleri söylenildiğinde vücudunun kısımlarını gösterir					
34	Kendi kendine oyunlar oluşturur					
35	Resimlerdeki benzerlikleri gösterir					
36	Resimlerdeki farklılıkları gösterir					
37	Yaşını doğru söyler					
38	Yön belirten kelimeleri anlar					
39	Yarım ve bütün kavramını bilir					
40	1'den 100'e kadar ezbere sayar					
41	1'den 10'a kadar olan rakamları tanır					
42	Karışık verilen rakamları sıraya dizer					
43	1'den 10'a kadar sayılarla toplama işlemi yapar					
44	1'den 10'a kadar sayılarla çıkarma işlemi yapar					
45	Şekilleri tanır (daire, kare, üçgen, dikdörtgen, beşgen, altıgen)					
46	8-16 parçalık bul yapı tamamlar					
47	Birbirini takip eden iki işi yerine getirir					
48	Anlatılan bir öyküyü hatırlar					
49	Haftanın günlerini sırasıyla söyler					
50	Tam saatleri söyler.					
51	Harfleri kopya eder.					
52	Gece ile gündüzü ayırt eder					
53	5 resmi oluş sırasına göre sıraya dizer					



EK3

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-587/1851
Konu : Araştırma İzni

03./05/2006

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

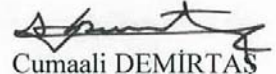
İlgi : 31.03.2006 tarih ve B.30.2.MAR.F8.00.00/1210 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Fatma Servet KUDAY'ın "Aile Merkezli, Kurum Merkezli Eğitim Alan ve Hiç Okul Öncesi Eğitim Almayan 3-6 Yaş Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Karşılaştırılması" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Gaziantep İli Zeynep Gençten Ana Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen (2 sayfa - 53 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında Bakanlığımızca bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-2 Sayfa)

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü MÜDÜRLÜĞÜ	
KAYIT	
Tarih	Sayı
16.05.06	1111

İTİME
100
ESTEK

DANISMA
444 0 632
H A T T I

G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
e-posta: earged@meb.gov.tr