

Doç. Dr. Sevda BEKMAN

OKULÖNCESİ EĞİTİM MERKEZLERİNİN ETKİLİ OLABİLMESİNDE NİTELİĞİN ÖNEMİ

İlk yıllarda verilen eğitimin çocukların gelişimleri üzerinde uzun vadeli etkileri olduğunu vurgulayan araştırmalar, çocukların bu ilk dönemlerdeki eğitimlerinde niteliğin önemini vurgulamaktadırlar. Çocukların hayatlarını, okul başarılarını, ailelerini ve toplumu olumlu etkileyen erken çocukluk eğitimi programlarının nitelikli eğitim programları olduğu görülmektedir (Evans 1996; Schweinhart & Weikart 1993).

Nitelik kavramının, uzmanların belirlediği bir takım kriterlere göre tanımlandığı örneklerin yanı sıra, bu kavramın kültürlere göre farklılık gösteren bir tanımının da yapılması gereği tartışmalarda önem kazanmıştır. Nitelik sözcüğünü evrensel bir kavram gibi tanımlayanlar, hizmetlerin niteliğinin belirlenmesinde merkezde her çocuğa düşen alan, personelin eğitim seviyesi gibi ölçütleri kullanmaktadırlar. Bu yapısal boyuttaki özelliklerin dışında, belirli değerlendirme ölçümleri ya da gözlemlerin kullanıldığı da görülmektedir.

Philips (1987) yapısal özelliklerin, çocuğun gelişimini etkileyen deneyimlerin yaşandığı dinamik ortamı etkilediğini düşündüğü için, kaliteyi belirlerken yapısal boyuttaki ölçütlerin dinamik ortamla birleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ev ya da kurum merkezli gibi farklı modelleri karşılaştıran çalışmalar, eğitim hizmetlerindeki değişik bağlamsal özellikleri yansıtmaları açısından önemlidirler (Clarke-Stewart & Gruber., 1984; Howes & Rubenstein, 1985).

Schweinhart (1996)'a göre bazı temel unsurlar sağlanırsa, nitelikli bir erken çocukluk eğitim programı herhangi bir yerde ve ülkede gerçekleştirilebilir.

Schweinhart, çocuğun gelişiminde belli başlı yedi özelliğin nitelikli bir program elde etmek için gerekli olduğunu belirtiyor: İhtiyaçlara uygun bir program ve de değerlendirme stratejisi, düşük çocuk-öğretmen oranı, iyi eğitilmiş bir kadro, personele sağlanan düzenli bir hizmet içi eğitim, anne-baba katılımı, çocukların sağlık ve ailevi ihtiyaçlarının karşılanması.

Sylva (1996) nitelik kavramının çok boyutlu tanımından söz etmektedir. Ona göre bazıları niteliği, eğitimde veya meslek edinmede olumlu değişikliklere yol açan programlar olarak belirlerken (Schweinhart & Weikart 1993; Sylva & Wilshire 1993; Kağan & Zigler 1987), bazıları da nitelik kavramını etkinlik, kabul edilme, yeterli ulaşılabilme. eşit ve uygun olma gibi farklı boyutlarla daha derinlemesine tanımlamaktadır (Munton, Mooney & Rowland 1995). Sylva etkili

olmayı, nitelik kavramının bir boyutu olarak gördüğünü ama sadece etkili olmanın üstün nitelikli bir programı tanımlamak için yeterli olmayacağını belirtiyor. Nitelik kavramının diğer boyutlarıyla düşünülmesi gerektiğinin altını çiziyor.

Pençe & Monve (1994) şimdiye kadar, niteliğin tanımının güç ve denetim sergileyen özel sektör yaklaşımı esas alınarak yapıldığı için eğitimden faydalanan farklı kişilerin görüşlerini içermediğine dikkat çekerek bu tanımın "dışlayıcı" bir tanım olduğunu ileri sürüyorlar. Buna karşılık, niteliği tanımlarken, hizmetten faydalanan daha çok kişinin görüşlerini, daha geniş bir kültürel ortamın inançlarını, değer ve ilgilerini barındıracak yeni bir model geliştirmenin gerekli olduğunu belirtiyorlar. Buna gerekçe olarak da erken çocukluk eğitimi programlarının toplumun sorumluluğu olduğu ve kültürel ve sosyal değerleri taşıdığı için bir "iş" olarak görülmemesi gerektiğini ekliyorlar. Dolayısıyla, evrensel bir kalite kavramı tanımlamasından çok bu alandan faydalanan birçok kişinin görüşlerini içeren bir tanımın daha uygun olduğunu belirtiyorlar. Bu tanımın "kapsayıcı" bir yaklaşım içerdiği için daha uygun olduğunu ileri sürüyorlar.

