

EŞİT

ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NIN DEĞERLENDİRİLMESİ

FIRSAT



SEVDA BEKMAN



**EŞİT
FIRSAT**

Birinci Baskı : Ağustos, 1998

İkinci Baskı : Ocak, 1999

Üçüncü Baskı : Mayıs, 2000

Fotoğraflar: Aylin Özmete

Muammer Yanmaz

Değerlendirme Araştırması

Bernard van Leer Vakfı'nın desteği ile

gerçekleşmiştir.

Anne - Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları - 12

Yapım: Hayalgücü **Baskı:** Kansu Matbaası - İstanbul

ISBN 975-8085-07-7

EŞİT

ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NIN DEĞERLENDİRİLMESİ

FIRSAT

SEVDA BEKMAN

İçindekiler

SUNUŞ	4
ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI	7
Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Teorik ve Pratik Açından Mantıksal Temelleri	7
Ev Ortamının Destek Programlarındaki Önemi	7
Evde Okuma Yazma Etkinliklerinin Okul ile İlişkisi	11
Destek Programlarının Etkileri	14
Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Uygulandığı Ortam	18
Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Tarihsel Geçmişi	23
Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Kurulmadan Önce	23
Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Kurulduktan Sonra	26
Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) Nasıl İşliyor?	27
Zihinsel Eğitim Programı	29
Anne Destek Programı	30
Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı	33
Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Uygulanması	33
Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Yaygınlaşma Yapısı	34
ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ARAŞTIRMASI	37
Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Kısa Vadedeki Etkileri	38
Desen	38
Örneklem	38
Ölçekler	39
Yöntem	40
Analiz	40
Sonuçlar	41
Örneklemin Tanımı	41
Çocuklar Üzerindeki Etkiler	41
Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler	41
Çevresel Farklılıklar	42
Cinsiyet Farklılıkları	44
Anne-Çocuk İlişkisi Üzerindeki Etkiler (Çocuk Yetiştirme Tutumları)	44
Anneler Üzerindeki Etkiler	50
Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Okuldaki Başarı ve Okula Uyum Üzerindeki Etkileri	51
Örneklem	51
Ölçekler	52
Yöntem	54
Analiz	54
Sonuçlar	54

Çocuklar Üzerindeki Etkiler	54
Sözel ve Sayısal Beceriler	54
Çevresel Farklılıklar	56
Evdeki Çalışma Ortamına Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Farklılıklar	57
Karne Geçme Notu	59
Okumaya Başlama Zamanı	60
Öğretmenin Çocuk Hakkındaki Görüşleri	60
Anneler Üzerindeki Etkiler	62
Annelerin Okula Karşı Tutumları	62
Çocuk Yetiştirme Tutumları	64
Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Uygulamasının Değerlendirilmesi	67
Grup Gözlemleri	68
Evdeki Gözlemler	69
Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Yaygınlaşma Yapısının Değerlendirilmesi	70
TARTIŞMA	75
ANNELERİN KENDİ İFADELERİ İLE ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI	89
Çocuklarda Görülen Değişimler	89
Çocuğun Bilişsel Beceriler Elde Etmesi	89
Çocuğun Davranışlarında ve Sosyal İlişkilerinde Değişim	91
Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumlarında Değişim	93
Anne-Çocuk İlişkisi	94
Annenin Kendi Kişiliğinde Değişim	95
Ailede ve Babadaki Değişimler	97
Programla İlgili Düşünceler	99
KAYNAKÇA	103
EKLER	119
EK A: Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Kısa Vadedeki Etkileri ile İlgili Tablolar	119
EK B: Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Okuldaki Başarı ve Okula Uyum Üzerindeki Etkileri ile İlgili Tablolar	123
EK C: Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Uygulamasının Değerlendirilmesi ile İlgili Tablolar	127
EK D: Anne-Çocuk Eğitim Programı'ndan Örnekler	129
Anne Destek Programı Konu Örneği	129
Zihinsel Eğitim Programı Çalışma Formlarından Örnekler	132
Zihinsel Eğitim Programı'nda Kullanılan Hikaye Kitaplarından Örnekler	136

Sunuş

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın bundan tam 16 yıl önce temeli atılırken amacı, Türkiye'nin erken çocukluk eğitim sisteminde uygulanmakta olan modelden farklı bir model olan ev merkezli bir program geliştirmek ve bu programın etkisini araştırmaktır. Amaç, aynı zamanda mevcut sistemin niteliğinden dolayı hizmetlerden faydalanamayan ancak içinde buldukları ortamın özelliklerinden dolayı "risk altında" olan ve okulöncesi eğitime en fazla ihtiyaç duyan çocuklar ve aileleri için maliyeti düşük bir program geliştirmektir. Sistemin farklı modellerle yaygınlaşmasının daha kolay olacağı düşünülmüştü. Bu programda sadece çocuğun gelişimi değil, onun yakın çevresinin de çocuğun gelişiminde etkin olabilmesi için desteklenmesi hedeflenmiştir. Anne-Çocuk Eğitim Programı hem çocuğu hem anneyi hedeflediğinden çok amaçlı bir program olarak hem yetişkin eğitimi hem de okulöncesi eğitimi programlarına iyi bir örnektir.

Gerek kısa vadede gerekse uzun vadede olumlu etkilerinin bilimsel araştırmalarla kanıtlanması, sistemin bir parçası olabilmesi için programa iyi bir destek sağladı. Her ne kadar bilimsel araştırmalar henüz bitmeden programın bir hizmet çerçevesinde farklı çalışmaları başlatmasına rağmen, geniş çapta uygulamaları Anne-Çocuk Eğitim Vakfı'nın kurulması ile gerçekleşti. Geniş bir kitleye ulaşılması Anne-Çocuk Eğitim Vakfı ile Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün işbirliği yoluyla gerçekleşti. Bilimsel araştırma çerçevesinden hizmet çerçevesine geçişte, programda önemli değişiklikler yapıldı. Program artık 16 yıl önceki program değildir ve araştırma çerçevesinde kısıtlı bir uygulama yerine yaygın bir biçimde uygulanmaktadır. İşte bu değişikliklerin programın etkisine nasıl yansıdığı araştırılması amacı ile yeni bir çalışma başladı. Bu kitap, Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün bir programı olarak uygulanmakta olan, değişiklikler yapılmış Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın değerlendirme araştırmasının sonuçlarını içermektedir. Araştırma Bernard van Leer Vakfı'nın desteği ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçları Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çocuklara okulda başarıyı getirdiğini gösteriyor. Ayrıca sonuçlar, Programın, gelişimleri açısından "risk" altında olan çocukları ilköğretimin taleplerini karşılayacak seviyeye getirilebildiğini de gösteriyor. Program'ın, sosyal ve ekonomik şartlara bağlı olan olumsuz etkilerin üstünden gelebildiği sonucu da çok önemli. Bu, sosyal ve ekonomik koşullara bağlı olarak ortaya çıkan eşitsizliklerin Program'ın etkisi ile azaltılması anlamına geliyor. Ev merkezli bir program olan Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın anneler ve çocuklar üzerindeki olumlu etkilerinin bulunması bize eğitim politikalarımızı saptarken yol gösterecek bir bulgudur. Okulöncesi eğitim hizmetlerinin, amaç grubun çok az bir yüzdesine ulaştığı ve bu hizmetlerin daha çok ihtiyacı olan kesime ulaşamadığı bir ülkede okulöncesi eğitiminin yaygınlaşma politikasında hizmetlerin tek bir modele (kurum merkezli ana okulları, ana sınıfları) bağlı kalınmayıp farklı modellerle (ev merkezli, kurum merkezli) yaygınlaştırılmasının mümkün olabileceğini vurguluyor.

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın ülke genelinde uygulanması için yapılan çalışmalar Türkiye'de örneklerini az gördüğümüz işbirliği sonucu gerçekleşti. Bunlara değinmeden Program'ın tarihsel gelişim içindeki önemi açıklığa kavuşmayacağından bunlardan kısaca bahsetmek istiyorum. Bir sivil toplum kuruluşu (Anne-Çocuk Eğitim Vakfı) bir üniversitedeki (Boğaziçi Üniversitesi) öğretim üyeleri tarafından geliştirilen ve bilimsel temelleri olan bir programa sahip çıktı ve bunu bir hizmet olarak uygulamaya başladı. Bu uygulama daha sonraları Devlet-sivil toplum kuruluşu işbirliğini başlattı. MEB, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı, Program'ı her yıl artan sayılarla Türkiye'nin geneline taşıdı. Aslında bu Devlet-STK ve Üniversite işbirliği idi. 1998 yılında ülkemizde az da olsa örneklerini gördüğümüz bu tür işbirlikleri bu çalışmaların başladığı yıllarda hiç yoktu. Bu, bizlere, Program'ın eğitim alanına katkısının yanısıra sivil toplum bilincinin gelişmesinde de önemli bir rolü olduğunu göstermektedir.

Bu kitap, Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın etkilerini irdeleyen bir çalışmanın sonuçlarını içerdği için bu araştırmanın gerçekleştirilmesine katkısı olan kuruluş ve kişileri burada belirtmek istiyorum. Bernard van Leer Vakfı'na araştırmayı desteklediği için teşekkür ederiz. Özellikle, gerek Programa gerekse araştırmanın önemine inandığı için bizlerden araştırma boyunca desteğini esirgemeyen Bernard van Leer Vakfı program uzmanlarından Rita Swinnen'e özel bir teşekkür borçluyuz. Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Araştırma Birimi Sorumlusu Bilge Topaç-Tarba olmasaydı bu araştırma gerçekleşmezdi. Kendisi bu araştırma boyunca saha koordinatörlüğü, veri toplama, veri kodlama, analiz yapma, saha çalışanlarını eğitmek gibi farklı görevleri üstlendi. Araştırmanın analizlerini büyük bir özveri ve titizlikle Ayşesim Diri yaptı. Saha çalışmalarında İstanbul, Ankara, İzmir ve Ş.Urfa'da bize yardımcı olan kişilere ve özellikle Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğrencilerine (sahadaki çalışmalarından dolayı) teşekkür ediyorum. Araştırma boyunca Anne-Çocuk Eğitim Vakfı'nın çalışanları farklı zamanlarda, farklı biçimlerde destek verdi. Onların desteği araştırmanın gerçekleşmesinde çok önemli idi. Elinizde tuttuğunuz kitabın bu hale gelmesinde emeği geçen ancak isimlerini tek tek anmadığım kişilere de çok teşekkür ediyorum.

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nı büyük özveri ile uygulayan Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün öğretmenleri ve il koordinatörleri olmasaydı bu Program yaygın bir biçimde uygulanamazdı. Dolayısı ile araştırma yapmaya da gerek olmazdı. Kuşkusuz araştırmaya en büyük desteği Program'a katılan anneler ve araştırmanın bir parçası olmayı kabul eden tüm anne ve çocuklar verdi. Onlarsız hiç bir şey gerçekleştiremezdik...

Sevda Bekman

Araştırma Projesi Yöneticisi

Mayıs, 1998



Anne-Çocuk Eğitim Programı

ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NIN TEORİK VE PRATİK AÇIDAN MANTIKSAL TEMELLERİ

Ev Ortamının Destek Programlarındaki Önemi

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın dayandığı temelleri açıklayan kuramsal çerçeve değişik yaklaşımlara dayanmaktadır. Diğer pek çok program gibi, bu Program da çevresel koşullar nedeniyle risk altında olduklarına inanılan çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini erken yaşlarda desteklemeyi amaçlamaktadır. Küçük çocukların, özellikle de içinde yaşadıkları çevre koşullarına bağlı olarak olumsuz konumda olanların eğitim, bakım ve korunmasının sağlanması toplumun sorumluluğundadır. Olumsuz koşulların yarattığı etkilere sonradan tedavilerle çare bulmaya çalışmaktansa, çevre koşullarının yaratabileceği olumsuz etkileri erken destek programlarıyla önlemek çok daha olumlu bir yöntemdir (Shonkoff ve Meisels, 1990). Myers'in (1996) da açıkça belirttiği gibi, kendi potansiyelleri ölçüsünde gelişmek her çocuğun hakkıdır ve çocuklar haklarını hayata geçirmek için başkalarına bağımlıdırlar. Bu hakkın benimsenmesi, erken çocukluk gelişim ve eğitim programlarının, özellikle de risk altında olduğu düşünülen çocuklar için geliştirilen programların mantıksal temelini oluşturan önemli olgulardan biridir.

Sternberg, Grigorenko ve Nokes'un (1997) modeli, bütün çocukların çevreye uyum sağlamak için gerekli olan bilişsel becerileri geliştirme kapasitesine sahip olduğunu öne sürer. Elverişsiz çevre koşulları bilişsel mekanizmaları çalışamaz hale getirirken, elverişli koşullar bu mekanizmaları harekete geçirir. Bu modele göre hemen hemen bütün çocuklar sosyo-kültürel taleplere uygun beceri düzeylerine ulaşabilir ve çevre koşulları uygun olduğu ölçüde bütün çocukların öğrenme kapasitesi vardır. Bir ortamda iç (meta-bilişsel, öğrenme, düşünme ve motivasyona ilişkin beceriler) ve dış (beslenme, sağlık, çevrenin niteliği, bilişsel ve davranışsal destek) nitelikler önemlidir. Bu durum, riskli koşullar içeren çevrelerdeki çocukların gelişimini desteklemeyi amaçlayan herhangi bir programın hem iç hem de dış nitelikleri hedeflemesi gerektiğini akla getirmektedir.

Olumsuz koşullara sahip çevrelerde büyüyen çocukların düşük düzeyde bilişsel beceri gösterme olasılıkları olduğunu, bunun da çoğu kez daha sonraki okul başarısızlığıyla ilişkili olduğunu gösteren çeşitli araştırma bulguları mevcuttur (Hess 1970; Lazar ve Darlington, 1982). Destek programlarının ortak hedefi, okula başarılı bir geçiş yapılmasına olanak verecek sağlıklı bir genel gelişmeyi desteklemek ve uzun vadede okul başarısına katkıda bulunmak ve okula uyumsuzluğu önlemektir. Bunun altında yatan anlayışa göre, bilişsel ve sosyal gelişme, zihinsel uyarınları ve çevrenin gelişim için gerekli olan özelliklerini güçlendirme yoluyla desteklenir (Campbell ve Ramey, 1994). Desteklenmiş çevrelerden gelen çocukların okula daha hazır olarak başladıklarına ve okulda başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğuna inanılmaktadır. Erken dönemdeki okul başarısı daha sonraki başarılarla ve hayattaki başarıya yol açar (Schweinhart, Barnes ve Weikart, 1993).

Pek çok destek programı tarafından benimsenen bu kuramsal çerçeve Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın temel yapısını oluşturmaktadır. Bu çerçeve bazı belli neden-sonuç ilişkilerini akla getirirse de, gerçekte bir sonuca yol açmaya yetecek nedenlere ilişkin kanıtlara işaret etmekten çok, basit bir şekilde bir sonucun gelişme olasılığını arttırabilecek bir nedene dikkati çekmektedir. Bu nedenler aslında sonuca katkıda bulunan etkenler olarak da ele alınabilirler (Schweinhart ve Weikart, 1980).

Çocuğun çevresinin çocuğun büyüme ve gelişmesini nasıl etkilediği konusuna duyulan bu ilginin sonucu olarak, erken çocukluk eğitimi programlarında çocuk merkezli bir yaklaşımdan ekolojik bir yaklaşıma doğru kayma gözlenmektedir. Böylece çocuk, ailesi ve onlar için mevcut olan sosyal destek arasındaki ilişkilerin önemini vurgulayan yaklaşımın (Bronfenbrenner, 1979; Weiss ve Jacobs, 1984; Zigler ve Berman, 1983) pek çok programda somut olarak yer aldığı görülmektedir.

Gelişimin etkileşimsel (transactional) yorumu (Sameroff, 1975) ve Bronfenbrenner'in (1979) aileyi, daha geniş ekolojik sistemler çerçevesi içine yerleşmiş bir sistem olarak gören bakış açısı Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın temelinde yatan felsefeyi oluşturur. Burada amaç, hem çocuğa hem de çevresine eşit ağırlıkta önem vermektir. Böylece, çevrenin sunduğu deneyimler çocuktan bağımsız olgular olarak görülmezler.

Bundan yirmi yıl kadar önce Bronfenbrenner (1975) destek programlarının etkilerinin ancak anne-babaların da katılımı sağlandığı durumlarda güçlendiğini ortaya atmıştır. Bronfenbrenner'in yazılarında açıkça ifade ettiğine göre eğer ana-baba programa dahil edilmezse oluşan etkilerin zaman içinde gerileme olasılığı vardır. Bu açık ifadenin bir sonucu olarak programlar ister çocuğa isterse ana-babaya odaklanıyor olsun anne ve babalar destek programlarının etkin birer üyesi olarak görülmeye başlanmıştır.

Etkileşimsel yaklaşımda Sameroff (1975), gelişimi ne tek başına bireyin ne de tek başına deneyimsel ortamın bir fonksiyonu olarak tanımlar. Gelişim, çocukla ailesi ve sosyal çevresi tarafından sağlanan deneyim arasındaki dinamik etkileşim olarak görülür. Çocuğa ve çevresine gelişim sürecinde eşit önem verilmektedir. Çocuğun biyolojik bir organizma olarak yakın çevreyle etkileşiminin ve çocuğun sosyal gelişiminde sistemlerin etkileşiminin yeri önemlidir. Çocuğun bakım ve gelişiminde yakın çevrenin rolü yaşamsaldır. Erken çocukluk gelişim ve eğitim programlarının etkilerinin uzun ömürlü olmasının anneye etkin ve önleyici bir rol veren ve aileye sosyal destek sağlayan programlarla gerçekleştirilebileceğine inanılmaktadır (Upshur,1990).

Ekolojik bakış açısı ve sistem yaklaşımı erken destek programlarına ailenin de dahil olmasına katkıda bulunmuştur. Bu bakış açısı çocuğun gelişiminde etkileşimlerin önemini vurgular ve ailenin çevrenin asıl etki oluşturan ve çocuktan etkilenen bileşeni olduğunu belirtir. Bu çift yönlü etkileşimin hem çocuk hem de aile için farklı sonuçlar doğurduğuna inanılır (Simeonsson ve Bailey, 1990). Üstelik, Lombard (1997), çocuklar ve ailelerdeki değişikliklerin, ilişkinin dinamiğinde ve etkileşimin sonucunda değişikliklere yol açacağını öne sürmektedir. Örneğin, bilgisi, beklentileri, öğretme becerileri ve tutumlarındaki değişiklikler sonucu annedeki değişim çocuğun büyüme ve gelişmesinde değişikliklere yol açabilir.

Minuchin (1985), sistemin üyeleri arasındaki ardışık etkileşimlerin bir sonucu olarak ailelerin ve hatta daha büyük sistemlerin zaman içinde değişebileceği inancını temel alarak, destek programlarında aile sistemleri kuramının kullanılmasının önemini vurgular. Dolayısı ile, çocuk ana-babayı etkiler, ana-baba çocuğu etkiler ve ana-babadan biri aile sistemi içinde çocukla arasındaki bağda bir değişikliğe yol açacak biçimde bir diğerini kolayca etkileyebilir.

Meisels (1985), varılan ortak noktayı: "Bütün araştırma bulguları ana-babaların sergiledikleri davranışların niteliğinin bebek ve küçük yaştaki çocukların gelişiminde değişiklikler yarattığını göstermektedir" diyerek dile getirmektedir. Ana-babalara hem çocuk yetiştirmeye ilişkin yeni beceriler ve ek bilgiler öğretilbileceği hem de kendi çocuklarına özgü gelişimsel sorunlarda yardım edilebileceğine ilişkin bu bulgular inandırıcı görünmektedir. Ev ziyareti, ana-baba grupları ve ana okulları gibi erken destek yöntemlerine katılımın çocuklar ve aileleri üzerindeki hem kısa hem de uzun dönemli etkilerini tanımlayan zengin araştırma bulguları mevcuttur (Lazar ve Darlington, 1982; Lombard, 1994; Schweinhart ve diğerleri, 1993).

Ana-babalara çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili beceriler öğretmeyi amaçlayan böyle programların mantıksal temelini tartışırken Gordon (1978), çocukların zihinsel davranışları ve kişilik gelişimiyle ilişkili üç farklı aile etkeninin öneminden bahsetmektedir. Bu etkenlerden biri demografik özellikler, öbürleri ise aile etkileşimi ile ilgili bilişsel ve duygusal etkenlerdir. Bilişsel etkenler, çocuğun bilişsel gelişiminde ana-babanın rolünü, evde var olan bilişsel ortamı, ana-babanın çocuğun bilişsel işlevlerine karşı tutumunu içerir. Duygusal etkenlerse, çocuğu yönlendirmedeki tutarlılığı, çocukla iletişimi, annenin duygusal olarak kendini güvende hissetme düzeyini ve öz saygısını içerir. Bu mantıksal temele dayanılarak, destek programlarının hedeflerinden biri de evde, bilişsel ve duygusal etkenlerin olumlu öğelerini geliştiren bir öğrenme ortamı sağlamaktır. Gordon (1978) ayrıca ana-baba-çocuk ilişkilerini etkileyen sistemlerin kendi aralarında da işlevsel bir ilişki olmasından dolayı ana-baba eğitim programlarında kültürel çoğulculuğa duyarlı olan sistemsel bir bakış açısına sahip olmanın önemini vurgular. Aile çevreden arınmış bir ortamda işlev görmemektedir; tam tersine (daha büyük bir makro-sistemin içine yerleştirilmiş olan ekzo-sistemle etkileşim içine giren) mezo-sistemle bütünsel bir ilişki içindedir. Gordon, ana-baba eğitim programlarındaki sistem yaklaşımına ilişkin düşüncelerinde ev, okul ve topluluk arasındaki bağların rolünü vurgulamaktadır.

Ana-babaları kendi çocuklarının eğitimine dahil etmenin, pek çok erken çocukluk eğitim programının önemli bir ögesi olduğuna (McKey, Condelli, Ganson, Barrett, McConkey ve Plantz 1985; Rich, 1985; Yavuzer, 1986, 1997) ve çocukların okul başarısını arttırdığına (Delgado-Gaitan, 1991) inanılmaktadır. Destek çalışmalarına ailenin dahil edilmesinin yararlarını White, Bush ve Casto (1985) da belirtmektedir. Ailenin katılımının

katkısına ilişkin farklı görüşler mevcuttur. Eğer aile katılımı etkileşimsel özellikler taşırsa, bunun daha yararlı olacağı öne sürölmektedir (Roskos ve Newman, 1993). Ana-baba katılımı, ana-babaya konuya özgü becerilerin öğretilmesi, sosyal ve duygusal destek verilmesi, ana-baba ve profesyoneller arasında bilgi alışverişı, ana-babanın bir gruba katılımı, uygun ana-baba-çocuk ilişkilerinin geliştirilmesi ve ana-babaya toplumsal kaynaklara ulaşmalarında yardımcı olmak gibi pek çok değişik biçimlerde tanımlanmıştır (White, Taylor ve Moss, 1992). Ana-baba katılımı, güçlendirme kavramından söz edilmeden tamamlanmış sayılmaz. Bu kavram, gücü, ana-babanın ellerine teslim etmenin önemini vurgular. Bu, onların durumun kontrolünü ellerinde tuttıkları duygusuna sahip olmaları anlamına gelir (Cochran, 1988).

Ekolojik bir bakış açısına sahip olmanın öneminin benimsenmesi, erken çocukluk eğitimi programlarında didaktik çabalardan uzaklaşıp daha çok ortaklık üzerine kurulu değişik modellerin ortaya çıkmasına da yol açmıştır. Aileleri güçlendirmeyi hedeflediklerinden, çok yönlü ve çift yönlü modelleri olan programların ana-babaya sosyal destek sağladıkları görölmektedir (Zigler ve Weiss, 1985). Aile destek programları gayri resmi destek sistemlerini yaratmayı ve bunları güçlendirmeyi amaçlarlar ve böylece resmi desteğe duyulan gereksinimi de azaltmış olurlar. Desteğin sürekli olması gerektiğine ilişkin giderek artan bir fikir birliği mevcuttur. Çocukların gelişiminde dönüm noktası niteliğinde olan kritik dönemler bulunsa da, ana-babalar sürekli olarak gelişmekte olan çocuğun taleplerini karşılayabilmek için davranışlarını değiştirmek durumundadırlar. Bu, çocuğun yetiştirildiği yıllar boyunca program desteğinin sürdürölmesini gerektirmektedir.

Evde Okuma Yazma Etkinliklerinin Okul ile İlişkisi

Mikro-sistemin (yakın çevre) önemi, o çevrenin, Vygotsky'nin terimiyle ne kadar çocuğun "potansiyel gelişim alanı"nın içinde işlevini sürdürdüğüne bağlıdır (Garbarino, 1990). Vygotsky'nin zihinsel süreçlerin sosyal süreçlerden kaynaklandığı temel önermesine dayanan sosyo-kültürel yaklaşımı (Vygotsky, 1962, 1978) Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın teorik dayanaklarından biridir. Çocuğun bilişsel gelişiminde yetişkinin bilişsel ve sözel yapıların oluşumunu destekleyici etkileşimi önemli olarak kabul edilir. Çocuğun herhangi bir fonksiyonunun gelişimi ilk önce toplumsal -kişiler arası düzeyde bir kategori olarak ikincisi de bireysel -çocuğun içinde bir kategori olarak oluşur. İkisinin

arasındaki ilişki "potansiyel gelişim" farkı ile tanımlanır. "Potansiyel gelişim alanı" gelişimin gerçekleşen düzeyiyle potansiyel düzeyi arasındaki ayrımı belirler. Potansiyel düzey, çocuğun kendi başına sergilediği beceri düzeyinin üzerindedir ve ancak çocuğu yönlendiren yetişkinle etkileşim sonucunda ulaşılabilir. Potansiyel düzey çocuğun içinde bulunduğu gelişimsel durum ve zihinsel olanaklarla sabitlenmişse de, yönlendirme, gelişmeyi en üst düzeye çıkarmak üzere yapılandırılabilir (Aksu-Koç,1992). Ayrıca, Sylva ve Wiltshire (1993) çocuğun gelişimini desteklemeye yönelik programlarda "potansiyel gelişim" alanı içindeki etkin yönlendirmenin önemini vurgular. Benzer biçimde, Mills, Dale, Cole ve Jenkins (1995), aracı öğrenmenin etkisini doğrudan öğrenmeyle kıyasladıklarında, daha düşük düzeyde başarı gösteren çocukların doğrudan öğrenmeden çok, aracı öğrenmeden yararlandıklarını göstermişlerdir.

Okul başarısı ya da başarısızlığı çocuğun okula ne ölçüde hazır olduğuyula ilişkilidir. Bu bakımdan, çocuğun edinmiş olduğu okulöncesi sözel ve sayısal beceriler ve evdeki okuma yazma ortamı çocuğu okula hazırlayacak önemli etkenlerdir. Okuma yazmanın öğrenilmesindeki farklılıkların çocukların sözel dil kullanımıyla ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bu durum kullandıkları dilin düzeyinin düşük olması nedeni ile düşük gelirli ailelerden gelen çocukları daha çok riske sokmaktadır (Campbell ve Ramey, 1994; Payne, Whitehurst ve Angell,1994). Aynı zamanda, evde okuma yazma etkinliklerinin kısıtlı olmasının düşük gelir düzeyli ailelerin çocuklarının örgün eğitime başlama ve sonrasında önemli olan dil gelişimleri üzerinde etkiler yapabileceği de belirtilmiştir. Türkiye'de çocuğun okuma yazma becerileri üzerinde ev ortamının etkisini inceleyen bir çalışmada, Aksu-Koç ve Kuşçul (1994) değişik ev ortamlarının çocuğun okuma yazma düzeyi ve bilişsel yeteneği üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Bazı çalışmalara göre düşük gelir düzeyli ailelerin çocukları, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına kıyasla daha ender kitap okumaktadır (Feitelson ve Goldstein, 1986). Bir yetişkinle birlikte resimli kitap okuma sıklığıyla okulöncesi çocuğun dil yetenekleri arasında ilişki olduğunu destekleyen bulguların sayısı giderek çoğalmaktadır (Crane-Thoreson ve Dale, 1992; Rowe 1991). Bütün bunlar evde okuma yazma etkinliklerine ilişkin olanakların kısıtlı olmasının çocukların dil gelişimi ve sonraki dönemde okumayı öğrenmeleri üzerinde önemli etkileri olabileceğini akla getirmektedir (Oktay 1983; Raz ve Bryant, 1990).

Okul başarısının oluşmasında, annenin yazılı dil ve çocuğu arasında aracılık etmede-

ki rolünün önemli olduğu düşünülmektedir (Sulzby, 1986). Okuma yazma becerisinin köklerinin erken yaşlarda resimli kitaplar ve okuma materyaliyle yürütülen etkinlikler sırasındaki anne-çocuk etkileşimine dayandığı düşünülmektedir. Bu erken anne-çocuk etkileşiminin “destekleyici diyaloglar”dan oluştuğu varsayılmaktadır (Bruner, 1985; DeLoache ve DeMondeza, 1987). Bu etkinliklerde annelerin çocuk için, çocuğun kendi başına yapamayacaklarını annesinin yardımıyla yaptığı bir “potansiyel gelişim alanı” yaratmaya çalıştığı öne sürülmektedir (Pellegrini, Perlmutter, Galda ve Brody,1990).

Snow, Nathan ve Perlmann (1985), kitap okuyarak erken yaşlarda ana-baba-çocuğun etkileşiminin çocuğun dil gelişimine olduğu kadar okuma yazma gelişimine de katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Birlikte kitap okumayla geçen pek çok saatten sonra çocuk okuma yazmanın çok önemli bir öncülü olan bağlamdan bağımsız dil kullanma sürecine girer. Kitap okumanın, çocuğun okuma yazma gelişimi (Mason, 1992) ve okuma yazma düzeyinin artması (Dickinson ve Smith, 1991) üzerindeki özgün etkileri pek çok çalışmada tanımlanmıştır. Boylamsal çalışmalar, okulöncesi yıllarda evde kitap okuma sıklığının çocuğun okuma yazmaya ilişkin yönlendirmelerden yararlanmaya hazır olması için önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Chomsky, 1970; Goldfield ve Snow, 1984; Wells, 1985). Kitap okuma sırasında oluşan etkileşimin niteliği de önemli sayılmaktadır. Kelime hazinesi, karakter çözümlemesi ve sonuçlara ilişkin tahminler gibi bilişsel gelişim yaratabilecek konuşmalar daha çok tercih edilir (Heath, 1983; Snow ve Dickinson, 1991). Dickinson, De Temple ve Smith (1992) akademik başarıda kitap okumanın büyük önemini ve olumsuz koşullara sahip çevrelerden gelen çocuklarda kitap okumanın rolünü vurgulamışlardır. Okuma yazma alıştırmalarının ilkokuldaki başarıya katkısı olduğu görüşü Cazden, Snow ve Heise-Baigorria (1990) tarafından da öne sürülmüştür.

Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel (1994) okuma yazma deneyiyle okuma yazmanın gelişimi arasındaki ilişkileri tanımlayan etkin bir model sunmaktadır. Bu modelde, okulöncesi okuma yazma etkinliklerinin (yetişkinle birlikte okuma, ses ve harfleri tanıma) okuma yazma becerileriyle (dil, yazma, dilsel farkındalık ve resim kavramları), bunların da okumayla (kod çözme ve kavrama) bir ilişkisi olması beklenir. Bu ilişkileri inceleyen çalışmalarının sonuçlarını tartışırken, yetişkinle birlikte okuma ile ses ve harf temellerini oluşturma gibi etkinliklerin var olan okuma yazma becerileri üzerindeki etkilerini ve evdeki okuma yazma etkinliklerinin dil becerileri üzerindeki olumlu etkilerini

vurgulamaktadırlar. Ek olarak, Lonigan'ın (1993) bir çalışmasında ev merkezli desteğin dil becerileri üzerindeki etkisinin kurum merkezli ya da bileşik desteklerin (kurum merkezli ve ev merkezli birlikte olarak) etkisinden daha fazla olduğu bulunmuştur. Whitehurst'e (1994) göre destekler, eğer yoksun çevrelerden gelen çocukların dil becerilerini arttırmayı amaçlıyorsa, ev ortamı üzerine odaklanmalıdır.

Destek Programlarının Etkileri

Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi programları "risk altındaki" çocuk sayısının daha fazla olduğu ülkelerde giderek önem kazanmaya başlamıştır. Gelişim ve eğitim programları yoluyla sosyo-ekonomik ve cinsiyete bağlı eşitsizlikleri gidermek, çocukları yaşatmak ve gelişim için gerekli olan en iyi koşulları sağlamak mümkün olabilir (Myers, 1996). Risk altındaki çocuklara ve ailelerine erken yaşlarda ulaşan programlar okula daha iyi bir başlangıç yapılmasını sağlamada başarılıdırlar; bu başlangıç da gelecekteki yetişkin davranışlarını oluşturan önemli tutum ve davranışlarla doğrudan ilişkilidir. Riskli çevrelerden gelen çocukların gelişimini güçlendirmeyi amaçlayan mevcut programların birbirinden farklı stratejileri vardır. Bu stratejilerden biri "hizmeti doğrudan çocuğa götürmek"tir. Bu yaklaşımın hedefi çocuğun tüm gelişimini desteklemektir ve program çoğunlukla çocuğun evi dışındaki "kurumlar"da yürütülür. Bu hizmetlerin etkinliğini ölçen çalışmalar hem deneysel hem de deneysel olmayan programları içermektedir. Bu hizmetlerin başlangıcı 1960'larda Amerika'da başlayan yoksullukla mücadele çalışmaları dönemine kadar geri gitmektedir. Ne yazık ki, "Head Start Programı" pek üzerinde durulmadan bir başarısızlık olarak değerlendirilmişti. Özellikle Westinghouse raporu (Cicirelli, Evans ve Schiller, 1969) ve Smilansky'nin (1979) yazıları bu yargıda etkili olmuştu. Kağıtçıbaşı (1997) bu ilk dönemlerdeki değerlendirmeye ilişkin sorunları, başarının tek boyutlu bir biçimde IQ ile kavramlaştırılması, çocuğun çevresinden soyutlanarak değerlendirilmesi ve yalnızca çocuk üzerinde odaklanılması ve değerlendirme için kullanılan kısa zaman aralığından söz ederek özetlemektedir. Kağıtçıbaşı asıl sorunu "Head Start"a atfedilen ve gerçekçi olmayan IQ'yu yükseltme hedefinin yarattığını düşünmektedir. Bu programın getirdiği diğer olumlu sonuçların görmezden gelinmesine yol açmıştır (Kağıtçıbaşı, 1997). "Head Start"a ilişkin sonraki değerlendirmeler bu programa katılan çocuklarda daha iyi bir bilişsel yeterlilik, okula daha iyi hazırlık ve okul başarısı düzeyi (Hubbell, 1983), daha iyi bir sosyal-duygusal gelişim ve sağlık düzeyi (McKey ve diğer-

leri, 1985) oluştuğunu göstermiştir.

Ancak, eşi bulunmaz bir sonuç değerlendirme ölçütü olduğu varsayılan IQ'nun ötesine geçmenin önemi anlaşıldıktan sonra, yapılan değerlendirme çalışmaları bu tür programların etkilerini ölçebilmeye başladı. Özellikle ana-baba, ana-baba-çocuk ilişkileri, aile dinamikleri ve resmi ve gayri resmi destek kaynakları ve toplulukla ilişkiler üzerindeki etkilerin araştırılmasının böyle programların etki alanını genişlettiğine inanılmaktadır (Weiss ve Jacobs, 1984). Gelişim ve eğitim programlarının etkisinin olmadığından ya da olumsuz olduğundan söz eden ilk bulgularla çelişen daha somut kanıtlar deneysel çalışmalardan gelmektedir (Beller, 1983; Gordon ve Jester, 1980; Gray, Ramsey ve Klaus, 1982; Palmer, 1983). Bugün bu programların çocuğun kısa vadeli gelişimi ve uzun vadede sağlıklı bir uyum göstermesi, eğitimi ve mesleki başarısı üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin bir çok kanıt mevcuttur (Ramey, Yeates ve Short, 1984). Bu programların annenin çocuk yetiştirme tarzı ve iş olanakları üzerinde de özgün etkileri vardır (Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein ve Weikart, 1986; Royce, Darlington ve Murray, 1983; Upshur, 1990). Önemli bir kanıt da yalnızca kısa vadeli değil, ama uzun vadeli olumlu etkilere ilişkin de deneysel bulgular sağlayan Okulöncesi Perry Projesi'nden gelmektedir (Schweinhart ve diğerleri, 1993). Diğer deneysel veriler Boylamsal Çalışmalar Konsorsiyumu'nun raporundan kaynaklanmaktadır (Lazar ve Darlington, 1982). Bu rapor, ana-babayı değişik roller vererek programa dahil eden 11 çalışmayı gözden geçirmektedir. Bu çalışmaların sonuçları çocukların bilişsel gelişiminde özel eğitime daha az gereksinim duymak, daha az sınıfta kalmak, daha başarılı sınav sonuçları elde etmek ve başarılı olmaya yönelik tutumların artması gibi uzun vadeli olumlu değişikliklerdir (Beller, 1974; Deutsch, Deutsch, Jordan ve Grallo, 1983; Gray ve Klaus, 1970; Karnes, Teska ve Hodgins, 1970). Yenidoğandan 30 aya kadar çocukları kapsayan bir programın 10 yıl süren izleme çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Provence ve Naylor, 1983; Seitz, Rosenbaum ve Apfel, 1985).

Yukarıda da belirtildiği üzere, son on yılda ailelerin çocukların gelişimsel gereksinimlerini karşılayabilmelerini sağlayacak becerilerini geliştirmeyi amaçlayan programlara yönelik ilginin giderek arttığı gözlenmektedir (Gallagher ve Vietze, 1986; Parke, 1986; Turnbull ve Turnbull, 1986). Gallagher (1990) bu ilgideki artışın nedenlerini çocuğun gelişimi üzerinde ailenin etkisine ilişkin araştırma bulgularının artması, çocuklar küçükken

ailenin en önemli odak noktası olması, çocukların gelişiminde çevrenin önemi ve ana-babaların yardıma gereksinim duyabileceğinin giderek kabul edilmesi olarak sıralamaktadır. Gallagher (1990) aile odaklı desteklerle ilgili varsayımları şöyle özetlemektedir: Çocuklar değişirse diğer aile üyeleri de değişecektir; bilgi vermek ve ana-babalık becerileri öğretmek, bireysel danışmanlık yapmak, ana-babaları güçlendirmek ve daha fazla destek hizmeti sağlamak aileleri değiştirebilir.

Bu varsayımları doğrulayan bulguları sağlayan çeşitli araştırmalar vardır. Powell ve Ogle (1985) çocukların gelişmesini amaçlayan programların aileler üzerinde de bir etki yarattığını öne sürmektedirler. Aile üyelerine yapılan desteğin etkilerine ilişkin daha öte açıklamalar Guralnick'ten (1988) gelmektedir. Guralnick'e göre çocuklar üzerindeki etkileri ne olursa olsun destek programlarından sonra aile üyelerinde değişimler gözlenmektedir. Destek programlarının aile üyeleri üzerindeki etkilerine ilişkin uzun vadeli bulgular Portes, Dunham ve Williams (1986) tarafından ifade edilmiştir. Çocuk yetiştirme uygulamalarına ilişkin yeni beceriler ve ek bilgiler öğretmeyi amaçlayan böyle programların aile-çocuk etkileşimini, çocuğun bilişsel, kavramsal ve dil becerilerini değiştirdiği (Docecki ve Moroney, 1983), ana-babanın sosyal ilişkilerini ve öz saygısını değiştirdiği (Vadasy, Fewell, Meyer, Schell ve Greenberg, 1984) ve ana-babalık becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Aile odaklı programların etkin olabilmesi için destek programlarının genel olanlardan çok belli becerilere odaklanması ve genel yönlendirmelerden çok özgün yönlendirme yöntemlerinin uygulanması gerektiği öne sürülmektedir (Baker ve Brightman, 1984; Barrera, Rosenbaum ve Cunningham, 1986). Destek programlarının rollerinden biri de ana-babalara karar almada ve yaşamlarını kontrol altına almak konusunda destek olmaktır. Bu tür destek programlarının yaşamdan alınan doyumunu arttırdığı, psikolojik olarak kendini iyi hissetmeyi sağladığı ve mesleki eğitim ve istihdam olanaklarını geliştirdiği gözlemlenmektedir.

Tek başına çocuktan çok aileyi hedefleyen stratejileri tercih eden programlar hem çocuk hem de aile üzerinde kısa vadeli etkiler göstermişlerdir. IQ'daki (Andrews, Blumen-Chal, Johnson, Kahn, Ferguson, Lasater, Malone ve Wallace, 1982; Slaughter, 1983) ve çocuğun okul başarısındaki (Cochran ve Handerson, 1985; Levenstein, O'Hara ve Madden, 1983; Slater, 1986) artış aile eğitim programlarının kısa vadeli etkileri arasındadır. Ek olarak, bu programların anne davranışı, çocukla ilişkide olumlu ve geliştirici dilsel etkile-

şimlerin ve daha iyi çocuk yetiştirme tutumlarının kullanılması üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular vardır (Andrews ve diğerleri, 1982; Dickie ve Gerber, 1980; Lambie, Bond ve Weikart, 1974). Destek programlarına dahil edilen ana-babalarda daha iyi ana-babalık becerileri, daha iyi ana-baba-çocuk etkileşimleri ve daha az sosyal hayattan soyutlanma gözlemlenmiştir (Morgan, Jeanette ve Allin, 1990; Telleen, Herzog ve Kilbane, 1989; Pehrson ve Robinson, 1990). Daha çok kendine saygılı olmak, daha fazla eğitim almak ve çekirdek aile kurmak gibi etkileri içeren uzun vadeli bulgular Yale Çocuk Refah Projesi'nden gelmektedir (Seitz, Rosenbaum ve Apfel, 1985). Uzun dönemli ana-baba eğitim programlarına dahil olan ana-babaların çocuklarının program bittikten sonraki 7 yıl boyunca özel eğitim sınıflarına kaydolma olasılığının daha düşük olduğuna (Jester ve Guinagh, 1983) ve daha iyi bir sağlık ve gelişim düzeyi sergilediklerine ilişkin (Palti, Mansbach ve Kurtzman, 1987) göstergeler vardır. Bakım verene odaklı desteklerin çocuklar ve anneler üzerindeki olumlu etkileri Larson (1980) ve Olds, Henderson, Tatelbaum ve Chamberlain, (1988) tarafından ifade edilmektedir.