Pençe ve Monve (1994) gibi Woodhead (1996) de nitelik kavramına tek bir açıdan bakmanın yararlarını sorguluyor ve böyle bir bakış açısının erken çocukluk eğitimi programlarının kalitesini belirlemede tek tip ve standart bir tanıma yol açtığını belirtiyor. Woodhead, o bağlama uygun olmayan birtakım standartlar koymak yerine, niteliği ekonomik ve kültürel bağlamda oluşturmayı öneriyor. Bunun daha yapıcı bir yaklaşım olduğunu belirtiyor. Erken çocukluk eğitimi programlarının hangi ortamda yürütüldüğü, çocukların bakımlarının ve eğitimlerinin niteliğinin belirlenmesinde çok önemlidir. Çünkü, çocuk için neyin gerekli olduğunu ve bunun nasıl elde edilebileceğini çocuk yetiştirme tutumları, aile içi ilişkiler, okul sistemi ve özellikle ebeveynin inanç sistemi belirler. Woodhead bu düşünce doğrultusunda nitelik kavramını, girdi, süreç, sonuç gibi, niteliğin bir nevi göstergelerini ve bu alandan faydalananların ve buna yatırım yapanların görüşlerini de göz önünde bulunduran üç boyutlu bir model ortaya koyuyor.

Asıl sorun, yalnızca nitelik kavramını tanımlamak değil, program geliştirme açısından niteliğin ne olduğunu belirlemektir. Bu bağlamda, "gelişimsel açıdan uygun olmak" şeklinde temel bir tanım yerleşmiş görünse de, neyin gelişimsel olarak uygun olduğu ve uygun bulunanın evrensel olarak geçerli olup olmadığı tartışılmaktadır. Woodhead (1996), nitelik için evrensel anlamda fikir birliğine varılabilecek temel ihtiyaç ile toplumun belirlediği ve kültürüne göre değişiklik gösterilebilecek birtakım başka ihtiyaçlardan bahsederken, Evans (1996) ve Myres (1995) her nitelikli çocuk eğitimi sisteminin sağlaması gereken temel evrensel ihtiyaçlar olduğunu belirtiyorlar. Ayrıca, çocukların içinde yaşadıkları kültürün, tarihi ve ekonomik özellikleriyle, amaç ve değerleriyle ne kadar önemli olduğunu vurguluyor. Evans niteliği tanımlama sürecinde, farklı kültürlerin dikkate alınmasının önemini vurguluyor. Farklı kültürleri çocuğun içinde yaşadığı kültür, erken çocukluk eğitimi programlarının uygulandığı kültür, evrensel kültür ve gelecekteki kültür olarak

tanımlıyor. Woodhead gibi Evans da nitelik kavramını tanımlarken bu alandan faydalanan farklı kişilerin görüşlerinin de önemli olduğundan bahsediyor.

ARAŞTIRMA

Erken çocukluk eğitiminin verildiği ortamlardaki süreçleri inceleyen çalışmalar, farklı ortamların çocukların gelişimleri üstündeki etkilerini belirlemede önemlidirler ve bu yolla da nitelik kavramının tanımlanmasına katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada kurumsal okulöncesi eğitiminin yarattığı etki, çocuğun o merkezdeki girdi ve süreç'i nasıl yaşadığıyla ilgili olarak düşünülmüştür. Ayrıca, girdi ve süreçteki farklılıkların sonuç üzerinde nasıl bir değişiklik yarattığını görebilmek için farklı amaçlı merkezlere giden çocuklar incelenmiştir.

Bu çalışmada *girdi*, fiziksel ortam ve olanaklar, mevcut malzeme ve etkinlikler, çocuk-öğretmen oranı ve öğretmen özellikleri, *süreç*, öğretmenin mevcut bakım tarzında ve yetişkin çocuk ilişkisinde gözlemlenebilecek davranış biçimi ve çocuğun herhangi bir oyun niteliği içerisinde gözlemlenebilecek davranışları ve *sonuç*, kısa ve uzun dönemde çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminin değerlendirilmesi, çocuğun okula ve aile tutumuna uyumu olarak tanımlanmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, girdi ve süreç değişkenlerini iki farklı merkez ortamında belirlemek ve, bu değişkenlerin çocuğun davranışı üzerindeki etkilerini sonuç değişkeni olarak saptamaktır. Farklı ortamların etkisini değerlendirmek amacıyla bu çalışmaya iki farklı merkezin yanı sıra üçüncü bir ortam; ev ortamı eklendi. Bu da, okulöncesi merkezine gidenlerle evde bakılanları sonuç değişkeni itibarıyla karşılaştırma fırsatı verdi. Bu doğrultuda eğitim ve bakım amaçlı yuvalar, evde bakımla karşılaştırılırken özellikle farklı amaçlı merkezlerin (eğitim ve bakım) etkileri üzerinde duruldu.

Tablo 1. Her Gruptaki Denek Sayısı

| Çocuğun Yaşı | Eğitim Amaçlı Yuva | Bakım Amaçlı | Ev Yuva | Toplam |
|--------------|--------------------|--------------|---------|--------|
| 3 | 29 | 53 | 50 | 132 |
| 5 | 35 | 52 | 36 | 123 |

Örneklem ve Yöntem

Araştırma (Kağıtbaşı, Sunar & Bekman 1988) dört senelik uzun vadeli bir çalışmaydı. Örneklem düşük sosyoekonomik düzeyden gelen rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiş 225 çocuk ve 12 öğretmenden oluştu (Bakınız Tablo 1). İki yaş grubundan çocuk örnekleme dahil edilmişti. Bundan dolayı veriler, çocuklar 3 ve 5, sonra da 6 ve 8 yaşlarında iken toplandı. 1982-83 yıllarında yapılan ön değerlendirmeler çocuğun en temel iki ortamı olan ev ve okul hakkında derinlemesine bilgi toplanmasını sağlarken 1985-86 yıllarında yapılan son değerlendirmeler farklı ortamların kısa dönemde çocukların üzerindeki etkilerini inceleme fırsatını verdi (Bekman 1990, 1993). Üçüncü değerlendirme, çocuklar 11-15 yaşlarındayken yapıldı. Bu izleme çalışmasında 255 çocuktan 217'sine ulaşılabilirdi. İdarecilerle yapılan görüşmeler ve merkezlerdeki yapısal özelliklerin belirlenmesi için yapılan gözlemler girdi değişkenlerinin belirlenmesini sağladı. Öğretmenlerin davranışları ve çocukların oyun sırasındaki davranışları gözlemlerle belirlendi. Farklı ortamların çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini görebilmek için bir çok değerlendirme yapıldığı; bunlar bilişsel gelişimi, sosyal kişilik gelişimi ve aile değişkenlerini belirlemek için yapılan ölçümlerdi (Bakınız Tablo 2). Bu değişkenleri ölçebilmek için standardize edilmiş testler, başarı testleri ve gözlem metodu kullanıldı ve görüşmeler yapıldı. Başarı testleri ve gözlemlerin güvenilirlik çalışmaları ve neredeyse tüm ölçüm aygıtları için de pilot çalışmaları yapıldı.

Tablo 2. Kullanılan ölçüm araçları

I. Sistemin içeriğini belirlemek için kullanılan göstergeler

- İdarecilerle Görüşme
- Fiziksel ortamı değerlendirmek için bir değerlendirme ölçeği

II. Süreç Göstergeleri

- Sosyal katılım seviyesi: Tizard 6 aşamalı gözlem skalası
- Oyun Davranışının karmaşıklığı: Tizard 6 aşamalı gözlem skalası
- Öğretmenlerin sözel ve sözel olmayan davranışları: Tizard'ın gözlem skalası

III. Çocuk Gelişimi Göstergeleri a) Bilişsel ölçümler

- IQ puanları: Stanford-Binet, Goodenough Adam Çizme Testi
- Bilişsel Gelişim: Piaget'nin sınıflandırma ve sıralama işlemleri
- Algı Biçimi ve Analitik Düşünme: CEFT ve WIPPSY; analitik üçlü
- Türkçe, aritmetik ve genel yetenek testleri
- Okul başarısı: Karne notları ve okula uyumu

b) Kişilik ve sosyal gelişim ölçümleri:

- Bağımsızlık, bağımlılık: Gözlemler ve anneye görüşme
- Saldırganlık: Gözlemler ve anneye görüşme
- Benlik kavramı/öz saygısı: Bir adam çiz; Larsen ve Leigh Endeksi, anneye görüşme
- Duygusal göstergeler: Bir adam çiz testi
- Okula uyum: Anne mülakatı ve Yetişkin Mülakatı

Girdi

Verilerin toplandığı merkezlerin bazı ortak özellikleri vardı. Bu merkezler kadın işçilerin yüksek bir oranda olduğu tekstil, tütün ve ilaç fabrikalarına bağlıydılar. Tütün fabrikaları devlete, tekstil ve ilaç fabrikalarıysa özel sektöre aitti. Bu merkezlerin hiçbiri herhangi bir ücret talep etmiyor ve kar amacı gütmüyordu. (Zaten ülkedeki kanunlara göre 300 kadın çalışanı olan bir iş yeri yuva açmak zorundadır.)