Erken çocukluk gelişim programlarının okula kaydolma (Chaturverdi, Srivastava, Singh ve Prasad, 1987; Filp, Donoso, Cardemil, Dieguez, Torres ve Schiefelbein, 1983; Lal ve Raj, 1986; Myers, 1988; Nimnicht ve Posada, 1986), okuldaki başarı (Chaturverdi ve diğerleri, 1987; Filp ve diğerleri, 1983; Lal ve Raj, 1986; Nimnicht ve Posada, 1986; Richards, 1985; Wagner ve Spratt, 1987) ve okul becerileri (Chaturverdi ve diğerleri, 1987; Filp ve diğerleri, 1983; Lal ve Raj, 1986; Richards, 1985; Wagner ve Spratt, 1987) üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular Latin Amerika, Asya ve Doğu Asya'da yapılan çalışmalarda da görülmektedir.

Bu olumlu sonuçlara ilişkin açıklamalar risk altındaki çocukların içinde bulunduğu ortamın ve çevrenin öneminin giderek artan bir biçimde dikkate alındığını göstermektedir. Çocuğun gelişim sürecinde ailenin (ana-babanın) etkilerinin yanısıra, okul (öğretmenler) da bu süreçte etkili bir çevre olarak görülmektedir (Gallagher, 1990). Destek programlarının ardından okulun gereklerini yerine getirebilen çocukların öğretmenleri tarafından başarılı olarak değerlendirilecekleri ve bunun da programların varlığını pekiştireceği ve gerçekten de çocuğun genel başarısının daha iyi olacağı ve akademik yaşamda da daha başarılı olacağı öne sürülmektedir. Bütün bunlar yetişkinin yaşam başarısını etkileyecektir (Berrueta-Clement ve diğerleri, 1986; Myers, 1996; Woodhead, 1986).

Seitz ve Provence (1990) destek programlarının değerlendirilmesini geniş bir biçimde ele alan incelemelerinde çocuk odaklı desteklerin mi yoksa bakım verene odaklı desteklerin mi daha iyi olduğuna karar vermenin, olumsuz koşullara sahip çevrelere ilişkin eldeki bilgilerin kısıtlı olması nedeniyle olanaksız olduğunu belirtmektedirler. Buna rağmen bakım verene odaklı desteklerin ailelerde daha kapsamlı değişimlere yol açabileceği ve bunun da çocuk odaklı yaklaşıma göre çocuklar için daha geniş kapsamlı faydalar sağlayabileceği sonucuna varmaktadırlar. Gelişimleri çevre koşullarından dolayı tehdit altında olan çocuklar için destekler bu çocukların çevrelerine, ana-babaların desteklenmesi ve güçlendirilmesine ve ana-babalar için mesleki eğitime odaklanmalıdır. Böyle yaklaşımlar daha uzun zaman alabilir, zor ve bazen de daha pahalı olabilir ama başarı şansları anaokulları açmaktan çok daha yüksektir (Farran, 1990).

ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NIN UYGULANDIĞI ORTAM

Ülkemiz özelliklerinin dökümü, Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın yürütüldüğü ortamın ve programın bu ortamda oynadığı olası rollerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. 1996 rakamlarına göre Türkiye nüfusu yaklaşık 61.797.000 dir ve kişi başına yıllık 2780 \$ gelir düşmektedir. 1990-1996 dönemi boyunca, hükümet bütçenin %3'ünü sağlığa, %12'sini eğitime ve %10'unu savunmaya ayırmıştı (Dünya çocuklarının durumu, UNICEF 1998). 1998'de bütçenin %8.37'si eğitime, %9.46'sı savunmaya ve %2.64'ü sağlığa ayrıldı (Kaynak: Talim Terbiye Dairesi).

1995 rakamlarına göre Türkiye nüfusunun %82'si okur yazardır. Erkek (%92) ve kadın (%72) okur yazarlık oranları birbirinden farklıdır. Erkek ve kadın nüfusu ayrı ayrı ele alındığında, erkek nüfusun %98'i ilkokula devam ederken, kadınlarda bu oran % 94'tür. 1990-1995 rakamlarına göre ilkokula kaydolanlar arasında okuldan mezun olanların oranı %95'tir. Ortaokula kaydolma oranı erkekler için %76 kadınlar için %50'dir (Dünya çocuklarının durumu, UNICEF 1998). Bu rakamlar derlendiği sırada Türkiye'de yalnızca beş yıllık ilkokul eğitiminin zorunlu olduğu akıldan çıkarılmamalıdır. 1997'de kabul edilen bir yasayla zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmıştır.

61.797.000 kişilik nüfusun 6.388.000'i beş yaşın altındadır. 1996 rakamlarına göre

her yıl 1.371.000 bebek dünyaya gelmektedir. 1960-1996 yılları arasında bebeklerin ve beş yaşın altındakilerin ölüm oranı düşüş kaydetmiştir. Beş yaşın altındaki nüfus için bu oran 1960'ta her 1000 çocukta 219'ken, 1980'de 133'e, 1996'da 47'ye düşmüştür. Ölüm oranı 1960-1980 yılları arasında %2.5 oranında azalmışken, 1980-1996 arasında %6.5 oranında azalmıştır (Dünya çocuklarının durumu, UNICEF 1998).

Beş yaşın altı nüfusta ölüm oranı sıralamasında Türkiye 82. sıradadır. Aynı azalma eğilimi bebek ölüm oranlarında da gözlenmektedir. 1980'de bebek ölüm oranı her 1000 bebekte 163 iken, bu rakam 1996'da 41'e düşmüştür (Dünya çocuklarının durumu, UNICEF 1998).

Türkiye'de standart ve yaygın bir Erken Çocukluk Eğitim Sistemi mevcut değildir. Hemen bütün hizmetler kurum merkezlidir ve büyük şehirlerde yer almaktadır. 5-6 yaşındakilerin yalnızca %9'u herhangi türden böyle bir kuruma devam etmektedir. Hedef kitlenin tümü (0-6 yaş) göz önüne alındığında bu oran daha da düşmektedir.

Varolan erken çocukluk eğitimi hizmetleri şu ana kategorilere ayrılabilir: 5 ve 6 yaş arası çocuklara örgün eğitime başlamadan önceki yıl boyunca servis veren ana sınıfları; 3-6 yaş arası çocuklara servis veren anaokulları, gündüz bakım evleri, çocuk evleri; 0-6 yaş arası çocuklara servis veren kreş ve gündüz bakım evleri. Sıralanan bu erken çocukluk gelişimi ve eğitimi hizmetlerine ek olarak, 0-18 yaş arası ve gereğinde 25 yaşına kadar çocuklar, mahkeme tarafından korunmaya muhtaç olarak tanımlandıkları sürece çocuk yuvalarında ya da yetiştirme yurtlarında yaş gruplarına göre ayrılmış olarak devletin koruması altındadırlar.

Varolan bu hizmetler ya Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) ya Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü'ne (SHÇEK) ya da bu iki devlet kurumundan biri tarafından denetlenmek üzere şahıslara aittirler. MEB daha çok 4-6 yaş grubunun gelişim ve eğitiminden sorumluyken, SHÇEK 0-6 yaş grubundan sorumludur. MEB'e ait olan devlet kurumları daha çok ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarıdır. MEB'e bağlı olan çok az anaokulu vardır. MEB'in denetiminde olan şahıslara ait kurumlar çoğunlukla anaokulları ya da özel ilkokulların ana sınıflarıdır.

Öte yandan SHÇEK'e bağlı olan devlet kurumlarının çoğu kreş ve gündüz bakım

evleridir. SHÇEK'in denetimi altında, hükümete ait olmayan kurumlar ya 3-6 yaş arası çocuklara hizmet verir ve anaokulu dışında pek çok değişik adlar alır; ya da 0-6 yaş arası çocuklara hizmet verir, ve kreş ve gündüz bakım evi olarak adlandırılır. Korunmaya muhtaç çocuklara hizmet veren kurumlar devlet kurumlarıdır ve SHÇEK'e bağlıdırlar. Bu olanaklara ek olarak diğer devlet kurumlarına (Gümrük ve Tekel Bakanlığı) ve kuruluşlarına (fabrikalar, üniversiteler) bağlı kreş ve gündüz bakım evleri de vardır; bu kurumlara devam eden çocukların sayısı 13.977'dir (Kaynak: Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü).

TABLO 1
Türkiye'deki Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinin Dağılımı

Kaynak	Hizmetler	Okulların Sayısı	Çocuk Sayısı
MEB	Ana sınıfları (5-6)	6.460	148.855
	Anaokulları (3-6)	129	11.002
	Uygulama okulları	354	7.972
ÖZEL/MEB	Ana sınıfları (5-6)	332	8.228
	Anaokulları (3-6)	182	5.202
SHÇEK	Kreş ve Gündüz Bakım Evleri (0-6)	27	1.123
ÖZEL/SHÇEK	Kreş ve Gündüz Bakım Evleri (0-6)	1.049	46.252
TOPLAM		8.563	229.634

Yukarıdaki özet (Kaynaklar: Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü) var olan sistemin yapısını ve hizmet verilen çocuk sayısını sergilemektedir. Tablodan da görüldüğü gibi sistemin sayısal durumu yetersizdir.

Sistemin nitelik ve verimliliği ele alındığında ortaya sistemin sayısal durumundan daha da kötü bir tablo çıkmaktadır. Devlet sisteme yalnızca kurum merkezli bir eğitim modeliyle katılmayı amaçlamakla kalmıyor, aynı zamanda erken çocukluk eğitim sistemi için çok dar bir hedef kitle saptıyor. Eğer devlet tarafından erken çocukluk eğitim ve gelişimine her hangi bir biçimde önem verilecekse bu her zaman yalnızca 5-6 yaş grubunu kapsamaktadır. Bu dar tanım ve tek bir erken çocukluk eğitim ve gelişim modeli ulaşılan çocuk oranının her zaman yetersiz olması sonucunu doğurmaktadır. Bu koşullar altında, bu hizmetin eksikliği az uyarınlı çevrelerde yaşayan çocuklar için daha da büyük önem taşımaktadır, çünkü var olan olanakların çoğu (anaokulu, çocuk evi) özel kişilere aittir ve bunlardan öğrenim ücreti alınır. Var olan bu sistemle yüksek oranda risk içeren çevrelerin

çocukları hedeflenmemektedir. Devletin kaynaklarının çoğu zorunlu eğitim harcamalarına ayrılmıştır. Bu durum erken çocukluk eğitim ve gelişim hizmetlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Türkiye, kırsal kesimden şehire göç sonucu gelişen hızlı toplumsal bir değişim geçirmektedir. Ev dışında tarımla ilgili olmayan işlerde çalışan -kimi küçük çocuklu- kadın sayısı hızla artmaktadır. Bu, kurum merkezli eğitime yönelik bir talep yaratmış ve bunun sonucunda bu kurumların sayısında bir artış olmuştur. Kurumların sayısının hızla artması ile birlikte, devletin yetersiz denetim ve kontrolü, ana-babaların beklenti düzeylerinin düşük olması ve sistemin sorumluluğunun değişik devlet kurumlarına dağılmış olması, hem genelde niteliksel olarak zayıf bir erken çocukluk eğitim sisteminin gelişmesine hem de mevcut hizmetler arasında niceliksel bir ayırım olmasına yol açmıştır. Mevcut hizmetler amaçlarına göre iki gruba ayrılırlar: Salt bakım kurumları ve eğitim kurumları. Ne yazık ki salt bakım veren kurumların sayısı eğitim verenlerinkini aşmaktadır (Bekman 1992, 1997a; Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar 1993).

Türkiye'deki mevcut sistemi incelemek amacıyla yapılan araştırmalar (Bekman 1992, 1997a; Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar 1993) bir kurumun amacının okulöncesi eğitimin bütün öğelerini (mekan düzenlemesi, malzeme ve donanım, program, öğretmen davranışı, personel/çocuk oranı, ana-baba-öğretmen ilişkisi ve değerlendirme yöntemleri) etkilediğini göstermiştir. Bu öğeler açısından merkezleri kıyaslayan çalışmalarda, eğitim amaçlı kurumlarda mekan düzenlemesinin çocuğun tüm gelişimini desteklemeye yönelik olduğu, malzemelerin ve donanımın nitelik ve niceliğinin yeterli olduğu, grupların kalabalık olmadığı ve düşük bir personel/çocuk oranı olduğu bulunmuştur (Bekman 1992, 1997a; Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar 1993). Bu kurumlardaki öğretmenlerin davranışları bilişsel yönelimlidir ve çocuğun tüm gelişimini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır (Eryorulmaz, 1994). Eğitim amaçlı kurumlardaki zenginleştirici ortam beklenebilecek sosyal sınıf ayrımlarını ortadan kaldırmaktadır (Bekman 1992, Ünver 1991). Örnek verirsek, eğitim veren kurumlara giden alt sosyo ekonomik çevreden gelen çocuklar bilişsel olarak daha karmaşık oyun davranışları geliştirdiler ve orta sosyo ekonomik çevreden gelen çocuklardan daha yüksek düzeyde sosyal katılım sergilediler. Okulöncesi merkezlerin niteliğinin okulöncesi eğitimin öğelerinin yeterli ölçüde uygulanmasıyla çok yakından ilgili olduğu literatürde açıkça

gösterilmiştir (Schweinhart, 1997; Sylva, 1996; Woodhead, 1996). Bu bulguların ışığında, sistem yaygınlaşırken herhangi bir çocuk eğitim hizmetleri yerine nitelikli eğitim hizmetleri ile yaygınlaşmaya önem verilmelidir.

Kurum merkezli eğitim, erken çocukluk eğitimi modellerinden biridir. Ne var ki, en pahalı ve büyük ölçekli uygulaması en zor olan yöntem budur. Üstelik, hizmetlerden yararlanacak olan hedef gruplar çeşitlidir ve tek bir modelin sınırları dahilinde karşılanması zor olan birbirinden farklı gereksinimleri vardır. Öyleyse, bir modeli bütün nüfusa yaymaktansa, hizmeti nüfusun değişik bölümleri için değişik modeller yürüterek sağlamak daha kolay ve daha verimli olabilir (Myers, 1996). Eğer sosyal ve cinsiyete bağlı eşitsizlikleri gidermek ve bütün çocukları örgün eğitime daha eşit bir noktadan başlatmak istersek, çevre koşulları nedeniyle bu tip programlara daha fazla gereksinim duyanlara öncelik verilmelidir. Başka bir önemli konu da geniş ölçekli olarak uygulanabilecek ve maliyet açısından da verimli programlara öncelik verilmesidir. Özellikle, erken çocukluk eğitim sisteminin zorunlu ya da yaygın olmadığı Türkiye gibi bir ülkede, bu konular daha da büyük önem kazanmaktadır.

Myers (1996) erken çocukluk gelişim ve eğitim programlarının gerekçeleri ve temel ilkelerine ilişkin sekiz noktayı sıralamakta ve tartışmaktadır. Bu noktaları ele alırken, bu programların -temel bir insan hakkı olarak gördüğü- çocuğun kendi asıl potansiyeline erişmesine olanak vererek önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Erken yaşların önemine ve çocuğun gelişimi üzerinde erken destek programlarının etkilerine ilişkin bilimsel veriler erken çocukluk gelişimi ve eğitimine yatırım yapma nedeni olarak Myers'ın öne sürdüğü pek çok noktadan biridir. Böyle programların gerekçesi olarak ayrıntılarıyla açıkladığı başka bir önemli faktör de sosyal eşitsizlik konusudur ki, bu programların sosyo-ekonomik ve cinsiyete ilişkin eşitsizlikleri gidermedeki rolünün de altını çizmektedir. Böyle programlar çocuk gelişimine yatırım yaptıkları için üretimi arttırma ve maliyeti düşürmede de rol oynarlar. Bu, böyle programlara yatırım yapmanın toplum açısından ekonomik getirisidir. Değişen sosyal ve demografik koşullar da erken çocukluk programlarına yatırım yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu tür değişimler aile yapısını değiştirerek, kırsal-kentsel göçü ve çalışan kadın sayısını arttırmaktadır. Okulöncesi eğitim programları bu değişen koşullardan olumsuz olarak etkilenecek çocuk sayısını azaltmakta etkili olacaktır.

Bu tür programların temel ilkeleri olarak, Myers, koşulları nedeniyle "risk altında"

yaşayan aile ve topluluklara öncelik vermenin ve yerel yaklaşımları ve tamamlayıcı program yaklaşımlarını da gözönüne alarak geniş kapsamlı (çocuğun değişik ortamları ve değişik sosyo-kültürel kapsamlar) bir yaklaşıma sahip olmanın önemini vurgulamaktadır. Myers, burda beş değişik tamamlayıcı program yaklaşımı tanımlamaktadır: Çocuklarla merkezlerde ilgilenmek, bakım veren kişilerin desteklenmesi ve eğitimi, topluluk kalkınmasını desteklemek, kurumları ve kapasiteleri güçlendirmek ve talep ve bilincin güçlendirilmesi.

Bu noktalar ve temel ilkelerden yola çıkarsak, Türkiye'deki mevcut erken çocukluk gelişimi ve eğitimi hizmetlerinin yeterli olmaktan çok uzak olduğunu görürüz. Nitelik ve nicelik açısından sistem ne bu noktalara ne de sözü edilen temel ilkelere uyum sağlayacak düzeydedir. İşte bu endişeler ve Türkiye'deki durum Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın geliştirilmesine yol açmıştır.

ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NIN TARİHSEL GEÇMİŞİ

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın tarihsel geçmişi iki bölümde düşünülebilir: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı kurulmadan önce ve sonra.

Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) Kurulmadan Önce

Anne-Çocuk Eğitim Programı ile ilgili ilk çalışmalar 1982 yılında Erken Destek Projesi (Bekman 1995, 1997b; Kağıtçıbaşı 1990, 1995, 1998; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman 1993) çerçevesinde başlamıştır. Bu projede kullanılan Evde Destek Programı, Anne-Çocuk Eğitim Programı'ndan farklı olmasına rağmen her ikisinde de ortak unsurlar ve uygulamalarda benzerlikler vardı.

Proje çocuğun okulöncesi yaşlardaki tüm gelişiminde hem kurum merkezli hem de ev merkezli eğitimin etkisini irdelemeyi amaçlayan dört yıllık uzun süreli bir çalışma idi. Kurum merkezli eğitimin işlerliği sistemde mevcut olan eğitim ve bakım veren kurumların etkisi araştırılarak incelendi. Ev merkezli eğitimin işlerliği ise proje ekibinin geliştirdiği bir destek programı olan Evde Destek Programı'nın etkileri araştırılarak gerçekleştirildi. O dönemde destek programının başlıca iki unsuru vardı: Çocuğun sosyal ve kişilik gelişimini

destekleyen Anne Eğitimi Programı ve çocuğun bilişsel gelişimini destekleyen Bilişsel Gelişimi Destekleme Programı. Araştırma grubu tarafından geliştirilen ve “Anne Eğitimi Programı” (Kağıtçıbaşı, Bekman, Sunar, 1991) olarak adlandırılan ilk unsur anneyi çocuğun sosyal, duygusal ve kişilik gelişimi ile ilgili bilgilendirmeyi ve bu konularda anneye destek vermeyi amaçlıyordu. Bu nedenle, farklı konular annelerle grup toplantısı ortamında tartışıldı. Çocuğun bilişsel gelişmesini amaçlayan program, Avima Lombard (1994) tarafından geliştirilen Okulöncesi Çocuklar İçin Evde Öğretim Programı'nın (HIPPY) Türkçe'ye çevrilmiş ve uyarlanmış bir şekli idi. Program 4 ve 5 yaştaki çocuklar için 30'ar haftalık iki yıllık bir programdı. Program grup toplantıları ve ev ziyaretleri şeklinde uygulanıyordu.

Erken Destek Projesi dört yıl sürdü (1982-1986). Dördüncü yıldaki ölçümler programın kısa-dönemli etkilerini araştırıyordu. Asıl çalışmanın bitiminden altı yıl sonra (yani projenin başlamasından on yıl sonra) projenin uzun-dönemli etkilerini ölçmek için 1991-1992'de bir takip çalışması yapıldı. Programın hem kısa hem de uzun dönem etkilerini inceleyen iki araştırma projesi, programın çocuklar ve annelerin üzerinde olumlu etkileri olduğunu kanıtlamıştır (Bekman, 1995, 1997b; Kağıtçıbaşı, 1990, 1995, 1998; Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar 1993).

Programın kısa vadedeki sonuçları, eğitim ve bakım amaçlı kurumlara gidenler ve anne eğitimine katılan ve katılmayanlar arasında önemli farkların olduğunu göstermiştir. Eğitim amaçlı kurumlara giden çocuklar bakım veren kurum ve hiç bir kuruma gitmeyen evde bakılan çocuklarla karşılaştırıldığında, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişme ve okul başarısıyla ilgili tüm göstergelerde daha üstün bulunmuştur. Aynı eğilim destek programına katılan çocuklar için de bulunmuştur. Tüm bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim ölçümlerinde programa katılmış olan gruptaki çocuklar, katılmayan gruptaki çocuklardan daha iyi durumda idiler.

Anne Eğitimi Programı'nın anneler üzerindeki sonuçları da etkileyici idi. Programın esas farklılığı anne-çocuk ilişkisi alanında gözlemlendi. Programa katılmış annelerin çocuklarının gelişim ihtiyaçlarına daha duyarlı oldukları, çocukları ile daha çok sözel olarak ilişki kurdukları ve çocuklarının başarısıyla ilgili daha yüksek arzuları ve beklentileri oldukları gözlemlenmiştir. Programın anneler üzerindeki doğrudan etkileri ise kadının aile içinde daha

iyi bir statüye ve geleceğe dair daha iyimser bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir (Özkök, 1995; Özkök ve Sucuka, 1997; Sucuka, Özkök ve Vardar, 1997).

Programın uzun vadedeki etkilerini araştıran takip araştırmasının sonuçları, annesi eğitilmiş grupta olan çocukların bilişsel açıdan daha iyi olduklarını, okul notlarının daha yüksek olduğunu, okula karşı daha olumlu tutumlar içinde olduğunu ve okula devam etmekte olanların sayısının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Özkök, 1998; Sucuka, Özkök ve Vardar, 1997).

Anneler üzerindeki uzun-dönemdeki sonuçlar, Anne Eğitimi Programı'nın anne-çocuk ilişkisi ve annelerin kendileri üzerinde etkileri olduğunu göstermiştir. Annelerin çocuklarıyla daha yakın ilişkiler kurdukları ve onlara daha fazla uyarıcı ortamlar sağladıkları gözlenmiştir. Ayrıca, bu annelerin evde alınan kararlarda son söze sahip oldukları da görülmüştür (Bekman, 1997b; Kağıtçıbaşı, 1998; Özkök, 1998).

Erken Destek Projesi'nin topluma dönük uygulamaları projenin bitiminden daha önce başladı. Anneleri çocuğun tüm gelişimi ile ilgili bilgilendirmeyi ve desteklemeyi amaçlayan ilk unsur olan Anne-Eğitimi Programı'ndan onbir bölümlük bir televizyon dizisi hazırlandı. Programın sınırlı biçimde uygulamaları okul-aile birlikleri, kadın grupları ve özel sektör dahil olmak üzere çeşitli gruplarla sürdürüldü. Evde Destek Programı'nın kısmi ve tam uygulamaları sosyal bir hizmet olarak başlıca İstanbul'da yürütüldü. Program'ın yaygın biçimde uygulanması için esas gelişmeler UNICEF ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği çerçevesinde başladı. Bu işbirliği çerçevesinde programın Anne Eğitimi Programı unsuru Milli Eğitim Bakanlığı'nın yetişkin eğitim programları içinde yer alan Eğitici Anne Programı'ndaki çocuk bakıcılarını eğitmek amacıyla kullanıldı.

Evde Destek Programı'nın 1983'teki uygulamasından bu yana, Program değiştirilmiş ve genişletilmiştir. En önemli değişiklik programın süresinde yapılmıştır. Programın süresi 60 haftadan 25 haftaya indirilmiştir. Ayrıca, program çocuklara örgün eğitime başlamadan önceki sene ulaşmayı amaçladığı için artık 4 ve 5 yaşındakileri değil, sadece okula başlamadan önceki yılda olan 6 yaşındaki çocukları hedef almaktadır. Bu değişikliklere bağlı olarak proje grubu tarafından yeni bir bilişsel eğitim programı geliştirilmiştir. Bu bilişsel eğitim programı Zihinsel Eğitim Programı adını

almıştır (Kağıtçıbaşı, Bekman, Özkök, Kuşçul, 1991; Kağıtçıbaşı, Bekman, Kuşçul, Özkök ve Sucuka, 1995) ve araştırma projesinde kullanılan Okulöncesi Çocuklar İçin Evde Öğretim Programı'nın (Lombard, 1994) yerine kullanılmaktadır. Anne Eğitimi Programı'nın konularının da içeriği genişletilmiş ve değiştirilmiştir. (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1991; Kağıtçıbaşı, Bekman, Özkök ve Kuşçul 1995). Bu program Anne Destek Programı adını almıştır. Programa yeni bir öge olarak Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı eklenmiştir. Program artık asıl çalışmada olduğu gibi ev ziyaretleri ve grup toplantıları yerine sadece haftalık grup toplantıları şeklinde uygulanmaktadır. Tüm programa bundan sonra Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) adı verilmiştir.

Program'ın küçük çapta uygulanması yerine yaygın bir program olmaya başlaması bu esas değişimlerden sonra oldu. 1991 yılında özel bir bankanın vakfı olan Finans Vakfı Program'ın telif haklarını aldı ve Program'a finansal destek sağlamaya başladı. 1991-1993 yılları boyunca AÇEP İstanbul'da yedi halk eğitimi merkezinde Finans Vakfı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği ile uygulandı ve 716 anne ve 1432 anne-çocuk ikilisine ulaştı.

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

Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) Kurulduktan Sonra

1993'ten günümüze kadar Anne-Çocuk Eğitim Vakfı, Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın uygulanmasında başlıca Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile işbirliğinde çalışmalarını yürütmüştür. Program'ın uygulandığı il ve programa katılanların sayısı Tablo 2'de gösterilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yanısıra, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ile de işbirliği yapmıştır. Bu işbirliğinde ulaşılanların sayısı Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği ile ulaşılanlardan daha az olmasına rağmen, bu işbirliğinde Program'ın daha da geniş çapta uygulanmasına olanak vermiştir. Sayılar Tablo 2'de gösterilmiştir.

TABLO 2
AÇEP'in Yıllara Göre Uygulamaları

Eğitim Yılı	Ulaşılan İl Sayısı		Ulaşılan Çocuk Sayısı		Ulaşılan Anne-Çocuk İkili	
	MEB	SHÇEK	MEB	SHÇEK	MEB	SHÇEK
1993 - 1994	9	2	1300	55	2600	110
1994 - 1995	11	14	1700	350	3500	700
1995 - 1996	23	9	3628	233	7256	466
1996 - 1997	34	7	5598	252	11196	504
1997 - 1998	52	6	7305	254	14710	508
TOPLAM	-	-	19531	890	39262	1780

ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI (AÇEP) NASIL İŞLİYOR?

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın bütünsel bir yaklaşımı vardır. Yalnızca çocuğa ulaşmaktansa hem çocuğu hem de çocuğun yakın çevresini hedefler. Çocuğun tüm gelişimini destekleyebilmek için ev ortamındaki önemli kişi olarak anne hedeflenmiştir. Amaç ev ortamındaki çocuğun gelişimine ilişkin bilişsel ve psikososyal etkenleri geliştirmektir. Program, çocuğun gelişiminde çevresinin rolünü vurgulayan ekolojik yaklaşımdan etkilenmektedir. Çeşitli araştırmaları gözden geçiren Kağıtçıbaşı (1997), hem çocuk hem de aileyi hedef alan programların yalnızca çocuğa odaklanan programlardan daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Birden fazla grubu hedeflemesine benzer biçimde programın birden fazla amacı vardır. Çocukta bilişsel zenginleşme sağlayarak okula hazır olma düzeyini arttırmayı ve optimal psikososyal gelişmeyi ve daha iyi sağlık ve beslenmeyi sağlayacak bir ortam yaratmayı amaçlamaktadır. Bu, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişmesinde ana-babanın rolünü arttırmayı gerekli kılmaktadır. Çocuğa yönelik davranışın ve iletişimin tutarlılığı annenin kendini duygusal olarak güvende hissetmesi ve öz saygısı, aile planlaması ve üreme sağlığı da programın hedefleri arasındadır. Bu program hem bir yetişkin eğitimi hem de bir çocuk gelişimi programı örneğidir.

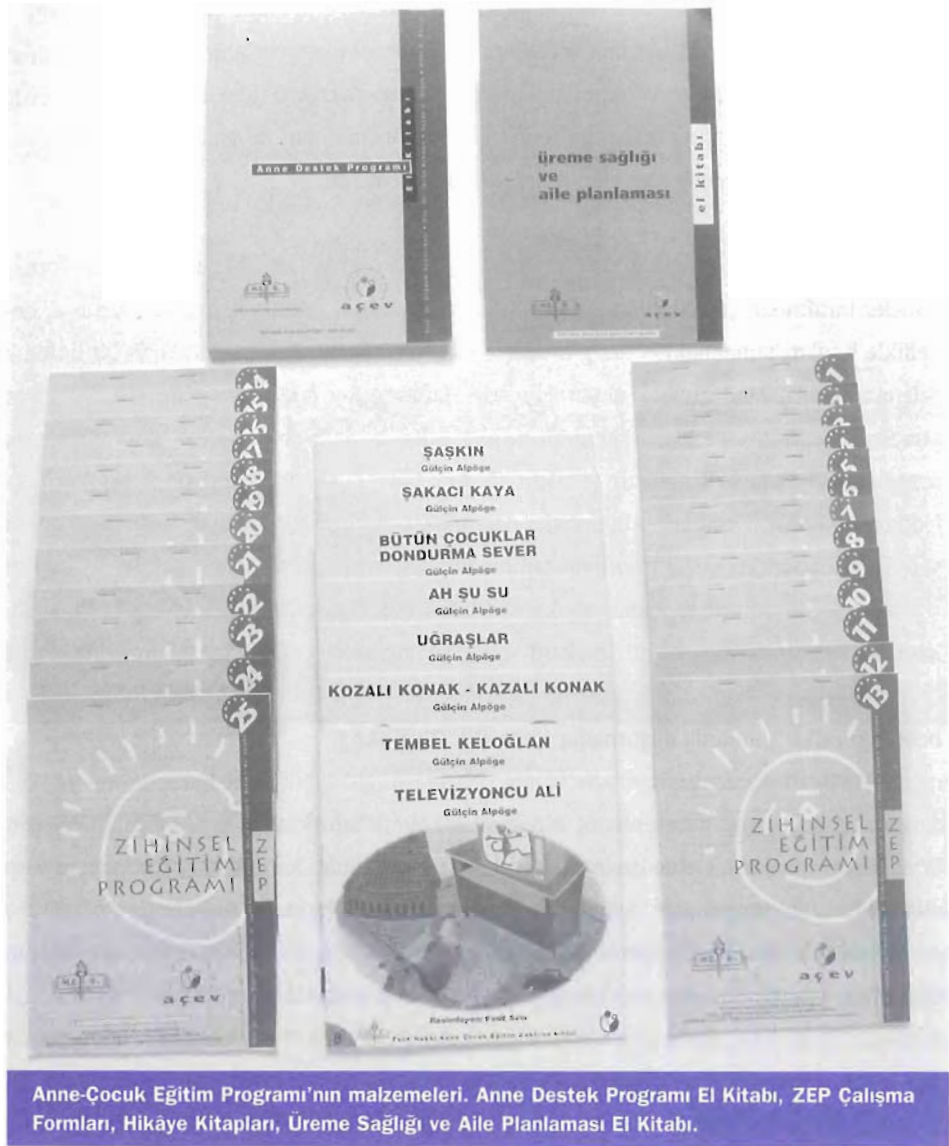
Zamanlama, destek programları için her zaman bir tartışma konusu olmuştur (Campbell ve Ramey, 1994; Roberts ve Wasik, 1994). Süre ve başlangıç zamanına ilişkin

pek çok çelişkili görüş vardır. Dahası, ana-babaların içinde buldukları döneme bağlı olarak yeni bilgilere daha açık oldukları zamanlar olduğuna da inanılmaktadır. Özellikle doğumdan hemen önce ve sonraki dönemler destek vermek için uygun zamanlar olarak kabul edilmektedir. Anne-Çocuk Eğitim Programı çocuklar ve ana-babalara, çocuk örgün eğitime başlamadan hemen önce ulaşmaktadır. Burdaki anlayış bu dönem sırasında annelerin yeni bilgilere daha açık olacakları yolundadır.

Programın değişik unsurlarını yürütmek için değişik yaklaşımlar benimsenmiştir. Üç unsurdan ikisi, Anne Destek ve Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması unsurları için grup dinamiği yaklaşımının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Anneler grup tartışmalarına katılırlar ve evlerinde uygulayacakları grup kararları almaları beklenir; bu kararların yol açtığı sonuçlar sonraki grup toplantılarında grup liderleri tarafından izlenir. Böylece, annelerin alınan kararlara ilişkin dirençle karşılaştıklarında grubun desteğini hissedecekleri ve grup tarafından alınan ve izlenen kararların sorumluluğunu daha fazla üstlenecekleri beklenmektedir. Bu sürecin, tutum ve davranış değişimini, katılımcıları edilgen alıcılar haline getiren diğer bilgi yayma yollarından daha fazla kolaylaştırdığına inanılmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1997).

Zihinsel Eğitim Programı için aracı bir öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Amaç, çocuğa destek veren bir yetişkinle etkileşim sonucunda çocuğun okula hazır olma düzeyini arttırmaktır. Anneler çocuklarının öğretmeni olmaktadır. Çocuğun bilişsel gelişimini destek vererek en üst düzeye çıkarmak amaçlanmaktadır. Zihinsel Eğitim Programı'ndaki okulöncesi sözel ve sayısal becerilere ve okuma yazma becerilerine ilişkin belli alıştırmaları yaparken annelerin çocuklarını desteklemeleri beklenmektedir. Bu alıştırmalar sırasında sorular sorarak, önerilerde bulunarak, yol göstererek ve sorulara yanıt vererek anneler, çocukların "potansiyel gelişim" alanı içinde işlev görmeleri için elverişli koşulları yaratırlar.

Yukardaki noktaları temel alırsak Programın üç ana unsuru vardır: Çocuğun bilişsel gelişimini destekleyecek Zihinsel Eğitim Programı (ZEP), anneleri çocuğun gelişiminin bütün yönleriyle ilgili olarak duyarlılaştıracak Anne Destek Programı ve anneleri üreme sağlığı ve aile planlaması konularında duyarlılaştıracak Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı. Bu program 25 hafta sürer ve çevresel koşullarından dolayı "risk altında" olan çocukları hedefler.



Zihinsel Eğitim Programı

Zihinsel Eğitim Programı 1991 yılında bir ekip tarafından geliştirildi ve 1995'te yeniden gözden geçirilip düzeltilti (Kağıtçıbaşı, Bekman, Özkök, Kuşçul, 1991; Kağıtçıbaşı, Bekman, Kuşçul, Özkök, Sucuka, 1995). Programın bu unsurunun temel amacı, çocuğun

okulöncesi sözel ve sayısal becerilerini harekete geçirerek onu okula hazırlamaktır. Evdeki okuma yazma ortamında edinilen becerilerin çocuğun okula hazırlanmasına olanak veren önemli etkenler olduklarına inanılmaktadır. Okuma yazmaya ilişkin etkinliklere evde sınırlı ölçüde olanak tanınmasının örgün eğitimde önemli olan dil gelişimi ve sonrasında okuma yazmayı öğrenme üzerinde belirleyici etkileri vardır.

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

Çalışma formlarına ek olarak 8 resimli hikaye kitabı kullanılır (Alpöge, 1995)(EK D'ye bkz.). Bunlar temelde dinleyerek anlama, sözel ifade, kelime hazinesi, soru-cevap etkinlikleri ve muhakeme için kullanılmaktadırlar. Yetişkinle birlikte kitap okuma etkinliklerinin de içerilmesine özellikle çaba gösterilmiştir, çünkü okuma yazma bilgisinin, resimli kitaplar ve okuma materyallerinin kullanıldığı etkinlikler sırasındaki anne-çocuk etkileşiminden kaynaklandığı düşünölmektedir. Bu etkileşimler destekleyici diyaloglar olma özelliğindedir. Yetişkinle birlikte kitap okumanın sıklığı ve çocuğun dili ve sonraki okuma becerisi arasındaki ilişki sıklıkla gözlemlenmiştir (Crane-Thoreson ve Dale, 1992; Rowe, 1991).

Anne Destek Programı

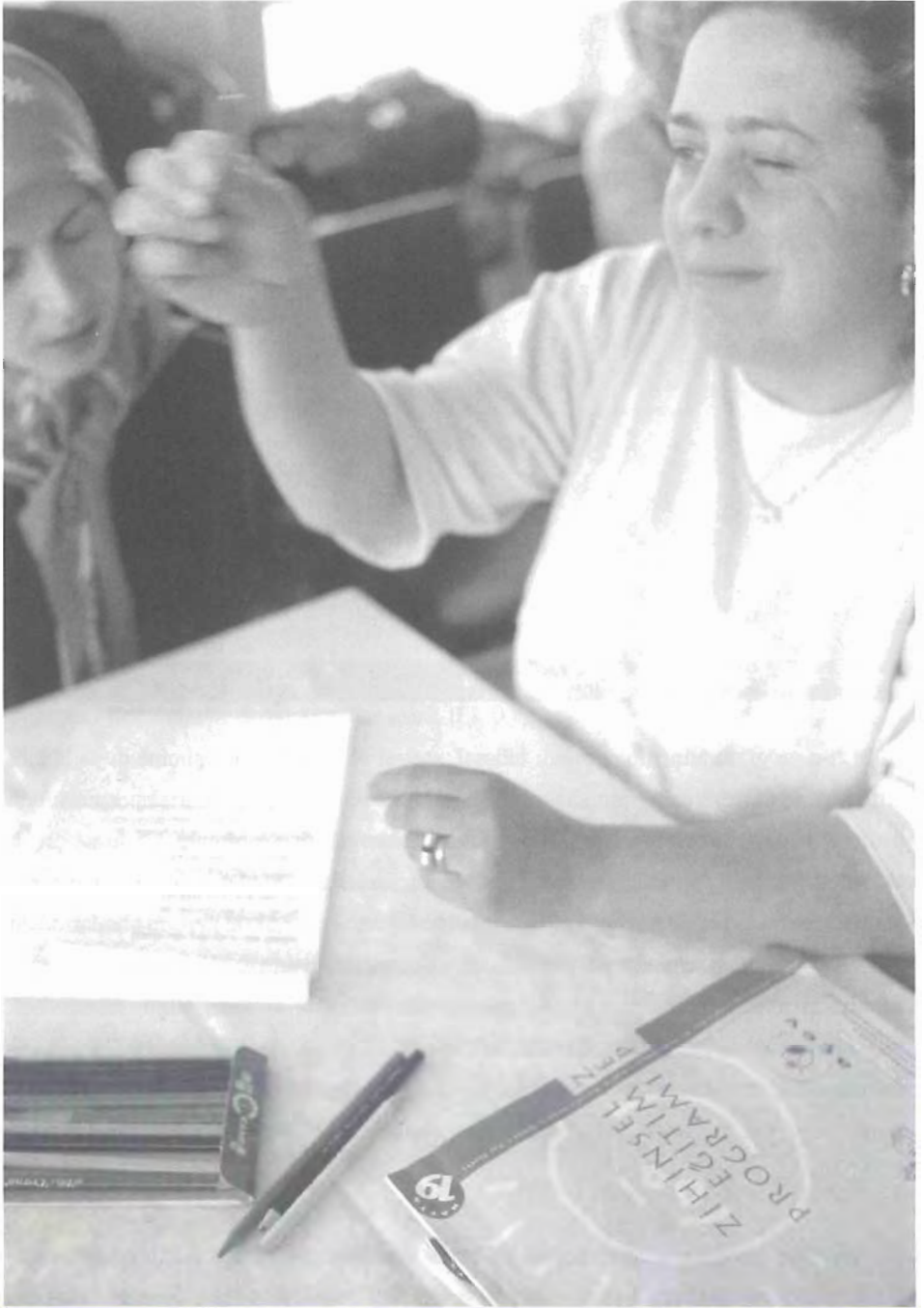
Anne Destek Programı ilk kez 1982'de geliştirildi (Kağıtçıbaşı, Bekman, Sunar, 1991) ve 1995'te yeniden gözden geçirilip düzeltilti (Kağıtçıbaşı, Bekman, Özkök, Kuşçul,



Anne Destek Programında gruptan bir görünüm

1995). Bu program annenin çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine duyarlılığını arttırmayı ve anneye çocuğun gelişimini destekleyici bir ev ortamı hazırlama konusunda yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca ana-babayı tutarlı ve olumlu bir anne-çocuk etkileşimi yaratma konusunda desteklemeyi de hedefler (EK D'ye bkz.). Programın konuları arasında çocuk sağlığı, beslenme, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişim alanlarındaki gelişimsel özellikler, yaratıcı oyun etkinlikleri ve oyunun önemi yer alır. Disiplin, olumsuz davranışları değiştirme yöntemleri ve anne-çocuk etkileşimi ve iletişim gibi konular da vurgulanmaktadır. Ayrıca, duyguları ifade etme ve dinleme ve çocuğun kabul edilmesi üzerinde de odaklanmaktadır. Sonrasında eşle olan ilişkiyi de içeren diğer insan ilişkilerine de genellemeler yapılmaktadır. Bazı toplantılarsa annelerin bir kadın ve bir anne olmaya ilişkin duygularına ayrılmaktadır.