Yuvaların tümü eğitimli bir kadrodan oluşuyordu. Tüm merkezler tam gün çalışıyordu ve belirli bir günlük programları vardı. Çalışma sabah 8-8:30'dan akşamüstü 17:00- 18:00'a kadardı.

Araştırmaya dahil olan merkezlerdeki öğretmenler benzer özelliklere sahipti. Çođu genç, bekar ve 3-6 yaş çocuklarla en az beş yıllık deneyimi olan profesyonellerdi. Hepsi ülkedeki çeşitli kız meslek okullarının çocuk gelişimi bölümlerinden mezundular. Dolayısıyla benzer bir eğitim görmüşlerdi.

Merkezlerin, programın amaçları, fiziksel ortam, malzemeler insayısı ve çeşitli, gereçler, etkinlikler, çocuk-personel oranı gibi girdi değişkenlerini belirleyen faktörlerde farklılıklar gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Bakım amaçlı merkezlerde, program çocukların fiziksel bakımı ve dengeli bir beslenmenin verildiği güvenli bir ortamı sağlamaya önem veriyordu, öte yandan eğitim amaçlı merkezlerin hedefleri çocuğun çok yönlü gelişimi ve eğitimi ile ilgiliydi.

Fiziksel ortam, fiziksel ortamın nasıl düzenlendiği, binanın mimari özellikleri, güvenlik, ışıklandırma, ısınma, açık havada oyun imkanı gibi özelliklere göre değerlendiriliyordu. Değerlendirme ölçeğinde fiziksel ortamı en iyi olan bir merkezin elde edilebileceği en yüksek puan 13'tü. Eğitim amaçlı merkezlerde ortalama puan 11.5, bakım amaçlı merkezlerdeyse 8.3'tü.

Eğitim ve bakım amaçlı merkezlerdeki olanaklar ve malzemeler değerlendirildiğinde bu iki ortam için farklı ortalamalar görüldü. Merkezlerdeki olanaklar ve malzemelerle ilgili maddelerin olduğu bölümdeki en yüksek puan 102'ydi. Eğitim amaçlı merkezlerin ortalama puanı (49.3), bakım amaçlı merkezlerin puanından (13.6) çok daha yüksekti. Değerlendirme ölçeğinin son bölümü merkezdeki etkinliklerle ilgiliydi. Amaç çocukların farklı gelişimsel yönlerine ilişkin etkinlikleri gözlemlemektir. Değerlendirme ölçeğinde bu alanda elde edilebilecek en yüksek puan 59'du ve yine eğitim amaçlı merkezlerle (20.3) bakım amaçlı merkezler (6) arasında fark vardı.

Çocuk-personel oranı ortama göre farklılık gösterdi. Bakım amaçlı merkezde bu oran 1/30'ken eğitim amaçlı merkezlerde 1/15-20 arasındaydı.

Süreç

Personelin davranış biçimi merkezin amaçlarına göre farklılık gösteriyordu. Gözlemlerde personelin davranışlarındaki bilişsel öğeler eğitim amaçlı merkezlerde daha yüksek, bakım amaçlı merkezlerde daha düşüktü. Gözlemlenen önemli farklılıklar aynı zamanda bakım amaçlı merkezlerdeki düşük nitelikli çocuk-öğretmen ilişkisini de yansıtıyordu.

Eğitim amaçlı merkezlerdeki öğretmen, bakım amaçlı merkezlere göre çocuklarla çok daha fazla iletişime giriyordu. Eğitim amaçlı merkezlerdeki personel, bakım amaçlı merkezlere göre yardımcı olma (ortalama=34'e 10; $F(1,12)=25.98$, $p=0.001$), idare etme (ortalama=250.50'ye 116.33; $R(1,12)=21.53$, $p=.001$) ve disiplin (ortalama=26.83'e 14.33 $F(1,12)=10.41$, $p=.001$) gibi davranışlarda çok daha fazla bulunuyorlardı. Öte yandan, bakım amaçlı merkezlerdeki personel "çocuklarla hif iletişimde bulunmamak" davranışını daha çok gösteriyordu (ortalama=203.83'e 39.33; $F(1,12)=14.53$, $p=.001$). Öğretmenlerin çocuğa içerikli bilgiler öğretmeyi amaçladığı "eğitim" davranışı için farklı amaçlı merkezler arasında fark bulunmamıştır.

Çocukların yaşadıkları değişik oyun oynama deneyimlerinin de farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Bakım amaçlı merkezlerde çocukların hiçbir etkinliğe girmediği ve boş oturduğu durumlar (ortalama=21.56), eğitim amaçlı merkezlerden (ortalama=16.00; $F(1,169)=12.65$, $p=.0005$) daha sık görülmüştür.

Öte yandan, eğitim amaçlı merkezlerde çocukların hem basit hem de daha karmaşık seviyedeki oyun etkinlikleri sergiledikleri gözlemlenmiştir (ortalama=2818'e 23.66; $F(1,169)=11.28$, $p=.001$ ve 1.84'e 1.02; $F(1,169)=7.29$, $p=.01$).

Çocuklar yapılandırılmamış oyun sırasında gözlemlendiğinde, eğitim amaçlı merkezdeki çocukların her seviyedeki sosyal katılımının çok daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim amaçlı merkezlerdeki çocuklar bireysel etkinliklerde (ortalama=13.61'e 8.99; $F(1,169)$, $p=.01$) ve grup etkinliklerinde (ortalama=.10'a 1.51, $F(1,169)=.42$, $P=.001$) daha çok bulundular. Bunun yanı sıra bakım amaçlı merkezlerde çocukların sadece etrafı izlediği durumlar (ortalama puan=21.91'e 15.07, $F(1,169)=22.41$, $p=.0001$) ve iyi organize edilmemiş etkinlikler (ortalama puan=9.29'a 6.75; $F(1,169) 07.57$, $p=.01$, daha sık gözlemlendi.

Sonuçlar

Kısa Vade

Kısa vadede elde edilen veriler, çocuklar 6 ve 8 yaşında iken toplandı. Küçük yaş grubu ilkokulun ilk yılında iken, büyük yaş grubu ilkokulun ikinci ya da üçüncü yılında idiler. Kısa vadedeki sonuçlar ilk ölçümlerden iki yıl sonra toplandı.

Bilişsel Gelişim

IQ Puanları' nda ortamın önemli bir etkisi olduğu görülmüştür (F

(2.244) =3-598, p=029). Eğitim amaçlı grup, bakım amaçlı ve evde bakılan gruptan çok daha yüksek bir puan elde etmiştir (eğitim grubunun ortalama puanı 91.3, bakım grubunun ortalama puanı 86.0 ve evdeki grubun ortalama puanı 87.8).

Analitik Üçlü: Wescher zeka Testi'nin 3 alt testinden oluşan-Küplerle Desen, Resim Düzenleme, Parça Birleştirme -Analitik üçlü, Stanford Binet Testi'yle benzer sonuçlar verdi. Eğitim amaçlı grup (ortalama puan=13.03), bakım amaçlı gruptan (ortalama puan=10.60) ve evde bakılan gruptan (ortalama puan=8.16) çok daha yüksek puan aldı. Dolayısıyla, analitik üçlü sonuçları üzerinde ortamın önemli bir etkisi olduğu görüldü (F

(2.245) =16.09, p=.0001).

Çocuklar için Şekil Testi(CEFT): Teorik olarak analitik üçlü ve küplerle desen testlerindeki yönergelerle benzeyen ve analitik yeteneği ya da alan bağımlılığı/bağımsızlığını ölçmeye yarayan çocuklar için Şekil Testi de diğer iki teste benzer bir sonuç vermiştir. Yapılan analizler ortamın sonuçları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermekte olup (F_{2,245})=5.68, p=.0004), yine eğitim amaçlı grup (ortalama puan=7.82) bakım amaçlı gruptan (ortalama puan=5.63) ve evde bakılan gruptan (ortalama puan=6.82) yüksek puanlar elde etmiştir.

Başarı Testleri. Matematik, Türkçe ve genel yetenekten oluşan 3 farklı başarı testi, çocukların okula gittikleri zamanki başarılarını ölçmek için geliştirildi. Ortamın Matematik ve Türkçe test sonuçlarına etkisi olduğu görüldü. Eğitim amaçlı grup hem Matematikte (ortalama puanlar=4.36, 2.73, ve 2.53) F(2,207)=5.27, p=.01) hem de Türkçede (ortalama puanlar=5.77, 4.41, ve 4.67; F(2,212)=5.10, p=.01), bakım amaçlı gruptan ve evde bakılan gruptan daha iyi sonuçlar elde etti.

Okul Başarısını ölçmek üzere, Matematik ve Türkçe derslerindeki notlarla genel ders ortalamaları temin edildi. Her çocuğun okul başarısı ile ilgili veriler çocuklar farklı zamanlarda okula başladıktan sonra farklı zamanlarda toplandı. Ancak, her çocuk okula başladıktan sonra takip edilip ders notları elde edildi. Ders ortalaması Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki notlarına göre hesaplandı. Farklı yaş gruplarına, değişik yıllarda yapılan analizler, eğitim amaçlı grubun bu üç alanda da bakım amaçlı gruptan çok daha yüksek notlar elde ettiğini gösterdi.