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



ZEP uygulamalarının öğrenilmesi için anneler küçük gruplara bölünerek çalışıyorlar.

Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı

Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı'nın geliştirilmesi için bu alanda etkin olan kurumlarla işbirliği yapıldı. Yürürlüğe konulan ilk program 1993'te geliştirilmişti (Balkan, 1993). Sonradan programın genişletilmesine gerek duyuldu; böylece yeni bir program hazırlandı (Coşkun, Kızılkaya, Yıldız, Hotun, 1996). Bu program 23 ayrı konuyu içermektedir. İlk bölüm üreme sağlığının önemini ve onu etkileyen faktörleri tartışmayı amaçlayan ondört konuyu kapsar. Bu bölüm anneleri temelde kendi üreme sistemlerine karşı ve üreme sisteminin basit hastalıklarının nasıl önlenebileceği konusunda duyarlı kılar ve sağlıklı gebeliği ve güvenli anneliği tanımlar. İkinci bölüm temelde dokuz ayrı toplantıda ele alınan aile planlamasının değişik yöntemlerini tartışır (EK D'ye bkz.).

ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NIN UYGULANMASI

Programda, anneler 25 hafta boyunca halk eğitimi merkezlerindeki grup toplantılarına haftada bir kez katılırlar. Türkiye'de her ilin her ilçesinde halk eğitimi merkezleri mevcuttur. Toplantılar Anne-Çocuk Eğitim Vakfı uzmanları tarafından programla ilgili eğitilmiş olan Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün öğretmenlerince yürütülür. Her toplantının ilk bölümünde bir buçuk saat boyunca Anne Destek Programı'nın o günkü konusu tartışılır. Her haftanın konuları daha önceden saptanır. Böylece, öğretmenler her hafta anneler ile hangi konunun tartışılacağını bilirler. Grup toplantılarına anneler etkin olarak katılır, sorular sorar, fikirlerini ifade eder ve düşünce ve deneyimlerini paylaşırlar. Bütün grup toplantılarında, grup tartışmalarından sonra evde hayata geçirilecek bazı grup kararları alınır. Bunu izleyen toplantıda kararın sonuçları yeniden değerlendirilir ve muhtemelen yeni bir karar alınır. Böylece, grup dinamiği teknikleri annelerin çocuklarına sağlıklı gelişim konusunda daha büyük ölçüde destek olabilmelerine olanak vermek üzere kullanılmaktadır.

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

Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı

Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı'nın geliştirilmesi için bu alanda etkin olan kurumlarla işbirliği yapıldı. Yürürlüğe konulan ilk program 1993'te geliştirilmişti (Balkan, 1993). Sonradan programın genişletilmesine gerek duyuldu; böylece yeni bir program hazırlandı (Coşkun, Kızılkaya, Yıldız, Hotun, 1996). Bu program 23 ayrı konuyu içermektedir. İlk bölüm üreme sağlığının önemini ve onu etkileyen faktörleri tartışmayı amaçlayan on dört konuyu kapsar. Bu bölüm anneleri temelde kendi üreme sistemlerine karşı ve üreme sisteminin basit hastalıklarının nasıl önlenebileceği konusunda duyarlı kılar ve sağlıklı gebeliği ve güvenli anneliği tanımlar. İkinci bölüm temelde dokuz ayrı toplantıda ele alınan aile planlamasının değişik yöntemlerini tartışır (EK D'ye bkz.).

ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NIN UYGULANMASI

Programda, anneler 25 hafta boyunca halk eğitimi merkezlerindeki grup toplantılarına haftada bir kez katılırlar. Türkiye'de her ilin her ilçesinde halk eğitimi merkezleri mevcuttur. Toplantılar Anne-Çocuk Eğitim Vakfı uzmanları tarafından programla ilgili eğitilmiş olan Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün öğretmenlerince yürütülür. Her toplantının ilk bölümünde bir buçuk saat boyunca Anne Destek Programı'nın o günkü konusu tartışılır. Her haftanın konuları daha önceden saptanır. Böylece, öğretmenler her hafta anneler ile hangi konunun tartışılacağını bilirler. Grup toplantılarına anneler etkin olarak katılır, sorular sorar, fikirlerini ifade eder ve düşünce ve deneyimlerini paylaşırlar. Bütün grup toplantılarında, grup tartışmalarından sonra evde hayata geçirilecek bazı grup kararları alınır. Bunu izleyen toplantıda kararın sonuçları yeniden değerlendirilir ve muhtemelen yeni bir karar alınır. Böylece, grup dinamiği teknikleri annelerin çocuklarına sağlıklı gelişim konusunda daha büyük ölçüde destek olabilmelerine olanak vermek üzere kullanılmaktadır.

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



Evde anne çocuğuyla birlikte ZEP çalışıyor. Öğretmen ev ziyaretinde çalışmayı gözlüyor.

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

ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NIN YAYGINLAŞMA YAPISI

Programı yürüten iki ayrı düzeyde personel vardır: Her biri MEB personeli olan öğretmenler ve il koordinatörleri. Her iki grup da Vakfın uzmanları tarafından programla ilgili

olarak eğitilmiştir. Öğretmenler Program'ın gruplar içinde yürütülmesinden ve evlerde Program'ın denetlenmesinden sorumludurlar. Böylece, öğretmenler bir yandan grup toplantılarını sürdürürken, diğer yandan ev ziyaretleri de yaparak anneyi çocuğuyla birlikte çalışırken gözlerler. Ev ziyaretlerinin amacı, Program'ın çocukla birlikte doğru bir biçimde yürütüldüğünden emin olmaktır.

Öğretmenler, Vakfın uzmanları tarafından yürütülen dört haftalık eğitim seminerlerine katılırlar. Eğitim seminerleri sırasında öğretmenlerin Program'ın yürütülmesine ilişkin temel ilkeleri öğrendiklerinden ve "rol yapma" yoluyla grup toplantısı sürecini yaşadıklarından emin olunur. Eğitim sırasında öğretmenlerden Program'ın üç ayrı unsurunu grup toplantılarındaki gibi yürütmeleri istenir. Burada amaç, yalnızca bilgi aktarmak değil mümkün olduğunca fazla ölçüde grup süreci yaşama olanağının sağlanmasıdır.

İl Koordinatörleri her ilde Program'ın yürütülmesinden sorumludurlar. Kendi illerinden en fazla 8 öğretmenle birlikte çalışırlar. Grup toplantılarını gözlemlemeleri ve her öğretmeni takip etmeleri beklenir. İl Koordinatörleri Vakfın uzmanları tarafından yürütülen beş haftalık eğitim seminerlerine katılırlar. Bu seminerler boyunca il koordinatörlerine Program'ın içeriği ve yürütülüşü hakkında bilgi verilir. Ek olarak, "rol yapma" yoluyla eğitilirler ve program yürütülürken yaşayacakları durumlar canlandırılarak koordinatör olarak rollerini sürdürmeleri istenir. Program'ı gözlemlemeleri için de ayrıca bir hafta ayrılır. İl Koordinatörlerinin öğretmen eğitiminin son haftasında öğretmenlere katılmaları da istenir. Bu hafta boyunca koordinatörler, daha sonra beraber çalışacakları öğretmenlerle birlikte yaptıkları çalışmalarda koordinatör rolünü üstlenerek tecrübe kazanırlar.

Öğretmen ve il koordinatörlerinin eğitim ve takibi Vakıf personeli olan yerel danışmanlar ve Vakıf program danışmanları tarafından yürütülür. Yerel danışmanlar belirlenmiş bir bölgedeki en fazla 8 ildeki uygulamadan sorumludurlar. Her ilde düzenli ziyaretler yaparlar ve uygulamayı gözlemlerler. Ek olarak, sorumlu oldukları bütün il koordinatörleriyle uygulama sürecini ve Program sırasında karşılaşılabilecekleri sorunları tartışmak üzere düzenli toplantılar yaparlar. Program danışmanları, Program'da 10 ila 16 yıldır grup liderliğinden danışmanlığa uzanan değişik düzeylerde çalışmış kişilerdir.



Anne-Çocuk Eğitim Programı Değerlendirme Araştırması

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın deneysel uygulamasını inceleyen araştırma ile programın çocuklar ve anneler üzerinde kısa ve uzun dönemde etkili olduğu bulunmuştu. Ancak, bu araştırmadan sonra programda bazı önemli değişiklikler yapılmış ve program yaygın bir biçimde uygulanmaya başlanmıştı. Daha önce elde edilen olumlu sonuçların, bu değişikliklerden sonra devam edip etmediğini araştırmak gerekli idi. Bu nedenlerle programın hem anneler hem de çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışmaya başlandı. Bunun yanında, programın geniş çapta uygulanırılığını sağlayan yaygınlaşma yapısının da elverişliliği ve etkililiği açısından gözden geçirilmesi gerekiyordu. Değişiklikler yapıldıktan sonraki programı inceleyen geniş çapta bir araştırma olmadığı için, söz konusu bu araştırma programın ve yaygınlaşma yapısının gözden geçirilip değerlendirilmesini mümkün kılmıştır (Tarba, 1997).

Programın çocukların ve ailelerinin hayatlarında anlamlı bir fark yarattığı kanısını sağlamlaştırmak için, programın hem sürecini, hem de sonucunu araştırmak gerekiyordu. Aksi takdirde, bu programın ülke için anlamını tartışmak mümkün olamazdı. Dolayısıyla, araştırma hem programın sürecinin değerlendirilmesini sağlamış, hem de programa katılan ve katılmayan grupları karşılaştırarak sebep sonuç ilişkilerinin ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Sürecin değerlendirilmesi, uygulamaya yönelik kararlar verilmesini mümkün kılarken, sistematik ölçümlerle programın sonuçlarının incelenmesi de genellemelere olanak vermiştir.

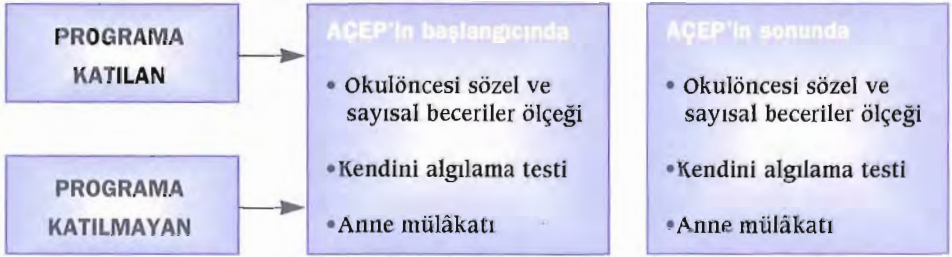
Programın kısa vadeli etkilerini inceleyen araştırma, çocukların okulöncesi sözel ve sayısal becerileri kazandığını gösterdi. Kazanılan bu becerilerin okulda başarı getirip getirmediğini araştırmak için çocukları ilköğretim sürecinde izlemek gerekiyordu. Çocuklara birinci sınıfın sonunda ulaşılarak programın okul başarısı üstündeki etkileri de incelendi. Dolayısı ile değerlendirme araştırması üç bölümden oluşmaktadır. Programın hemen bitiminde elde edilen kısa vadeli etkiler, programın okuldaki başarı üzerindeki etkileri ve programın uygulanmasının değerlendirilmesi.

ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NIN KISA VADEDEKİ ETKİLERİ

Desen

Araştırmanın bu bölümünün en önemli amacı programın hem çocuklar hem de anneler üzerindeki kısa dönem etkilerini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için ön test-son test kontrol grup yarı deneysel desen uygulandı. Dolayısıyla, programa katılan ve katılmayan çocuklar ve anneler için farklı değişkenlerde hem program başlamadan önce hem de bittikten sonra ölçümler yapıldı. İki inceleme arasında geçen zaman sekiz aydı (Bkz. Tablo 3).

TABLO 3
ÇALIŞMANIN DESENİ



Örneklem

Araştırmanın örneklemini ülkenin dört farklı ilinden seçildi. Örneklemin seçtiği illerin, o sırada programın uygulandığı farklı coğrafi bölgelerden olmasına özen gösterildiğinden, Ege, Trakya, Orta Anadolu ve Güneydoğu Anadolu, coğrafi bölgeler olarak örnekleme temsil edildi. Örneklemin coğrafi temsilinin yanısıra illerin büyüklüğü de dikkate alındı. Çocuklar ve anneler her dört ildeki dört farklı program grubundan seçildiğinden veriler toplam 16 program grubundan toplandı. Programa katılmayan grubu oluşturan anne-çocuk ikilileri, programa katılan annelerle aynı yerlerden seçildiler. Benzer özelliklere sahip karşılaştırılabilir bir grup olması için, anne-babaların eğitim ve iş seviyeleri ve ev koşulları gibi kriterler aynı tutuldu. Tüm çalışmada toplam 102 tane programa katılan (deneysel) ve 115 tane programa katılmayan (kontrol) anne-çocuk ikilisi vardı (Bkz. Tablo 4). Örneklem sadece farklı illeri değil, bir ildeki farklı programları da temsil etti.

TABLO 4
ÇALIŞMANIN ÖRNEKLEMİ

PROGRAMA KATILAN	102
PROGRAMA KATILMAYAN	115
TOPLAM	217

Ölçekler

Programın çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini incelemek için, okulöncesi sözel ve sayısal beceriler ölçüldü. Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği, ilkokulda okuma yazma öğrenmek ve matematik için gerekli olan becerileri ölçmeyi amaçlıyordu. Her iki ölçeğin hangi becerileri kapsadığı Tablo 5'de gösterilmiştir. Okulöncesi Sözel Beceriler Ölçeğindeki puanlar 0-167, Okulöncesi Sayısal Beceriler Ölçeğindeki puanlar ise 0-149 arasındaydı. Her iki ölçeğin iç güvenilirliği kullanımdan önce hesaplandı. Okulöncesi sözel beceri ölçeği için güvenilirlik katsayısı .87 iken, okulöncesi sayısal beceri ölçeği için .89 olarak bulundu.

TABLO 5

SÖZEL BECERİLER	SAYISAL BECERİLER
<ul style="list-style-type: none">• GÖRSEL TANIMA• GÖRSEL AYRIŞTIRMA• GÖRSEL DİKKAT• HARFLERİ TANIMA• HARFLERİ KOPYALAMA BECERİSİ• KALEM HAKİMİYETİ• SIRASAL BİLGİ• GÖRSEL HATIRLAMA• DİL KURALLARINI KULLANABİLME• İŞİTSEL BELLEK• YAKIN, UZAK, ARADA VB. KAVRAMLARI BİLME• GÖRSEL BELLEK• SÖZLÜ TALİMATLARI TAKİP EDEBİLME• DİNLEDİĞİNİ ANLAMA	<ul style="list-style-type: none">• GEOMETRİK ŞEKİLLERİ TANIMA, İSİMLENDİREBİLME• SAYMA• GÖRSEL EŞLEME• BİREBİR EŞLEME YAPABİLME• İŞİTSEL DİKKAT• GÖRSEL SAYMA• SIRALI SAYMA• RAKAM BİLGİSİ• RAKAMLARI TANIMA VE AYIRDEDEBİLME• TOPLAMA• ÇIKARMA

Programın çocukların sosyal gelişimi üzerine etkisi için, Harter (1984) tarafından geliştirilen "Küçük Çocuklar için Kendini Algılama Testi" kullanıldı. Ölçek Türkçe'ye çevrildikten ve geri çevrildikten sonra bir güvenilirlik çalışması yapıldı ve güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulundu. Ölçeğin başlıca 4 alanı vardı: Fiziksel Yeterlik, Bilişsel Yeterlik, Anne Tarafından Kabul Edilme ve Arkadaşlar Tarafından Kabul Edilme. Ölçekteki puanlar 1-4 aralığındaydı.

Program'ın anneler üzerindeki etkisi, demografik özellikler, çocuk yetiştirme tutumları ve annenin aile içindeki statüsü, annenin çevresinden kişisel ve sosyal desteği olup olmadığı ile ilgili sorular bir görüşme (mülakat) ile saptandı. Görüşmedeki bazı sorularla ayrıca iki farklı ölçek oluşturuldu. Kendine Güven Ölçeği, annenin kendini bir birey olarak, bir anne olarak ve bir ev hanımı olarak diğer kadınlarla karşılaştırınca nasıl gördüğüne dair soruları içeriyordu. Kadının Aile İçindeki Statüsü Ölçeği annenin, çocuk sayısı, pahalı birşey satın alma, çocuk disiplini ve benzeri konularda karar vermedeki rolünü anlamaya yönelikti. Her iki ölçek için de güvenilirlik çalışması yapıldı. Kendine Güven Ölçeği için güvenilirlik katsayısı .79, Kadının Aile İçindeki Statüsü Ölçeği için ise .64 olarak bulundu.

Yöntem

Araştırmaya hazırlanma bir yıl kadar sürdü. Hazırlanmanın çok büyük bir kısmı Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeğinin ve görüşmenin geliştirilmesine ayrıldı. Ölçeklerin geliştirilmesinden sonra pilot çalışmalar yapıldı; güvenilirlik çalışmaları ise ölçeklerin en son aşamasında gerçekleştirildi. Araştırma, örneklemin seçilmesiyle başladı. Programa katılan grup için ölçümlerin program başlamadan önce yapılmasına özen gösterildi. Programa katılmayan grubun ölçümleri programa katılan grubun ölçümleri, tamamlandıktan sonra yapıldı. Anlaşılacağı üzere, her iki grup için çocuk ve annelerinin ölçümleri Anne-Çocuk Eğitim Programı hem başlamadan hem de bittikten sonra gerçekleştirildi. Ön ve son ölçümler birer buçuk ay sürdü.

Analiz

Programın çocuklar üzerindeki etkilerini ölçen tüm ölçümlerde hem programa katılan (deneysel), hem de programa katılmayan (kontrol) gruplar için ön test- son test arasında-

ki değişim puanları elde edildi. Esas analizler bu değişim puanlarının t-test yolu ile karşılaştırılmasıyla yapıldı.

Buna benzer olarak, programın hem anne çocuk ilişkisi, hem de anneler üzerindeki etkilerini ölçen anne görüşmeleri için de değişim puanları elde edildi. Kategorik maddeler için iki grup arasındaki karşılaştırmalar sadece son test sonuçlarında yapıldı. Bu kategorik veriler için de, sadece ön testte gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermeyen, fakat son testte fark gösteren maddeler rapor edilmektedir. Ayrıca farklı değişkenler arasındaki ilişkileri görmek için çoklu regresyon analizleri yapıldı.

Sonuçlar

Örneklemin tanımı

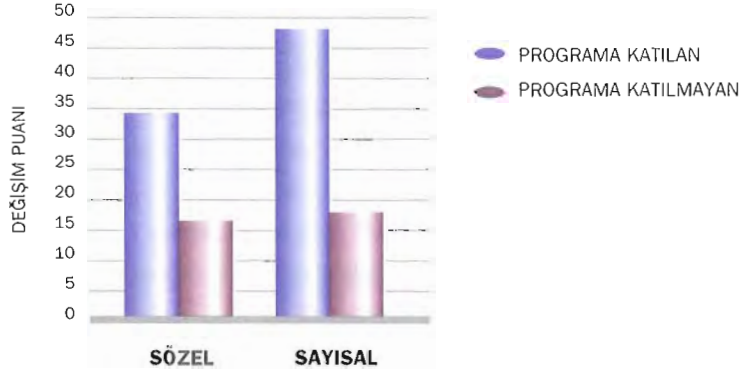
Annelerin büyük bir çoğunluğu (%37.2'si) 27-30 yaş arasında iken, babaların çoğunluğu (%35.4'ü) 31-34 yaşları arasında idi. Düşük sosyoekonomik statüde bir nüfustan beklenebileceği gibi örneklemin eğitim seviyesi genel olarak düşüktü. Annelerin de, babaların da çoğunluğu ilkokul mezunlardı (annelerin %66'sı, babaların %50'si). Ailelerin çoğunluğunun (%52) iki çocuğu vardı ve çoğu (%60.4) apartman dairelerinde yaşıyordu. Örneklemdaki evlerde, ya 4 (%48), ya da 5 kişi (%45) yaşıyordu. Annelerin %92'si evhanımıydı. Babaların yarıdan fazlası, ya yarı-usta (%27), ya da usta işçiydiler (%28). Tüm örnekleimde annelerin %44'ü şehir kökenliydi. Geri kalanı ya bir köyde (%34), ya da küçük bir kasabada doğmuştu.

Çocuklar Üzerindeki Etkiler

Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler

Programın çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini gösteren analizler hem okulöncesi sözel hem de okulöncesi sayısal becerilerde önemli sonuçlar ortaya çıkardı. Programa katılan annelerin çocukları ile programa katılmayan anne grubunun çocuklarının değişim puanları (ön-son farkı) karşılaştırıldığında hem okulöncesi sözel hem de sayısal beceriler için önemli farklılıklar bulundu. Programa katılan annelerin çocuklarının

ŞEKİL 1
OKULÖNCESİ SÖZEL VE SAYISAL BECERİLER



okulöncesi sözel beceri ölçeğindeki ortalama değişim puanı, katılmayan grubun ortalama değişim puanından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekti (33.40 ve 15.58, $t(215)=6.89$, $p=000$). Benzer bir sonuç okulöncesi sayısal beceri için de elde edildi; programa katılmış anne grubunun çocuklarının ortalama değişim puanı katılmamış grubunkinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekti (47.24 ve 16.89, $t(179)=8.41$, $p=000$). Her iki sonuç için de Şekil 1'e ve EK A'daki; Tablo A1'e bakınız.

Okulöncesi sözel ve sayısal beceriler, programın çocuğun bilişsel kapasitesini arttırarak onu okula hazırlamayı amaçlayan Zihinsel Eğitim Programı unsurundaki faaliyetlere benzer nitelikte idi. Sonuçlar, programa katılmış grubun, her iki beceri için de önemli bir yükselme gösterdiğini saptamıştır. Bu, programın esas amacına ulaşmaktaki başarısının bir göstergesidir çünkü programa katılmış annelerin çocuklarının ilkokula başlarken okuma, yazma ve aritmetiğe temel oluşturacak becerileri kazandıkları bulunmuştur. Dolayısıyla, onlar programa katılmayan benzerlerinden, birinci sınıfın beklentileriyle başetmekte daha hazırlıklıydılar.

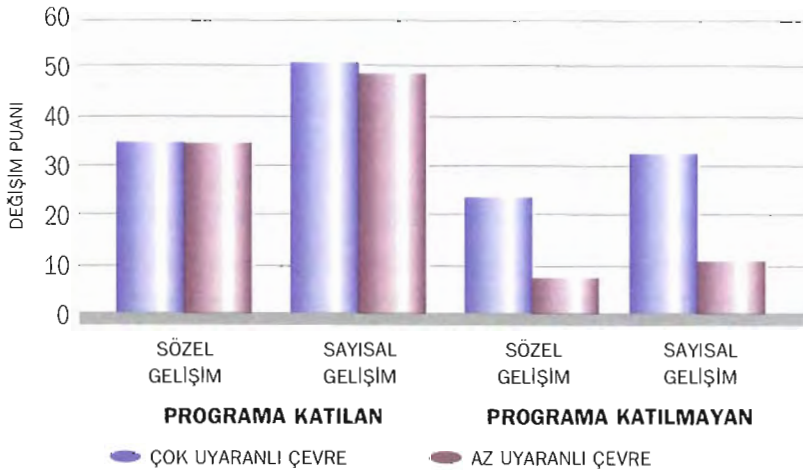
Çevresel Farklılıklar

Bunun ötesinde, her iki grubun çocuklarının (programa katılan ve katılmayan) okulöncesi sözel ve sayısal beceriler ölçeğindeki ortalama değişim puanları çevre destek endeksine göre karşılaştırıldığında, iki grup arasında önemli farklar bulunmuştur. Çevre destek endeksi, çocuğun ev ortamını çocuğun gelişimini etkileyen uyarımların seviyesine

göre tanımlamayı amaçlamıştır. Endekse dahil edilen değişkenler, anne-babanın eğitim seviyesi, evdeki oyuncakların sayısı ve çeşidi, gazete, dergi alma, TV seyretme sıklığı ve anne-çocuk ilişkisinin yoğunluğu idi. Endekste ki puanlar temel alınarak, çocukların çevresi üç seviyeye ayrıldı: Çok, az ve orta derecede uyaranlı. Çok ve az uyaranlı seviyesine giren iki gruptan (programa katılmış ve programa katılmamış) çocuklar okulöncesi sözel ve sayısal beceriler açısından karşılaştırıldı. Sonuçlar iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğunu gösterdi. Anneleri programa katılmamış çok uyaranlı çevrelerden gelen çocuklar, aynı gruptan az uyaranlı çevreden gelen çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek okulöncesi sözel (24 ve 8.85 $t(71)=3.85$, $p=.000$) ve sayısal (23.32 ve 10.85, $t(70)=2.65$, $p=.010$) ortalama değişim puanları aldılar. Öte yandan, programa katılan grup için çok uyaranlı veya az uyaranlı çevrelerden gelenler arasında okulöncesi sözel ve sayısal beceriler ölçeğindeki ortalama değişim puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmadı. Dahası, programa katılmış anne grubunda farklı çevrelerden (çok uyaranlı ve az uyaranlı) gelen çocuklar her iki beceri için de, programa katılmamış anne grubunun çok uyaranlı çevrelerinden gelen çocuklardan dahi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek değişim puanları elde ettiler.

Bu bulgular, programın, çocukların içinde bulunduğu çevrenin olumsuz etkilerini azaltabileceği gerçeğini ve okula eşit bir başlangıç için erken destek programlarının önemini göstermektedir (Şekil 2'ye ve EK A'daki Tablo A2'ye bkz.).

ŞEKİL 2
ÇEVRE DESTEK ENDEKSİNE GÖRE OKULÖNCESİ SÖZEL VE SAYISAL BECERİLER

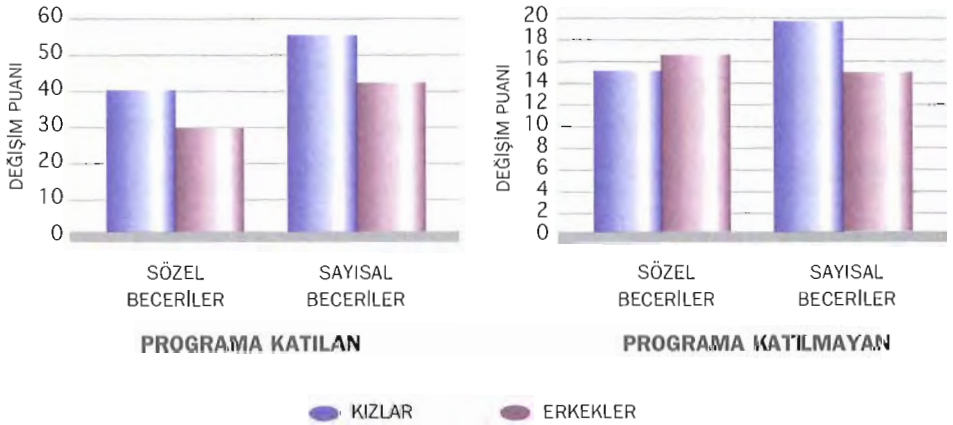


Cinsiyet Farklılıkları

Programa katılmış annelerin çocuklarının okulöncesi sözel ve sayısal beceri ortalama değişim puanları, cinsiyet açısından karşılaştırıldığında, kızların okulöncesi sözel becerilerde (38.77 ve 29.22, $t(101)=2.43$, $p=.02$) ve okulöncesi sayısal becerilerde (54.93 ve 41.27, $t(101)=2.30$, $p=.023$) erkeklerden daha yüksek bir ortalama değişim puanına sahip oldukları bulundu (Şekil 3'e ve EK A'daki Tablo A 2'e bkz.). Aynı eğilim programa katılmamış grupta bulunamadı. Sonuçlar, kızların programdan erkeklere göre daha kazançlı çıktıklarını gösteriyor. Bunun sebebi, kızların bu becerilerde programa erkeklerden daha alt seviyede başlamış oldukları gerçeğinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, farkın sadece programa katılan grupta bulunması, olanak verildiği zaman cinsiyete bağlı ilk eşitsizliklerin ortadan kalkabileceği gerçeğini de gösteriyor.

ŞEKİL 3

CİNSİYET FARKLILIKLARINA GÖRE OKULÖNCESİ SÖZEL VE SAYISAL BECERİLER



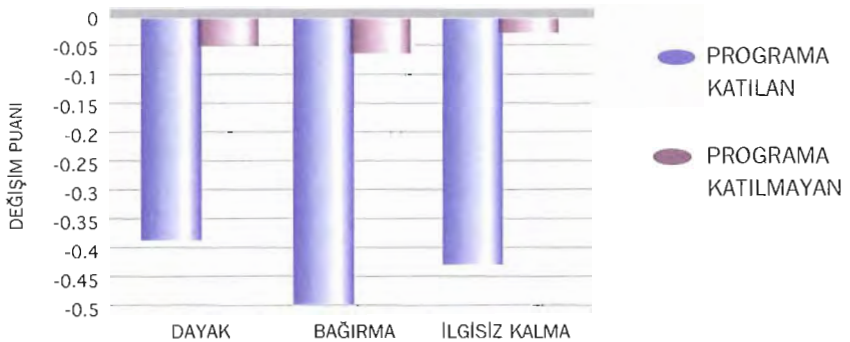
Anne-Çocuk İlişkisi Üzerindeki Etkiler (Çocuk Yetiştirme Tutumları)

Programın anne-çocuk ilişkisi üzerine etkisi, programdan önce ve sonra yapılan görüşmelerde annelerin kendi beyanları karşılaştırılarak anlaşıldı. Bu görüşmeler hem annelerin uyguladığı değişik disiplin yöntemlerini, hem de bazı durumlardaki olası tutumlarını araştırdı.

Annelerin kullandıkları olumlu ve olumsuz disiplin yöntemleri, programa katılmış ve katılmamış gruplar için karşılaştırıldığında, programa katılmış gruptaki olumsuz disiplin yöntemlerinin kullanımında önemli bir düşüş eğilimi görüldü. Programa katılan grubun anneleri, programa katılmayan grubun anneleriyle karşılaştırıldığında, çocuklarını daha az dövdüklerini rapor ettiler. Ortalama değişim puanı, programa katılan grup için $-.3832$ idi, programa katılmayan grup için ise $-.0431$ idi. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde idi ($t(221)=2.94, p=.004$) (Şekil 4 ve EK A'daki Tablo A3'e bkz.).

Aynı eğilim çocuğa bağırarak veya çocuk istenmeyen bir davranışta bulunduğu anda ilgisiz kalmak gibi disiplinin diğer olumsuz yöntemleri için de gözlemlendi. Programa katılan anneler, katılmayan annelere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha az bağırıklarını bildirdiler ($t(221)=2.90, p=.004$). Ortalama değişim puanı programa katılan grup için $(-.4953)$, programa katılmayan grup için ise $(-.0603)$ idi. Programa katılan annelerin $(-.4206)$ ayrıca, programa katılmayan annelere $(-.0172)$ göre çocuk istenmeyen bir davranışta bulunduğu anda ilgisiz kalma davranışlarında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu bulundu ($t(221)=3.35, p=.001$) (Şekil 4 ve EK A'daki Tablo A3'e bkz.).

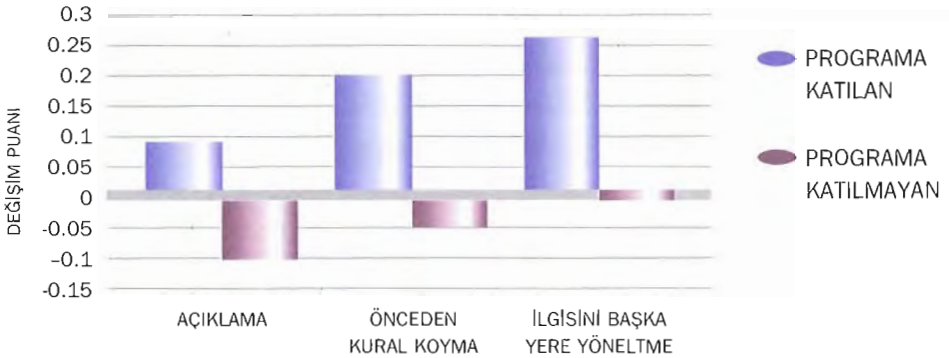
ŞEKİL 4
ANNELERİN UYGULADIĞI OLUMSUZ DİSİPLİN YÖNTEMLERİ



Programa katılan anneler kullandıkları olumsuz disiplin yöntemlerini azaltırken, olumlu disiplin yöntemlerini daha fazla kullanıyorlardı. Çocuğa davranışının neden yanlış olduğunu anlatmak, önceden davranış kuralları koymak ve çocuk istenmeyen bir davranışta bulunduğu zaman ilgisini başka yere yöneltmek gibi davranışlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde çok daha fazla bulunuyorlardı (Şekil 5 ve EK A'daki Tablo A3'e bkz.).

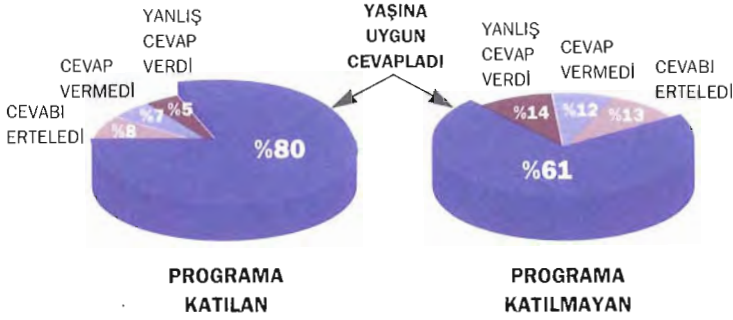
Her davranış için ayrı bir analiz yapıldığında, yanlış davranışların sebebini açıklamada programa katılan grubun ortalama değişim puanının (.0841) programa katılmayan grubunkinden (-.1034) yüksek olduğu bulunmuştur ($p=.038$, $t(221)=2.09$). Aynı eğilim önceden kural koymak için de bulunmuştur; programa katılan grup bu davranışını (.1963) değişim puanıyla yükseltirken, programa katılmayan grup için ters yönde bir değişim gözlemlenmiştir (-.0517) ($p=.000$, $t(221)=4.15$). Çocuğun ilgisini başka yere yöneltmek davranışında programa katılmış grubun ortalama değişim puanı .2617 iken, katılmamış grup için hiçbir değişim görülmemiştir (.000) ($p=.003$, $t(221)=2.97$) (Şekil 5 ve EK A'daki Tablo A3'e bkz.).

ŞEKİL 5
ANNELERİN UYGULADIĞI OLUMLU DISİPLİN YÖNTEMLERİ



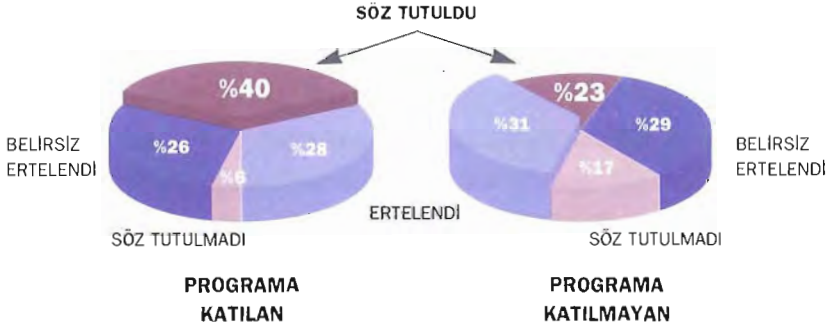
Annelere programın hem başında hem de sonunda çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilgili çeşitli sorular soruldu. Bu sorular esasen annelerin çocuklarıyla yaşadıkları farklı durumlardaki tutumlarını belirlemeyi amaçlıyordu. Örneğin, "Çocuk bir bardak kırdığında veya odasını toplamadığı zaman ne yapardınız?" gibi. Bu tutumlar üzerine yapılan ön test ve son test arasındaki farklılıklar incelendiğinde, eğitim programına katılan annelerin katılmayanlardan farklı oldukları bulundu. Çocuğun, annesine zor bir soru sorduğunda annenin tepkisi ile ilgili maddede istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulundu. Programa katılmayanlarla karşılaştırıldığında, programa katılan gruptan daha fazla anne soruyu düzgün bir biçimde cevapladıklarını bildirdiler (%80 ve %61, $X^2(3, N=217)=10.33$, $p=.035$). Ayrıca, yanlış cevap verme, cevap vermeme ve cevabı erteleme yüzdeleri programa katılmış gruba göre, katılmamış grupta daha fazla idi (Şekil 6 ve EK A'daki Tablo A3'e bkz.).

ŞEKİL 6
ÇOCUKLARIN SORULARINI CEVAPLANDIRMA



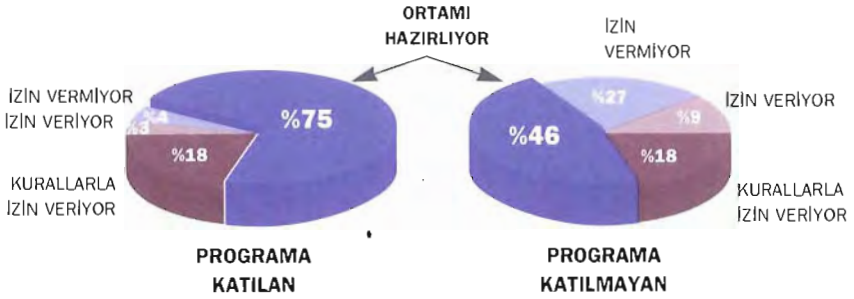
Annelere, çocuklarına verdikleri bir sözün gerçekleşmesini engelleyen bir olayla karşılaştıkları zaman ne yaptıkları sorulduğunda, programa katılmayan annelere oranla, programa katılan annelerin daha fazlası sözlerini tuttuklarını bildirdiler (%40 ve %23, $X^2(3, N=217)=10.87$ $p=.012$). Verilen sözü tutmamak, sözü bir süre için ertelemek veya sözü belirsiz bir süre için ertelemek gibi davranışların yüzdesi de eğitilmemiş anne grubunda daha fazla idi (Şekil 7 ve EK A'daki Tablo A3'e bkz.).

ŞEKİL 7
ÇOCUĞA VERİLEN SÖZÜ TUTMA



Annelerin çocuğun evi dağıtılabilecek eşyalarla oynama isteklerine tepkileri de farklılık gösterdi. Programa katılmış anneler, istatistiksel anlamlılık düzeyinde programa katılmamış annelere göre daha fazla ortamı çocuğun oyun oynayabileceği şekilde düzenlediklerini söylediler (%75 ve %46, $X^2(3, N=217)=28.20$, $p=.000$). "İzin vermem" diye cevaplayanların yüzdesi programa katılmış gruba oranla katılmamış grupta daha yüksekti (Şekil 8 ve EK A'daki Tablo A3'e bkz.).

ŞEKİL 8
EVİ DAĞITACAK OYUNA İZİN VERMEK



Yukarıdaki bulgular, programa katılmış grubun annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarında olumlu bir değişimi göstermektedir. Bu değişim, çocukların daha yeterli büyüme ve gelişmesini sağlayan bazı anne-çocuk ilişkilerinin varlığını yansıtmaktadır. Sonuçlar ayrıca, anne ile çocuk ilişkisindeki gelişmeyi ve sağlıklı çocuk gelişimi için gerekli ortamın var olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, anneleri çocuğun tüm gelişimi ile ilgili bilgi ve becerilerde güçlendirmeyi amaçlayan programın Anne Destek Programı unsurunun olumlu etkisi burada iyi bir şekilde görülmektedir. Ayrıca, sonuçlar programın Anne Destek Programı unsurunun vermeyi amaçladığı mesajların anneler tarafından anlaşıldığını da göstermektedir.

Sonuçların, programın annelerin çocuk yetiştirme tutumları üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermesinden sonra, programın dışındaki değişkenler ile sonuçlar arasında bir ilişki olup olmadığına da bakılmak istendi. Dolayısıyla, sadece programa katılan grup adına ortaya çıkan süreç ve sonuç ilişkilerini daha doğru bir şekilde tanımlamak amacıyla çoklu regresyon analizleri yapıldı.

Çoklu regresyon analizlerinde, programa katılan annelerin farklı çocuk yetiştirme tutumlarının, program dışında olası farklı değişkenler ile ilişkisine bakıldığında, elde edilen sonuçlar, programın en çok kim üzerinde etkili olduğunu anlama içgörüsünü sağladı. Çevre destek endeksi, programın uygulamasındaki grup toplantılarındaki gözlemlerin ortalama puanları, annelerin kendilerine güvenlerindeki değişim puanı, ailede annenin statüsündeki değişim puanı ve anneye çevreden verilen sosyal destek değişim puanı gibi değişkenler, annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile ilişki içinde olabilecek

değişkenler olarak görüldü. Annenin çocuğa ceza vermek, farklı seçenekler sunmak, ihtiyacı olunca çocuğa ilgi göstermek ve çocuğa açıklama yapmak gibi davranışlarının yukarıda bahsedilen değişkenlerle ilişkili oldukları bulundu.