Küçük yaşta grubun (3 yaş) ilk karnelerinde farklılıklar vardı. Eğitim amaçlı gruptaki çocukların hem uyum notları (F_{2,86})=3.27, p=.043) hem de ders ortalamaları (F (2,89)=3,24, p=.044), bakım amaçlı gruptan çok daha yüksekti.

Aynı şekilde 5 yaş çocukları da devam ettikleri merkezlere göre farklılıklar gösterdiler. Eğitim amaçlı merkezlerden gelen çocukların okula

uyumları ($F(2,279)=4.29, p=.02$) ve ders ortalamaları ($F(2,80)=4.65, p=.01$) çok daha iyiydi. Türkçe ve matematik notların- daysa fark yoktu.

Okulun ilk yılında görülen farklar, ikinci yıl da devam etti. Eğitim amaçlı gruptaki çocukların Matematik notları ($F(2,80)= 3.83, p=.026$) ve ders ortalamaları / $F(2,80)=4.56, p=.02$) bakım amaçlı gruptaki çocukların notlarından istatistiksel açıdan anlamlı olacak derecede daha yüksekti.

Ortamın ders notları üzerindeki etkisi en çok 5 yaş grubunun okuldaki üçüncü yılı ve 3 yaş grubunun ikinci yılında görüldü. Eğitim amaçlı merkezlerdeki yaşça daha küçük çocuklar hem Türkçe (3.50, 2.74 ve 3.20; $F(2,89)=2.77, p=.06$) hem de ders ortalamalarında (11.22, 9.15 ve 10.54; $F(2,89)=3.24, p=.04$) neredeyse istatistiksel açıdan anlamlı sayılabilecek daha yüksek notlar elde ettiler. Benzer bir şekilde eğitim amaçlı merkezlerdeki yaşça daha büyük çocuklar da Matematikte (4.05, 2.50 ve 2.31; $F(2,80) = 14.14, p=.001$); Türkçede (4.27, 3.18 ve 3.46; $F(2,80)=6.19, p=.003$) ve ders ortamlarında istatistiksel açıdan anlamlı olan yüksek notlar (12.00, 8.50 ve 8.86; ($F(2,80)=7.80, p=.001$) elde ettiler.

Okula Uyum Karnelerdeki uyum notları, eğitim amaçlı gruptaki çocukların lehineydi. Bu çocuklar bakım amaçlı gruptaki ve evde bakılan gruptaki çocuklarla karşılaştırıldığında hem sınıf arkadaşlarıyla daha olumlu ilişki içindeydiler (ki kare (6,N=26.64, $p=.0004$) hem de çulu daha çok seviyorlardı (ki kare (8, N=26) 17.11, $p=.03$).

Kişilik ve Sosyal Gelişim Ölçümleri-, Sosyal gelişimin değişik yönlerini gözlemlemek aşağıda belirtilen farklılıkların saptanmasını sağladı.

Bağımsızlık ve Bağımlılık: Evde bakılan çocuklar (%93), eğitim (%71) ve bakım (%68) amaçlı merkezlerdeki çocuklardan daha bağımlı olarak değerlendirildiler (ki kare (4, N=169)=18.62, $p=.001$).

Kararlılık: Evde bakılan çocuklar (%51), eğitim (%61) ve bakım (%55) amaçlı merkezlerdeki çocuklarla karşılaştırıldığında, kendilerine verilen herhangi bir görevde zorlukla karşılaştıkları anda daha az kararlı davranıyorlardı (ki kare (4,N=169)=18.76, $p=.001$).

Saldırganlık: Evde bakılan çocuklar (%30) eğitim (%25) ve bakım (%11) amaçlı gruptaki çocuklardan daha sık sözlü saldırıda bulunuyorlardı (ki kare (4, N=169)=12.49, $p=.01$). Fiziksel saldırganlık söz konusu olduğunda da benzer sonuçlar görüldü; eğitim amaçlı grubun %9'u, bakım amaçlı grupta %5'i ve evde bakılan grupta %15'i (ki kare(4, N=169) = 9,89, $p=.04$) bu davranışta bulundu.

Uzun Vade:

Uzun vadede elde edilen veriler kısa vade sonuçlarından beş yıl sonra toplandı. Çocuklar 11 ve 15 yaşında idiler.

Bilişsel gelişim ve okul başarısı: Uzun dönemdeki okul başarısı ölçüldüğünde, istatistiksel olarak yalnız iki anlamlı sonuç elde edildi. Bakım amaçlı merkezlerdeki çocuklar eğitim amaçlı merkezlerdeki çocuklardan ve evde bakılan çocuklardan daha fazla sınıfta kalıyorlardı (<eğitim=16, bakım=38, ev=20; $F(2,216)=4.69$, $p=.01$). Bilişsel gelişimi ölçmek için kullanılan sözcük dağarcığı testinden de eğitim amaçlı grup, bakım amaçlı gruptan ve evde bakılan gruptan daha başarılı bulundu (eğitim=47.05, bakım=43.21, ev=10.40; $F(2,216)=5.685$, $p=.004$).

Okul Tutumları: Okulöncesi eğitim merkezlerinin amaçlarından biri de çocuğu okul hayatına hazırlamaktır. Farklı iki merkeze giden çocuklar okula başlarken kendilerini evdeki çocuklardan daha hazır hissediyorlardı (eğitim=%96, bakım=%93 ve ev=%68; ki kare (2, N=216)=27.42, $p=.0001$). Bu sonuç bir okulöncesi eğitim merkezine gitmenin okula önemli bir hazırlık olduğunun kanıtı idi. Bu bulgu ile ilintili olarak herhangi bir merkeze giden çocuklar evdeki çocuklara kıyasla okul ödevleri konusunda daha az insanın yardım ettiğini belirttiler (eğitim=%58, bakım %54, ev=%26; ki kare (2,N=216)=27.41, $p=.007$).

Neden okudukları sorulduğunda, anne-baba istediği için okuduklarını belirten bakım amaçlı gruptaki çocukları (ortalama puan eğitim=3.01, bakım=3.49 ve ev 3.08) $F(2,216)=3.11$, $p=.05$). Diğer gruplarla karşılaştırıldığında eğitim amaçlı gruptaki çocukların daha büyük bir oranı kendilerini akıllı bulduklarını (ortalama puanlar, eğitim=3.76, bakım=.343 ve ev=3.58; $F(2,216)=3.67$, $p=.03$) belirtiyorlardı. Ayrıca, yine diğer gruplara oranla, eğitim amaçlı gruptaki çocuklar okul durumlarından annelerinin (ortalama eğitim=3.67, bakım=3.22 ve ev=3.51 $F(2,214)=3.67$, $p=.03$) ve öğretmenlerinin (ortalama eğitim=3.67, bakım=3.33 ve ev=3.59; $F(2,214)=3.53$, $p=.03$) daha fazla memnun olduklarını düşünüyorlardı.

Tartışma

Yukarıda belirtilen sonuçlardan da anlaşılacağı üzere okulöncesi eğitim merkezlerinin girdi göstergelerinde farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim amaçlı merkezler hedefleri doğrultusunda, bakım amaçlı merkezlere göre daha uygun fiziksel ortama sahip idiler. Bu da malzemelerin ve gereçlerin sayısına, niteliğine, öğretmen-çocuk oranına yansiyordu. Dolayısıyla, merkezin amacı, girdi niteliğini belirlemede önemli bir faktördü. Çocukların farklı merkezlerde karşılaştıkları öğretmen davranışları amaçları girdi niteliğini belirleme- sindeki gibi benzer bir farklılığı yansıtıyordu.

Bakım amaçlı merkezlerdeki öğretmenler görevlerini çocuklarla asgari düzeyde ilgilenmek olarak tanımlarken, eğitim amaçlı merkezlerdeki öğretmenler çocukları daha yakın bir ilişkiye giriyor, daha sıcak bir atmosfer yaratıyorlardı. Bu da eğitim amaçlı merkezlerdeki çocuk öğretmen ilişkisi iletişimin yoğunluğuyla kendini gösteriyordu. Personel benzer eğitimlerden geldiğine göre, bu farklılık merkezin belirlediği amaçla ilintiliydi.

Çocuklar gittikleri merkezin amacına göre, oyuncakların sayısı ve niteliği, oyun alanı, öğretmen-çocuk oranı, uygun fiziksel ortam ve personelin davranışları açısından farklı deneyimler yaşıyorlardı. Bu farklı amaçları olan merkezlerde bulunan çocukların davranışları da değişiklik gösteriyordu. Eğitim amaçlı merkezlerdeki çocuklar daha az oyun oynayan, daha düşük seviyede sosyal katılım gösterip, daha sık etrafa seyirci kalan ve iyi organize edilmemiş oyun davranışlarında bulunan bakım amaçlı merkezlerdeki çocuklara kıyasla daha karmaşık ve üst düzey sosyal davranışlarda bulunuyorlardı. Bu bulgularda bir merkezin amacının yalnız girdiyi değil aynı zamanda öğretmen ve çocuk davranışlarında gözlemlenebilen davranışları, bir başka deyimle çocuğun o merkezdeki yaşadığı süreci de belirliyordu.