EK A'daki Tablo A4'te gösterildiği gibi çocuğa ceza verme değişim puanının, annenin aile içindeki statüsünün değişim puanıyla ters orantılı ilişkisi olduğu bulundu. Annenin ailedeki statüsü için yapılan ön ve son test ölçümleri arasındaki değişim puanı arttıkça (ailede daha iyi statü), ceza verme davranışı için değişim puanı azaldı (daha az ceza). Yani, anne ailede daha iyi statüye sahip olunca, kullandığı olumsuz disiplin (çocuğu cezalandırma) yöntemini azalttı. Değişim puanı için EK A'daki Tablo A 10'a bkz.

Diğer taraftan, annenin diğer bir olumsuz davranışı çocuğa ilgisiz kalmanın, grup toplantılarının gözlem puanı ile ters orantılı ilişkide olduğu bulundu (EK A'daki Tablo A5 ve Tablo A10'a bkz.). Grup toplantılarının gözlem ortalama puanı arttıkça (yani grup süreci iyileştikçe) anne gerektiğinde çocuğa ilgi göstermeme davranışında daha az bulunmaktadır. Dolayısıyla, program gerektiği gibi uygulandığında annelerin olumsuz disiplin yöntemlerini daha fazla değiştirdikleri görülmüştür. Süreç, sonuç değişkenlerini etkilemektedir.

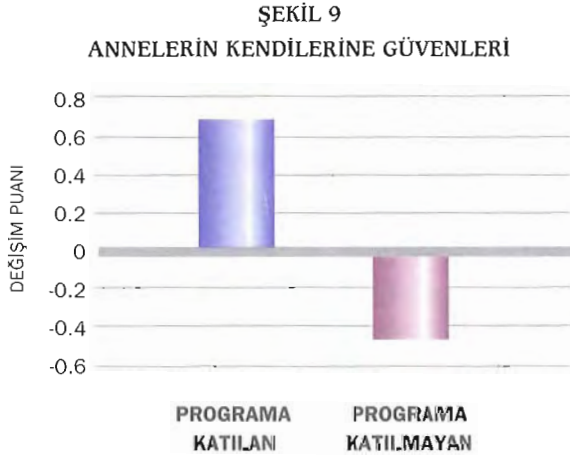
Annenin diğer bir davranışı olan çocuğa açıklama yapmanın annenin kendine güven ölçeğindeki değişim puanıyla doğru orantılı bir ilişki içinde, çevresel uyarım endeksi ile ise ters orantılı ilişki içinde olduğu bulunmuştur (EK A'daki Tablo A6'ya bkz.). Annenin kendine güven değişim puanı arttıkça (kendine güveni arttı), çocuğa açıklama yapma davranışının değişim puanı artmıştır (daha fazla açıklayıcı davranış biçimi). Annelerin kendilerine güvenleri geliştikçe çocuklarına daha fazla açıklama yaptıkları bulunmuştur. Diğer taraftan, çevre destek endeks puanı arttıkça, annelerin çocuğa açıklama yapma davranışındaki artışın az olduğu bulunmuştur. Sonuçlar, programa katılan annelerin daha az uyaranlı çevrelerden geldiklerinde daha fazla değiştiklerini gösteriyor. Değişim puanları için EK A'daki Tablo A10'a bkz.

Benzer bir sonuç, çocuk istenmeyen bir davranışta bulunduğu zaman annenin çocuğa sunduğu seçenekler için elde de edildi. Çevre destek puanının annenin çocuğa seçenek sunma davranışı ile ters orantılı ilişkiye sahip olduğu bulundu (EK A'daki Tablo A7 ve A10'a bkz.). Çevre destek puanı azaldıkça, annenin seçenek sunma davranışındaki değişim arttı; yani çocuklarına daha fazla seçenek sundular. Bu yüzden, hem çocuğa açıklama yapmak hem de

çocuğa seçenekler sunmak davranışı için elde edilen sonuçlar, daha az uyaranlı çevrelerden gelen annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını daha çok değiştirdiklerini göstermektedir.

Anneler Üzerindeki Etkiler

Programın bizzat anneler üzerinde etkileri olup olmadığı da araştırıldı. Annelerle görüşmeler yolu ile elde edilen kendi beyanları, programa katılan annelerin kendilerini tanıdıkları diğer insanlarla karşılaştırdıklarında daha iyi anneler, daha iyi eşler ve daha iyi bireyler olarak gördüklerini ortaya çıkarmıştır (bkz. Şekil 9). Bu fark, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farktır (.71 ve -.44, $t(221)=2.62$, $p=.01$).



Çoklu regresyon analizlerinde, annenin kendine güveni üzerinde program dışında başka değişkenlerin etkileri analiz edildiğinde, iki değişkenin ilişkili olduğu bulundu: Programın grup toplantıları unsuru için elde edilen gözlem ortalama puanları EK A'daki Tablo A 8'de de gösterildiği gibi, annelerin kendilerine güveniyle doğru orantılı bir ilişki içindedir. Daha yüksek ortalama puanına sahip grup toplantılarına (daha iyi uygulama) katılan annelerin kendilerine daha fazla güvenleri oldukları bulunmuştur. Bu, uygulamanın niteliği ile annelerde meydana gelen değişimin yönü arasında yakın bir ilişkiyi göstermektedir. İlginç bir şekilde, annenin aile içindeki statüsü ile anneye çevreden verilen sosyal destek arasında ters orantılı bir ilişki bulunmuştur. Annenin aile içindeki statüsü arttıkça aldığı desteğin azaldığı bulunmuştur. (EK A'daki Tablo A9'a ve Tablo 10'a bkz.).

ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NIN OKULDAKİ BAŞARI VE OKULA UYUM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın bir önceki bölümde tartışılan değerlendirme araştırması, programın örgün eğitimin ilk yılları için gerekli becerileri çocuklara kazandırmakta etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sonuçlar programa katılan annelerin çocuk yetiştirme tutum ve alışkanlıklarında farklılıklar olduğunu da göstermektedir. Bu sonuçlar, Anne-Çocuk Eğitim Programı'ndan kaynaklanan etkilerin olumlu bir etkileşim zincirine dönüşüp dönüşmediğini görmek için bir araştırma yapma gereğini ortaya çıkarmıştı. Başka bir deyişle, takip araştırması, çocuğun okula beceriler kazanarak hazır olmasını sağlayan bir erken destek programının çocuğun birinci sınıftaki ilk başarısını edinmesini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını göstermeyi amaçlıyordu. Dolayısıyla, şimdiki bölüm okul başarısı için gerekli becerilerin öğrenilmesinin okulda etkili bir başlangıç sağlayıp sağlamadığını ve çocuklara çok uyarınlı bir ortam yaratmanın okul başarısı getirip getirmediğini gösterecek sonuçları tartışacaktır.

Örneklem

Okul başarısını araştıran takip araştırması için asıl çalışmadaki aynı örnekleme ulaşıldı. Asıl örneklem arasından okula başlamış olanlar çalışmaya dahil edildi. 25 çocuk okula başlamamıştı, 13 aileye ulaşılamadı ve 3 aile araştırmadan ayrıldı. Çalışmada 85 programa katılan (deneysel) ve 92 programa katılmayan (kontrol) anne-çocuk çifti vardı (Tablo 6'ya bkz.).

TABLO 6
TAKİP ÇALIŞMASININ ÖRNEKLEMİ

PROGRAMA KATILAN	85
PROGRAMA KATILMAYAN	92
TOPLAM	177

Ölçekler

Programın çocukların birinci sınıftaki okul başarıları üzerindeki etkisini ölçmek için araştırma grubu tarafından geliştirilen bir ölçekle ilkokul seviyesinde edinilmesi gereken sözel ve sayısal becerileri ölçüldü. Her iki ölçekteki becerilerin listesi Tablo 7’de gösterilmiştir. Sözel Beceriler Ölçeğindeki puanlar 0-148, Sayısal Beceriler Ölçeğindeki puanlar ise 3-134 arasındaydı. Kullanımdan önce iki ölçek için de iç güvenilirlik hesaplandı. Sözel Beceriler Ölçeği için güvenilirlik katsayısı .64 iken, Sayısal Beceriler Ölçeği için .77 idi.

TABLO 7

SÖZEL BECERİLER	SAYISAL BECERİLER
<ul style="list-style-type: none">• GÖRSEL TANIMA• GÖRSEL AYRIŞTIRMA• GÖRSEL DİKKAT• HARFLERİ TANIMA• HARFLERİ KOPYALAMA BECERİSİ• KALEM HAKİMİYETİ• SIRASAL BİLGİ• GÖRSEL HATIRLAMA• DİL KURALLARINI KULLANABİLME• İŞİTSEL BELLEK• YAKIN, UZAK, ARADA VB. KAVRAMLARI BİLME• GÖRSEL BELLEK• SÖZLÜ TALİMATLARI TAKİP EDEBİLME• DİNLEDİĞİNİ ANLAMA	<ul style="list-style-type: none">• GEOMETRİK ŞEKİLLERİ TANIMA, İSİMLENDİREBİLME• SAYMA• GÖRSEL EŞLEME• BİREBİR EŞLEME YAPABİLME• İŞİTSEL DİKKAT• GÖRSEL SAYMA• SIRALI SAYMA• RAKAM BİLGİSİ• RAKAMLARI TANIMA VE AYIRDEDEBİLME• TOPLAMA• ÇIKARMA

Çocukların sosyal gelişim alanındaki durumu ise Harter (1984) tarafından ilkokul yaşındaki çocuklar için geliştirilen 1. ve 2. Sınıftaki Çocuklar İçin Kendini Algılama Testi ile saptandı. Bu ilk çalışmadaki ölçeğin bir devamı olduğu için, sosyal gelişim alanının ölçümünde bir bütünlük sağlamış oldu. Ölçek Türkçe’ye çevrilip geri çevrildikten sonra bir güvenilirlik testi yapıldı ve .87 güvenilirlik katsayısı elde edildi. Ölçeğin başlıca dört alanı vardı: Bilişsel Yeterlik, Arkadaş Tarafından Kabul Edilme, Fiziksel Yeterlik ve Anne Tarafından Kabul Edilme. Ölçekteki puanlar 1-4 arasındaydı.

Programın anneler üzerindeki etkisi, çocuk yetiştirme tutumları, çocuğun çalışma

alışkanlıkları, annenin çocuğun akademik hayatına olan ilgisi, çocuğun okul hayatıyla ilgili annenin memnuniyet derecesi ve annenin kendine güveni bir görüşme (mülakat) ile ölçüldü. Görüşmedeki bazı sorularla ayrıca iki farklı ölçek oluşturuldu. Annenin Kendine Güven Ölçeği, annenin kendini bir birey olarak, bir anne olarak ve bir ev hanımı olarak diğer kadınlarla karşılaştırınca nasıl gördüğüne dair sorular içeriyordu. Annenin Çocuğunu Algılama Ölçeği, annenin çocuğun okul başarısından memnuniyeti, arkadaşları ile ilişkisini nasıl gördüğü, genel davranışları ve çocuğun, öğretmeninin memnuniyeti ile ilgili soruları içeriyordu. Annenin Kendine Güven Ölçeğinin geçerlik çalışmasında katsayı .57 bulunurken Annenin Çocuğunu Algılama ölçeği için katsayı .76 olarak bulundu.

Yukarıdaki ölçümlere ek olarak, öğretmenlerin çocuğun okul hayatıyla ve okul başarıyla ilgili değerlendirmesini elde etmek için öğretmenlerle bir görüşme yapıldı. Görüşme, çocukların sosyal ve bilişsel alanlarda öğretmenlerin değerlendirmelerini ölçmeye ve sınıftaki öğretim ortamının doğasını anlamaya çalışan sorular içeriyordu. Öğretmenlerle yapılan görüşme sorularından iki ayrı ölçek oluşturuldu. Bunlar, Öğretmenin Çocuğun Bilişsel Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Öğretmenin Çocuğun Kişilik Özelliklerinin Değerlendirilmesi Ölçeği idi.

Bilişsel Becerileri Değerlendirme Ölçeği öğretmenin çocuğun sınıftaki başarısı, derse katılımı, çocuğun merakı, yaratıcılığı, çocuğun yeni şeyler öğrenmeyi sevip sevmediği, sorumluluklarına sahip olup olmadığı gibi konularda öğretmenin görüşlerini almayı amaçlıyordu. Bu ölçek için geçerlilik çalışması yapılmış ve katsayı .96 olarak bulunmuştur. Çocukların kişilik özelliklerini değerlendiren ölçek ise, çocuğun ne kadar paylaşmaya açık olduğu, çocuğun bağımsız hareket edip etmediği, arkadaşlarının onu dinleyip dinlemediği, sözünde durup durmadığı, başkalarına karşı sevecen ve dikkatli olup olmadığı gibi konularda öğretmenin çocuğu değerlendirmesini amaçlıyordu. Geçerlilik çalışmasında katsayı bu ölçek için .91 olarak bulunmuştur.

Ayrıca Harter'in (1984) "1. ve 2. sınıftaki Küçük Çocuklar için Kendini Algılama Testi"nin öğretmenler için olan formu öğretmenin, çocuğu bilişsel yeterlik, fiziksel yeterlik ve arkadaşlar tarafından kabul edilme konularında nasıl gördüğünü ölçmek için kullanıldı. Ölçek Türkçe'ye çevrildikten sonra bir güvenilirlik çalışması yapıldı ve güvenilirlik katsayısı .95 olarak bulundu.

Yöntem

Ölçekleri geliştirmek, bazılarını Türkçe'ye çevirmek ve diğerleri için güvenilirlik çalışmaları yapmak için uzun bir zaman harcandı. Verilerin toplanması akademik yılın sonunda başladı. Çocuklar ve annelerin verileri evde, öğretmenlerin verileri okulda toplandı. Çocukların evleri iki defa ziyaret edildi. Birinci ziyarette çocuğa Sözel ve Sayısal Beceri Ölçeği uygulanırken, anneye de görüşme yapıldı. İkinci ziyarette çocuğa sadece Kendini Algılama Ölçeği uygulandı. Öğretmenlerden veriler bir seferde toplandı. İlk önce görüşme yapıldı, sonra Kendini Algılama Ölçeği'nin öğretmenler formu uygulandı. Ayrıca, çocuğun okumaya başladığı tarih öğretmenle görüşme sırasında öğrenildi. Her çocuğun karne notlarını öğrenmek için okullara ayrıca ziyaretler yapıldı.

Analiz

Programın çocuklar üzerindeki etkilerini ölçen tüm ölçümler için t-test analizleri kullanıldı. Böylece, birinci sınıfın sonunda farklı değişkenler üzerinde programa katılmış ve programa katılmamış anneler arasındaki farklılıkları görmek mümkün oldu. Aynı şekilde, programın anneler üzerindeki etkileri ya t-test ya da ki kare analizleriyle ölçüldü. Burada, programa katılmış ve programa katılmamış anneler için farklı değişkenler karşılaştırıldı. Öğretmenlerin, programa katılmış ve katılmamış grupların çocukları ile ilgili görüşleri arasındaki farklılıkları bulmak için öğretmenler kendi beyanları doğrultusunda karşılaştırıldı. Ayrıca farklı değişkenler arasındaki ilişkileri görmek için çoklu regresyon ve yol (path) analizleri kullanıldı.

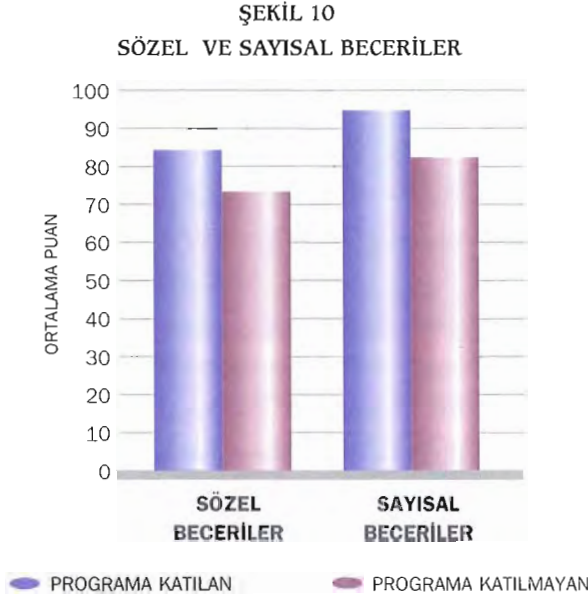
Sonuçlar

Çocuklar Üzerindeki Etkiler

Sözel ve Sayısal Beceriler

Programın çocuklar üzerindeki etkilerini gösteren analizler hem sözel hem de sayısal beceriler için istatistiksel olarak anlamlı düzeyde sonuçlar ortaya çıkardı. Sözel beceri ölçeğinde programa katılmış annelerin çocukları için elde edilen ortalama puan programa katılmamış grup çocuklarının ortalama puanından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekti (84.73 ve 73.70; $t(169)=2.99$, $p=.003$). Benzer bir sonuç sayısal beceri ölçeği için

de elde edildi; programa katılan grubun çocukları için elde edilen ortalama puan programa katılmayan grubunkinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekti (94.94 ve 82.78; $t(173)=3.15$, $p=.002$). Her iki sonuç için de Şekil 10 ve EK B'deki Tablo B1'e bkz.



Her iki beceri için de eğitilmiş grubun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiğini sergileyen sonuçlar programın, çocuğun bilişsel gelişmesindeki olumlu etkilerinin program bittikten bir sene sonra da devam ettiği gerçeğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu çocuklar okulöncesi sözel ve sayısal becerilerde daha iyi oldukları gibi programa katılmamışlara göre ilkökul seviyesinde sözel ve sayısal becerilerde de daha iyidiler.

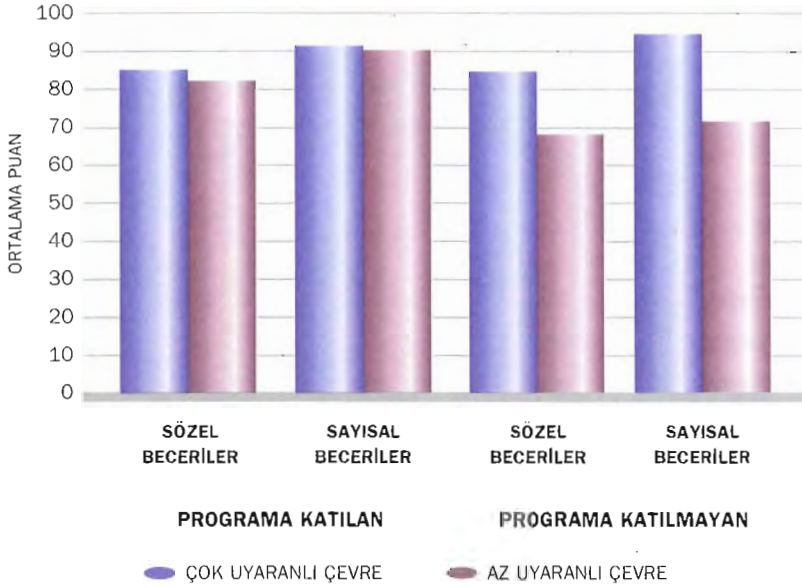
Sözel ve sayısal becerilerde eğitilmiş ve eğitilmemiş gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri çoklu regresyon analizleriyle incelendiğinde elde edilen sonuçlar etki zincirini göstermeye yardımcı oldu. EK B'deki Tablo B2'de gösterildiği gibi birinci sınıfın sonunda elde edilen sözel ve sayısal beceriler ölçeğindeki toplam puanı ile ilişkisi olan değişkenler incelendiğinde annenin programa katılmasının ve öğretmenlerin çocukların bilişsel özellikleriyle ilgili görüşlerinin önemli olduğu bulunmuştur. Öbür taraftan çocukların sözel ve sayısal becerilerinin toplam puanının, öğretmenin çocuğun kişilik özellikleri ile ilgili görüşü, sınıftaki bilişsel ortam, çocuğun kendini nasıl gördüğü hakkında öğretmenin

görüşleri ve çocuğun okuldaki sorunları gibi diğer değişkenlerle bir ilişkisi bulunmamıştır. Programa katılmış olan ve bilişsel özellikler açısından öğretmenlerin daha iyi değerlendirdikleri çocuklar daha yüksek sözel ve sayısal toplam puanı elde etmişlerdir. Çoklu regresyon analizleriyle sözel ve sayısal beceriler ayrı ayrı incelendiğinde iki becerinin de program bitiminde elde edilen okulöncesi sözel beceri puanıyla ilişki içinde olduğu görülmüştür (EK B'deki Tablo B. 3 ve 4'e bkz.). Sayısal becerilerin, programdan önce elde edilen okulöncesi sözel ve sayısal beceri puanları, programdan sonra elde edilen okulöncesi sayısal beceri puanı ve anne eğitimi ile ilişki içinde olma olasılığı olduğu düşünülüyse de, bunların içinde yalnızca program sonrası okulöncesi sözel beceri puanı ile istatistiksel olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Program sonrası elde edilen okulöncesi sözel beceri puanının okul dönemindeki sözel beceri puanı ile ilişki içinde olduğunun bulunması okul başarısı için gerekli temel becerilerde erken eğitimin önemini ve okulöncesi yaşta yapılan desteğin etkilerini açıkça belgelemektedir. Ayrıca, ilkokulun sonunda elde edilen sayısal beceri puanı ile okulöncesi sözel beceri puanı arasındaki doğru orantılı ilişki birinci sınıftaki başarıda sözel becerilerin önemini ortaya koymaktadır.

Çevresel Farklılıklar

Her iki grubun da (programa katılan ve katılmayan) sözel ve sayısal beceri puanları çevre destek endeksine göre karşılaştırıldığında, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Hatırlanacağı gibi çevre destek endeksi, çocuğun ev ortamını uyarım seviyesine göre tanımlamayı amaçlıyordu. Endekse dahil edilen değişkenler annenin ve babanın eğitim seviyesi, evdeki oyuncakların sayısı ve çeşidi, gazete ve magazin satın alma, TV seyretme sıklığı ve çocuk-anne ilişkisindeki yoğunluk idi. Dolayısıyla, çocukların çevreleri üç seviyeye ayrılmıştı: Çok, az ve orta derecede uyaranlı. Çok ve az uyaranlı çevrelerden gelen programa katılan ve programa katılmayan çocuklar iki beceri açısından karşılaştırıldılar. Programa katılmamış çok uyaranlı çevrelerden gelen çocukların aynı grubun az uyaranlı çevrelerden gelen çocuklarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek sözel puanlara (85.33 ve 67.41; $t(51)=2.72$, $p=.009$) ve sayısal puanlara (94.33 ve 71.10; $t(51)=3.13$, $p=.003$) sahip oldukları bulunmuştur. Diğer taraftan, programa katılmış anne grubu için çok ve az uyaranlı çevrelerden gelen çocuklar arasında, sözel ve sayısal beceri puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır (Şekil 11 ve EK B'deki Tablo B5'e bkz.).

ŞEKİL 11
ÇEVRE DESTEK ENDEKSİNE GÖRE SÖZEL VE SAYISAL BECERİLER

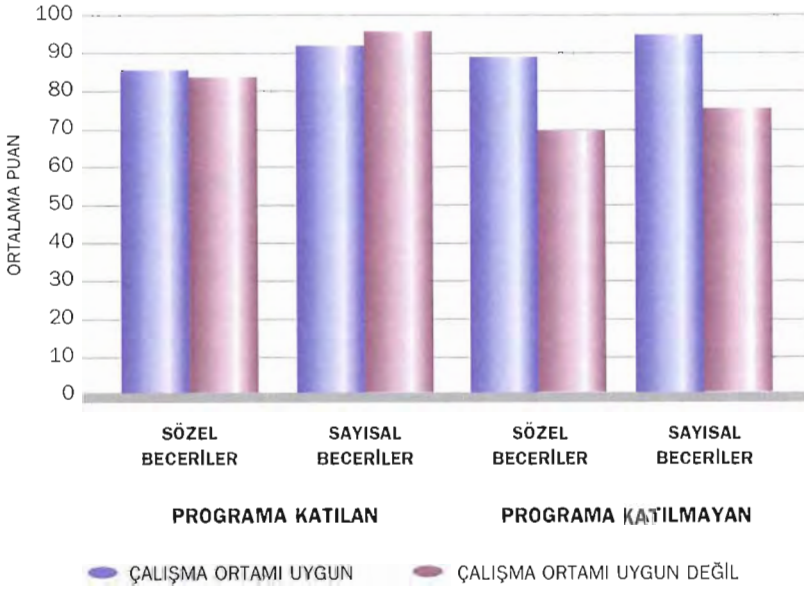


Evdeki Çalışma Ortamına Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Farklılıklar

Çevre destek endeksinin yanısıra, ders çalışmak için ev ortamının uygunluğunu değerlendirmek için bir endeks oluşturulmuştur. Ders çalışılan yer, bu yerdeki TV'nin veya başka insanların varlığı, onların çoğunlukta neler yaptığı, çocuğun ders çalışırken bu çevrede olan başkalarına tepkileri gibi değişkenler evdeki ders çalışma ortamı endeksinde dahil edilmiştir. Evdeki çalışma ortamı her çocuk için üç seviyeye ayrılmıştır: iyi, kötü ve orta. Programa katılmış ve katılmamış anne gruplarında ders çalışma ortamı uygun ve uygun olmayan çocuklar sözel ve sayısal beceri puanları açısından karşılaştırıldılar. Annesi programa katılmış grupta uygun ve uygun olmayan ders çalışma ortamlarından gelen çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunamadıysa da, programa katılmamış grup için istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Programa katılmamış grupta uygun ders çalışma ortamlarından gelen çocuklar uygun olmayan ders ortamlarından gelenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek sözel (87.74 ve 68.70; $t(58)=3.28$, $p=.002$) ve sayısal (94.43 ve 75.34; $t(59)=2.84$, $p=.006$) puanlar elde etmişlerdir (Şekil 12 ve EK B'deki Tablo B5'e bkz).

ŞEKİL 12

EVDEKİ ÇALIŞMA ORTAMI ENDEKSİNE GÖRE SÖZEL VE SAYISAL BECERİLER



Gerek çocuğun içinde bulunduğu çevreye, gerekse çocuğun ders çalışma ortamına bağlı farklılıkların getirdiği sonuçlar, programın, çevrenin olumsuz etkilerinin üstesinden gelebileceğini ve bu etkilerin üstesinden gelmek için erken destek programlarının önemini göstermektedir. Programa katılan gruptaki çok uyaranlı ve az uyaranlı çevrelerden gelen çocukların sözel ve sayısal becerilerinde görülen benzer başarı seviyeleri programın hemen bitiminde elde edilen sonuçların devamıdır. Hatırlanacağı üzere programın hemen bitiminde az uyaranlı ve çok uyaranlı ortamlardan gelerek programa katılan gruptaki çocukların okulöncesi sözel ve sayısal becerileri açısından benzer oldukları bulunmuştu. Buna karşılık programa katılmamış grupta az uyaranlı ortamlardan gelenler ile çok uyaranlı ortamlardan gelenler arasında bu beceriler açısından farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu sonuç erken yaşta elde edilen ilk kazanımların birinci sınıftaki başarıda etkisi olduğunu gösteren önemli bir bulgudur. Çalışma ortamı için elde edilen benzer bir sonuç ise, programın etkilerini gösteren önemli bir diğer bulgudur.

Daha sonra yapılan çoklu regresyon analizleri de çok açık bir şekilde programın çocukların okuldaki başarılarındaki önemini desteklemektedir. Uygun olmayan ders

çalışma ortamında, toplam sözel ve sayısal beceri puanları ile anne eğitiminin ilişkisi analiz edildiğinde, beceri puanları ile eğitim arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur. Uygun olmayan ders çalışma ortamından gelen çocukların sözel ve sayısal puanları programdan etkilenmektedir. (EK B'deki, Tablo B 6'a bkz.). Bu sonuç programa katılan grupta uygun ve uygun olmayan ders çalışma ortamlarında benzer sözel ve sayısal puanlar elde edilmesinde eğitimin etkisi olduğunun sağlam bir kanıtıdır.

Karne Geçme Notu

Çocukların birinci sınıf karnelerinde geçme notu açısından, annesi programa katılmış ve katılmamış grupların çocukları arasında farklılıklar bulunmuştur. Programa katılmış grubun karne geçme notları katılmamış gruba göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek idi (4.80 ve 4.64; $t(167)=2.29$, $p=.023$). Sonuçlar için Şekil 13 ve EK B'deki Tablo B 1'e bakınız.



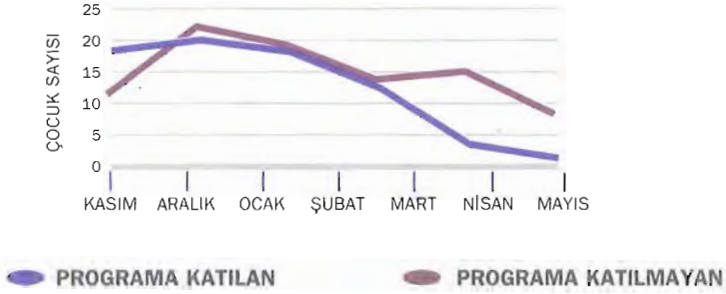
Çocukların karne geçme notlarının, öğretmenin çocukların kişilik özellikleri hakkındaki görüşleri, annenin kendine güveni, sınıftaki bilişsel ortam, çocuğun okuldaki sorunları, evdeki çalışma ortamı ve annenin çocuğundan duyduğu memnuniyet, anne eğitimi ve çocukların bilişsel özellikleri hakkında öğretmenlerinin görüşü ile ilişki çoklu regresyon analizleri ile incelendiğinde karne notlarının, anne eğitimi ve öğretmenin çocuğun bilişsel özellikler hakkında görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (EK B'deki Tablo B7'ye bkz.). Çocuklar programa katılan grupta idiyeler ve öğretmenler tarafından bilişsel açıdan daha iyi özelliklere sahip olarak değerlendirilmişler ise daha yüksek geçme notuna sahip olmaktaydılar.

Okumaya Başlama Zamanı

Okuldaki başarının bir göstergesi olarak her çocuğun okumaya başladığı tarih öğrenilmiş ve bunlar karşılaştırılmıştır. Veriler, annesi programa katılmış gruptaki çocukların katılmamış gruptaki çocuklara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha önce okumaya başladıklarını göstermiştir ($X^2(8, N=168)=20.86, p=.008$). Okumaya başlama tarihleri ve farklı zaman sürelerine düşen çocukların yüzdeleri Şekil 14 ve EK B'deki Tablo B 8'de gösterilmiştir.

Programa katılan grup için elde edilen daha iyi karne geçme notları ve erken okuma tarihi, birinci sınıf için gerekli becerileri öğrenen çocukların okula başlarken daha etkili bir başlangıç yaptıkları ve ilköğretimin ilk senesinde akademik başarıya ulaştıkları gerçeğini gösteriyordu. Bu bulgular programın çocukları okula hazırlamakta başarılı olduğunu da sergiliyor.

ŞEKİL 14
OKUMAYA BAŞLAMA ZAMANI

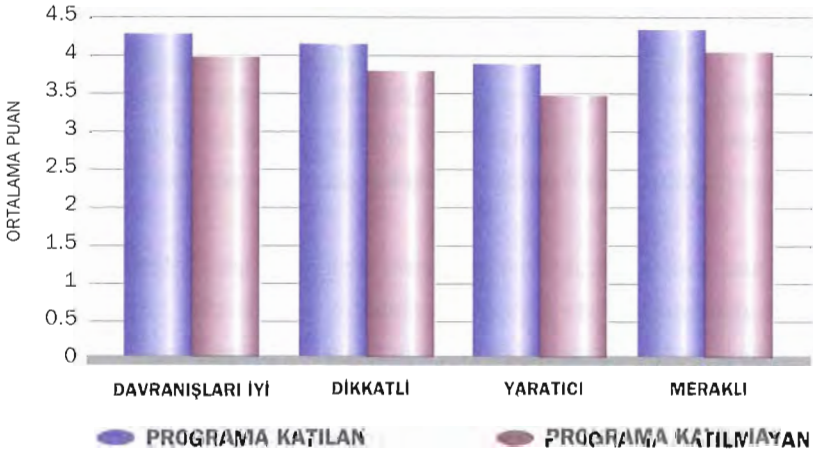


Öğretmenin Çocuk Hakkındaki Görüşleri

Öğretmen tarafından daha başarılı olarak görülen öğrencilerin başarılı olma ihtimalleri daha yüksek olacağından, çocuğun okul için hazır olması dışında öğretmenin çocuk hakkındaki görüşleri akademik başarıyı ve başarısızlığı belirlemede önemli bir faktördür. Bu yüzden öğretmenlerin görüşlerinin programa katılmış ve katılmamış grupların çocukları için farklılıklar gösterip göstermediği anlaşılmaya çalışılmış ve aşağıda tartışılan değişkenler için farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenler, programa katılmış gruptaki çocukların, programa katılmamış gruptakilere göre daha çok okula uygun davranışlarda bulduklarını belirttiler (ortalama=4.23 ve 3.91; $t(174)=2.38, p=.02$). Şekil 15 EK B'deki Tablo B9'a bkz. Yukarıdaki bulguya ek olarak, öğretmenler programa katılmış gruptaki çocukları, programa katılma-

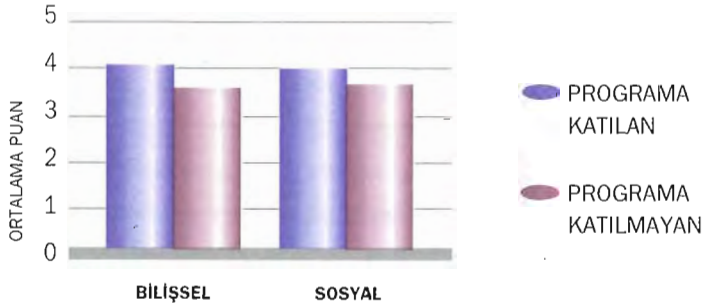
yanlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı değerlendirmişlerdir. Öğretmenler programa katılan annelerin çocuklarını programa katılmayan gruptakilere göre daha dikkatli (4.11 ve 3.78; $t(175)= 2.18, p=.031$) daha yaratıcı (3.85 ve 3.46; $t(172)= 2.55, p=.012$) ve daha meraklı (4.29 ve 4.00; $t(175)= 2.10, p=.037$) olarak değerlendirdiler (Şekil 15 ve EK B'deki Tablo B 9'a bkz.).

ŞEKİL 15
ÖĞRETMENLERİN ÇOCUKLARI DEĞERLENDİRMESİ



Öğretmenlerden çocukları okula hazır olma açısından değerlendirmeleri istendiğinde, annesi programa katılan grubun çocukları istatistiksel anlamlılık düzeyinde bilişsel (3.98 ve 3.48; $t(162)=2.82, p=.005$) ve sosyal açıdan (3.93 ve 3.60; $t(161)=1.99, p=.05$) programa katılmayan grubun çocuklarına kıyasla daha hazır olarak rapor edilmiştir (Şekil 16 ve EK B'deki Tablo B9'a bkz.).

ŞEKİL 16
ÖĞRETMENİN ÇOCUĞU OKULA HAZIR OLMA AÇISINDAN DEĞERLENDİRMESİ



Öğretmenler sadece iki gruptaki çocukların davranışlarını değil, aynı zamanda annelerinin davranışlarını da farklı değerlendirmişlerdir. Öğretmenler programa katılmış gruptaki annelerin programa katılmamış gruptakilere göre okul toplantılarına istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha sık geldiklerini (4.53 ve 4.19; $t(175)=2.14$, $p=.034$) ve çocuğun okuldaki davranışlarıyla daha fazla ilgilendiklerini (4.36 ve 4.00; $t(175)=2.62$, $p=.01$) bildirmişlerdir (Şekil 17 ve EK B'deki Tablo B 9'a bkz).

Öğretmenin çocuğun bilişsel özellikleriyle ilgili görüşlerinin, öğretmenin çocuğun bilişsel olarak hazır olması ile ilgili görüşleri ve annenin okula ilgisi ile ilişki içinde olduğu çoklu regresyon analizleriyle bulunmuştur (EK B'deki Tablo B 10'a bkz.). Eğer öğretmenler çocuğu bilişsel olarak hazır bulduysalar ve annenin okulla ilgilendiğine inanıyordularsa çocuğu daha olumlu bilişsel özelliklere sahip biri olarak görmekteydiler.

Programa katılmış çocukların öğretmenler tarafından daha iyi değerlendirilmeleri bu çocukların eğitilmemiş gruba göre okulda daha olumlu ve daha hoşgörülü bir ortamla karşılaştıkları gerçeğini göstermektedir. Programa katılmış grubun çocukları ile ilgili bu olumlu değerlendirme, büyük olasılıkla bu çocukların akademik becerilerdeki başarısının sonucudur. Özellikle öğretmenlerin çocuğun okula hazır olmaları açısından yaptıkları değerlendirmeler programın çocukları ilköğretime hazırlamakta başarılı olduğu gerçeğini belgelemektedir.

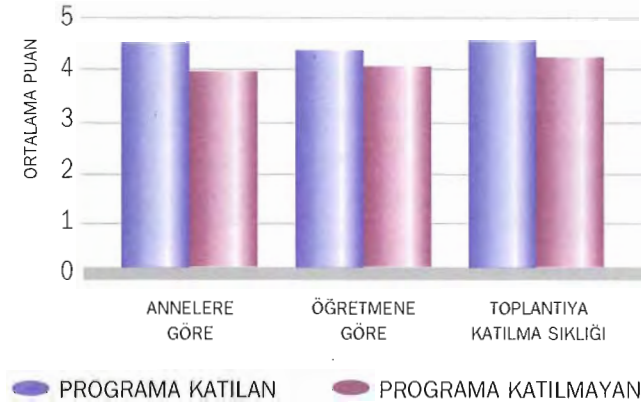
Anneler Üzerindeki Etkiler

Annelerin Okula Karşı Tutumları

Annelerin görüşmelerdeki kendi beyanları, programa katılmış annelerin katılmamış annelere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde okulda olup bitenlerle daha fazla ilgilendiklerini ortaya koymuştur. Programa katılan grup için ortalama 4.47 olup, programa katılmayan grup için 3.93'tür ($t(169)=3.19$, $p=.002$). Sonuçlar için Şekil 17 ve EK B'deki Tablo B11'e bkz.

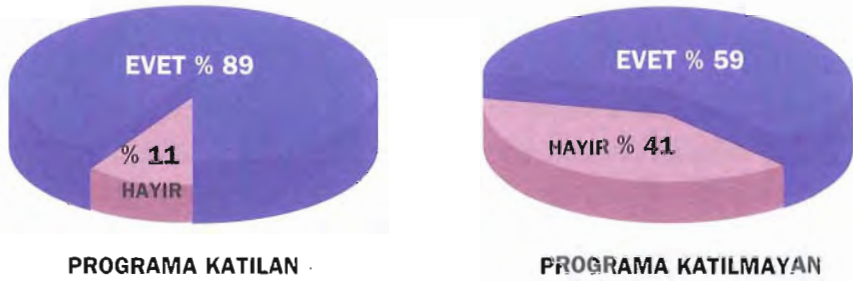
Programa katılmış anneler, katılmamış gruptakilere göre çocuklarının okulda başarılı olmalarını sağlamak için fazladan bir çaba sarfettiklerini rapor etmişlerdir. İstatistiksel ola-

ŞEKİL 17
ANNELERİN OKULA İLGİSİ



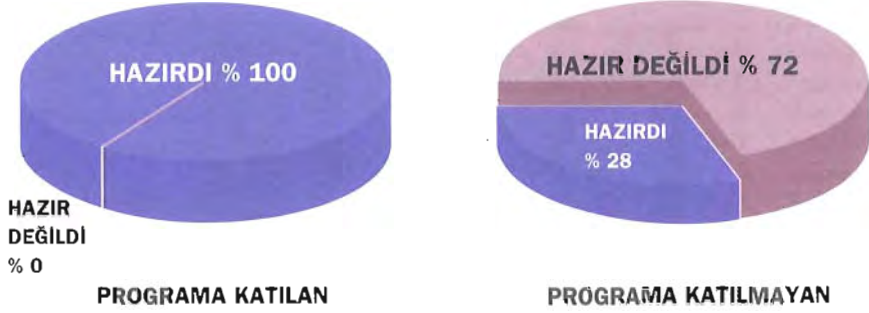
rak anlamlı düzeyde farklılık, elde edilen yüzdelerle gösterilmiştir. Programa katılan annelerin %89'u, katılmayan annelerin ise %59'u çocuklarının okulda başarılı olmaları için fazladan bir çaba sarfettiklerini söylemektedirler ($X^2 (1, N=176)=20.58, p=.00001$). Şekil 18 ve EK B'deki Tablo B11'e bkz.

ŞEKİL 18
ANNENİN OKUL BAŞARISI İÇİN BİR ÇABA SARFETMESİ



Programa katılmış gruptaki tüm anneler (% 100) çocuklarını okula başlarken hazır olarak görmüşlerdir. Buna karşılık programa katılmamış annelerin sadece %28'i çocuklarının okula hazır olduğunu bildirmişlerdir. Bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde idi ($X^2 (1, N=177)=20.58, p=.00001$). Şekil 19 ve EK B'deki Tablo B11'e bkz.

ŞEKİL 19
ÇOCUK OKULA HAZIR İDİ (ANNEYE GÖRE)



Çocuk Yetiştirme Tutumları

Programın anneler üzerindeki etkilerini gösteren sonuçlar, annelerin programın sonundaki olumlu çocuk yetiştirme tutumlarının bir sene sonra hala devam ettiğini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanısıra, programa katılmış annelerin, katılmamışlara göre çocukların eğitimiyle ilgili çaba ve ilgilerindeki farklılıklar çocuğun akademik başarısı için daha iyi bir ev ortamına işaretler. Anneler ve öğretmenlerin eğitilmiş gruptaki çocukların okula hazır olmalarıyla ilgili değerlendirmelerindeki benzerlik programın başarısına dair çok önemli bir işaret oluşturmaktadır.

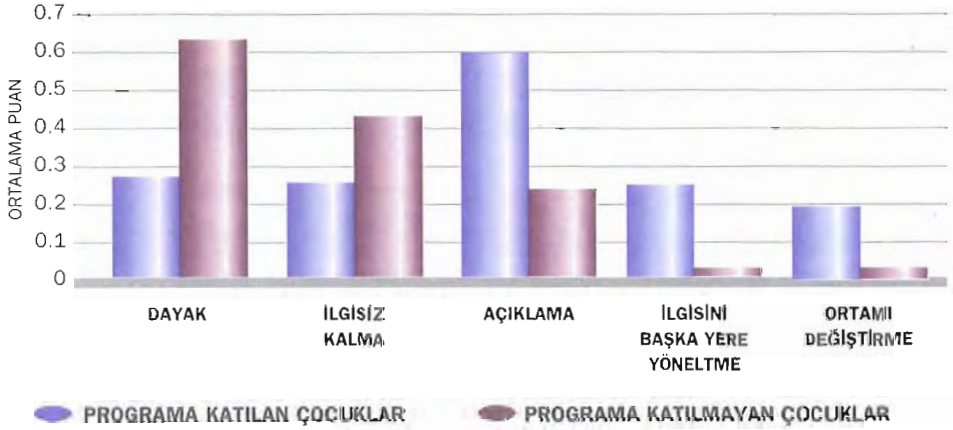
Annelerin kullandıkları olumlu ve olumsuz disiplin yöntemleri araştırıldığında ilk çalışmada elde edilen eğilimin devam ettiği gözlenmiştir. Bulgular programa katılmayan grupla karşılaştırıldığında programa katılan grubun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha az olumsuz disiplin yöntemleri kullandığını ortaya koymuştur. Programa katılan gruptaki anneler çocuklarını katılmayan gruba göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha az dövdüklerini belirttiler. Programa katılan grup için ortalama .2674 iken, programa katılmayan grup için .6196 idi. Bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde idi. ($t(170)=3.64, p=.000$). Şekil 20 ve EK B'deki Tablo B12'e bakınız.

Aynı eğilim, çocuğun ilgiye ihtiyacı varken annenin ilgisiz kalma davranışını göstermesi ile bağlantılı olarak da gözlemlenmiştir. Programa katılan anneler (.2558), katılmamış anneler-

le karşılaştırıldığında (.4239) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde çocuğa ilgisiz kalma davranışını daha az göstermişlerdir ($t(176)=2.40, p=.02$). (Şekil 20 ve EK B'deki Tablo B 12'e bkz.).

Programa katılan anneler olumsuz disiplin yöntemlerine daha az başvururken olumlu disiplin yöntemlerini daha fazla kullanmışlardır. Çocuğa davranışının niye yanlış olduğunu açıklamak, çocuk istenmeyen bir davranışta bulunduğu zaman çocuğun ilgisini başka yere yönleltmek ve ortamı değiştirerek çocuğun yapmak istediğini etrafa zarar vermeden yapmaya devam etmesini sağlamak gibi davranışlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla buldukları ortaya çıkmıştır. (Şekil 20 ve EK B'deki Tablo B 12'ye bkz.).

ŞEKİL 20
ANNENİN UYGULADIĞI DİSİPLİN YÖNTEMLERİ

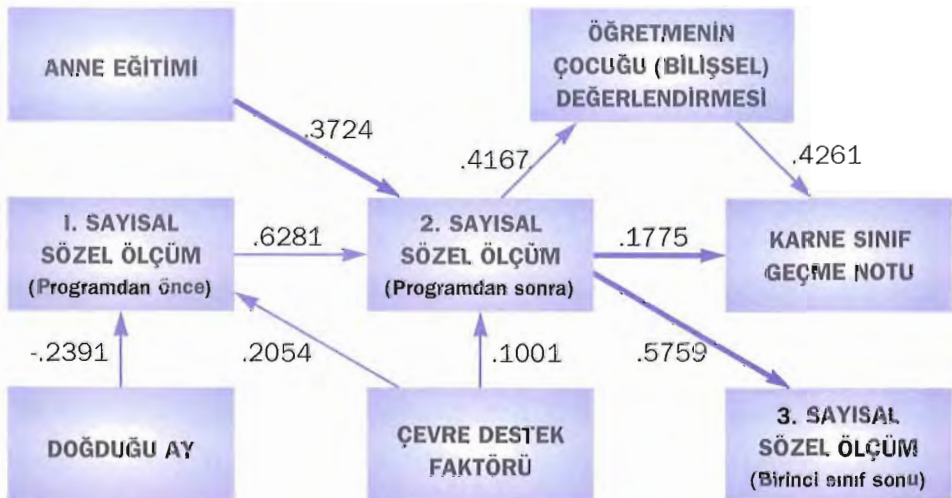


Her davranış için ayrı bir analiz yapıldığında, davranışın niye yanlış olduğunu açıklamada programa katılan grubun ortalama puanının (.5930), katılmayan gruba göre (.2391) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t(151)=3.39, p=.001$). Aynı eğilim ilgiyi başka yere yönleltmek davranışı için de bulunmuştur; programa katılan grup için ortalama puan .2442 iken, katılmamış grup için .0217 olarak bulunmuştur ($t(101)=4.30, p=.000$). Programa katılan anneler, ortamı değiştirerek çocuğun yapmak isteği davranışları yapabilmesine olanak hazırlamaktadırlar. Bu değişken için ortalamalar programa katılan grup (.1860) ile programa katılmamış grup (.0217) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya koymuştur ($t(107)=3.66, p=.000$). (Şekil 20 ve EK B'deki Tablo B 12'ye bkz.)

Raporun başında da belirtildiği üzere, takip araştırmasının amacı programdan kaynaklanan birbirine bağlı etkiler zincirinin olumlu bir döngü oluşturup oluşturmadığını görmekti. Gösterge ile sonuç değişkenleri arasındaki ilişkileri daha derinlemesine araştırmak için yol (path) analizleri kullanıldı. Modeldeki tüm değişkenler için z puanları hesaplandı ve en açıklayıcı olanını bulmak için değişik yol (path) modelleri analiz edildi. Şekil 21, sonuçta ortaya çıkan yol (path) modellerinden sadece istatistiksel olarak anlamlı olanlarını katsayılarıyla göstermektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olan doğrudan etkiler düz oklarla temsil edilmektedirler ve katsayı istatistiksel olarak anlamlı değil ise yol (path) oklarla gösterilmemiştir. Annenin çocuğundan duyduğu memnuniyetin, çocuğun cinsiyetinin ve evdeki çalışma ortamının analiz edilen değişkenlerden hiç birisi üzerinde doğrudan etkisi yoktu ve bunlar yol (path) modeline dahil edilmedi. Fakat, çevresel uyarım, çocuğun doğum ayı, çocuğun programdan önce ve sonra okulöncesi sözel ve sayısal beceri puanları, anne eğitim programı ve çocuğun öğretmen tarafından bilişsel açıdan değerlendirilmesi gibi değişkenlerin geçme notu ve birinci sınıf sonunda okulöncesi sözel ve sayısal beceri puanları üzerinde etkili olduğu bulundu ve bu yüzden bunlar modele dahil edildi.

Şekil 21'de görüldüğü üzere çocuğun doğduğu ayın ve çevre destek faktörünün eğitim başladığı sırada okulöncesi sözel ve sayısal becerilerin seviyeleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkileri vardı. Çevresel uyarımın daha az da olsa program bittiğinde de okulöncesi

ŞEKİL 21
YOL (PATH) ANALİZİ MODELİ



sözel ve sayısal beceriler üzerinde etkisi devam ediyordu. Program bittikten sonra çevresel uyarımın etkisindeki azalma, programa katılan çocukların çevreden daha az etkilenmelerinden kaynaklanmaktadır.(Çok uyaranlı ve az uyaranlı çevrelerin eğitilmiş ve eğitilmemiş gruplar için sözel ve sayısal beceri puanlarına göre karşılaştırmaları için Şekil 2 ve 11'e bkz.).

Anne eğitiminin birinci sınıf sonunda elde edilen sonuçlarla doğrudan bir ilişkisi olmamasına karşın, program sonrası okulöncesi sözel ve sayısal beceri puanları anne eğitiminden etkilenmiştir. Program sonrası elde edilen okulöncesi sözel ve sayısal beceri puanlarının da birinci sınıf sonundaki sözel ve sayısal beceri puanları ve birinci sınıf geçme notları üzerinde etkisi vardır. Ayrıca, programın bitimindeki okulöncesi sözel ve sayısal beceri puanı, öğretmenin çocuğu değerlendirmesi ile ilişkili bulunmuştur ki bunun da birinci sınıf sonundaki karne geçme notlarına etkisi vardır.

ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NIN UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırmanın bu bölümü programın sürecini ve sürecin özellikleri ile programın etkileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden, programın sürecini değerlendirmek için iki gözlem yapılmıştır. Birincisi, programın grup tartışmaları yoluyla uygulanan Anne Destek Programı unsurunun gözlenmesini amaçlıyordu. İkinci gözlem ise, programın çocuğun bilişsel gelişmesini amaçlayan Zihinsel Eğitim Programı unsurunun evde uygulanmasına odaklanmıştı. Böylece, hem grup tartışmaları hem de evdeki öğretme ortamı incelenmiştir. Gözlemler programın başında, ortasında ve sonunda yapılmıştır (Tablo 8'e bkz.).

TABLO 8
SÜRECİN İNCELENME YÖNTEMİ

AÇEP'İN 3. HAFTASINDA	AÇEP'İN 13. HAFTASINDA	AÇEP'İN SON HAFTASINDA
BİRİNCİ GÖZLEMLER	İKİNCİ GÖZLEMLER	ÜÇÜNCÜ GÖZLEMLER
<ul style="list-style-type: none">• EV• GRUP	<ul style="list-style-type: none">• EV• GRUP	<ul style="list-style-type: none">• EV• GRUP

Programın sürecini incelemek için, a) grup sürecine ve, b) evde anne-çocuk eğitim ortamına odaklanan gözlem araçları geliştirildi. Gözlemlerin amacı, programda bu iki unsurun uygulanmasının yeterliliğini ölçmektir. Dolayısıyla, grup tartışmalarının gözlemi, tartışmalara annelerin katılımı, annelere iletilen mesajların anlaşılabilirliği ve öğretmen anne ilişkilerinin doğasına odaklanıyordu. Diğer gözlem, evdeki eğitim yolunun niteliğini ölçmek için annenin çocuğuyla paylaştığı eğitim tecrübesi üzerine odaklandı. Bu iki unsur farklı alt unsurlara ayrıldı ve herbirinin yeterlilik değerleri yetersizden (1), mükemmele (7) kadar olan yedi puanlı ölçekle, ya da değerleri yetersizden (1), mükemmele (5) kadar olan beş puanlı ölçekle ölçüldü. Gözlemler için hem gözlemciler arası güvenilirlik hem de iç tutarlılık çalışmaları yapıldı. Gözlemlere başlamak için gözlemciler arası en az %75 oranında fikirbirliği kabul edildi. İç güvenilirlik puanı ev gözlemi ölçeği için .72, grup gözlem ölçeği için .84 olarak bulundu.

Grup sürecinin ve anne-çocuk eğitim ortamlarının gözlemleri programın 25 haftası boyunca başta, ortada ve programın sonunda olmak üzere üç defa yapılmıştır.

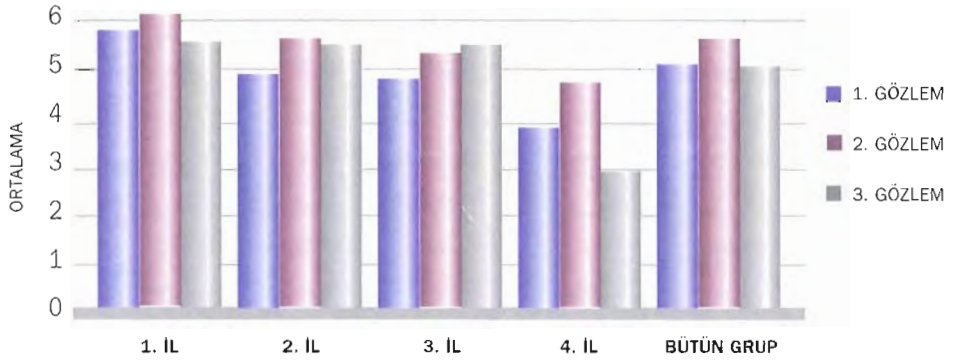
Grup Gözlemleri

Üç farklı zamanda yapılan gözlemlerin ortalama puanlarında farklılıklar bulunmuştur. Ortalama puanlar grup sürecinin farklı unsurlarındaki uygulamayı, bir başka deyişle Anne Destek Programı'ndaki konuların ne kadar iyi tartışıldığı, Zihinsel Eğitim Programı'nın alıştırmalarının, grup toplantısında annelere ne kadar iyi öğretildiği, grup toplantısı için çevrenin ne kadar iyi hazırlandığı ve koordinatörlerin ve öğretmenlerin görevlerini yerine getirmekte ne kadar etkili olduklarını göstermektedir.

Tüm örneklem grubu için ortalama puanlarda birinci gözlemden ikinciye bir artış, ikinci gözlemden üçüncüye de bir düşüş vardı. Hem birinci ve ikinci gözlem arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık ($t(106)=11.70, p=.000$), hem de ikinci ile üçüncü gözlem arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık ($t(106)=7.34, p=.000$) bulunmuştur. Birinci ve üçüncü gözlemlerin grup ortalamaları neredeyse aynı seviyede bir uygulama gösterdiği için, bu iki gözlem arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır (Şekil 22 ve EK C'deki Tablo C1'e bkz.). Bu bulgular, grup sürecinin programın ortalarına doğru iyileştiğini, fakat programın bitimine doğru bir düşüş gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Farklı zamanlarda yapılmış gözlemler, iller itibariyle karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Birinci, ikinci ve üçüncü gözlemler için elde edilen ayrı ayrı sonuçlar dört il arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır (Birinci gözlem: $(F(103)=69.70, p=.0000)$; İkinci gözlem: $(F(103)=11.26, p=.0000)$; Üçüncü gözlem: $(F(103)=142.18, p=.0000)$). EK C'deki Tablo C.1'deki grup ortalamalarından da görüldüğü gibi, 1. ildeki grup gözlem ortalaması birinci ve ikinci gözlemlerde en yüksek olurken üçüncü gözlemlerde en yüksek ortalama az bir farkla 3. ilde idi. Her üç gözlemlerde 4. ildeki grup ortalaması en düşük olanıydı. Dolayısıyla, sadece zaman içinde değil, aynı gözlem süresi içinde de farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuç, uygulamada iller arası farklılıkların varlığını göstermektedir.

ŞEKİL 22
GRUP GÖZLEMLERİ



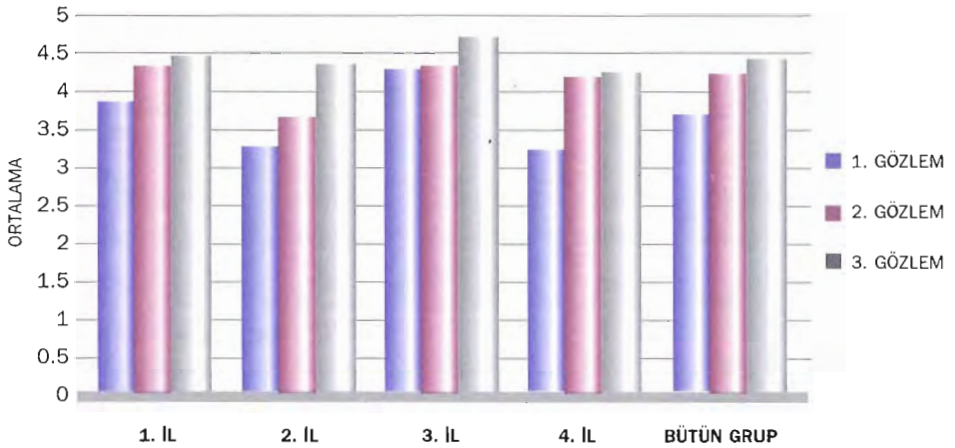
Evdeki Gözlemler

Annenin Zihinsel Eğitim Programı'nı ne kadar iyi uyguladığını araştıran üç farklı zamanda yapılan ev gözlemlerinin bir karşılaştırması tüm grup için farklılıklar gösterdi. Zaman içinde ortalama puanlarda bir artış görüldü. İkinci (4.16) ve üçüncü (4.39) gözlemler için elde edilen ortalama puanlar birinci gözleminkinden (3.66) daha yüksekti. Hem birinci ile ikinci gözlem arasındaki fark $(t(106)9.57, p=.000)$, hem de birinci ile üçüncü gözlem arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde idi $(t(106)=13.46, p=.000)$. Ayrıca, üçüncü gözlemin ortalama puanı ikinci gözleminkinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazlaydı $(t(106)=5.18, p=.000)$. Grup ortalamaları EK C'deki Tablo C2'de verilmiştir. Bu sonuçlar tüm grup için zaman içinde evdeki uygulamanın

niteliğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış göstermektedir (Şekil 23 ve EK C'deki Tablo C 2'ye bkz.).

Grup süreci için elde edilen sonuçlara benzer olarak evde öğretme ortamı için yapılan gözlemlerde de birinci, ikinci ve üçüncü gözlemler bakımından iller arasında farklılıklar bulunmuştur (Birinci gözlem: $F(103)=20.72$, $p=.0000$; İkinci gözlem: $F(103)=12.95$, $p=.0000$; Üçüncü gözlem: $F(103)= 5.29$, $p=.002$). EK C'deki Tablo C2'deki grup ortalamalarında görüldüğü gibi 3. ildeki ortalama üç ev gözlemi arasında en yüksek olanıydı; 4. ildeki ortalama ise en düşük olanıydı. Dolayısıyla sonuçlar tüm illerde evdeki uygulamaların artan bir gelişme gösterdiğini ve iller arasında uygulamada farklar bulunduğunu sergilemektedir.

ŞEKİL 23
EV GÖZLEMLERİ



ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NIN YAYGINLAŞMA YAPISININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yaygınlaşma yapısının incelenmesi üç ayrı açıdan ele alınmıştır: Öğretmen ve il koordinatörleri için yapılan eğitim seminerlerinin katılımcılar tarafından değerlendirilmesi, katılımcıların çalışmalarını eğitimcilerin değerlendirmesi ve katılımcıların bu seminerlerdeki program ile ilgili öğrendikleri bilginin ölçümü. Eğitim seminerlerinde katılımcıların öğrendikleri bilginin ölçümü onlara program hakkında belirli içerik soruları sorularak yapıldı.

Bu, katılımcıların (il koordinatörleri ve öğretmenlerin) programın içeriğini anlayıp anlamadıklarını göstermekteydi. Katılımcıların eğitimler tarafından değerlendirilmesi eğitilenlerin programın uygulanmasındaki beceri seviyesini göstermekteydi. Katılımcılardan, ayrıca, eğitim seminerlerinin içeriği, eğitimler, kendileri ve seminerlerdeki mevcut genel eğitim olanakları ile ilgili bir değerlendirme formu doldurmaları istendi. Eğitim seminerleri değerlendirmesinin başlıca amacı, eğitim sırasında ortaya çıkan hem olumlu hem de olumsuz konuları tanımlamaktı. Katılımcılardan, ayrıca, çalıştıkları merkezlerde görevleri, merkezin organizasyon yapısı ve merkezin programa karşı tutumuyla ilgili durumu değerlendirmeleri de bekleniyordu.

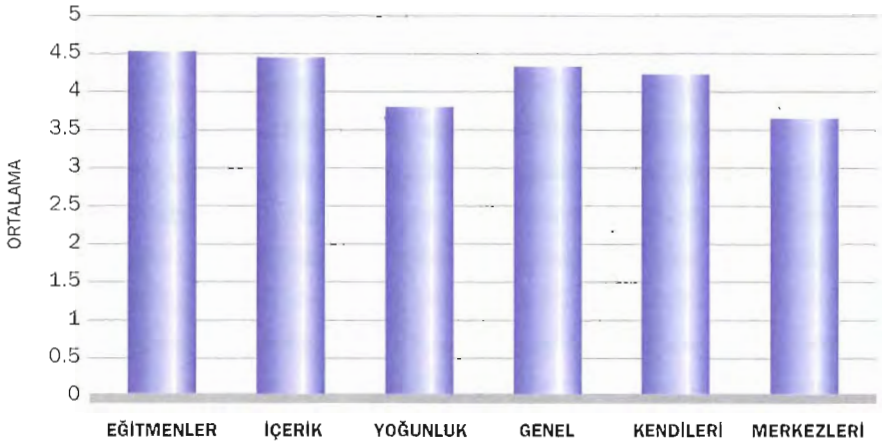
1995-1996 senesi boyunca eğitilen tüm il koordinatörleri (22) ve öğretmenleri (89) yaygınlaşma yapısı değerlendirmesine dahil edildi.

Yaygınlaşma yöntemini anlamak için iki puanlama ölçeği geliştirildi. Puanlama ölçeklerinden biri eğitim seminerlerinin katılımcılar tarafından değerlendirilmesini gösterirken, öbürü katılımcıların eğitimler tarafından değerlendirilmesini araştırıyordu. Bu iki puanlama ölçeğinin yanı sıra eğitilenlerin eğitim seminerlerinden önceki ve sonraki bilgilerindeki değişim ölçüldü. Tüm ölçekler için güvenilirlik çalışmaları yapıldı. Katılımcıların semineri değerlendirdikleri ölçeğin güvenilirlik katsayısı .89, eğitilenlerin çalışmalarının, eğitimler tarafından değerlendirilme ölçeği ise .96 idi.

İl koordinatörleri ve öğretmenlerinin bilgi seviyeleri eğitimin hem başında hem de sonunda ölçüldü. Katılımcıların eğitimci (program danışmanları) ve eğitim seminerleri için yaptıkları değerlendirmeler eğitim bittikten sonra gerçekleştirildi.

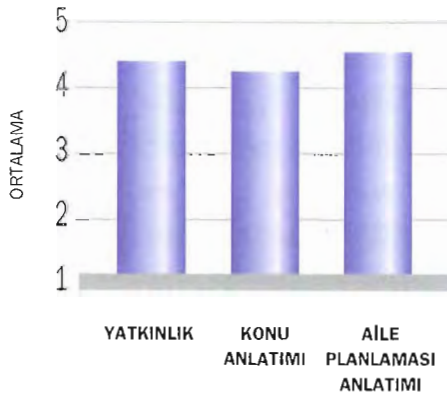
Katılımcılar eğitim seminerlerinin farklı yanlarını ve programı uygulamadaki kendi başarıma kapasitelerini ve merkezlerin programı uygulamaya ne kadar hazırlıklı olduklarını beş puanlı ölçek üzerinde değerlendirdiler. Şekil 24'den görüleceği üzere eğitimler eğitimler için (ortalama puan= 4.51), seminerlerin içeriği için (ortalama puan=4.44) ve seminerdeki genel ortam için (ortalama puan= 4.31) çok yüksek puanlar verdiler. Ayrıca, kendilerini de programı uygulamaya hazır gördüler (ortalama puan=4.20). Seminerleri çok yoğun bulmalarının (ortalama puan=3.79) yanında, programı uygulamada merkezlerinin işbirliğini çok yüksek olarak değerlendirmediler (ortalama puan=3.63).

ŞEKİL 24
KATILIMCILARIN SEMİNERLERİ DEĞERLENDİRMESİ



Eğitmenler, katılımcıların programı uygulamaya hazır olup olmadıklarını beş puanlı bir ölçekte değerlendirdiler. Katılımcıları uygulamaya oldukça hazır buldular; genel başarılarına (ortalama puan=4.35), grup tartışma konularını uygulamalarına (ortalama puan =4.23) ve aile planlaması konularını uygulamalarına (ortalama puan=4.45) çok yüksek puanlar verdiler (Şekil 25'ye bkz.).

ŞEKİL 25
EĞİTMENLERİN KATILIMCILARI DEĞERLENDİRMESİ



Ayrıca, katılımcıların eğitim seminerlerinden önce ve sonra, programa bağlı olarak bilgi seviyelerindeki değişim de görülmeye çalışıldı. Şekil 26'dan görüldüğü üzere, eğitilenlerin bilgi seviyelerinin ön ve son değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulundu (66.10 ve 52.92, $t(85)=20.13$, $p=.000$).

ŞEKİL 26
KATILIMCILARIN BİLGİ SEVİYELERİNDEKİ FARK
ÖN-SON EĞİTİM FARKI



Seminerlerin değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlar, seminerlerin etkili olduğunu ve eğitim süresini bitirdikten sonra katılımcıların programı uygulayabilecek bilgi seviyesine geldiklerini göstermektedir.



Tartışma

Destek programlarının kapsamı çeşitli kuramsal değerlendirmeler sonucunda sürekli olarak genişlemektedir (Bronfenbrenner, 1979; Minuchin, 1985; Sameroff, 1975). Kapsamlarındaki genişleme bu tür programların hem aileyi hem de çocuğu desteklemedeki sorumluluğunun altını da çizmektedir. Destek programlarının mantıksal temeli ile uygulama sürecine ilişkin tartışmalar çoğunlukla programlar ve aile arasındaki ilişki üzerinde odaklanır. Destek programlarında yürütülen çalışmalar çocuğun gelişimini hızlandırmanın ötesine geçip aileyi de ortak olarak bu çalışmalara katmıştır (Bronfenbrenner, 1979). Durum böyle olunca sonuçlar hem aileye hem de çocuğa ait verileri içermektedir. Bu tür programların etkinliği değerlendirilirken çocuğa ait verilerin yanısıra, ana-babanın gelişimin kilometre taşları hakkındaki bilgisi, ana-babanın çocuk yetiştirme konusundaki tutumu ve ana-baba-çocuk etkileşimi de önemli göstergeler olarak ele alınmaktadır. Destek programlarının kapsamındaki bütün bu değişimler çocuğun gelişiminde bağlamın ve dolayısı ile çocuğun içinde bulunduğu yakın çevrenin önemine dikkat çekmektedir.

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.

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın hemen bitiminden sonra elde edilen ilk sonuçlar programın çocuğun zihinsel kapasitesini geliştirmedeki başarısını göstermiştir. Bu gelişme, anneleri programa katılan çocukların okulöncesi sözel ve sayısal becerilerinin daha başarılı olmasına yansımaktadır. Okulöncesi sözel ve sayısal beceriler ölçeği okumayı, yazmayı ve matematiksel işlemler yapmayı öğrenmede gereken becerilerin edinilme düzeyini ölçmeyi amaçladığından, bu ölçekteki daha iyi bir sonuç çocukların bu becerilerinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Okulöncesi sözel ve sayısal becerilere ilişkin bilgiler çocuklar ilkökula başladığında önem kazanır, çünkü çocukların bu becerileri edinme düzeyi okulun ilk yılındaki başarılarını arttıracaktır. Eğer çocuklar okula hazır (gerekli becerileri edinmiş) olarak başlamışlarsa okulun beklentilerini karşılama eğilimlerinin daha fazla olması beklenir (Schweinhart, Barnes ve Weikart, 1993). Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çocuğun okulöncesi sözel ve sayısal becerileri üzerindeki olumlu etkisi bu çocukların

örgün eğitime daha iyi hazırlandığını ve daha başarılı olacağını göstermektedir.

Okula hazır olmanın, akademik başarıya yol açtığı çocukların zihinsel kapasiteleri ve okul başarılarına ilişkin elde edilen sonuçlarla tamamen belgelenmiştir. Çocukların ilkokul birinci sınıfta yapılan değerlendirmelerinde, anneleri programda olan çocukların okulöncesi sözel ve sayısal becerilerde daha başarılı olduğu görüldü. Üstelik, yol analizi, birinci sınıfın sonunda gözlenen sözel ve sayısal becerilerdeki başarının, programın bitişinden hemen sonra (okula başlamadan) elde edilmiş olan (son test) okulöncesi sözel ve sayısal beceri puanlarıyla da ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular (program bittikten sonra ve okula başlamadan) uygulanan son testten daha iyi puan alanların ilkokulda daha iyi notlar alacağını akla getirmektedir ki, anneleri programda olan çocuklar için de durum zaten böyleydi. Bu sonuç, programın, çocukların zihinsel kapasiteleri üzerinde örgün eğitime de taşınan etkilere yolaçtığını göstermektedir.

Gayet iyi bilinmektedir ki, koşulları gelişim için yeterli olmayan çevrelerin çoğunda erken yaşlarda yaşanan deneyimler arasında okuma-yazmayı geliştiren etkinlikler bulunmaz (Aksu-Koç ve Kuşçul, 1994; Feitelson ve Goldstein, 1986). Böyle olunca, geliştirici uyaranlar içermeyen çevrelerin çocukları okuma-yazma becerileri konusunda koşulları gelişim için yeterli olan çevrelerden gelen akranlarının gerisinde kalırlar ve buna bağlı olarak okulda başarısız olurlar (Payne ve diğerleri, 1994). Bu araştırmada ele alınan bütün aileler ve çocukları "risk" altındaki çevrelerden olsalar da, yakın çevrelerinin koşulları gelişim için gerekli olan uyarıcıların düzeyinde farklılık gösteriyordu. Böylece, bu çevreler gelişim için gerekli olan yüksek, orta ve düşük düzeyde uyaran içerebiliyordu. Uyaran düzeyleri arasındaki farklılık, anne ve babanın eğitim düzeyi, evde bulunan oyuncakların türleri ve sayısı, eve alınan gazete ve dergi, televizyon izleme sıklığı ve anne-çocuk etkileşiminin yoğunluğundaki farklılıklar sonucunda ortaya çıkıyordu. Eğitim almamış olan gruptaki geliştirici uyaranlar içeren ve içermeyen çevrelerden gelen çocuklar arasında okulöncesi sözel ve sayısal beceri konusunda görülen istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık beklentilerle uyumludur. Burada şaşırtıcı olan, eğitim almış olan grupta hem gelişim için gerekli olan uyaranlar içeren hem de içermeyen çevrelerden gelen çocukların okulöncesi sözel ve sayısal beceri puanlarının benzer olmasıydı. İlginç bir biçimde, ilkokul birinci sınıfın sonunda sözel ve sayısal beceri puanlarında da yine benzer sonuçlar elde edilmişti. Bütün bunlar programın, gelişim için gerekli uyaranlar içermeyen çevrelerin engelleyici etkilerini gidermedeki rolünü ortaya koymaktadır. Özellikle de, eğitim almış olan gruptaki gerekli uyaranlar içermeyen çevrelerden gelen çocukların okulöncesi sözel ve

sayısal beceri düzeylerinin eğitim almamış gruptaki gerekli uyaranlar içeren çevrelerden gelen çocuklardan daha iyi olması, çocuklara eşit bir başlangıç olanağı sağlamada erken desteğin inkar edilemeyecek rolünü göstermektedir. Görülüyor ki, bilişsel gelişmeleri bir destek programıyla teşvik edilen çocuklar kendi hallerine bırakıldıklarında yapacaklarından çok daha fazlasını yapabilmektedirler.

Nasıl değişik çevreler gelişim için gerekli uyaran düzeyi açısından bir skala üzerine yerleştirilebiliyorsa, çocuğun evde ders çalıştığı ortam da uygunluk açısından bu biçimde sınıflanabilir. Çalışma ortamının uygunluğu çocuğun okul başarısı için önemlidir. Daha iyi bir çalışma ortamı olan çocukların çalışma ortamları aynı düzeyde uygun olmayanlara göre ödev yapmak ve çalışmak için daha elverişli olduğundan, bu çocukların okulda daha başarılı olduklarına inanılır. Belli bazı koşullar altında, bu çocukların evlerinin durumuna bağlı olarak, uygun bir çalışma ortamı yaratmak bazen çok zordur. Çalışma ortamının koşullarının, elverişsiz koşullar içindeki çevrelerden gelen çocukların okul başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğuna inanılmaktadır. Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılan uygun olmayan ders çalışma ortamına sahip çocuk grubunun sözel ve sayısal beceri düzeylerinin uygun ders çalışma ortamı olanlarla benzer olması, programın etkinliğini gösteren önemli bir bulgudur. Özellikle de eğitim almamış olan gruptaki çocukların sözel ve sayısal becerilerdeki düzeyleri çalışma ortamının uygunluğuna bağlı olarak değişince, daha uygun çalışma ortamı olanların puanları çalışma ortamı uygun olmayanlarınkini aşınca bu etki daha da vurgulanmış oluyor. Çalışma ortamının koşulları değiştirilemese de, program uygun olmayan bir çalışma ortamına sahip olmanın getirdiği olumsuz sonuçları giderebiliyordu ve sözel ve sayısal becerilerin gelişimini sağlayabiliyordu. Çalışmaya uygun olmayan ortamlarda çocukların sözel ve sayısal beceri puanlarıyla programa dahil olmaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ilişki, çalışma ortamı uygun olan ve olmayan çocukların bu becerilerde aynı düzeyde olmasında programın katkısını göstermektedir.

Yukardaki sonuçlar gösteriyor ki, çocuklara, var olan potansiyellerini kullanabilmeleri için yardımcı olan etkinliklerde bulunma şansı verildiğinde, yetersiz sosyo-ekonomik koşullarına rağmen bu şansa sahip olmayan yaşlılarına göre beceri düzeyleri daha yüksek oluyor. Üstelik, böyle bir deneyim yaşamış olmanın cinsiyete bağlı farklılıkları gidermede de önemli olduğu gözleniyor. Eğitim almış olan gruptaki kızların okuma yazma öncesi sözel ve sayısal becerilerinin oğlanların becerilerinden anlamlı olarak daha fazla olması da programa katılmış olmanın bir sonucudur; çünkü eğitim almamış olan grupta böyle bir farklılık gözlenmemiştir. Kızların programa ilk başladıklarında bu beceriler açısından

oğlanların çok gerisinde oldukları gerçeği, programın böyle bir desteğe en fazla gereksinim duyanlar için daha yararlı olduğunu açıkça göstermektedir.

Örgün eğitime başlamadan önceki sözel ve sayısal beceriler ve bu becerileri geliştirmek için ev ortamında var olan olanakların, örgün eğitimde başarılı olma ve okuma-yazma öğrenme konusunda önemli faktörler oldukları bildirilmektedir (Campbell ve Ramey, 1994; Raz ve Bryant, 1990). Değişik ev ortamlarının çocuğun okuma-yazma düzeyi ve bilişsel yetenekleri üzerinde farklı etkiler yaptığı görülmüştür. Çünkü, bu kapasitelerin gelişiminde evde okuma-yazmayla ilgili etkinliklerin varlığı önemlidir (Aksu-Koç ve Kuşçul, 1994; Campbell ve Ramey, 1994). Genellikle anne, birlikte kitap okuyarak ya da ses ve harf tanımaya ilişkin etkinlikler yaratarak yazılı dil ve gelişmekte olan çocuk arasında önemli bir aracı rolü oynar (Snow ve diğerleri, 1985; Sulzby, 1986). Bu tür etkinliklerin okuma-yazmaya ilişkin yeteneklerle, bu yeteneklerin de okumayla ilişkili olduğu görülmüştür (Whitehurst ve diğerleri, 1994). Çocuğun bilişsel gelişimini desteklemeyi amaçlayan Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Zihinsel Eğitim Programı ögesi annenin bir aracı rolü oynadığı, çocuğuyla karşılıklı etkileştiği bir atmosferde sözel ve sayısal etkinliklerin yürütülmesi temeline dayanır. Bu etkinlikler sırasında anne, çocuğun "potansiyel gelişim" alanı içinde işlev görmesini sağlamak için destekleyici diyaloglar kurar. Böyle yönlendirmeler çocuğu kendi yetkinlik alanının dış sınırlarına doğru yönelmesini ve kendi potansiyel düzeyine ulaşmasını sağlar. Çocuğun henüz kendi başına yapamayacağı şeyler annenin yardımıyla gerçekleştirilir. Ayrıca, programın bir parçası olan kitap okuma sırasında yaşanan sözcük öğrenme, hikayenin sonunu tahmin etme, kavrama gibi bilişsel olarak geliştirici öğeleri olan etkileşim, eğitim almış olan gruptaki çocukların daha iyi sözel ve sayısal becerilere sahip olmalarını sağlayan önemli bir katkıdır. Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın, çocuğun bilişsel gelişimini destekleyen bu ögesi ile sözel ve sayısal etkinliklerin edinilmesi için gerekli uyaranlara sahip olan bir ortam yarattığı ve anneyi de bu ortamda etkin hale getirdiği görülmüştür. Sternberg, Grigorenko ve Nokes'in (1997) modelinin de öne sürdüğü gibi, araştırma sonuçları hemen hemen her çocuğun uygun ortam sağlandığında öğrenme kapasitesini etkin hale getirebileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada çocuğun zihinsel açıdan daha güçlü bir biçimde uyarılması ve program boyunca gelişimsel olarak uygun bir atmosfer yaratılması yoluyla zihinsel gelişmesinin olumlu etkilendiği gözlenmiştir. Bu erken yaşlardaki uyarım sınıf geçme notlarına, öğretmen değerlendirmelerine ve okuma-yazmayı sökmeye zamanına da yansıyan bir okul başarısına yol açmıştır. Böylece, desteklenmiş çevrelerden gelen çocuklar okula

hazır başladılar; bu da ilk yıllarda okulda başarılı olma olasılıklarını arttırdı. Eğitim almış olan grupla almamış olan grubun ilkököl birinci sınıf sonundaki geçme notları birbirinden farklı idi. Eğitim almış olan gruptaki çocukların sınıf geçme notları eğitim almamış olan gruptakilere göre daha iyi idi. Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılmış olmanın bu sonuca yol açan nedensel şartları yarattığına inanılmaktadır. Geçme notlarıyla diğer değişkenler arasındaki ilişki gözönüne alındığında bu doğrulanmaktadır. Hem öğretmenin çocuğa ilişkin bilişsel değerlendirmesiyle geçme notu, hem de okulöncesi sözel ve sayısal puanlarla geçme notu arasında bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bilişsel olarak öğretmen tarafından daha iyi olarak algılanan ve daha iyi okulöncesi sözel ve sayısal beceri puanı alanlar programa katılmış olan çocuklardı, ve bu çocukların ders geçme notları daha iyi idi. Ayrıca, öğretmenin çocuğa ilişkin bilişsel değerlendirmesiyle en son değerlendirmedeki okulöncesi sözel ve sayısal beceri puanları arasında da güçlü bir ilişki gözlendi. Okula gereken becerilere sahip olarak başlayan çocuklar okulun taleplerini karşıladılar ve öğretmen tarafından bilişsel açıdan hazır olarak algılandılar. Bu durum, çocukların geçme notlarına da yansdı ve okulda başarılı oldular.

Çocukların okumayı daha erken sökmesi de okul başarısının başka bir göstergesiydi. Bu, evde okuma-yazmaya ilişkin etkinliklerin varlığının çocukların okumayı öğrenmesi üzerinde önemli etkileri olduğunu akla getiriyor. Okulöncesi dönemdeki okuma-yazmaya ilişkin etkinliklerle okuma-yazma öğrenme arasındaki ilişkileri açıkça tanımlayan Whitehurst ve diğerlerinin modeli (1994) de bu araştırmanın verileriyle uyumludur. Anne-Çocuk Eğitim Programı'nda birlikte kitap okuma ve harf, ses tanıma etkinliklerine katılan çocuklar dil kullanımı, yazma ve resim tanıma kavramlarıyla tanıştılar. Bu tür okuma-yazma öncesi etkinliklerde bulunan çocukların aynı çevrelerden gelen akranlarına göre daha erken okudukları görülmektedir. Diğer destek programlarında da olduğu gibi Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın amacı çocuğun sağlıklı gelişmesini sağlamak, okula başarılı bir başlangıç yapmasını ve uyum sağlamasını gerçekleştirmektir; programın bu amaçlarına ulaştığı gözlenmiştir.

Okul başarısının tek göstergesi çocuğun çalışmaları değildir. Başarı aynı zamanda çevresindekilerin çocuğun akademik düzeyini ve çalışmalarını nasıl algıladıklarına da bağlıdır. Öğretmenler eğitim almış olan gruptaki çocukları sosyal ve bilişsel açıdan okula başlamaya daha hazır olarak algıladılar. Aynı zamanda bu çocuklar daha dikkatli, yaratıcı, meraklı ve daha uygun davranan çocuklar olarak görülüyorlardı. Öğretmenin çocuğu bilişsel açıdan daha iyi olarak algılamasında değişik faktörlerin etkili olduğu görüldü. Bu araştırmada çocuğun bilişsel açıdan okula hazır olmasından başka annelerin okula ilişkin

davranış ve tutumları da etkili olan faktörler olarak saptandı. Bu, öğretmenin çocuğun bilişsel açıdan okula hazır olmasına ilişkin algısıyla annenin okula ilgisi ve öğretmenin çocuğun bilişsel gelişimine ilişkin algısı arasında saptanan ilişkiyle de doğrulanmaktadır. Eğitim almış çocukların öğretmenleri, bu çocukları okula daha hazır bulmanın yanısıra, annelerinin de okulla daha ilgili olduklarını ve okul toplantılarına daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenin çocuğun bilişsel açıdan hazır olmasına ilişkin algısıyla annenin okula ilgisi ve öğretmenin çocuğun bilişsel düzeyine ilişkin algısı arasındaki ilişki herhangî bir yön belirtmese de, bilişsel olarak hazır olan ve anneleri okula ilgi gösteren çocukların öğretmenleri tarafından bilişsel açıdan daha iyi düzeyde olarak algılanacağı beklenir.

İlginç bir biçimde, eğitim almış annelerin kendilerine ilişkin bildirimleri de açıkça gösteriyor ki, bu anneler kendilerini çocuğun okuluyla daha ilgili ve çocuğun okul başarısı için fazladan çaba gösteriyor olarak algılamaktadırlar. Eğitim almış olan gruptaki çocuklar anneleri tarafından da okula hazır olarak algılanmaktaydılar. Bütün bunlar okuldaki çalışma ve başarıyla ilgilenen, okula ve çocuğun okuldaki çalışmalarına karşı daha olumlu bir tutum takınan bir ev ortamını tanımlamaktadır. Program, çocukları okula hazırlamada ve ev ortamının okul başarısını desteklemesini sağlamada başarılıydı. Okulun beklentilerini karşılayabilen çocukların öğretmenleri tarafından başarılı olarak kabul edildikleri, böylece bu başarıyı sağlayan davranışların pekiştiği, bunun sonucunda da bu çocukların akademik yaşamda gerçekten de daha başarılı olup ilerledikleri öne sürülmektedir. Bütün bunlar da yetişkinin yaşamda başarılı olmasını etkileyecektir (Berrueta-Clement ve diğerleri, 1986; Myers, 1988; Woodhead, 1986).

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın başarısını gösteren ve çocuğun gelişiminde gözlenen bu değişiklikler çocukların içinde yaşadıkları ortamın önemini açığa çıkarmıştır. Anne-Çocuk Eğitim Programı'nda anneler sadece ana-babalık becerilerini geliştirmeyip eğitim etkinlikleri yoluyla çocuklarını doğrudan destekleme şansına sahip olduklarından çocuklar çevreleriyle yeni etkileşimlere girme olanakları kazanmıştır. Bu etkinlikler yoluyla çocuklar anneleriyle yakın ilişkiye girdikleri, bilişsel ve duygusal olarak anneleri tarafından desteklendikleri bir öğrenme ortamı içinde idiler. 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 ve Ramey, 1998). 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 (Ramey ve Ramey, 1998).

Bu bulgular çevrenin çocuğa sunduğu deneyimlerin önemini açıkça göstermekle kalmıyor, aynı zamanda çocuğun ve çevresinin birbirinden bağımsız olmadığının da altını çiziyor. Çocuklarına bilişsel ve sosyal uyarılar sağlayan anneler onları okula hazır olarak algılıyorlar ve okul başarılarına daha çok yatırım yapıyorlar. Anneleri tarafından okula hazır olarak kabul edilen ve anneleri okulla ilgilenen çocuklar daha başarılı idiler. Böylece, taraflardan birindeki değişimin diğerini değiştirdiği akla gelmektedir. Ayrıca, programın bir sonucu olarak gözlenen gelişimsel değişimlerin çocuğun ailesi tarafından sağlanan deneyimlerle etkileşmesinin sonucu olduğu izlenimini uyandırmaktadır.

Sonuçlar aynı zamanda aile dışındaki bir başka sistemin, okulun çocuğun gelişimindeki rolünü de vurgulamaktadır. Öğretmenin eğitim almış çocukların bilişsel düzeyini daha iyi olarak algılaması, ve bu algıyla çocuğun başarısı ve destek programının rolü arasındaki ilişki, ev ortamıyla (mikro-sistem) okul (mezo-sistem) arasındaki bağı göstermektedir. Bir başka deyişle, mikro-sistemle mezo-sistemin etkileşimini gayet iyi bir biçimde sergilemektedir. Özellikle de annenin okula ilgisi ve öğretmenin çocuğa ilişkin algısı arasındaki ilişki, birbirine refakat eden destek ilişkilerinin çocuğun farklı ortamlara katılımındaki önemini bu kez farklı bir ortamda, okulda vurgulamaktadır. Dahası, bulgular evde destek programının evin dışındaki sistemler üzerindeki etkisinin de altını çizmektedir.

Destek programı ailenin çocuğa büyüme, öğrenme ve gelişmede yardım edebilmesine olanak sağlamıştır. Bu daha çok annenin zihinsel uyarılar açısından zengin bir ev ortamı sağlaması, çocuğun okul başarısına ilgi göstermesi ve okula karşı daha olumlu bir tutum takınmasıyla kolaylaşmıştır. Dolayısı ile zihinsel açıdan uyarılan çocuklar aile üyeleri ve çevre tarafından da desteklenmiştir. Program yalnızca zihinsel açıdan uyarıcı bir ortam yaratmakla kalmıyor, aynı zamanda huzurlu, anlayışa dayalı bir anne-çocuk ilişkisini ve daha az cezalandırıcı bir ana-babalığı içeren bir ortam yaratıyor. Annelerin disipline ilişkin davranışlarında gözlenen değişiklikler de ev ortamında daha sözel ve daha az cezalandırıcı bir anne-çocuk ilişkisi barındırmaya doğru bir değişiklik olduğunun göstergesidir. Eğitim almış olan grubun anneleri çocuklarına bağırma, onları dövme gibi olumsuz disiplin yöntemlerini bir kenara bırakıp, nedenleri açıklama, kuralları anlatma gibi olumlu disiplin yöntemlerini kullanmaya başladılar. Programın bitiminden bir yıl sonra ilkokul birinci sınıfın sonunda da benzeri bulguların saptanması programın ortaya çıkardığı değişimin korunarak devam ettiğini göstermektedir.

Programa katılmış olan anneler yalnızca uyguladıkları disiplin yöntemlerini daha olumluya dönüştürmekle kalmayıp, aynı zamanda çocuk yetiştirme biçimlerini de değiştirdiler. Bu değişim, çocuğa verdikleri sözü tutmak ve çocuğun sorduğu soruları uygun biçimde cevaplamak gibi, davranışlarına yansiyarak gözleniyordu. Anneler çocuklarını karşılanması gereken kendine özgü gereksinimleri, yanıtlanması gereken soruları olan bireyler olarak algılamaya başladılar. Çocukların kendi kişilikleri olduğunu ve yetişkinlerden farklı olduklarını da kabul ettiler. Eğitim almış olan grubun anneleri eskiden yaramazlık diye niteledikleri davranışları daha farklı değerlendirmeye başladılar ve çocukların bu tür davranışları özgürce geliştirebilmesi için ortam hazırlamaya başladılar. Çocuğun daha iyi gelişmesi için ev ortamını değiştirmeye hazırıldılar. Bir kez daha belirtelim ki, ev ortamını yeniden düzenlemelerine yol açan bu davranışlar eskiden annelerin onaylamadıkları davranışlardı.

Program "kimi daha çok değiştirdi?" diye sorulduğunda ilginç bir sonuç elde edildi. Annenin öz saygısı, ailedeki konumu, ev ortamının uyaran düzeyi ve programın uygulama kalitesi annenin çocuk yetiştirme ve disiplin yöntemlerindeki değişikliği etkileyen faktörler olarak gözlemlendi. Daha açık ifade edilirse, öz güveni daha fazla, ailedeki konumu daha iyi olan ve uyaran içermeyen çevrelerden gelen anneler daha fazla değişti. Beklenildiği gibi, ortamda ne kadar yoksunluk varsa değişim o denli fazla oldu. Ailedeki konumu daha iyi oldukça anne çocuğunu daha az cezalandırmaya başladı; öz güveni arttıkça da çocuğuna daha fazla açıklamalarda bulunur oldu. Anne kendinden ve ailedeki konumundan memnun olunca daha fazla değişti, çocuğuyla daha olumlu etkileşimlere girdi ve olumsuz etkileşimleri bir yana bıraktı. Programın uygulanması (süreç) ve sonuçları (ürün) arasındaki ilişki, grup toplantılarındaki sürecin niteliği ve anne davranışındaki değişim arasında bir ilişki olduğunu gösteren bulgularla vurgulanmaktadır. Programın uygulanmasındaki kalite arttıkça annelerde olumsuz çocuk yetiştirme davranışlarından olumlulara doğru bir değişim yaşandı. Her ne kadar programın anneleri doğrudan etkilemesi beklenmiyorduydu da, programa katılan anneler öz saygılarının program sonrasında eskiye göre olumlu olarak değiştiğini ifade ettiler. Öz saygı ve annenin çocuk yetiştirme tarzı arasındaki ilişki gözönüne alındığında, programın yalnızca anneleri doğrudan etkileyerek değil, aynı zamanda öz saygılarını artırma yoluyla dolaylı olarak etkili olduğu söylenebilir.

Sonuçlar açıkça gösteriyor ki Anne-Çocuk Eğitim Programı anneleriyle çocukların bilişsel ve sosyal açıdan uyarıcı deneyimler yaşamasına yol açmasının yanısıra çocukların

uygun olmayan, hoş gitmeyen deneyimlerden korunduğu bir ortam yaratan belli etkileşimlere girmelerinde de etkili olmuştur. Programa katıldıktan sonra annelerin benimsedikleri davranışlar çocukların öğretmenleri tarafından algılanışlarını bile etkilemiştir. Annelerin davranışlarındaki bu değişimler çocuklarının gelişimindeki değişimlere yol açmıştır.

Anneler ve çocuklar programa biyolojik ve davranışsal konularınca belirlenen geçmişleri ile başlamışlardı. Programın etkinlikleri sırasında onlar da değişik etkileşimlere girmelerine yol açan hem öğretici hem de uyarıcı çeşitli deneyimler yaşadılar. Bu etkileşimler hem annelerde hem de çocuklarda değişimlere yol açtı. Her iki tarafta gözlenen değişimler de okul sistemi ile etkileşimlerine olumlu katkılar yaparak okuldaki başarıyı getirdi. Annelerde gözlenen değişimler açısından anne-eğitiminin grup ortamı içinde yapılıyor olmasının, özellikle yakın insan ilişkileriyle örülmüş bir sosyo-kültürel çevrede sosyal-duygusal destekleyici işlev gördüğüne inanılmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1997). Destek programı boyunca anneye sağlanan sosyal-duygusal destek, programın başarısı ve etkilerinin sürmesi açısından önemli bir faktördür.

Araştırmanın bütün bulguları programın çocuğun gelişimi, anne-çocuk etkileşimi ve annenin kendisi için önemini vurgulamaktadır. Bir programın başarısı o programın nasıl uygulandığına bağlıdır (Pence ve Moss, 1994; Philips ve Howes, 1987; Sylva, 1996). Uygulamaları yüksek kaliteli olan programlar düşük olanlardan daha başarılıdır. Bir programın uygulanması, sürecin nedenli iyi yürütüldüğüne ve programın nasıl uygulandığına bağlıdır. Grup toplantılarında ve ev ortamında yapılan gözlemler programın uygulanma kalitesinin oldukça yüksek olduğunu gösterdi. Gruptaki gözlemler programın üç ana öğesinin annelerle birlikte nasıl uygulandığını yansıttı. Programın grup toplantılarındaki uygulanışı ile program başarısı arasında doğrudan bir ilişki olması beklenir. Öğretmenler programı olması gerektiği gibi yürütürlerse annelerin programdan daha fazla yararlanacaklarına inanılmaktadır. Grup toplantılarının gözlemleri hemen hemen bütün gruplarda uygulamanın yüksek bir kaliteye ulaştığını ortaya çıkardı. Annenin çocuğuyla birlikte nasıl çalıştığını izleyen ev gözlemleri de benzer bir kalite düzeyini yansıttı. Bu sonuçlar iyi uygulanan programların başarılı olduğu varsayımını doğruluyor. Programın uygulanmasına ilişkin değerlendirme, programın değişik bölgelerdeki uygulamalarında farklılıklar olduğunu açıkça ortaya koydu. Bölgeler arasındaki bu farklılık uygulamanın kalitesini düşürecek düzeyde olmasa da, yine de programın etkisi bakımından önemli bir bulgudur; özellikle de uygulama ve etki arasındaki ilişki gözönüne alındığında. Programın

yürütülmesi aşamasında farklı bölgelerde uygulanmada gözlenen değişiklikler, özellikle programın sonlarına doğru uygulamada daha özenli olunması gerektiğine dikkat çekiyor. Bir ilde sürekli olarak gözlenen uygulamadaki düşük kalite düzeyi, programın yürütüldüğü bölgenin sosyo-kültürel özelliklerini tanımanın önemine dikkat çekiyor; bu bölgenin yerel özelliklerinin diğer bölgelerden daha farklı olduğu unutulmamalıdır.

Profesyonellerin programı ne ölçüde iyi yürüttüğü, temelde programın içeriğini ve programın uygulamasını nedeni iyi bildiklerine bağlıdır. Bu da eğitimin başarısı ile yakından ilgilidir. Öğretmen eğitim seminerlerinin değerlendirmesi gösterdi ki, bu seminerler öğretmenleri eğitmede başarılı olmuştur. Seminerlerde öğretmenlerin programa ilişkin bilgileri önemli ölçüde artmıştı. Dahası, eğitimciler öğretmenlerin çalışmalarını başarılı buldu ve öğretmenler de eğitim sürecinin değişik öğelerini etkin ve uygun olarak değerlendirdiler. Yalnızca uygulama kalitesinin değil, programı yürüten profesyonellerin eğitiminin de yüksek bir kalite düzeyine ulaştığı görüldü. Programın başarılı olmasında kaliteli bir düzeyde uygulanması ve öğretmen eğitiminin başarılı olmasının etkili olduğu görülmektedir.

Özet ve Öneriler

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nda çocuğun gelişimi bağlamsal bir yaklaşım ile ele alınmaktadır. Bu, çocukların, kendi potansiyellerini açığa çıkarabilecekleri gelişim çizgisine ulaşabilecekleri bir ev ortamında erken yaşlarda desteklenmesini gerektirir. Çocuklar program bittikten sonra da uyarıcı koşulların devam edeceği ev ortamında olacağından destek sürekli olacaktır. Bu destekleyici ev ortamını yaratırken program, anne üzerinde odaklanarak aileyi güçlendirmeyi hedefler. Bu süreçte özellikle sağlıklı gelişim için gereken desteğin tam olarak sağlanmadığı çevrelerden gelen çocuklarda gelecekte ortaya çıkabilecek uyum ve gelişme sorunlarını engellemek için var olan kaynakların geliştirilmesine önem verilir. Ana-babalara çocukların gereksinimlerine ilişkin bilgi verildiğinde ve kendi çocuklarının gelişiminde etkin olmaları sağlandığında, yakın çevrenin çocuğun "potansiyel gelişim" alanı içinde işlev görme şansının artırılmış olacağına inanılmaktadır. Bu temel yapıya dayalı olarak Anne-Çocuk Eğitim Programı çocukların kendi potansiyellerine ulaşma ve eğitim alma haklarını gerçekleştirecek olanaklar yaratır.

Programın değerlendirilmesi sırasında, hem program hem de programın ülkede

yaygın olan sisteme katkılarına ilişkin önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar annelerin destek programını çocuklarının, ailelerinin ve kendi yaşamlarının değişmesi için uygun bir yol olarak gördükleri gerçeğini belgelemiştir. Dahası, program annenin çocuğun büyüme, öğrenme ve gelişimine yardım etmesine olanak tanımıştır. Bütün olumlu gelişimsel değişiklikler kendisinde de pek çok değişim algılayan anne yoluyla elde edilmiştir. Annedeki bu değişimler çocuğun gelişimindeki rolüne, çocukla ve aile çevresiyle etkileşimine yansımıştır.

Bütün bu sonuçlar gösteriyor ki, program çocuğa en üst gelişim düzeyine ulaşması için olanak tanınan uyarıcı bir ev ortamı yaratarak temel amaçlarını gerçekleştirmede başarılı olmuştur. Bu, örgün eğitime başlamadan önce programa katılmış olan ve olmayan çocuklardan elde edilen veriler arasında saptanan okula hazır olma ve zihinsel işleyiş konularındaki farklılıklara da yansımaktadır. Programın çocuğun bilişsel kapasitesini ve sosyal yeterliliğini arttırarak onu okula hazırladığı gözlenmiştir. Üstelik, programa katılmış olan çocukların örgün eğitimin soyut ve örtük öğrenme biçimiyle başedebildikleri, bunun da okuldaki çalışmalarının daha iyi olmasına yol açtığı, öğretmenler tarafından daha iyi algılandıkları, ana-babalarının da okuldaki çalışmalarını daha iyi olarak algıladıkları görülmüştür.

Sonuçlar aynı zamanda anne ve çocuğu arasındaki ilişkilerin de geliştiğini göstermektedir ki, bu da ancak sağlıklı çocuk gelişimi için yeterli olan bir ev ortamının varlığında ortaya çıkabilir. Programın çocuk yetiştirme ve disiplin yöntemleri, annenin ailedeki konumu, annenin yeterlilik duygusu ve aile destek sistemi gibi faktörler üzerindeki etkisi, iletmeyi amaçladığı mesajların anneler tarafından duyulduğunun bir göstergesidir. Bunlar arasında, annenin yeterlilik duygusu, ailedeki konumu ve ev ortamındaki mevcut uyaran düzeyi kimin bu programdan en fazla yarar gördüğünü belirleyen faktörler olmuştur. Kendini daha yeterli hisseden, ailedeki konumu daha iyi olan, daha az uyaran içeren çevrelerden gelen anneler programdan en fazla yararlanan anneler olmuştur.

Programın uygulanışının incelenmesi, uygulamadaki çeşitliliğin ve bunun program sonuçlarına etkisinin belirtilmesine olanak sağladı. Program süreci ve sonuç arasındaki ilişki, program stratejileri ve etkinlik arasındaki bağlantıyı ortaya çıkardı ve programın gerekli bölümlerinde değişiklik yapılabilmesini sağladı.

Özet olarak, program çocukları okula hazırlama, okulda başarılı olmalarını sağlama ve anneyle çocuğun olumlu bir ilişki kurabilecekleri daha iyi bir ev ortamı yaratma konusunda etkiliydi. Ayrıca, programın yürütülüşü ve yaygınlaşma yapısı da başarılı bir programın oluşmasına olanak verecek biçimde kalite açısından yüksek düzeydeydi.

Ülkedeki sistemin koşulları gözönüne alındığında bunlar önemli bulgulardır. Sonuçlar, başka bir ülkede geliştirilmiş, farklı ortamlara genelleştirilmesi güç bir programın kullanılması yerine, özgün bir programın daha etkin olduğunu göstermektedir. Bu gerçek, programın hem ülkedeki kapasitesini hem de sorumluluğunu arttırmaktadır, çünkü bu sonuçlar geniş bir uygulama için iyi bir temel atıldığını göstermektedir. Yaygın bir erken çocukluk eğitim sistemi bulunmayan, neredeyse bu konuda var olan hizmetlerin hepsinin kurum merkezli olduğu ve hedef kitlenin yalnızca %9'una ulaşılan bir ülkede bu önemli bir bulgudur. Sistemin koşulları bu eksikliği ve yetersiz koşulları gidermeyi gerektirmektedir. Kurum merkezli erken çocukluk eğitimi var olan modellerden yalnızca biridir ve bunların arasında büyük ölçekli olarak uygulanması en pahalı ve en zor olanıdır. Ev merkezli bir program olarak Anne-Çocuk Eğitim Programı kurum merkezli programlardan daha farklı bir modele örnektir. Sistemden yararlanacak olan hedef kitle tek bir modelin sınırları dahilinde karşılanması güç olan farklı gereksinimlere sahiptir. Öyleyse, sistemi genişleterek sisteme değişik modelleri dahil etmek daha kolay ve daha verimli olabilir ve böylece değişik gereksinimler de karşılanabilir. Üstelik, toplumun değişik özellikleri olan bölümleri için değişik modeller yürütmek daha da etkili olacaktır. Dahası, ev merkezli bir program olarak Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın maliyeti kurum merkezli programlardan daha düşüktür. Bu da sistemin daha geniş kitlelere ve daha çok gereksinim duyanlara kısa sürede ulaşmasına olanak verebilir. Mevcut erken çocukluk eğitimi sisteminin yapısı nedeniyle "risk" içeren koşullarda yaşayan çocuklar tam olarak hedeflenmiş değildir. Anne-Çocuk Eğitim Programı bağlamsal yaklaşımı ile ve elverişsiz koşullardan gelen çocuklardaki etkin sonuçlarıyla bu öncelikli hedef gruba ulaşmada ve onların gereksinimlerini karşılamada önemli bir araç olabilir. Hiç kuşku yok ki, bu da sosyo-ekonomik koşullara bağlı olarak ortaya çıkan dengesizlikleri azaltmayı kolaylaştıracaktır.

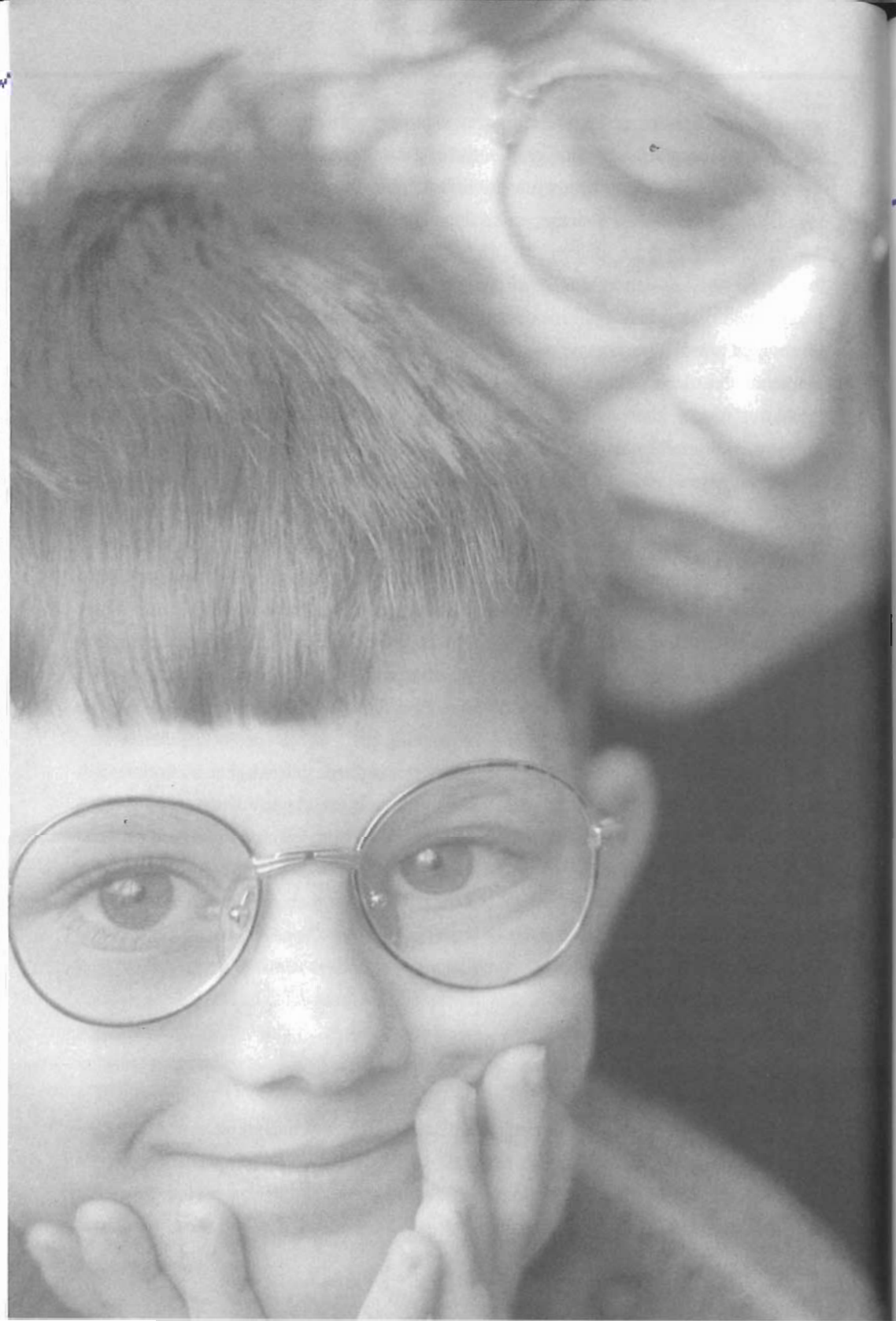
Literatürde de sık sık belirtildiği üzere bir programın etkinliği niteliklerine bağlıdır. Mevcut sistemdeki erken çocukluk eğitimi hizmetleri kesin bir biçimde ikiye ayrılmıştır: Eğitim ve bakım amaçlı. Ne yazık ki, ülkede bakım veren merkezlerin sayısı eğitim verenlerin sayısının çok ötesindedir. Bu koşullar altında mevcut sistemin özellikle

elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için etkinliği kuşkuludur. Bütün bunlar ülkede nitelikli erken çocukluk eğitimine gerek duyulduğunu bir kez daha vurgulamaktadır. Kurum merkezli programların henüz nitelikli olmadığı bir ülkede ev merkezli bir programın önemi, yüksek nitelikli bir sisteme zaten sahip olan ülkelerdekinden çok daha fazladır.

Örgün eğitim sistemindeki eğitim düzeyi sisteme giren öğrencilerin okula hazır olma düzeyleriyle yakından ilgilidir. Çocukların okula daha hazır olarak başlamaları durumunda, okula devam etme olasılıklarının daha yüksek olacağına ve hazır olmayan çocuklara göre daha yüksek düzeyde bir çalışma göstereceklerine inanılır. Dahası, bu çocuklar sistemin hem verimini hem de niteliğini artırarak temel eğitim sisteminin işleyişini etkileyeceklerdir. Bunun sonucunda da sınıfta kalanlar, bekleyenler ve ikmale kalanların sayısı azaldığından eğitim masrafları düşecektir. Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın değerlendirilme sonuçları programın okula hazır olma ve okul başarısındaki rolüne iyi bir örnek oluşturmaktadır. Ülkedeki zorunlu eğitimin süresi sekiz yıla çıkarılmıştır. Bu durum yalnızca yeni binalar, öğretmenler, araç-gereç ve malzemeye gerek duyulmasına yol açmadı, aynı zamanda sistemin niteliğini geliştirme gereğine de dikkat çekti. Örgün eğitime hazır olan çocuklar bu sistemin niteliğinin gelişmesine yardım edecekler ve sistemde başarısız olanlara yapılan harcamaların azalmasına yol açacaklardır.

Anne-Çocuk Eğitim Programı gibi programlar çevrenin elverişsiz koşullarını bir noktaya kadar gidererek insan gelişiminin daha iyi koşullarda gerçekleşmesini sağlamada önemli bir rol oynarlar. Bu rol, çevrenin rolünün çok daha belirleyici olduğu insan gelişiminin erken yıllarında daha da önemlidir. Anne-Çocuk Eğitim Programı gibi hem çocuğu hem de anneyi güçlendiren bir program yalnızca erken çocukluk eğitimi ya da yetişkin eğitimi programlarının bir örneği olmakla kalmaz, aynı zamanda toplumun gelişmesinde de önemli bir rol oynar.

1/20/02



Annelerin Kendi İfadeleri ile Anne-Çocuk Eğitim Programı

Sayılar ve istatistiki bulgular kadar Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılan annelerin bu programla ilgili kendi ifadeleri de çok önemli idi. Bunlar hem sayıların yansıtmadığını ortaya koymakta hem de ilk ağızdan ifadeler oldukları için farklı bir boyuttan programın etkilerini yansıtmaktaydılar. Bu nedenle Anne Çocuk Eğitim Programı'na katılan annelerden öğretmenleri, program sonunda yaşadıkları bu deneyim ve yarattığı değişimler hakkında düşüncelerini yazılı olarak bildirmelerini istedi. Anneler arasından rastgele seçilen 32 annenin, program hakkında düşüncelerini ve bu programa katılmanın yarattığı değişim ve gelişmeleri anlattıkları yazılar değerlendirildi. İfade ve yorumların bir bütünlük içerisinde sunulabilmesi için, yazılar belirli başlıklar altında toplandı. Annelerin ifadelerine kendi cümleleri içinde yer vermeye özen gösterildi.

Çocuklarda Görülen Değişimler

Çocuğun Bilişsel Beceriler Elde Etmesi

Pek çok anne, çocuğunun daha önce bilmediği, sayıları tanımak, saymak, harfleri ayırt etmek, geometrik şekilleri tanımak, üstünde, yanında, gibi kavramları anlamaya başlamak, renkleri tanımak, boyamak, resim yapmak, el becerilerinin gelişmesi, kalem tutmak, çizgi çizebilmek, düz çizgiyi eğri çizgiden ayırt etmek, dinlemek ve dinlediğini anlamak ve anlatmak, soruları cevaplamak v.b. pek çok beceriyi bu program sayesinde kazandığını yazıyor.

"Oğlumdaki değişiklikler gözle görülür aşamadaydı. Kalem bile tutmayan oğlum, oturup resimler yapıyor, harflerle kendi adını yazabiliyor. Küçük toplama ve çıkarmaları yapıyor"

"Biz evlerde çocuklara hikâyeler okuyup, ZEP'leri çalıştırıyorduk. Gün geçtikçe çocuklar daha bilgilendi, örneğin aynı-farklı kavramlarını, renk kavramlarını, şekilleri, en önemlisi de trafik ışıklarını öğrendi. Daha önce görmediği hayvanları tanımış oldu, büyüğü, küçüğü öğrendi, şu anda saatin kaç olduğunu sorduğum anda çocuğum cevap verebiliyor, herhangi bir yerde sayı gördüğü zaman anne bak bu 5 veya bu bir 10 diyebiliyor"

Saygıdeğer İlgililer

Toplumumuzda yetiştirilme şartlarımızın, bağlı olduğumuz gelenek ve göreneklerimiz, hayatımı, nasıl yönlendirdiği hepimizce malum. Toplum olarak bağlı olduğumuz geleneklerimiz, çoğu, değer yargılarına bağlıdır. Evet, çok güzel, anlamlı değerlerimiz ve adetlerimiz var. Bunlar olumlu bir yanı. Geriye kalan büyük bir kısmı ise, maalesef kadını eğen, düşünce ve kişilik olarak kadın: önemsemeyen, köri körine bağlanıp kabul ettiğimizi kurallarımız.

Kabul ettiğimizi derken yanlışlıklarını, ağır yanlarını göre görür, bile bile, hen kadın hem de erkek olarak kabul etmek. Ne kadar bunun böyle olmaması gerektiğini bilsek de, doğrusunu yapmaya cesaret edemiyor, güncellerimizi kıranıyoruz. Bige ne derler, olumsuz bir eleştiriyi karşılasırmıyız, karşılaşırsak ne yaparız diye tereddüt duyuyor. Ama, birbirine saygıyla yaklaşırsak, insanca hakıyla, olumlu ilişkilerle yaşayan aileler ve insanlar gördüğümüzde gıptayla bakmaktan, kendimizi alamıyoruz. Ama, sadece bakarız-----

Peki bige engelleyen nedir? Neden bige hakkımızı savunamıyoruz? Rahat ve huzurlu olarak, kendimizi ifade ederek yaşayamıyoruz. Gevremize kalın bir kabuk örüp, içimizi kaparıyoruz. Burada kastettiğim, ne geleneklere, aileye, eze, çevreye saygınlık, ne de sınırsız övgünlük. Sadece, kendimize ve çevreye saygı duyarak, bilerek yaşamak. Bir kısmımız bunu bilir, böyle yaşamaya çalışır. Gevreden geleneklerle absayarakta olsa, yürütmeye payret eden. Kimimiz bilir yaşamıyor. Çünkü böyle gelmiştir, böyle gidecektir. İzin esası, nasıl yapılacağına bilmemektir.

İşte bizler mutlu bir aynılık olarak, bu program sayesinde, bu bilinci ucundanda olsa yakaladık. Bu kadar basit görünen, basit ve ifade edilen bu program sayesinde, hiç de basit olmayan, hayatımı etkileyen şeyler öğrendik.

"Kurstaki öğrendiğim bilgilerle ben de çocuklarımı yönlendirdim. Çocuğumda gözle görülür derecede gelişme sağladım. Sayı saymayı, geometrik şekilleri ve renkleri öğrendi, velhasıl okulöncesinde alabileceği bütün konuları çocuğumla birlikte öğreniyorum"

"Bir de ZEP çalışmaları var, onlardan da büyük fayda gördüm, okuduğum bir hikayeyi dinlemesini, o hikayeye kendinden de birşeyler katarak anlatmasını, resim yapmasını ve buna benzer birçok şeyler"

"Çocuğum için ZEP'lerin çok yararlı olduğu inancındayım. Bilmediği birçok şeyi ZEP'lerden öğrendi. Bunun yanısıra el kasları gelişti, kelime hazinesi çoğaldı, Okula başladığında bu bilgilerin çocuğum için çok yardımcı olacağına inanıyorum."

Çocuğun Davranışlarında ve Sosyal İlişkilerinde Değişim

Anneler çocuklarının davranışlarının ve çevre ile ilişkilerinin olumlu yönde geliştiğini belirtiyorlar. Çocuklarının kendilerine yaklaştığını, kardeşleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde, oyunlarında bile farklılıklar olduğunu söylüyorlar. Ayrıca, çocuklarının kendi kendilerine daha bağımsız hareket etmeye, kendilerine ait sorumlulukları yerine getirmeye başladıklarını, kendilerine güvenlerinin arttığını söylüyorlar.

"Kızım rahatladı, en ufak şeyi bana sormaktan vazgeçti. Kendinden emin değildi, şimdi rahat ve biraz özgür ve benden birşey gizlemiyor"

"Çocuğum aksi ve sinirliydi, uysal ve çevresine karşı saygılı oldu. Arkadaşları ile iyi geçinmesini öğrendi"

"Bana karşı gelmesi azaldı... kendi kendine oyun kurabiliyor, kendine güveni arttı, birşey söylediği zaman ya da yaptığı zaman doğru birşey yaptığından emin"

Anneler çocuklarıyla ilgili yaşadıkları problemlerden ve bu problemlerin program sayesinde ortadan kalktığından bahsediyorlar.

"Ablasına davranışlarında daha fazla saygılı olmayı öğrendi, arkadaşlarıyla diya-

KURS HAKKINDAKİ DUYGU VE DÜŞÜNCELERİM

Televizyonda çocuklar için kurs başlatılacağını duyduğunda hiç ilgilenmemiştim. Bir arkadaşımın ısrarı üzerine başvurudum. Bir tac ders gider, beğenmezsem ayrılırım diye düşünmüştüm. Daha ilk derste bu kursun benim ve çocuğum için çok yararlı olacağına karar vermiştim bile..

Her anne gibi ben de çocuklarımı en iyi şekilde yetiştirmek isterim. Öyle de yaptığımı sanıyordum. Katıldığım sohbetler sırasında ne yazık ki çocuklarımı ne kadar bilmiyoruz, yanlış yetiştirdiğimizi üzümlerle farkettik. 25 haftalık ders süresince çocuklarıma karşı konuşmalarımı ve davranışlarımı yavaş yavaş düzelttim. Bir atasözü vardır. "Zararın neresinden dönülürse kordur." Ben geçle olsa çocuklarıma ne vermem gerer. Hıgini öğrendim. Çocuklarıma karşı daha sabırlı, daha anlayışlı ve benim için en önemli şeyi söylemeye çalışıyorum. Böyle de devam etmeye kararlıyım. Bu anlatımlarım, sohbetler hullında benim duygu ve düşüncelerimdir. Zepir için de öğlunun duygularını enest şöyle anlatabilirim. Her hafta gelececeğin getireceğin zepiri sabırsızlıkla bekliyoruz. Kursun geldiğini zaman daha ben kapıdan girmeden elimden çantamı taşıyor ve beni hemen derse oturtuyor. Kurs bitimine kadar aynı işlekle zepirinizi çalıştık. Çocuğum için zepirin çok yararlı olduğu inancındayım. Bilmediği birçok şeyi zepirlerden öğrendi. Bunun yanı sıra el kolları geliştirdi, kelime hazinesi çoğaldı. Otula beklendiğinde bu bilgilerin çocuğum için çok yardımcı olacağına inanıyorum. Sonuçta bu kurstan öğlun ve ben çok güzel bilgiler öğrenmiş oluyor, niemün sağlıyoruz.

Acemin başlatıldığı bu kurslar için kime teşekkür edeceğimi bilemiyorum. Ama Jeug Hanım bize gerçekten çok teşekkür ederim. Farklı dillerle, güzel sohbetlerinizle, örneklerinizle hepimizin kalbini kazandıran tekrar teşekkürler. Jeugiler Sağlıklar.

Emine İLDEM

Öğretmen: Sevgi ÖZCİTKİMAZ

1^o ANDIRMA

loğu daha iyi oldu, paylaşmasını öğrendi sorumluluk duygusu gelişti, yaramazlığı azaldı. Zaman zaman altını gece ıslatıyordu, eğitimden sonra problem kalmadı”

“Benim kızım hiç süt içmezdi, ben çok üzülürdüm, ısrar ederdim, döverdim ama nafile. Ama eğitimden sonra artık sütlü gıdalara daha önem vermeye başladım. Bir örnek verelim, Meltem ıspanak da yemezdi, ben ve babası ona ıspanağın ne kadar faydalı olduğunu anlatarak artık ona ıspanak yemeği yedirebiliyoruz”

Bazı anneler Programın diğer çocuklarına da faydalı olduğunu ve onlarla ilgili problemlerin çözümüne de yardımcı olduğunu eklemişler.

“... ablası bazı yiyecekleri sevmiyordu, sizin verdiğiniz eklerdeki beslenme planını okuyup uygulamalar yaptık”

Bir annenin yazdıkları, çocukların davranışlarındaki değişimi bakın nasıl izah ediyor:

“Kurs başlayalı aslında çocuğum değil de benim değiştiğimi anladım. Çocuğa nasıl davranırsan o da sana öyle davranıyor. Şimdi ise çocuğumun anlattıklarını dinliyorum, yaptığı yaramazlıklara karşı daha sabırlı davranıyorum, onun yaptığı ve benim istemediğim hareketlere karşı, o hareketi yapmaması konusunda izah ediyorum. Bunların hepsi bu kursun sayesinde oldu”

Bu sözler bizi bir sonraki başlığa getiriyor.

Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumlarında Değişim

Pek çok anne, bu programdan önce çocuklarında istemedikleri davranışları dayakla engellemeye çalışırken, programdan sonra dayaktan, sert ve ağır cezalardan vazgeçtiklerini vurgulamışlar. Programın kendilerine kazandırdığı en önemli özelliğin sabır olduğunu, artık çocuklarını bir insan olarak görmeye başladıklarını, onlara eskisine göre çok daha fazla anlayış gösterebildiklerini belirtiyorlar. Çocuğu dinlemenin önemini anladıklarını ve bu yüzden onların davranışlarının nedenlerini anlamaya çalışarak, yanlış davranışlarını açıklayarak düzeltmeye çalıştıklarını söylüyorlar.

"Kuralcı bir aile olarak çocuğuma her dediğimi yaptırmaya çalışsan, disiplin uygulayan ona hiç söz hakkı tanımayan ve dayakla da olsa terbiye etmeye çalışsan ben, 25 hafta sonunda çocuğuyla daha yakın, daha sevecen yaklaşan ve en önemlisi konuşabilen bir anne çocuk olduk"

"Ben de bazen çocuğuma karşı sinirlendiğim zaman sorunları az da olsa dayakla halletmeye çalışıyordum. Şimdi onun yerine, çocuğumla çocuk değil de sanki büyük insanmış gibi hareketlerinin nedenlerini soruyorum ve onu kızıp üzeceğime onun hareketleri yüzünden kendimin çok üzüldüğüne inandırıyorum ve bu tavır çok işe yarıyor"

"Bu eğitimde çocuğumun yaptığı hatalara kızmadan, cezalandırmadan, dövmeden, bağırmadan anlayışlı bir şekilde nedenini arayıp sorunun çözümünde yardımcı olmayı öğrendim. Çocuğuma şimdi büyük bir insan gibi önem veriyorum."

"Programa başlamadan önce bazı durumlarda çok kızdığım da çocuğa vuruyordum. Şimdi ben dayanın ve bağırmanın bir çözüm olmadığını ve olmayacağını farkındayım. Şimdi eşim ve ben ikimiz de ona bağırıyoruz. Bazı şeylerin açıklamasını yapıyoruz. Konuşarak çözüme ulaşabiliyoruz. Çok da güzel sonuçlar alıyoruz."

"Katıldığım sohbetler sırasında ne yazık ki çocuklarımı ne kadar bilinçsiz ve yanlış yetiştirdiğimi üzülererek farkettim. 25 haftalık ders süresince çocuklarıma karşı konuşmalarımı ve davranışlarımı yavaş yavaş düzelttim. Çocuklarıma karşı daha sabırlı, daha anlayışlı ve benim için en önemlisi açıklayıcı olmaya çalışıyorum."

"Çocuğuma oynaması için daha fazla ortam yaratıyor, arkadaşlarını çağırıyorum"

Anne-Çocuk İlişkisi

Anneler Programda öğrendiklerini uygulayarak birlikte çocukları ile daha yakın iletişim kurmaya başladıklarını, daha çok konuştuklarını, arkadaş gibi olduklarını söylüyorlar. Daha önce çocuğun sorularını geçiştirirken, şimdi onlarla daha çok konuştuklarını, anlattıklarını, sorularını cevapladıklarını belirtiyorlar. Çoğu anne eskisine göre çocuklarıyla çok daha fazla ilgilendiklerini, problemlerine daha fazla zaman ayır-

dıklarını ve artık çocuklarını dinlemeyi öğrendiklerini dile getiriyor.

"Ben çocuklarıma karşı daha samimi daha yakın oldum"

"Okulda öğrendiklerimi çocukla uygulamam daha fazla diyalog kurmama ve aramızdaki sevgi bağının daha fazla güçlenmesine sebep olmuştur. Daha önce sorduğu soruları geçiştirirken şimdi karşıma alıp açıklama yapıyorum. Bu programın uygulanmasından sonra çocuğun sorunlarına daha fazla önem göstermeye başladım. Bakımına daha fazla özen göstermeye başladım, yiyeceklerine, sağlığına, giyeceğine, oynamasına, uyumasına olan ilgim yoğunlaştı."

"Çocuğumu dinlemeyi öğrendim. Kendimi de dinletmeyi"

"Kursa başlamadan önce çocuklarımı dinlemiyor söylediklerini geçiştiriyordum. Fakat dinlemenin çocuk için bir ihtiyaç olduğunu öğrendim. Bundan böyle çocuklarımla sorunlarını dinleyip, anlamaya ve çözüm bulmaya çalışıyorum"

"Çocuklara karşı saygımız oldu. En azından çocuk birşey anlatırken dinlemesini öğrendik. Çocukların da bir insan bir aile ferdi olduğunu geç de olsa anlamış olduk."

"Çocuğumu daha iyi anlamayı, ve çocuk gibi düşünerek neler hissettiğini anlayarak onunla daha iyi iletişim kurabiliyorum"

Annenin Kendi Kişiliğinde Değişim

Anneler bu programdan sonra sadece çocuklarına karşı değil, genelde daha sabırlı olduklarını söylüyorlar. Bu program sayesinde çözümünü bilemedikleri problemlerini çözmek için bilgiler ve yöntemler öğrendiklerini, kendilerini daha güçlü ve verimli hissettiklerini, anne olarak kendilerine güven duymaya başladıklarını, kendilerini ifade etmeyi, dinletmeyi öğrendiklerini belirtiyorlar. Pek çok anne bu programa çocuğu için geldiğini ama asıl değişenin kendisi olduğunu vurguluyor.

"Daha olgun ve sakin düşünebiliyorum"

"Bazı yanlışlarımın farkındaydım ama bunları nasıl bir yolla düzelteceğimi bilemiyordum. Kendi yanlışlarımı anne-çocuk ilişkileri dersimizde, çocuklarımınkini de olumlu disiplin yöntemleriyle düzelttim ve şimdi herşey daha güzel yürüyor"

"Üç çocuğuma birden verebileceğim ne kadar çok şeyin olduğunu ancak ben bu kursa gidip geldikten sonra öğrendim."

"En önemlisi de, kendimizi en doğru şekilde ifade edebilmeyi öğrendik. Ben kimim, neyim, nasıl yaşıyorum? Ya da bulunduğum şu anki ortamda en iyi şekilde nasıl yaşayabilirim Ben artık bir kadın ve anne olarak ne olduğumu, ne istediğimi, açık bir şekilde biliyorum. Farkındayım. Ve çok mutluyum. Kendime güveniyor ve inanıyorum."

"Şimdi kendimi çok güçlü ve verimli hissediyorum"

"Çocukların eğitimi konusunda birçok güzel şeyler öğrendim. Çocuklarıma bir anne olarak konuşmasını... bir anne olarak benim de kendime güvenimi sağladığınız için teşekkür ederim"

"Ben çok değiştim. Çocuğum da çok değişti. Hayatla barıştık"

Ailede ve Babadaki Değişimler

Anneler kendilerindeki değişikliğin ev ortamını da olumlu olarak etkilediğini ifade ediyorlar. Bazı anneler programda anlatılanları eşleri ile paylaşımları sonucu eşlerinin de çocuklarına karşı tavırlarının değiştiğinden bahsediyor. Bazı anneler de eşlerinin kendilerindeki değişimi farkederek etkilendiğini ve bunun eşler arasındaki ilişkiye olumlu katkıları olduğunu söylüyorlar.

"Ben bu programdan büyük faydalar gördüm, mesela çocuğum kendim beyim de bile çok büyük değişiklikler oldu."

"Sonraki günler eşimle diyalogum sempatikleşti, benim ona yaklaşımım farklılaşınca, sakin ve sabırlı olunca istediğim sonucu yavaş yavaş aldığımı farkettim"

"Eşimin çok değiştiğini görüyorum. Zaten bunu kendisi de söylüyor. Çocukla daha fazla ilgileniyor, oyunlar oynuyor, daha fazla zaman ayırıyor çocuğa"

"Eşim bu eğitimin yararlı olmayacağını bunun bir zaman kaybı olacağını düşünüyordu. Evde disiplin ve ceza baş plandaydı. Ama orada aldığımız eğitimi evde eşimize söylediğimizde, önceleri kızıyordu, sonraları onda da önemli değişiklikler yarattı ve daha modern düşünmeye başladı."

"... tabii ki bu hâlim hem bende hem de ailemde olumlu değişikliklere neden oldu"

"Bendeki bu değişikliğin tüm yakın çevremiz farkında. İlkokula hazır bir çocuk, çocuğuyla daha yakın bir anne ve samimi söylüyorum mutlu bir aile, inanın"

Programla İlgili Düşünceler

Bazı anneler çocuklarını iyi yetiştirmek için ne yapabileceklerini düşündüklerini, ama ne yapacağını bilemediklerini, bu programın onların bu sorununa bir çare olduğunu söylüyorlar. Çocuklarını okula hazırlamak, onlara bir şeyler öğretmek istediklerini, ama yanlış birşey yapmaktan, öğretmekten korktuklarını, anaokullarının çok pahalı olması dolayısıyla veya başka sebeplerle çocuklarını gönderemedikleri için de kendilerini çaresiz hissettiklerini söyleyen anneler, bu program ile artık çocuklarına birşeyler verebiliyor olduklarını ve bundan duydukları mutluluğu dile getiriyorlar. Buna ek olarak annelerin hemen hepsi, programa katılmaktan duydukları mutluluğu, program süresince toplantı günlerini, ev ziyaretlerini iple çektiklerini vurguluyor. Bu programın öneminin geleceğe iyi insanlar yetiştirmek olduğunu söyleyen anneler, programın şimdi gerçekleştirebildiklerinin yanında, asıl katkılarının gelecekte görüleceğini ekliyorlar.

"Kızımı bir sağlık problemi yüzünden anaokuluna gönderemediğim için çok üzüldüm, çocuğuma nasıl faydalı olabilir ilkokula nasıl hazırlarım diye düşünüyordum."

"Oğlum evde kendi halinde resim yapmaya ve bazı harfleri yazmaya başladı, bana da anne bana yardımcı ol, birşeyler yazdır diyordu. Ben de ona yardımcı oluyordum. Fakat yanlış bir şey öğretirsem okulda zararı olacağını düşünüyorum, pek yardımcı olamıyordum..."

benim dört yaşındaki kızım bile benden sürekli ona kitap okumamı istiyor. Ben de çocuklarımın isteği üzerine değişik kitaplar alayım diye bir kırtasiyeye gittiğim zaman fiyatlarla şaşırđım. Biz bu kurs sayesinde 8 hikaye kitabına ve 25 adet ZEP'e sahip olacağız. Bize maddi manevi açıdan çok büyük destek sağlayan bütün kuruluşa sonsuz teşekkürlerimi sunarım."

"Kendim ilkokul mezunuyum, fakat çocuklarıma ilkokula hazırlık olarak birşeyler verebilmek için anaokuluna yazdırmayı düşünüyordum, fakat maddi imkanlarımız elvermediği için yazdıramadığımdan dolayı çok üzüliyordum. Karşılığında hiç bir şey beklemeden bizlere böyle bir hizmet verdiğiniz için size ne kadar teşekkür etsek de azdır. İnanın ki her hafta perşembe gününü iple çekiyorum"

"Özellikle şunu belirtmek istiyorum, çocuğum seneye okula başlayacaktı ve okul öncesi hazırlık olsun diye onu anaokuluna vermek istedim, fakat bir takım sebeplerden dolayı verememiştim. Buna çok üzüliyordum. Şimdi ise iyi ki vermemişim diyorum. Anaokulunda sadece çocuğum eğitilecekti. Fakat bu kurs sayesinde çocuğumla birlikte ben de eğitildim."

"Bu kursun hazırlanmasında yardımcı olan tüm herkes gerçekten takdire değer insanlarsınız. Belki şimdi karşılık olarak bir kuru teşekkür ediyoruz. Fakat ileride sağlıklı, bilinçli, topluma ve ailelerine yararlı insanlar, kendi iç denetimini sağlamış çocuklar yetiştirdiğimizde herhalde asıl mükafatımız olacak"

Yukarda özetlenmeye çalışılan ifadeler bu bölümün başında da belirtildiği gibi Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın değerlendirilmesine rakamların ötesinde bir boyut getirdi. Tabii ki, bir annenin belirttiği gibi bir programın etkilerinin uzun vadeli olması her program için önemli bir unsur. Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın uzun vadedeki etkilerini ölçmeye daha uzun bir zaman var, aslında bu yapılacak mı o dahi bilinmiyor. Ancak, programın uzun vadedeki amacının bir annenin dediği gibi sağlıklı, bilinçli, topluma ve ailelerine yararlı insanlar, kendi iç denetimini sağlamış çocuklar yetiştirmek olduğu bir gerçek. Aslında burada teşekkür edilecek olanlar çevrelerinde benzer bir örneğini görmedikleri bir programa inanarak, çocuklarına daha iyi bir yaşam ve onlara okulda eşit fırsat sağlamak için katılan, anneler ve onlara destek veren aileleri.

TEŞEKKÜR şiişi
Bize böyle bir imkanı verdiğiniz için
Sizlere teşekkürü bir borç biliriz
Çok şeyler öğrendik biz bu sayede
Size teşekkürü bir borç biliriz -

Başta öğretmenimiz Naile Yıldız
Ona bu kutsal görevi sizler verdiniz
Şeykat dolu yüreğinizle bizi mutlu ettiniz
Size teşekkürü bir borç biliriz -

Sorular ki bize okulunuzun Adı ne?
Fazla söze gerek yok A.C.E.V -
26 Arkadaşım ile hepimiz Birlikte
Size teşekkürü bir borç biliriz

Şükran böyle söyler sözümü bitirir
Yazar minnet borcunu Açıya yetirir -
Sercan der Annem okulda Zepi getirir
Ailecek size teşekkürü bir borç biliriz

A.C.E.V-ye Saygılarımla
Şükran - Demir



Kaynakça

Aksu-Koç, A. (1992). *Home context as a pre-literacy environment and the effects of a training program on language pre-skills*. Boğaziçi Üniversitesi Araştırma fonuna sunulan, yayımlanmamış araştırma önerisi.

Aksu-Koç, A. ve Kuşçul, H. Ö. (1994). *Turkish middle and working class homes as pre-literacy environments and the effects of home enrichment on literacy skills*. 4-8 Nisan AERA Konferansında sunulan bildiri, New Orleans.

Alpöge, G. (1995). *Öykü dizisi* (Şaşkın No.1; Şakacı Kaya No.2; Bütün çocuklar dondurma sever No.3; Ah şu su No.4; Uğraşlar No.5; Kozalı konak-kazalı konak No.6.; Tembel Keloğlan No.7; Televizyoncu Ali No.8). Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları Öykü dizisi No.3. İstanbul.

Andrews, S., Blumen-Chal, J., Johnson, D., Kahn, A., Ferguson, C., Lasater, T., Malone, P. ve Wallace, D. (1982). The skills of mothering: A study of parent-child development centers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47 (6, Serial No. 198).

Baker, B. ve Brightman, R. (1984). Training parents of retarded children: Program-specific outcomes. *Journal of Behavioral Therapy & Experimental Psychiatry*, 15, 255-260.

Balkan, G.E. (1993). *Aile Planlaması Eğitim Programı Klavuzu*. İstanbul.

Barrera, M., Rosenbaum, P. ve Cunningham, C. (1986). Early home intervention with low birth weight infants and their parents. *Child Development*, 57, 20-33.

Bekman, S. (1992). Türkiye'deki erken çocukluk eğitiminin aralıklı incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 84, 26-37.

Bekman, S. (1995). Research on HIPPY in Turkey. *Proceedings of the second HIPPY International Research Seminar*, 43-45.

Bekman, S. (1997a). Okul öncesi eğitim merkezlerinin etkili olabilmesinde niteliğin önemi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 101-111.

Bekman, S. (1997b). Evde destek programının okul öncesi çocuklarda uzun dönemdeki etkileri. *Eğitim ve Bilim, Cilt.21*, 106, 35-51.

Beller, E.K. (1974). Impact of early education on disadvantaged children. S. Ryan (Editör), *A report on longitudinal evaluations of preschool programs* kitabında (Vol. 1, sayfa 15-48) (DHEW Publication no.(OHD) 74-24). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Beller, E.K. (1983). The Philadelphia Study: The impact of preschool on intellectual and socioemotional development. The Consortium for Longitudinal studies (Editör), *As the twig is bent* kitabında (sayfa 333-376). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

Berrueta-Clement, J.R., Schweinhart, L., Barnett, W.S., Epstein, A. ve Weikart, D. (1986). Changed lives: Perry pre-school programme on youths through age 19. M.F. Hechinger (Editör), *Better start: New choices for early learning* kitabında (sayfa 11-40). New York: Wallker Company.

Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and research in the ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119, 439-469.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard Üniversitesi Yayını.

Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. J.V. Wertch (Editör), *Culture, communication and cognition* kitabında (sayfa 21-34). Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayını.

Campbell, F. A. ve Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.

Cazden, C., Snow, C. ve Heise-Baigorria, C. (1990). Language Planning in Preschool education. *The Coordinators Notebook*, 9, 1-14.

Chaturverdi, E., Srivastava, B. C., Singh, J. V. ve Prasad, M. (1987). Impact of six years exposure to ICDS Scheme on psycho-social development. *Indian Pediatrics*, 24, 153-160.

Chomsky, C. (1970). Reading, writing, and phonology. *Harvard Educational Review*, 40, 287-309.

Cicirelli, V.G., Evans, J.W. ve Schiller, J.S. (1969). *The impact of Head Start: An evaluation of the effects of Head Start on children's cognitive and affective development*. Washington, D.C.: Westinghouse Learning Corporation, Ohio University.

Cochran, M. (1988). Parental empowerment in family matters: Lessons learned from a research program. D.R. Powell (Editör), *Parent education as early childhood intervention: Emerging directions in theory, research and practice* kitabında (sayfa 23-50). Norwood, NJ: Ablex.

Cochran, M. ve Handerson, C. (1985). *Family Matters: Evaluation of the parental empowerment program*. Final report to the National Institute of Education. Ithaca, NY: Cornell University.

Crane-Thoreson, C. ve Dale, P.S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Development Psychology*, 28, 421-429.

Coşkun, A., Kızılkaya, N., Yıldız, A. ve Hotun, N. (1996). *Üreme sağlığı ve aile planlaması*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları No.8. İstanbul.

Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100, 20-45.

DeLoache, J.S. ve DeMondeza, O.A.P. (1987). Joint picture book interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111-123.

Deutsch, M., Deutsch, J.P., Jordan, T.J. ve Grallo, R. (1983). The IDS program: An experiment in early and sustained enrichment. Consortium for Longitudinal Studies (Editör), *As the twig is bent* kitabında (sayfa 377-410). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

Dickie, J.R. ve Gerber, S.C. (1980). Training in social competence: The effect on mothers, fathers, and infants. *Child Development*, 51, 1248-1251.

Dickinson, D.K. ve Smith, M.W. (1991). *Styles of book reading in preschool classrooms*. Annual convention of the American Educational Research Association'da sunulan bildiri, Chicago, IL.

Dickinson, D.K., De Temple, J.M. ve Smith, M.W. (1992). Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 323-346.

Dokecki, P. ve Moroney, R. (1983). To strenghten all families: A human development and community value framework. R. Haskins ve D. Adams (Editörler), *Parent education and public policy* (sayfa 40-64) Norwood, NJ: Ablex.

Eryorulmaz, A. (1994). *A study of preschool teachers turns of talk in centers with different aims*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Farran, D.C. (1990). Effects of intervention with disadvantaged and disabled children: A decade review. S.J. Meisels ve J.P. Shonkoff (Editörler), *Handbook of early childhood intervention* kitabında (sayfa 501-539). Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayını.

Feitelson, D. ve Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *Reading Teacher*, 39, 924-930.

Filp, J., Donoso, S., Cardemil, S., Dieguez, E., Torres, J. ve Schiefelbein, E. (1983). Relationship between pre-primary and grade one primary education in state schools in Chile. K. King, ve R. Myers (Editörler), *Preventing school failure: The relationship between preschool and primary education* kitabında. Ottawa: The International Research Development Centre.

Gallagher, J. (1990). The Family as a focus for intervention. S.J. Meisels, ve J.P. Shonkoff (Editörler), *Handbook of early childhood intervention* kitabında. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayını.

Gallagher, J. ve Vietze, P. (Editörler) (1986). *Families of handicapped persons*. Baltimore: P.H. Brooks.

Garbarino, J. (1990). The human ecology of early risk. S.J. Meisels ve J.P. Shonkoff (Editörler), *Handbook of early childhood intervention* kitabında (sayfa 78-96). Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayını.

Goldfield, B.A. ve Snow, C.E. (1984). Reading books with children: The mechanics of parental influence on children's reading achievement. J. Flood (Editör) *Understanding reading comprehension* kitabında (sayfa 204-218). Newark, DE: International Reading Association.

Gordon, I. (1978). *Middle school performance as a function of early stimulation* (Final report to the Administration of Children Youth and Families, Project No.NIH-HEW-OCD-90-C-908). Gainesville: University of Florida, Institute for Development of Human Resources; and Chapel Hill: university of North Carolina, School of Education.

Gordon, I. ve Jester, R. (1980). *Middle school performance as a function of early intervention*. Final report to the Child Welfare Research and Demonstration Grants program, Administration for Children, Youth and Families.

Gray, S.W. ve Klaus, R.G. (1970). The early training project: A seventh year report. *Child Development*, 41, 909-924.

Gray, S., Ramsey, B. ve Klaus, R. (1982). *From 3-20 -The early training project*. Baltimore: University Park yayını.

Guralnick, M. (1988). Efficacy research on early childhood intervention programs. S. Odom ve M. Karnes (Editörler), *Early intervention for infants and children with handicaps* kitabında (sayfa 75-88). Baltimore: P.H. Brooks.

Harter, S. (1984). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. R. Leahy (Editör), *The development of self* kitabında. New York: Academic Press.

Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge Üniversitesi Yayını.

Hess, R. D. (1970). Social class and ethnic influences upon socialization. P. H. Mussen (Editör), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol.2, 3d ed.). New York: Aldine.

Hubbell, R. (1983). *A review of Head Start since 1970*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services.

Jester, R.E. ve Guinagh, B.J. (1983). The Gordon Parent Education Infant and Toddler Program. The Consortium for Longitudinal Studies (Editör), *As the twig is bent* kitabında (sayfa 103-132). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). Erken Destek Projesi. Bekman, S. (Editör), *Erken çocukluk eğitiminde değişik modeller* kitabında (sayfa 43-64). Ankara: UNICEF.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1995). Çok yönlü bir yaygın eğitim programı olarak "Anne-Çocuk Eğitim Programı". *Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyum Raporu* (sayfa 42-47) Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayın No:6. İstanbul.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1997). Parent education and child development. M.E. Young (Editör), *Early child development: Investing in our children's future* kitabında (sayfa 243-272).New York: Elsevier.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel Psikoloji*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları (Baskıda).

Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S. ve Sunar, D. (1991). *Anne Eğitim Programı Kılavuzu*. Ankara: UNICEF.

Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S. ve Sunar, D. (1993). *Başarı ailede başlar: Çok amaçlı eğitim modeli*. İstanbul: YAPA Yayınları

Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., Özkök, Ü.S. ve Kuşçul, Ö.H. (1991). *Zihinsel Eğitim Programı 25 haftalık çalışma formları*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları: İstanbul.

Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., Kuşçul, Ö.H., Özkök, Ü.S. ve Sucuka, N. (1995). *Zihinsel Eğitim Programı 25 haftalık çalışma formları*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları: İstanbul.

Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., Özkök, Ü.S. ve Kuşçul, Ö.H. (1995). *Anne Destek Programı el kitabı*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları No.1. İstanbul.

Karnes, M.S., Teska, J.A. ve Hodgins, A.S. (1970). The effects of four programs of classroom intervention on the intellectual and language development of four-year-old disadvantaged children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 40, 58-76.

Lal, S. ve Raj, W. (1986). *Non-formal preschool education: An effort to enhance school enrollment*. National Conference on Research on ICDS'de sunulan bildiri, Şubat, New Delhi, India.

Lambie, D.Z., Bond, J.T. ve Weikart, D.P. (1974). Home teaching with mothers and infants. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, (No.2). Ypsilanti, MI: High/Scope Yayını.

Larson, C. (1980). Efficacy of prenatal and postpartum home visits on child health and development. *Pediatrics*, 66, 191-197.

Lazar, I. ve Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47, (2-3, Serial No.195).

Levenstein, P., O'Hara, J. ve Madden, J. (1983). The mother child home program of the Verbal Interaction Project. The Consortium of Longitudinal Studies (Editör), *As the twig is bent* kitabında (sayfa 237-264). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

Lombard, A. (1994). *Success begins at home*. İkinci baskı. Guilford, Connecticut: The Dushkin Publishing Group, Inc.

Lombard, A. (1997). Home-based early childhood education programs. M.E. Young

(Editör) *Early child development: Investing in our children's future* kitabında (sayfa 273-283). New York: Elsevier.

Lonigan, C.J. (1993). Somebody read me a story: Evaluation of a shared reading program in low-income daycare. *Society for Research in Child Development Abstracts*, 9, 219.

Mason, J.M. (1992). Reading stories to children: A proposed connection to reading. P. Gough, L. Ehri ve R. Treiman (Editörler), *Reading Acquisition* kitabında (sayfa 215-242), Hillsdale, NJ: Erlbaum.

McKey, R.H., Condelli, L., Ganson, H., Barrett, B. J., McConkey, C. ve Plantz, M.C. (1985). *The impact of Head Start on children, families and communities: Head Start synthesis project*. Washington, DC: U.S.Department of Health & Human Services Publication No. OHDS 90-31193

Meisels, S.J. (1985). The efficacy of early intervention: Why are we still asking this question? *Topics in Early Childhood Special Education*, 5, 1-11.

Mills, P.E., Dale, P.S., Cole, K.N. ve Jenkins, J.R. (1995). Follow up of children from academic and cognitive preschool curricula at age 9. *Exceptional- children*, 61(4), 378-393.

Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.

Morgan, J.R., Jeanette, N.S. ve Allin, D.W. (1990). Prevention through parent training: Three preventive parent education programs. *Journal of Primary Prevention*, 10(4), 321-332.

Myers, R. (1988). *Effects of early childhood intervention on primary school progress and performance in developing countries: An update*. Ypsilanti, MI: The High/Scope Educational Research Foundation.

Myers, R. (1996). *Hayatta kalan oniki.* Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını No.5. Ankara: Varol Matbaası.

Nimnicht, G. ve Posada, P. E. (1986). *The intellectual development of children in project promesa.* Bernard van Leer Foundation için hazırlanan rapor. October, Medellin: Colombia.

Olds, D.L., Henderson, C.R., Jr., Tatelbaum, R. ve Chamberlain, R. (1988). Improving the life-course development of socially disadvantaged mothers: A randomized trial of nurse home visitation. *American Journal of public Health, 78,* 1436-1445.

Oktay, A. (1983). *Okul Olgunluğu.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Özkök, S. (1995). Ev merkezli programlar kurumsal okulöncesi eğitime ne zaman bir alternatif olabilir? *Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyum Raporu* (sayfa 141-149), Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını No.6. İstanbul: Akbasım.

Özkök, S. (1998). Erken çocukluk eğitimi programlarının toplumsal gelişmeye katkısı. *Yaygın Eğitim Bir Toplumsal Gelişme Aracı: Sempozyum Raporu* (Sayfa 165-173). Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını No.10. İstanbul: Akbasım.

Özkök, S. ve Sucuka, N. (1997). Anne Çocuk Eğitim Programının okulöncesi eğitimi sistemi içindeki yeri. *10. YAPA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* (sayfa 307-312). İstanbul: YAPA yayınları.

Palmer, F. (1983). The Harlem study: Effects by type of training, age of training and social class. The Consortium for Longitudinal Studies (Editör), *As the twig is bent* kitabında. New York: Erlbaum Association.

Parke, R. (1986). Fathers, families and support systems: Their role in the development of at-risk and retarded infants and children. J. Gallagher ve P. Vietze (Editörler), *Families of handicapped persons* kitabında (sayfa 101-114). Baltimore: P.H. Brooks.

Palti, H., Mansbach, I. ve Kurtzman, H. (1987). An Educational Program for Mothers to Promote Child Development in Primary Care: The PROD Program. Maternal and Child Health Unit, Department of Social Medicine, Haddasah Medical Organization and School of Public Health and Community Medicine, Jerusalem, Israel.

Payne, A.C., Whitehurst, G.J. ve Angell, A.L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.

Pellegrini, A.D., Perlmutter, J.C., Galda, L. ve Brody, G.H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443-453.

Pehrson, K.L. ve Robinson, C.C. (1990). Parent Education: Does it make a difference? *Child Study Journal*, 20(4), 221-236.

Pence, A. ve Moss, P. (1994). Towards an inclusionary approach in defining quality. P. Moss ve A. Pence (Editörler) *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*, New York: Teachers' College Yayını.

Philips, A.D. ve Howes, C. (1987). Indicators of quality in child care: Review of research. D. Philips (Editör) *Quality in child care: what does research tell us? kitabında*. NAEYC Yayını.

Portes, P., Dunham, R., ve Williams, S. (1986). Preschool intervention, social class and parent-child interaction differences. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 241-255.

Powell, T. ve Ogle, P. (1985). *Brothers & sisters: A special part of exceptional families*. Baltimore: P.H. Brooks.

Provence, S. ve Naylor, A. (1983). *Working with disadvantaged parents and their children: Scientific and practice issues*, New Haven: Yale University Yayını.

Ramey, C. ve Ramey, L.S. (1998). Early invention and early experience. *American Psychologist*, 23(2), 109-120.

Ramey, C.T., Yeates, K.O. ve Short, E.T. (1984). The plasticity of intellectual development: Insights from preventive intervention. *Child Development*, 55, 1913-1925.

Raz, I.S. ve Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225.

Rich, D. (1985). *The forgotten factor in school success - the family: A policymaker's guide*. Washington, D.C.: The Home and School Institute.

Richards, H. (1985). *The evaluation of cultural action*. London: The MacMillan Yayını.

Roberts, R.N. ve Wasik, B.H. (1994). Home visiting options within Head Start: Current practice and future directions. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 311-325.

Roskos, K. ve Newman, S. (1993). Enhancing Head Start parents' conceptions of literacy development and their confidence as literacy teachers: A study of parental involvement. *Early Childhood Development and Care*, 89, 57-73.

Rowe, K.J. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.

Royce, J.M, Darlington, R.B. ve Murray H.B., (1983). Pooled analysis: Ginding across studies. The Consortium for Longitudinal studies(Editor). *As the twig is bent* kitabında (sayfa 411-460) London: Erlbaum.

Sameroff, A. (1975). Early influences on development: Fact or fancy. *Merrill Palmer quarterly*, 21, 267-294.

Schweinhart, L. (1997). Elements of early childhood program quality in developing countries. M.E. Young (Editör), *Early child development: Investing in our children's future* kitabında (sayfa 232-242). New York: Elsewier.

Schweinhart, L. ve Weikart, D. (1980). Young children grow up: The effort of Perry preschool program on youths through age 15. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation No:7*. Ypsilanti, MI: High/Scope.

Schweinhart, L., Barnes, V.H. ve Weikart, D. (1993). Significant benefits the High Scope Perry Preschool study through age 27. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation No:10*. Ypsilanti, Michigan: High Scope.

Seitz, V. ve Provence, S. (1990). Caregiver-focused models of early intervention. S.J. Meisels ve J.P. Shankoff (Editörler), *Handbook of early childhood intervention* kitabında (sayfa 400-427). Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayını.

Seitz, V., Rosenbaum, L.K. ve Apfel, N.H. (1985). Effects of family support intervention: A ten-year follow-up. *Child Development, 56*, 376-391.

Shonkoff J.P. ve Meisels S.J. (Editörler) (1990). Early Childhood Intervention: The Evolution of a concept. *Handbook of Early Childhood Intervention* kitabında (sayfa 3-31). Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayını.

Simeonsson, R.J. ve Bailey, D.B., Jr. (1990). Family dimensions in early intervention. Shonkoff J.P. ve Meisels S.J. (Editörler), *Handbook of Early Childhood Intervention* kitabında (sayfa 428-444). Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayını.

Slater, M. (1986). Modification of mother-child interaction processes in families with children at risk for mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency, 91*, 257-267.

Slaughter, D. (1983). Early intervention and its effects on maternal and child development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 48* (4, Serial No. 202).

Smilansky, M. (1979). Priorities in education: Preschool evidence and conclusions. *World Bank Staff Working Paper No.323*. Washington, DC.

Snow, C.E. ve Dickinson, D.K. (1991). Skills that aren't basic in a new conception

of literacy. E.M. Jennings ve A.C. Purvers (Editörler), *Literate systems and individual lives* kitabında (sayfa 179-191). Albany, NY: SUNY Yayını.

Snow, C.E., Nathan, D. ve Perlmann, R. (1985). Assessing children's knowledge about book reading. Galda ve A. Pelligrini (Editörler), *Language in play* kitabında. Norwood NJ: Ablex.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. ve Nokes, C. (1997). Effects of Children's III health on cognitive development. M.E. Young (Editör) *Early child development: Investing in our children's future* kitabında (sayfa. 85-125). New York: Elsevier.

Sucuka, N., Özkök, S. ve Vardar, B. (1997). Anne Çocuk Eğitim Programı uygulama ve değerlendirme. *Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar: Okulöncesi Eğitim Sempozyumu* (sayfa 51-82). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sulzby, E. (1986). Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. W.H. Teale ve E. Sulzby (Editörler), *Emergent literacy* kitabında (sayfa 90-115). Norwood, NJ: Ablex.

Sylva, K. (1996). Research on quality in the curriculum. *OMEP International Journal of Early Childhood*, 28(2), 1-6.

Sylva, K. ve Wiltshire, J. (1993). The impact of early learning on children's later development: A review prepared for the RSA inquiry 'Start Right'. *European Early Education Research Journal*, 1, 17-40.

Tarba, T.B. (1997). Okulöncesi yaşta çocuklar ve anneleri için çok amaçlı bir yaygın eğitim modelinin etkileri. *1. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi* (sayfa 47-55), Ankara: UNICEF

Telleen, S., Herzog, A. ve Kilbane, T.L. (1989). Impact of a family support program on mothers' social support and parenting stress. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(3), 410-419.

Turnbull, A. ve Turnbull, H. (1986). *Families, professionals, and exceptionality*. Columbus, OH: Merrill.

Upshur, C.C. (1990). Early intervention as preventive intervention. S.J. Meisels ve J.P. Shonkoff (Editörler). *Handbook of early childhood intervention* kitabında (sayfa 633-650). Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayını.

UNICEF Türkiye Temsilciliği (1998). *Dünya çocuklarının durumu 1998*. Ankara: Barok Ofset.

Ünver, S. (1991). *The effects of sex and social class on children's play in different activity areas*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Vadasy, P.F., Fewell, R.R., Meyer, D.J., Schell, G. ve Greenberg, M.T. (1984). Involved parents: Characteristics and resources of fathers and mothers of young handicapped children. *Journal of the Division for Early Childhood*, 8, 13-25.

Vygotsky, V.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Yayını.

Vygotsky, V.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard Üniversitesi Yayını.

Wagner, D. ve Spratt, J. (1987). Cognitive consequences of contrasting pedagogies: The effects of Quaranic pre-schooling in Morocco. *Child Development*, 58, 1209-1219.

Weiss, H.B. ve Jacobs, F.H. (1984). Family support and education programs - challenges and opportunities. H.B. Weiss ve F.H. Jacobs (Editörler), *Evaluating family programs* kitabında (sayfa xix-xxix). New York: Aldine de Gruyter.

Wells, G. (1985). Preschool literacy related activities and success in school. D.R. Olson, N. Torrance, ve A. Hildyard (Editörler), *Literacy, language and learning* kitabında (sayfa 229-255). New York: Cambridge Üniversitesi Yayını.

White, K.R., Bush, D.V. ve Casto, G.C. (1985). Learning from previous reviews of

early intervention. *The Journal of Special Education*, 19, 417-428.

White, K.R., Taylor, M.J. ve Moss, V.D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62 (1), 91-125.

Whitehurst, G.J., Epstein, J.N., Angell, A.L., Payne, A.C., Crone, D.A. ve Fischel, J.E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86 (4), 542-555.

Woodhead, M. (1986). Cross-cultural variation in early intervention processes and outcomes: Some issues for policy and practice. 8. *İnternasyonel Kùltürlerarası Psikoloji Kongresinde sunulan bildiri*, İstanbul.

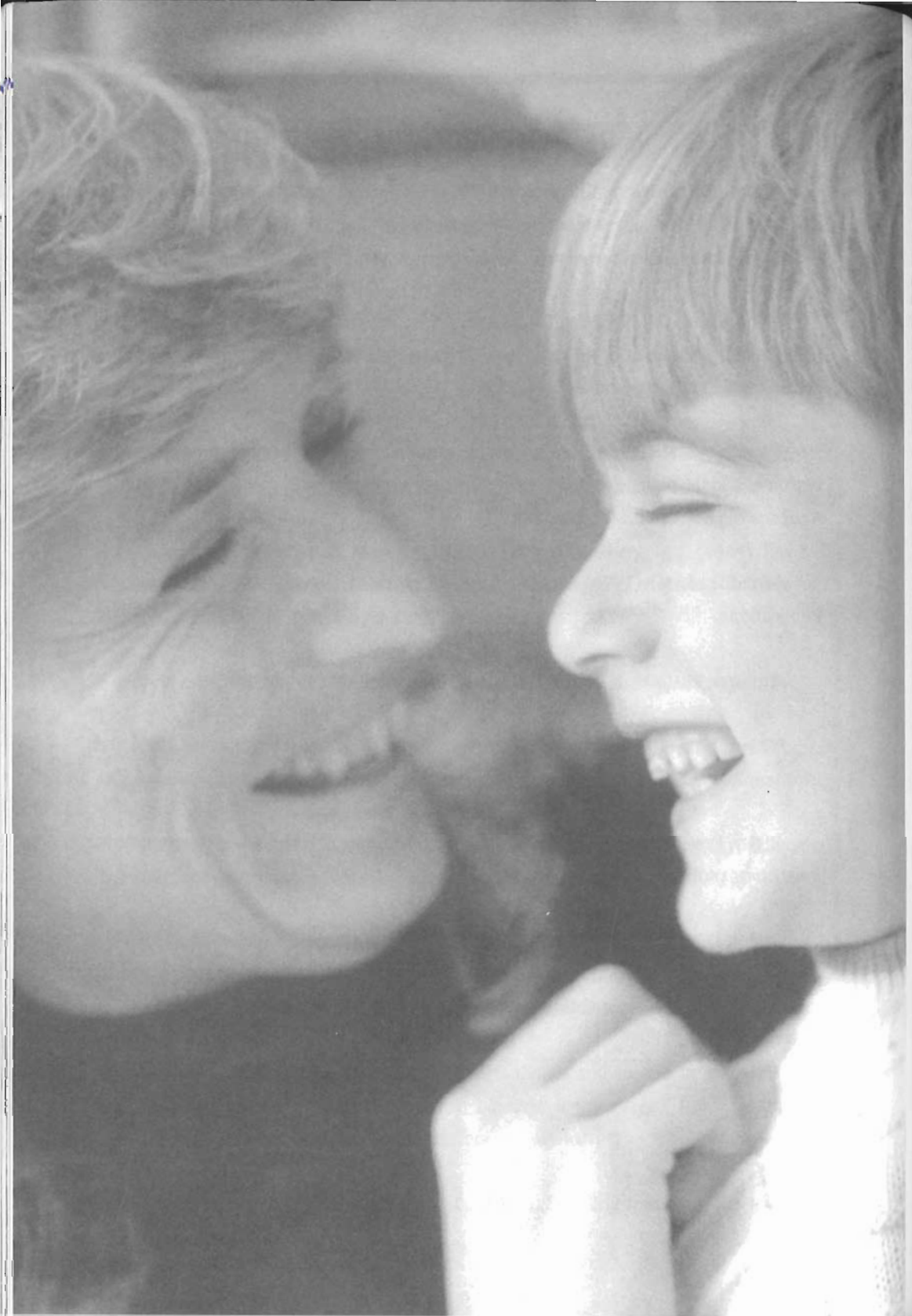
Woodhead, M. (1996). *In search of the rainbow*. Bernard van Leer Foundation Publications.

Yavuzer, H. (1986). *Ana, Baba, Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1997). *Bedensel Zihinsel ve Sosyal Gelişimde Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zigler, E. ve Berman, W. (1983). Discerning the future of early childhood intervention. *American Psychologist*, 38, 443,454.

Zigler, E. ve Weiss, H., (1985). Family support systems: an ecological approach to child development. Rapaport, R. (Editör), *Children youth and families: The action research relationships* kitabında. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayını.



TABLO A1
ÇOCUKLARIN OKUL ÖNCESİ SÖZEL VE SAYISAL BECERİLERDEKİ DEĞİŞİM PUANLARI

	PROGRAMA KATILAN	PROGRAMA KATILMAYAN	t	sd	p
	değişim puanı ortalama	değişim puanı ortalama			
OKUL ÖNCESİ SÖZEL	33.40	15.58	6.89	215	.000
OKUL ÖNCESİ SAYISAL	47.24	16.89	8.41	179.9	.000

TABLO A2
ÇEVRE DESTEK ENDEKSİNE VE CİNSİYETE GÖRE ÇOCUKLARIN OKUL ÖNCESİ SÖZEL VE SAYISAL BECERİLERDEKİ DEĞİŞİM PUANLARI

		O.Ö. SÖZEL	t	sd	p	O.Ö. SAYISAL	t	sd	p	
		değişim puanı ortalama				değişim puanı ortalama				
ÇEVRE DESTEK	PROGRAMA KATILAN	ÇOK UYARAN ÇEVRE	.01	60	.992	50.2286	.06	60	.956	
		AZ UYARAN ÇEVRE				49.7778				
	PROGRAMA KATILMAYAN	ÇOK UYARAN ÇEVRE	35.4286	3.85	71	.000	23.3226	2.65	70	.010
		AZ UYARAN ÇEVRE	35.4815				10.8537			
CİNSİYET FARKI	PROGRAMA KATILAN	KIZ	2.43	101	.017	54.9333	2.30	101	.023	
		ERKEK				29.2241				41.2759
	PROGRAMA KATILMAYAN	KIZ	14.66	.48	112	.629	19.5918	1.19	111	.237
		ERKEK	16.2969				14.8125			

TABLO A3
ANNENİN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI

	PROGRAMA KATILAN ANNE				PROGRAMA KATILMAYAN ANNE				t	sd	p
	değişim puanı ortalama				değişim puanı ortalama						
DAYAK	-.3832				-.0431				2.94	221	.004
BAĞIRMA	-.4953				-.0603				2.90	221	.004
İLGİSİZ KALMA	-.4206				-.0172				3.35	221	.001
AÇIKLAMA	.0841				-.1034				2.09	221	.038
ÖNCEDEN KURAL KOYMA	.1963				-.0517				4.15	221	.000
İLGİSİNİ BAŞKA YERE YÖNELTME	.2617				.0000				2.97	221	.003
ÇOCUKLARIN SORULARINI CEVAPLANDIRMA	YAŞINA UYGUN CEVAPLADI	CEVABI ERTELEDİ	CEVAP VERMEDİ	YANLIŞ CEVAP VERDİ	YAŞINA UYGUN CEVAPLADI	CEVABI ERTELEDİ	CEVAP VERMEDİ	YANLIŞ CEVAP VERDİ	X ²	SD	P
	80%	8%	7%	5%	61%	13%	12%	14%			
ÇOCUĞA VERİLEN SÖZÜ TUTMA	SÖZÜNÜ TUTTU	BELİRSİZ BİR ZAMANA ERTELEDİ	SÖZÜNÜ TUTMADI	ERTELEDİ	SÖZÜNÜ TUTTU	BELİRSİZ BİR ZAMANA ERTELEDİ	SÖZÜNÜ TUTMADI	ERTELEDİ	X ²	SD	P
	40%	26%	6%	28%	23%	29%	17%	31%			
EVI DAĞITACAK OYUNA İZİN VERME	ORTAMI HAZIRLADI	KURALLARLA İZİN VERDİ	İZİN VERDİ	İZİN VERMEDİ	ORTAMI HAZIRLADI	KURALLARLA İZİN VERDİ	İZİN VERDİ	İZİN VERMEDİ	X ²	SD	P
	75%	18%	3%	4%	46%	18%	9%	27%			

TABLO A4

ANNENİN ÇOCUĞA CEZA VERME DAVRANIŞI DEĞİŞİM PUANI İÇİN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ

ÇOKLU REGRESYONDA ANALİZE KATILAN DEĞİŞKENLER					
Çevre destek endeksi puanı, Anne Destek Programı (sohbet) gözlem ortalama puanı, Annenin ailedeki statüsü değişim puanı, Annenin kendine güveni değişim puanı, Annenin çevreden aldığı sosyal destek değişim puanı					
EŞİTLİĞE GİREN DEĞİŞKENLER	R ²	Beta	B'nin standart hatası	t	p
Annenin ailedeki statüsü değişim puanı	.08193	-.286235	.018753	-2.802	.0062

TABLO A5

ANNENİN ÇOCUĞA İLGİSİZ KALMA DAVRANIŞI DEĞİŞİM PUANI İÇİN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ

ÇOKLU REGRESYONDA ANALİZE KATILAN DEĞİŞKENLER					
Çevre destek endeksi puanı, Anne Destek Programı (sohbet) gözlem ortalama puanı, Annenin ailedeki statüsü değişim puanı, Annenin kendine güveni değişim puanı, Annenin çevreden aldığı sosyal destek değişim puanı					
EŞİTLİĞE GİREN DEĞİŞKENLER	R ²	Beta	B'nin standart hatası	t	p
Anne Destek Programı (sohbet) gözlem ortalama puanı	.04905	-.221470	.116595	-2.130	.0359

TABLO A6

ANNENİN ÇOCUĞA YAPTIĞININ NEDEN YANLIŞ OLDUĞUNU AÇIKLAMA DAVRANIŞI DEĞİŞİM PUANI İÇİN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ

ÇOKLU REGRESYONDA ANALİZE KATILAN DEĞİŞKENLER					
Çevre destek endeksi puanı, Anne Destek Programı (sohbet) gözlem ortalama puanı, Annenin ailedeki statüsü değişim puanı, Annenin kendine güveni değişim puanı, Annenin çevreden aldığı sosyal destek değişim puanı					
EŞİTLİĞE GİREN DEĞİŞKENLER	R ²	Beta	B'nin standart hatası	t	p
Annenin kendine güveni değişim puanı	.07368	.295600	.026715	2.950	.0041
Çevre destek endeksi puanı	.13483	-.248473	.013071	-2.480	.0151

TABLO A7

ANNENİN ÇOCUĞA SEÇENEK SUNMA DAVRANIŞI DEĞİŞİM PUANI İÇİN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ

ÇOKLU REGRESYONDA ANALİZE KATILAN DEĞİŞKENLER					
Çevre destek endeksi puanı, Anne Destek Programı (sohbet) gözlem ortalama puanı, Annenin ailedeki statüsü değişim puanı, Annenin kendine güveni değişim puanı, Annenin çevreden aldığı sosyal destek değişim puanı					
EŞİTLİĞE GİREN DEĞİŞKENLER	R ²	Beta	B'nin standart hatası	t	p
Çevre destek endeksi puanı	.09915	-.314880	.005768	-3.112	.0025

TABLO A8
ANNENİN KENDİNE GÜVENİ DEĞİŞİM PUANI İÇİN YAPILAN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ

ÇOKLU REGRESYONDA ANALİZE KATILAN DEĞİŞKENLER					
Çevre destek endeksi puanı, Anne Destek Programı (sohbet) gözlem ortalama puanı, Annenin ailedeki statüsü değişim puanı, Annenin çevreden aldığı sosyal destek değişim puanı					
EŞİTLİĞE GİREN DEĞİŞKENLER	R ²	Beta	B'nin standart hatası	t	p
Anne Destek Programı (sohbet) gözlem ortalama puanı	.04353	.208647	.414771	2.001	.0484

TABLO A9
ANNENİN AİLEDEKİ STATÜSÜ DEĞİŞİM PUANI İÇİN YAPILAN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ

ÇOKLU REGRESYONDA ANALİZE KATILAN DEĞİŞKENLER					
Çevre destek endeksi puanı, Anne Destek Programı (sohbet) gözlem ortalama puanı, Annenin kendine güveni değişim puanı, Annenin çevreden aldığı sosyal destek değişim puanı					
EŞİTLİĞE GİREN DEĞİŞKENLER	R ²	Beta	B'nin standart hatası	t	p
Annenin çevreden aldığı sosyal destek değişim puanı	.04569	-.213748	.115817	-2.053	.0431

TABLO A10
REGRESYON ANALİZLERİNDEKİ DEĞİŞKENLERİN ÖN TEST SON TEST VE DEĞİŞİM PUANLARI (PROGRAMA KATILAN GRUP)

DEĞİŞKENLER	ÖN - TEST		SON - TEST		DEĞİŞİM PUANI	
	ORT.	SS	ORT.	SS	ORT.	SS
OKUL ÖNCESİ SÖZEL BECERİLER	60.40	23.58	93.74	29.70	33.21	20.34
OKUL ÖNCESİ SAYISAL BECERİLER	64.73	34.12	112.21	27.48	46.96	30.54
OKUL ÖNCESİ SÖZEL-SAYISAL BECERİLER TOPLAM	125.13	53.59	205.95	53.17	80.17	42.50
ANNENİN AİLEDEKİ STATÜSÜ	27.82	5.16	28.76	4.84	1.04	3.84
ANNENİN ÇEVREDEDEN ALDIĞI SOSYAL DESTEK	16.46	4.37	16.98	4.25	.67	3.58
ANNENİN KENDİNE GÜVENİ	25.10	3.05	25.64	3.14	.59	2.96
ÇOCUĞA CEZA VERME	.23	.54	.23	.49	.00	.71
ÇOCUĞA NEDEN YANLIŞ OLDUĞUNU AÇIKLAMA	.25	.55	.30	.55	.05	.79
ÇOCUĞA ALTERNATİF DAVRANIŞ ÖNERMEK	.06	.23	.12	.33	.07	.34
ÇOCUĞU BAŞTAN ATMA, DİKKAT GÖSTERMEME	.81	.73	.39	.68	-.42	.89
	ORTALAMA			SS		
ÇEVRE DESTEK ENDEKSİ PUANI	38.22			6.35		
ANNE DESTEK PROGRAMI (SOHBET) GÖZLEM PUANI ORT.	5.38			.78		

TABLO B1
ÇOCUKLARIN SÖZEL VE SAYISAL BECERİLER VE KARNE NOTU ORTALAMASI

	PROGRAMA KATILAN	PROGRAMA KATILMAYAN	t	sd	p
	ortalama	ortalama			
SÖZEL	84.7317	73.6966	2.99	169	.003
SAYISAL	94.9412	82.7879	3.15	173	.002
KARNE NOTU	4.8072	4.6404	2.29	166.70	.023

TABLO B2
SÖZEL VE SAYISAL BECERİLER TOPLAM PUAN İÇİN YAPILAN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ

ÇOKLU REGRESYONDA ANALİZE KATILAN DEĞİŞKENLER					
Öğretmenin çocuğun bilişsel özellikleri değerlendirmesi, Anne Eğitimi, Öğretmenin çocuğun sosyal-kişisel özellikleri değerlendirmesi, sınıftaki öğrenme ortamı, çocuğun okulda yaşadığı sorunlar, öğretmenin çocuğun benlik kavramını algılayışı					
EŞİTLİĞE GİREN DEĞİŞKENLER	R ²	Beta	B'nin standart hatası	t	p
Öğretmenin çocuğun bilişsel özellikler değerlendirmesi	.21681	.436472	4.303782	5.965	.0000
Anne Eğitimi	.24897	.181679	6.929216	2.483	.0142

TABLO B3
BİRİNCİ SINIF SONUNDA SÖZEL BECERİLER İÇİN YAPILAN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ

ÇOKLU REGRESYONDA ANALİZE KATILAN DEĞİŞKENLER					
Anne eğitimi, okulöncesi sözel beceriler ön-test puanı, okulöncesi sayısal beceriler ön-test puanı, okulöncesi sözel beceriler son-test puanı, okulöncesi sayısal beceriler son-test puanı					
EŞİTLİĞE GİREN DEĞİŞKENLER	R ²	Beta	B'nin standart hatası	t	p
okul öncesi sözel beceriler son-test puanı	.25447	.504451	.057276	7.595	.0000

TABLO B4
BİRİNCİ SINIF SONUNDA SAYISAL BECERİLER İÇİN YAPILAN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ

ÇOKLU REGRESYONDA ANALIZE KATILAN DEĞİŞKENLER					
Anne eğitimi, okulöncesi sözel beceriler ön-test puanı, okulöncesi sayısal beceriler ön-test puanı, okulöncesi sözel beceriler son-test puanı, okulöncesi sayısal beceriler son-test puanı					
EŞİTLİĞE GİREN DEĞİŞKENLER	R ²	Beta	B'nin standart hatası	t	p
okul öncesi sözel beceriler son-test puanı	.36665	.605513	.054900	10.007	.0000

TABLO B5
ÇEVRE DESTEK ENDEKSİ VE EVDE DERS ÇALIŞMA ORTAMI ENDEKSLERİNE GÖRE
BİRİNCİ SINIF SONUNDA SAYISAL VE SÖZEL BECERİLER

		O.Ö. SÖZEL	t	sd	p	O.Ö. SAYISAL	t	sd	p	
		ortalama				ortalama				
ÇEVRE DESTEK	PROGRAMA KATILAN	ÇOK UYARAN ÇEVRE	83.7692	.36	47	.717	90.7407	.11	49	.915
		AZ UYARAN ÇEVRE	81.0000				90.0000			
	PROGRAMA KATILMAYAN	ÇOK UYARAN ÇEVRE	85.3333	2.72	51	.009	94.3333	3.13	51	.003
		AZ UYARAN ÇEVRE	67.4138				71.1034			
EVDE ÇALIŞMA ORTAMI	PROGRAMA KATILAN	ÇALIŞMAYA UYGUN ORTAM	84.7037	.28	56	.778	90.7037	.68	56	.498
		ÇALIŞMAYA UYGUN OLMAYAN ORTAM	82.7742				95.1935			
	PROGRAMA KATILMAYAN	ÇALIŞMAYA UYGUN ORTAM	87.7391	3.28	58	.002	94.4348	2.84	59	.006
		ÇALIŞMAYA UYGUN OLMAYAN ORTAM	68.7027				75.3421			

TABLO B6
BİRİNCİ SINIF SONUNDA SÖZEL VE SAYISAL BECERİLER TOPLAM PUANI İÇİN YAPILAN ÇOKLU
REGRESYON ANALİZİ (EVDE DERS ÇALIŞMA ORTAMI UYGUN OLMAYAN ÇOCUKLAR GRUBUNDA)

ÇOKLU REGRESYONDA ANALIZE KATILAN DEĞİŞKENLER					
Anne eğitimi, Evde ders çalışma ortamı					
EŞİTLİĞE GİREN DEĞİŞKENLER	R ²	Beta	B'nin standart hatası	t	p
Anne eğitimi	.12104	.347902	11.372294	2.992	.0039

TABLO B7
KARNE GEÇME NOTLARI İÇİN YAPILAN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ

ÇOKLU REGRESYONDA ANALIZE KATILAN DEĞİŞKENLER					
Öğretmenin çocuğun bilişsel özellikleri değerlendirmesi, Anne Eğitimi, Öğretmenin çocuğun sosyal-kişisel özellikleri değerlendirmesi, annenin kendine güveni, sınıftaki öğrenme ortamı, çocuğun okulda yaşadığı sorunlar, evde ders çalışma ortamı, annenin çocuktan memnuniyeti					
EŞİTLİĞE GİREN DEĞİŞKENLER	R ²	Beta	B'nin standart hatası	t	p
Öğretmenin çocuğun bilişsel özellikler değerlendirmesi	.28107	.507221	.043466	6.900	.0000
Anne Eğitimi	.31798	.193481	.069965	2.632	.0095

TABLO B8
OKUMAYA BAŞLAMA ZAMANI

	çocuk sayısı									X ²	SD	P
	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NISAN	MAYIS	ÖNCEDEN BİLİYORDU	HALA BİLMIYOR			
PROGRAMA KATILAN	18	20	18	12	3	2	3	3	.	20.86	8	.008
PROGRAMA KATILMAYAN	11	21	19	13	15	8	.	.	2			

TABLO B9
ÖĞRETMENİN ÇOCUĞU VE ANNENİN OKULA İLGİSİNİ DEĞERLENDİRMESİ

	PROGRAMA KATILAN	PROGRAMA KATILMAYAN	t	sd	p
	ortalama	ortalama			
DAVRANIŞLARI İYİ VE UYGUN	4.2381	3.9130	2.38	174	.018
DİKKATLİ	4.1176	3.7826	2.18	175	.031
YARATICI	3.8571	3.4667	2.55	172	.012
MERAKLI	4.2941	4.0000	2.10	175	.037
SOSYAL OLARAK OKULA HAZIR	3.9333	3.6023	1.99	160.86	.048
BİLİŞSEL OLARAK OKULA HAZIR	3.9867	3.4831	2.82	161.89	.005
ANNE OKULLA İLGİLİ BİR VELİ	4.3647	4.0000	2.62	175	.010
ANNENİN VELİ TOPLANTILARINA KATILMA SIKLIĞI	4.5294	4.1957	2.14	175	.034

TABLO B10
ÖĞRETMENİN ÇOCUĞUN BİLİŞSEL ÖZELLİKLERİNİ DEĞERLENDİRMESİ İÇİN YAPILAN
ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ

ÇOKLU REGRESYONDA ANALIZE KATILAN DEĞİŞKENLER					
Annenin okula ilgisi, çocuğun bilişsel olarak okula hazırlık derecesi, Anne eğitimi, sınıftaki öğrenme ortamı, çocuğun okulda yaşadığı problemler, çocuğun cinsiyeti					
EŞİTLİĞE GİREN DEĞİŞKENLER	R ²	Beta	B'nin standart hatası	t	p
çocuğun bilişsel olarak okula hazır olması	.26792	.395715	.063492	4.509	.0000
annenin okulla ilgisi	.31027	.239176	.091343	2.726	.0074

TABLO B11
ANNELEİN OKULA KARŞI TUTUMLARI

	PROGRAMA KATILAN ANNE		PROGRAMA KATILMAYAN ANNE		t	sd	p
	ortalama		ortalama				
ANNE OKULLA İLGİSİ	4.4706		3.9348		3.19	168.68	.002
ANNE ÇOCUĞUN OKUL BAŞARISI İÇİN ÇABA GÖSTERDİ	EYET	HAYIR	EYET	HAYIR	X ²	SD	P
	89 %	11%	59 %	41 %			
ANNEYE GÖRE ÇOCUK OKULA HAZIRDI	HAZIR	HAZIR DEĞİL	HAZIR	HAZIR DEĞİL	20.58	1	.00001
	100 %	0 %	28 %	72 %			

TABLO B12
ANNENİN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI (İLKOKUL BİRİNCİ SINIF SONUNDA)

	PROGRAMA KATILAN	PROGRAMA KATILMAYAN	t	sd	p
	ortalama	ortalama			
DAYAK	.2674	.6196	3.64	170.36	.000
İLGİSİZ KALMA	.2558	.4239	2.40	175.45	.018
AÇIKLAMA	.5930	.2391	3.39	151.11	.001
İLGİSİNİ BAŞKA YERE YÖNELTME	.2442	.0217	4.30	101.16	.000
ORTAMI DEĞİŞTİRME	.1860	.0217	3.66	107.04	.000

EK C**ANNE-ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NIN
UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ İLE
İLGİLİ TABLOLAR**TABLO C1
GRUP GÖZLEMLERİ

İL	BİRİNCİ GRUP GÖZLEMİ			İKİNCİ GRUP GÖZLEMİ			ÜÇÜNCÜ GRUP GÖZLEMİ		
	ORTALAMA (Maks 7)			ORTALAMA (Maks 7)			ORTALAMA (Maks 7)		
TÜM GRUP	4.9910			5.5066			4.9704		
1. İL	5.7639			5.9983			5.4689		
2. İL	4.8000			5.5848			5.5483		
3. İL	4.6972			5.3117			5.3639		
4. İL	3.6975			4.4615			2.8050		
İLLER ARASI FARK	F	SD	P	F	SD	P	F	SD	P
	69.70	3,103	.0000	11.26	3,103	.0000	142.18	3,103	.0000

TABLO C2
EV GÖZLEMLERİ

İL	BİRİNCİ EV GÖZLEMİ			İKİNCİ EV GÖZLEMİ			ÜÇÜNCÜ EV GÖZLEMİ		
	ORTALAMA (Maks 5)			ORTALAMA (Maks 5)			ORTALAMA (Maks 5)		
TÜM GRUP	3.6653			4.1631			4.3933		
1. İL	3.8709			4.3571			4.4159		
2. İL	3.2174			3.6495			4.3071		
3. İL	4.2361			4.3523			4.7014		
4. İL	3.1938			4.1371			4.1631		
İLLER ARASI FARK	F	SD	P	F	SD	P	F	SD	P
	20.72	3,103	.0000	12.95	3,103	.0000	5.293	3,103	.0020



ANNE DESTEK PROGRAMI KONU ÖRNEĞİ

OYUNUN ÖNEMİ VE GELİŞMEYE KATKISI

UYGULAMA:

(Aşağıdaki soruları tek tek sorun. Geçen hafta konuşulan konularla ilgili olarak neler yaptıklarını ayrıntılı olarak öğrenmeye çalışın.)

Geçen hafta içinde 'Ben Nasıl Doğdum' ekini çocuğuna okuyan var mı? Çocuklar dinlerken neler yaptı?

Çocuğu ile odasını, yatağını ayıran var mı? Nasıl ayırdınız?

Çocuklar gün boyunca durup dinlenmeden oynarlar. Bizler çoğu zaman çocukların bu kadar oyuna düşkün olmalarına kızar, oyunu zaman kaybı, haşarılık, yaramazlık olarak adlandırırız. 'Hiç oyundan bıkmaz mısın, hep oyun' sözlerini oldukça sık tekrarlarız.

Peki, sizce çocuğumuz oyun oynamasın da ne yapsın? Başka bir deyişle Sizce çocukların işi nedir? (Annelere sorun, tahtaya yazın.) OYUN OYNAMAK.

Son yıllarda uzmanlar tarafından yapılan araştırmalara göre oyun; çocuğun çevresini tanınmasına, anlamasına, evinde ve etrafında olup bitenlere uyum sağlarnasına, birşeyler öğrenmesine ve öğrenmiş olduğu beceri ve bilgileri pekişirmesine yardımcı olan çok önemli ve gerekli bir faaliyettir.

Özellikle okulöncesi yaşlarda oyun çocuğun en önemli ve ciddi işidir. Çocuklara göre bizler de oyun oynuyoruz. Onlar bizim mutfakta yemek yaparken kap kacakla oyun oynadığımızı düşünürler. Bizim yaptıklarımızı taklit ederek, çevresindeki oyuncaklara dokunarak, deneyerek, bizim kullandığımız eşyalar yerine başka şeyler kullanarak bizim yaptığımızı yapmaya, anlamaya çalışır. Biz buna oyun diyoruz. Çocuk dünyayı tanırmaya, anlamaya ve kendini geliştirmeye çalışmaktadır. Bir (Çin) atasözünün dediğı gibi: Duyarım unuturum, görürüm hatırlarım, yaparım anlarım. Yani oyun çocuğa birşeyler yapma, deneme dolayısıyla da hayatı anlama imkanı tanır.

OYUNUN ÇOCUĞUN GELİŞİMİNE OLAN YARARLARI

Çocuklar pek çok değişik oyunlar oynarlar. Her oyun çocuğun gelişimine katkıda bulunur. Değişik oyunların çocuk gelişimine olan katkılarını incelemek için öncelikle çocuğun gelişim alanlarının neleri kapsadığını hatırlayalım.

Zihinsel gelişim neleri kapsıyor? (Cevapları annelere buldurmaya çalışın.) Gelen uyarıları ayırdetmek (anlama), kavram geliştirmek, sorunları çözebilirnek, hatırlamak, dil gelişimi.

Çocuğun dili geliştikçe neler oluyor? (Annelerden cevapları almaya çalışın.) Çocuğun kelime hazinesi gelişir, daha uzun cümleler kullanır, çok soru sorar, konuşmaları daha iyi anlamaya ve kendini daha iyi ifade etmeye başlar.

Çocuk sosyal yönden nasıl gelişiyor? (Cevabı annelerden almaya çalışın.)

Çocuk çevresindeki insanlarla ilgilenmeye başlar, onların gözünde önem kazanmaya çalışır. Kendi sözünü dinletmek, lider olmaktan hoşlanır. Sosyal açıdan gelişikçe içinde bulunduğu topluluğun kurallarına uymaya, başka insanları anlayıp, onlara yardımcı olmaya, paylaşmaya başlar.

Duygusal açıdan gelişmekte olan çocuklar ne tür davranışlar gösterir? (Cevapları annelerden almaya çalışın.) Çocuklar kendilerini tanımaya başlar, hoşlandıkları konulara yönelir, duygularını anlamaya, bunları ifade etmeye çalışır.

Çocuk bedensel açıdan gelişirken ne tür özellikler gösteriyor? (Cevapları annelerden almaya çalışın.) Çocuğun büyük kasları yani kol ve bacakları gelişirken çok hareket etme ihtiyacı duyar. Küçük kasları yani parmakları ise bu kasları kullandıkça gelişir.

Şimdi, değişik oyunların çocukların hangi gelişim alanlarını olumlu olarak etkilediğini konuşalım.

TOP OYNAMAK

Top oynamak çocuğun hangi gelişim alanlarını etkiler? (Cevapları annelerden almaya çalışın. Eksikleri tamamlayarak altı çizili kısımları kısaca tahtaya yazın.)

- Hızlı- yavaş, yukarı-aşağı, yana-ortaya gibi kavramları öğrenir. (Zihinsel gelişim.)
- Oyunun kuralları olduğunu ve bu kurallara uymayı öğrenir. Örneğin futbol oynayan çocuk hem kuralları öğrenmek hem de bu kurallara uymak zorundadır. (Sosyal Gelişim.)
- Kızdığında sinirlerine hakim olmayı öğrenir. Örneğin her gol yiyişinde kavga çıkartan bir çocuk bir daha oyuna alınmaz. Çocuk bunu anlayınca sinirlerine hakim olmaya alışır. (Sosyal Gelişim.)
- Arkadaşlıklar kurar. Oyun çocuğun arkadaşlıklar kurup, başka çocuklarla ilişkiye girebileceği en uygun ortamdır. Parkta yan yana gelip birbirlerini hiç tanımadıkları halde oyun oynayıp arkadaşlıklar kuran pek çok çocuk vardır. (Duygusal Gelişim.)
- Mutlu olur. Oyun oynayan çocuk en çok sevdiği şeyi yapmaktadır. (Duygusal Gelişim.)
- Kendini tanır. Neleri sevip, neleri sevmediğini oyunun rahat ortamında anlar. Futbol oynayıp bundan hoşlanmadığını anlayan çocuk oyunu bırakır, bir daha oynamaz. (Duygusal Gelişim.)
- Büyük kaslarını çalıştırır ve onlara hakim olmayı öğrenir. Oynarken koşan, zıplayan, tırmanan, atlayan çocuk büyük kaslarının sağlıklı gelişmesi için gerekli hareketleri yapmaktadır. (Bedensel Gelişim.)
- Gözü ile gördüğü topa ayağı ile vurmaya alışır. Ayak-göz uyumu gelişir. (Bedensel Gelişim.)
- Açık havada oynuyorsa D Vitamini alır. (Bedensel Gelişim.)

KULE YAPMAK

Tahta blokları üst üste dizerek kule yapmaya çalışmak çocuğun hangi gelişim alanlarını etkiler? (Cevapları annelerden almaya çalışın. Eksikleri tamamlayarak altı çizili kısımları kısaca tahtaya yazın.)

- Çocuk oynarken yeni deneyimler, bilgiler kazanır ve bunları oyunda deneme fırsatı bulur. Bu deneyimlerin pek çoğu normal yaşamda işimize yarayan deneyimlerdir. Örneğin, tahta blokları üst üste dizip kule yapmaya çalışan çocuk dengeyi ve cisimleri dengede tutmak için neler yapması gerektiğini öğrenir. Bu bilgiyi hayatı boyunca kullanacaklardır. (Zihinsel Gelişim.)
- Önceden öğrendiği bilgi ve becerileri pekiştirir. Örneğin, nesnelere dengede tutmaya çalışan bir çocuk bu becerisini ömür boyu kullanır. (Zihinsel Gelişim.)
- Oyuncu (neşeli, rahat) halini sürdürür. Bu sayede bir problem veya sorunla karşılaşınca kendini sıkmadan, üzmeden farklı yollar dener. Böylece bir probleme farklı açılardan yaklaşmayı öğrenir. (Zihinsel Gelişim.)
- Öğrenmeyi de öğrenir. Çocuk oynarken merak eder, yeni şeyler keşfeder, ısrarla çalışır. Bunlar birşey öğrenmenin en temel kurallarıdır. Örneğin blokları üstüste koyup kule yapmaya çalışan çocuk, hangi blokları ne şekilde hangi sırayla yerleştireceğini bulur. Kule yıkılsa da tekrar tekrar dener. (Zihinsel Gelişim.)
- Rahattır, çünkü oyunda yanlış yapan çocuğa büyükler kızmaz, ceza vermez. Bloğu yanlış şekilde yerleştirdiği için anne çocuğuna kızmaz, böylece çocuk azarlanmaktan korkmadığı için yeni yeni denemeler yapabilir. (Zihinsel Gelişim.)
- Küçük kaslarını kullanır. (Bedensel Gelişim.)

RESİM YAPMAK

Resim yapmak çocuğun hangi gelişim alanlarını etkiler? (Cevapları annelerden almaya çalışın. Eksikleri tamamlayarak altı çizili kısımları kısaca tahtaya yazın.)

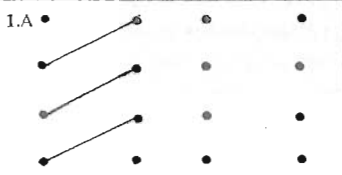
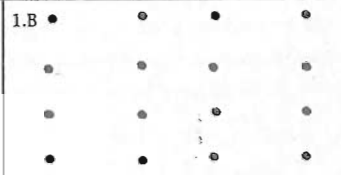
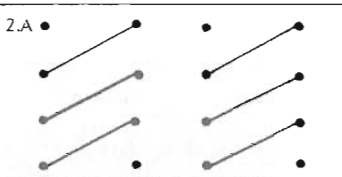
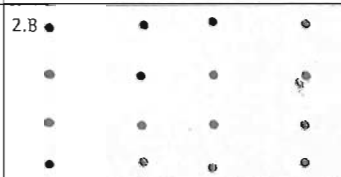
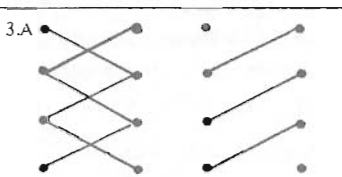
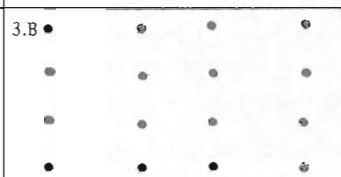
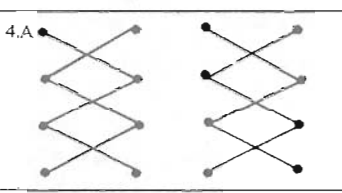
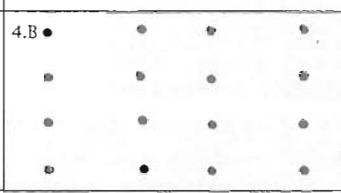
- Değişik cisimler kullanır ve bu sayede pek çok deneyim kazanır. Örneğin, sulu boya ile resim yapan çocuk renkleri karıştırdıkça farklı renkler elde edeceğini öğrenir. (Zihinsel Gelişim.)
- İşe kafasını, ruhunu, bedenini katar. Çocuk hiçbir işi oyun kadar kendini vererek yapmaz. Bu da onun oyun sırasında birşeyler öğrenmesini kolaylaştırır. Örneğin, resim yaparken çocuğun ne kadar dikkatli olduğunu, yaptığı resimden başka hiçbir şeyle ilgilenmediğini gözlemişizdir. (Zihinsel Gelişim.)
- Nesnelerin özelliklerini hatırlar, kafasında canlandırır. (Zihinsel Gelişim.)

ZİHİNSEL EĞİTİM PROGRAMI ÇALIŞMA FORMLARINDAN ÖRNEKLER

Hafta: 21

Faaliyet: El Göz Koordinasyonu
(Noktaları Birleştirme)

Malzeme: Kurşun kalem

1.A 	1.B 
2.A 	2.B 
3.A 	3.B 
4.A 	4.B 

1. (1. sıradaki A kutusunu gösterin ve şöyle söyleyin.)

YANDAKİ KUTUYA BU KUTUDAKİ GİBİ ÇİZGİLER ÇİZ. (2.,3. ve 4. sıradaki kutular için de aynı komutu tekrarlayın.)

2. (3. sıradaki A ve B kutularını gösterin.) BU SIRADAKİ KUTULARIN AŞAĞIDAKİ KUTULAR GİBİ OLMASINI İSTİYORUM. GEREKLİ ÇİZGİLERİ ÇİZ.

3. (2. sıradaki A ve B kutularını gösterin.) BU SIRADAKİ KUTULARIN AŞAĞIDAKİ KUTULAR GİBİ OLMASINI İSTİYORUM. GEREKLİ ÇİZGİLERİ ÇİZ.

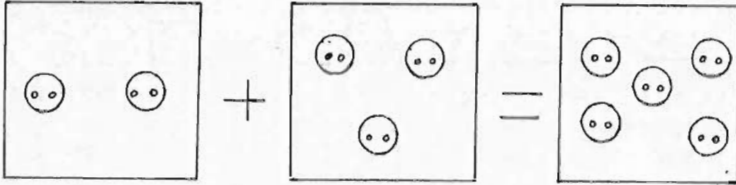
4. (1. sıradaki A ve B kutularını gösterin.) BU SIRADAKİ KUTULARIN AŞAĞIDAKİ KUTULAR GİBİ OLMASINI İSTİYORUM. GEREKLİ ÇİZGİLERİ ÇİZ. (Çocuğun bütün kutuları çizmesini sağlayın.)

3.Gün



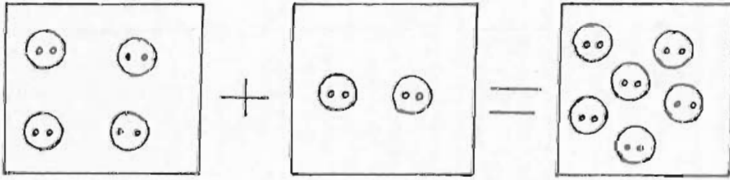
1.(İlk kutuyu gösterin.)
(İkinci kutuyu gösterin.)
(Üçüncü kutuyu gösterin.)

BURADA KAÇ DÜĞME VAR? -Üç
BURADA KAÇ DÜĞME VAR? -Bir
ÜÇ DÜĞME VARMIŞ, BİR TANE DAHA DÜĞME GELMİŞ.
TOPLAM KAÇ DÜĞME OLMUŞ? -Dört



2.(İlk kutuyu gösterin.)
(İkinci kutuyu gösterin.)
(Üçüncü kutuyu gösterin.)

BURADA KAÇ DÜĞME VAR? -İki
BURADA KAÇ DÜĞME VAR? -Üç
TOPLAM KAÇ DÜĞME OLMUŞ? -Beş



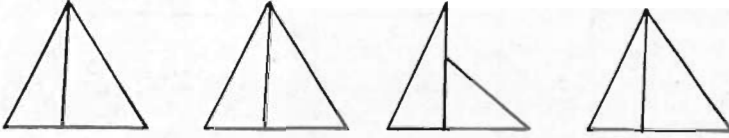
3.(İlk kutuyu gösterin.)
(İkinci kutuyu gösterin.)
(Üçüncü kutuyu gösterin.)

BURADA KAÇ DÜĞME VAR? -Dört
BURADA KAÇ DÜĞME VAR? -İki
TOPLAM KAÇ DÜĞME OLMUŞ? -Altı

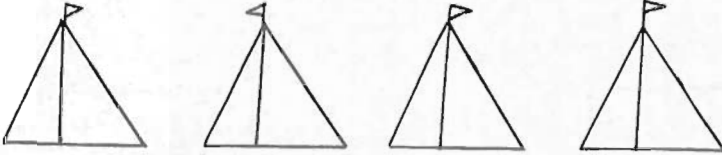
Hafta: 21

Faaliyet: Genel Yetenek

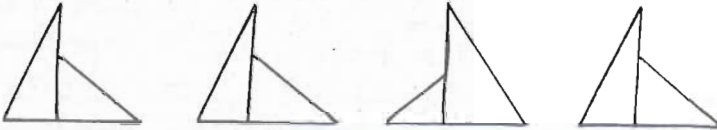
Malzeme: Kurşun kalem.



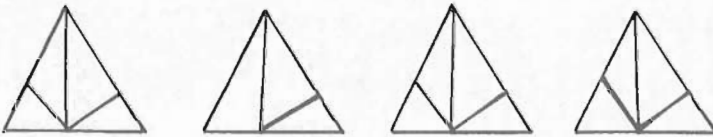
1.BU SIRADA FARKLI OLAN RESMİ GÖSTER.
ÜZERİNE ÇARPI İŞARETİ KOY.



2.BU SIRADA FARKLI OLAN RESMİ GÖSTER.
ÜZERİNE ÇARPI İŞARETİ KOY.



3.BU SIRADA FARKLI OLAN RESMİ GÖSTER.
ÜZERİNE ÇARPI İŞARETİ KOY.



4.BU SIRADA FARKLI OLAN RESMİ GÖSTER.
ÜZERİNE ÇARPI İŞARETİ KOY.

5. Gün

Hafta: 21

Faaliyet: Genel Yetenek

Malzeme: Kurşun kalem



1.YUKARIDAKİ ŞEKİLLERİ SIRA İLE OKUR MUSUN? - Dikdörtgen, dikdörtgen, kare, dikdörtgen, dikdörtgen, kare, dikdörtgen, dikdörtgen

(Şekilleri gösterin.) EVET, İKİ DİKDÖRTGEN BİR KARE, İKİ DİKDÖRTGEN BİR KARE VE İKİ DİKDÖRTGEN SIRA İLE DİZİLMİŞLER.

PEKİ BU SIRAYI UZATMAK İÇİN ÇİZGİLİ YERE HANGİ ŞEKİL GELMELİ? -Kare
HAYDİ ÇİZGİLİ YERE BİR KARE ÇİZ.



2.YUKARIDAKİ ŞEKİLLERİ SIRA İLE OKUR MUSUN? -Üçgen, üçgen, daire, üçgen, üçgen, daire, üçgen, üçgen

(Şekilleri gösterin.) İKİ ÜÇGEN BİR DAİRE, İKİ ÜÇGEN BİR DAİRE , İKİ ÜÇGEN SIRA İLE DİZİLMİŞLER.

PEKİ BU SIRAYI UZATMAK İÇİN ÇİZGİLİ YERE HANGİ ŞEKİL GELMELİ? -Daire
HAYDİ ÇİZGİLİ YERE BİR DAİRE ÇİZ.



3.YUKARIDAKİ ŞEKİLLERİ SIRA İLE OKUR MUSUN? - Üçgen, üçgen, kare, üçgen, üçgen, kare, üçgen, üçgen

(Şekilleri gösterin.) İKİ ÜÇGEN BİR KARE, İKİ ÜÇGEN BİR KARE, İKİ ÜÇGEN SIRA İLE DİZİLMİŞLER.

PEKİ BU SIRAYI UZATMAK İÇİN ÇİZGİLİ YERE HANGİ ŞEKİL GELMELİ? -Kare
HAYDİ ÇİZGİLİ YERE BİR KARE ÇİZ.



4.YUKARIDAKİ ŞEKİLLERİ SIRA İLE OKUR MUSUN? - Yıldız, yıldız, kare, yıldız, yıldız, kare, yıldız, yıldız

(Şekilleri gösterin.) İKİ YILDIZ BİR KARE, İKİ YILDIZ BİR KARE, İKİ YILDIZ SIRA İLE DİZİLMİŞLER.

PEKİ BU SIRAYI UZATMAK İÇİN ÇİZGİLİ YERE HANGİ ŞEKİL GELMELİ? -Kare
HAYDİ ÇİZGİLİ YERE BİR KARE ÇİZ.

5. Gün

ŞAŞKIN
Gülçin Alpöge



Resimleyen: Gamze Baltaş

Telif Hakkı Anne Çocuk Eğitim Vakfı'na Aittir.

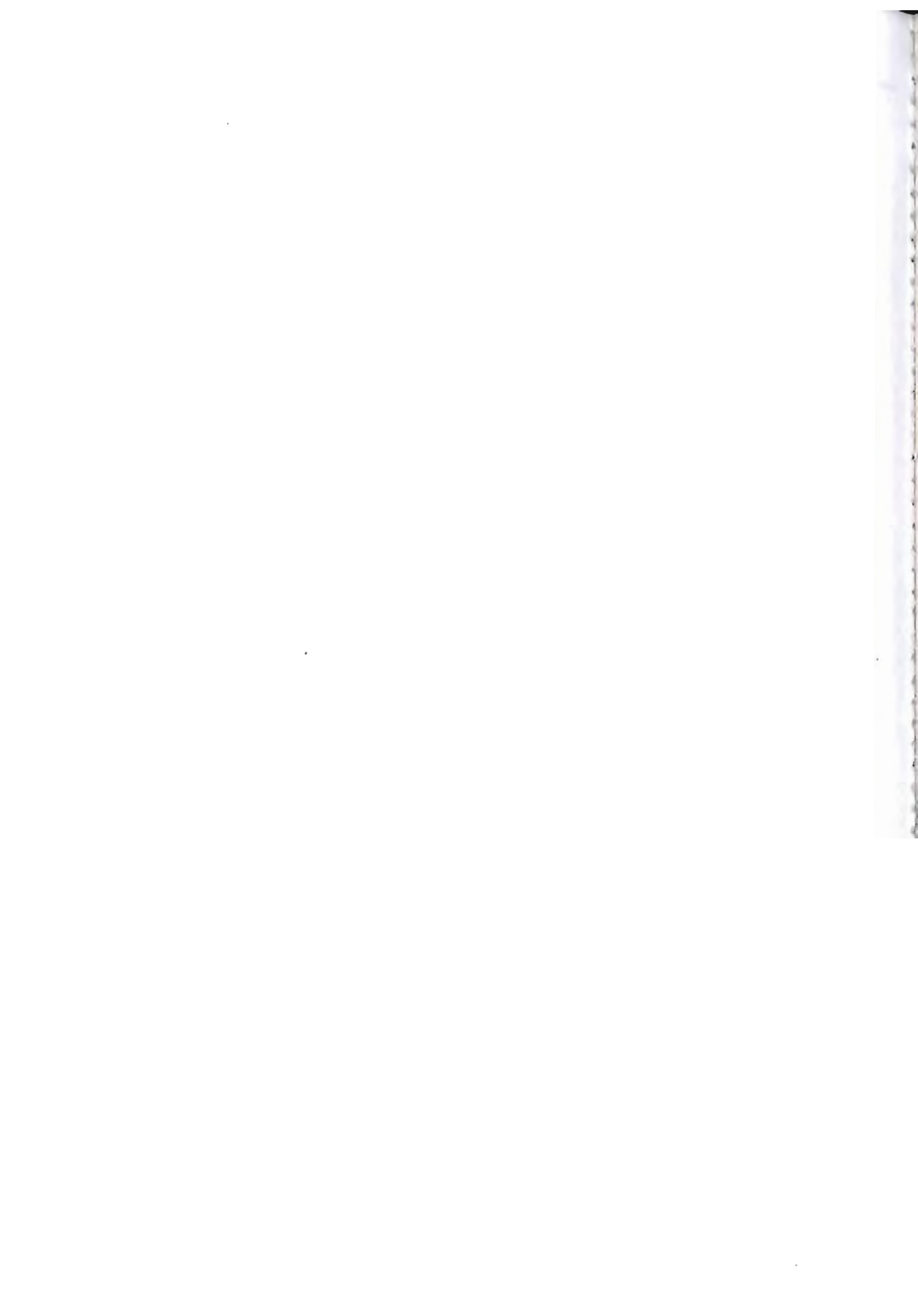


Sinan terliklerini isteyince hangi terliği alacağını bilememiş.



Bir gün gözükirken göldeki balığa "Selam sana, kurbağa" demiş.
Balık ses çıkarmamış; yüzmüş gitmiş





EŞİT FIRSAT

Her çocuk potansiyel gelişim düzeyine ulaşabilir. Potansiyel gelişim düzeyi çocuğun kendi başına sergilediği beceri düzeyinin üzerindedir ve çocuğun içinde bulunduğu yakın çevresi onun bu düzeye ulaşmasında büyük rol oynar. Yetersiz ortamda gelişen çocuklar ulaşabilecekleri düzeyin gerisinde kaldıklarından yaşamları boyunca yeterli ortamdan gelen çocuklardan farklı konumda olabileceklerdir. Bu çocuklara eğitimde, dolayısı ile ilerideki yaşamlarında eşit bir fırsat sağlanabilir mi?

İşte bu kitap, içeriğini ve etkilerini tartıştığı hem bir erken çocukluk eğitimi hem de bir yetişkin eğitimi programı olan Anne-Çocuk Eğitim Programı ile bunun nasıl gerçekleşebildiğini anlatıyor. Erken yaşlarda sağlanan desteğin çocuğun gelişimini nasıl etkilediğini ve çevresinin nasıl yeterli duruma getirilerek onun gelişimine ve okuldaki başarısına katkıda bulunabileceğini gösteriyor. Ayrıca kitap, erken çocukluk eğitim sistemini daha az masraflı bir biçimde yaygınlaştırabilecek ve bu eğitime ihtiyacı olan kitleye ulaşabilecek çok amaçlı bir eğitim modeli örneğini de sunuyor.

*Prof. Dr. Sevda Bekman, Boğaziçi Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi Öğretim Üyesidir.*



ANNE-ÇOCUK EĞİTİM VAKFI: [0 212] 234 02 00



ISBN : 975-8085-07-7