Kısa ve uzun dönemdeki sonuçlara bakıldığında, eğitim amaçlı merkezlerin bakım amaçlı merkezlerden, çocuğun çok yönlü gelişimi açısından daha destekleyici olduğu görülmüştür. Farklı ölçümlerde eğitim amaçlı merkezlerin elde ettiği üstünlük, bu merkezlerin çocuğun çok çeşitli bilişsel becerilerin gelişimini desteklerken bakım amaçlı merkezlerin hem daha az imkan tanıdığı hem de daha az teşvik ettiğini gösteriyordu. Ayrıca eğitim amaçlı merkezler, çocuğun gelişimi üzerinde daha kalıcı etkiler bırakıyordu. Bu durum, daha üstün okul başarısı, bilişsel gelişim, okula karşı tutum ve kendi hakkında olumlu düşünme gibi alanlarda rahatlıkla görülebiliyordu.

Dolayısıyla çocuğun gelişiminde hem girdi hem de süreç göstergelerinin önemli olduğu görülmüştü. Bu göstergelerin önemini vurgulayan başka çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırma yalnız çocuğa sunulan olanakların (girdi)ve çocuğun o ortamdaki kendi deneyimlerinin (süreç) gelişimindeki etkilerini değil, aynı zamanda ortama bağlı özelliklerin niteliği tanımlamadaki önemini de göstermiştir. Ayrıca bu çalışma, bir merkezin amacının ortama ait özellikleri belirlemedeki başlıca rolünü açıkça göstermiştir. Bu tip çalışmalar farklı ortamlara ait özelliklerin yarattıkları sonuçları iyi yansıttıkları için, niteliğe ilişkin geçerli çalışmalar olarak kabul edilirler.

Kültüre göre farklılık gösteren bir "nitelik" tanımı yapılırken, aynı kültürel ortam içerisindeki nitelik göstergelerinin günümüzdeki durumunu ve farklılıklarını gösteren bir araştırma oldukça önemlidir. Ayrıca bu araştırma, merkezin belirlediği amacın niteliği belirleyen özelliklerden biri olduğunu ve bu konunun gelecekte üzerinde daha fazla durulması gerektiğini göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Bekman, S. **Preschool education system in Turkey revisited.** OMEP International Journal of Early Childhood, 1993, Sayı 25 (1), Sayfa 13-19.
- Bekman, S. Alternative to the available: Home based vs. center based programs**
Early Child Development and Care, 1990, Sayı 58, Sayfa 109-119.
- Clarke-Stewart, K.A., & Gruber, C. **Daycare forms and features.** R.C. Ainslie (Ed.), Quality Variations in daycare kitabında. Sayfa 35-62, new York: Preager, 1986.
- Evans, J. Quality in ECD: Everyone's concern. Coordinators' Notebook, 1996, Sayı 8, Sayfa 1-32.**
- Howes, C., & Rubenstein, J. Determinants of toddlers' ezperience in daycare: Age of entry and quaüty of setting. Child Care Quarterly, Sayı 14, Sayfa 140-151.**
- kağan, J., & Zigler, E. **Early Schooling; The National Debate.** Yale University Press, 1987.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., & Bekman, S. **Comprehensive preschool education project: Final Report.** IDRC Manuscript Raport 20009 e, 1988.
- Munton, A.G., Mooney, A., & Rowland, L. Deconstructing quality: A conceptual frame- work for the paradigm in day care provision for under eights. Early Child Development and Care 1995, Sayı 114, Sayfa 11-23.**
- Myers, R. **The Twelve who Survive.** Loötion; Routledge, 1992.
- Pençe, A., & Moss, P. **Towards an inclusionary approach in defining quality.** P. Moss & A. Pençe (Eds.), Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality kitabında, sayfa, 76-91, NewYork: Teachers College Yayını, 1994.
- Philips, A.D., & Howes, C. **Indicators of quality in child care: review of research.** D. Philips (Ed.), Quality in Child Care: What Does Research Teli Us? kitabında Sayfa 1-19, WashintonDC, NAEYC Yayınları, 1987.
- Schweinhart, L., & Weikart, D., A summary of Signifitant Benefits: The High Scope Perry Pre-School Study Through Age 27. Ypsilanti, Michigan: H/S Yayını, 1993.**
- Schweinhart, L.J. (1995). **Elements of early childhood program quality in developing countries.** Early Child Development: Investing In The Future. The World Bank Yayınlan, 1995.
- Sylva, K., & Wiltshire, J. **The impact of early learning on children's later development: A review for the RSA inquiry Start Right.** European

Early Childhood Education Research Journal, 1993, Sayı 1(1), sayfa 17-40.

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

Woodhead, M. In **Search of the Rainbow.** Bernard van Leer Foundation Yayınları, 1996.

** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Anaokulu Öğretmenliği Bölümü

* M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

** Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu