

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖĞRENMEYİ VE ÖĞRETİMİ KOLAYLAŞTIRAN ÖZELLİKLER

ASPECTS THAT CONTRIBUTE TO TEACHING AND LEARNING IN THE EARLY CHILDHOOD YEARS

Belma TUĞRUL*

ÖZET: Bu makalede çocukların öğrenmesini kolaylaştıracak, öğrenme ve öğretim ilke ve yöntemlerinden bazısına ait özellikler sunulmuştur. Çocukların öğrenim gereksinimleri nelerdir? Çocuğun doğuştan getirdiği özellikleri ve çevrenin kendisine sunduğu olanakların niteliği, çocuğun öğrenmesini nasıl etkilemektedir?

ANAHTAR SÖZCÜKLER: okul öncesi, öğrenme, öğretme, öğretmen, sınıf yönetimi

ABSTRACT: In this article, some aspects of learning and teaching principles that contribute to the learning of children have been proposed. What are the educational needs of children? How do the in note properties that come through birth and the qualities of the environmental offer his affect learning?

KEY WORDS: preschool, learning, teaching, teacher , class management

Aileler ve okulu temsil eden öğelerden biri olan öğretmenler, çocukların sağlıklı, yaratıcı , üretici, katılımcı, duyarlı, problem çözücü , mutlu bireyler olmaları konusunda hem fikirdirler. Hedeflenen bu özelliklere sahip çocukları yetiştirmek için ,çevresel olanakların uygunluğu kadar , çocukların *bireysel özelliklerini ve doğumla getirdikleri eğilimlerini de göz önünde bulundurmak* gerekmektedir (Katz 1999).

Çocukların, doğumla başlayan yaşam serüvenleri basit ilkel yaşamsal becerilerinden daha karmaşık ve ileri düzeydeki yaşamsal becerilere doğru sistematik bir gelişim gösterir. Bu gelişim, 'öğrenme' üzerine kurulmuştur.

Yaşamın ilk öğrenme deneyimleri, çocuğun bedenine yönelik, biyolojik temelleri olan duyu-motor deneyimlerdir. Bebeklik döneminde *duyularının uyarılmasını gerçekleştirebilecek, zenginleştirilmiş bir çevre* bulan bebek, gelişim-

sel olarak desteklenmiş demektir.

Çocuklar dinamik varlıklardır. Yaşamın en hızlı değişimi ve gelişimi okulöncesi dönemde yaşanır. Bu doğal bir süreçtir., Değişim , gelişim sürecine ve sonuçlarına karşı gösterilen *uygun olmayan yetişkin davranış ve tutumları*, doğal olan bu süreci riske sokar.

Çocuk, dünyaya gelmesini izleyen ilk saatlerden itibaren spontan bir şekilde çevresindekiyle etkileşimi vasıtasıyla öğrenmeye başlar. Çocuğun bu ilk etkileşimlerinin kalitesi ya, çocuğun doğal eğilimlerinin ve merakının sınırlarını genişletir ya da uygun olmayan tepkiler neticesinde cesareti kırılır (Bruce &ark 1995).

Örneğin; ilk gördüğü ineği 'oooo kocaman köpek' diyerek tanımlayan çocuğun bu tepkisine karşı farklı yetişkin davranışları şunlar olabilir; ya yetişkin , çocuğun bu tepkisini görmemezlikten gelir, ya da 'o köpek değil' der ve yürür gider. Bu tepki, çocuk için anlaşılmaz ve katı bir davranıştır, çocuğun keşiflerini bir daha paylaşmaması için de önemli bir gerekçe oluşturur. Bir başka yetişkin ise, ineğin yanına giderek iki hayvan arasındaki benzerlik ve farklılıkları dile getirmesi için *çocuğa cesaret verebilir*. Bu tepki, öğrenmenin yanı sıra bilginin artmasına olan eğilimi de geliştirir (Bruce, 1995).

Çocukların ilk tepkilerine aldıkları geri bildirimlerle gelişen öğrenme yaşantıları, yaşam boyu farklı içeriklerle devam eder. Bu noktada öğrenmede "*motivasyonun*" önemine dikkati çekmek gerekmektedir.

Çocukların *ne zaman , ne'yi ,neden* öğrenmeleri gerektiği ve *nasıl* daha kolay ve etkili

*Doç. Dr. H. Ü. Eğitim Fak. Okulöncesi Anabilim Dalı, Ankara

öğrenebilecekleri yanıtlanması gereken öncelikli sorulardır.

Çocuklar farklı yaş gruplarında, farklı öğrenme biçimlerine gereksinim duymaktadırlar (Healy, 1997). Çocuklar, her şeyi her zaman öğrenemezler, her şeyi aynı isteklilikle ve aynı yöntemlerle de öğrenemezler, son olarak her şeyi aynı düzeyde de öğrenemezler.

Bütün bu sınırlılıklar öğrenmenin çok boyutluluğuna dikkati çekmektedir. Çocuğun “yaşı” ne öğrenebileceği ve nasıl öğrenebileceği konusunda referans kabul edilebilse de “*öğretim ortamının nasıl düzenlendiği*” çok daha önemlidir (Katz, 1995, 1999).

Uygun zamanda, uygun öğrenme koşullarının yaratılması, zihinsel becerilerin kazanılmasında etkili olmaktadır (Healy, 1997). Çocuğun ‘ne’ öğrenebileceği ‘ne zaman’ öğrenebileceği sorusunun üzerine kurulmuştur. Öğrenmek için zaman uygun mu? “*ne*” ve “*ne zaman*” uygunluğu çocuğun öğrenme yaşantısında başarıya ulaşmayı olanaklı kılan önemli özelliklerdir (Katz, 1999).

“Ne” sorusu eğitimin hedefleriyle ilişkiliyken, “ne zaman” sorusu *gelişimsel durumun uygunluğuyla*, bir başka deyişle çocuğun “bir şeyi” öğrenebilmesi için gerekli gelişimsel sınırlarıyla ilişkilidir.

Bu durumda, ilk olarak ‘gelişim ve öğrenme’ kavramları üzerinde durmak doğru olacaktır.

Araştırmacılardan bazıları “Saarni, Mumme & Campos, 1998” *gelişimin normal* (normatif) ve *dinamik* (dynamic) *boyutlarına* dikkati çekmişlerdir. Normal boyut; belirli bir kültür ve yaş seviyesindeki çocukların tipik özellikleri ile karakterizedir ve yaşı, kültürün getirdiği sınırlamalarla ilgilidir. Dinamik boyut ise, çocuğun bütün fonksiyonlarındaki sıralama ve değişikliklerle (ne neden önce olur?) ve değişimlerin bir-biri üzerindeki etkisiyle ilgilidir.

Gelişimin normal boyutu, belli bir yaştaki tipik bir çocuğun ne öğrenip ne öğrenemeyeceği ya da çocuktan ne beklenip ne beklenmeyeceğine ait olasılık aralığını gösterirken, dinamik boyut; zamanı, erken dönemde elde edinilen de-

neyimleri ve bu deneyimlerin uzun dönemdeki olası, dinamik sonuçlarını işaret eder. Dinamik boyut, çocuğun belli bir dönemde ne yapıp ne yapmaması gerektiğiyle ilgili sorulara cevap arar (Saarni, Mumme, Campos 1998).

Öğrenme sürecinde, *çocukların sınırlarını bilmek* önemlidir, ancak *çocuğun dinamik yönünün güçlendirilmesi* için, sadece ‘ne yapabilecekleri değil, ne yapmaları gerektiği’ konusunda da bilinçlenmeleri desteklenmelidir.

Gardner ve Feldman (1980) ise, *insan beynini* tek bir zihinsel yapı olarak görmek yerine *birçok bileşenden oluştuğunu* kabul edilmesini vurgulamışlardır. Feldman evrensel olmayan gelişimden bahseder ve çocukların gelişimleri ve deneyimleri ne olursa olsun aynı gelişimsel aşamalardan geçmesini kaçınılmaz bulan evrensel gelişim görüşüne alternatif bir görüş olmuştur. Feldman’a göre çocuklar belli bir *ilgi alanı* zincirinde ilerlerler, bu ilgi alanı evrensel değil *bi-reyseldir*. Yetişkinler, çocukların ilgilerini çeken fikirlere ve aktivitelere değer vermelidirler. Bu, *çocuğu tüm boyutlarıyla tanımayı* gerektirir. Başarılı öğrenim durumları yaratabilmek için, yetişkinlerin *çocukların gereksinimlerine odaklanması* gerekir. Küçük çocukların *kendilerini ve çevrelerini keşfedecek, sınırlandırmamış, spontan zaman periyotlarına* ihtiyaçları vardır. Çocuklar, belli zaman periyotlarında tamamlanmak üzere sıkıştırılmış müfredatlarla başarılı öğrenmeler gerçekleştiremezler.

Şimdi de *öğrenme* ile ilgili olarak, her öğrenim kademesinde geçerli olan, dört bileşenden bahsetmek gerekmektedir: Bilgi, beceriler, eğilimler, duygular.

Bilgi, gerçekleri, kavramları, fikirleri, çocuğun kendi kültürüyle ilgili tüm özellikleri içerir. Çocuklar bilgileri, bir başkasına sordukları sorulardan, aldıkları cevaplardan, kendi kişisel gözlem ve deneyimlerinden elde edebilirler. *Oyun, çocuğun önemli bilgi kaynağıdır*. Her ne şekilde olursa olsun, bir bilgi ancak ona ihtiyaç var ise önemli ve anlamlıdır. Örneğin fotokopi makinesi hakkında yapılan bir açıklama, eğer o anda fotokopi makinesi ile doğrudan bir işlem yapılmıyorsa, bir anlam ifade etmez. Fotokopi ma-

kinasıyla ilgilenme zamanı geldiğinde ise, bu bilgi, dağarcıktan büyük olasılıkla çağrılmayacaktır, çünkü çoktan unutulmuş olacaktır. **Çocukların yaşantılarıyla ilişkilendirebilecekleri güncel bilgilere ihtiyaçları vardır.** Çocukların kendi keşiflerini sözel olarak ifade etmelerine yardımcı olmak, sorularını dinlemek ve daha fazla öğrenmeleri için doğru zamanda doğru desteği vermek gerekir (Katz 1999).

Günümüz araştırmaları göstermiştir ki, çocuklar, pasif-alıcı-receptive olarak aktiviteye katılmak yerine, **iletişim içinde, aktif-etkili katılım** sağladıklarında, daha kalıcı, etkili öğrenme gerçekleşmektedir (Bruner 1999, Wood & Benneth 1999).

Çocuklar, doğal eğilimlerini **yetişkinlerle arkadaş gruplarıyla, malzemelerle ve çevrelerini saran diğer uyarıcılarla etkileşim kurarak**, güçlendirirler. Bu etkileşim, çocuğun öğrenmesini destekleyen elverişli koşullar sağlar. Çocuklar aktif olarak katılımcı olduklarında, bu öğrenme çocukların kendi deneyimlerini ve çevrelerini daha iyi ve daha derin tanımlarına yardımcı olur. Çocukların **öğrenmeye ilgi duydukları şeyleri inceleyerek, gözlemleyerek**, daha sonra da **gözlemleri hakkında konuşma, resim yapma, yazı yazma, üç boyutlu yapılar oluşturma, şemalar oluşturma** gibi aktivitelerle temsil etmeleri sağlanmalıdır. Bunlar, öğrenmenin içselleştirilmiş ifadelerdir.

Çocuk, hiyerarşik bir sıraya dizilmiş en basit veriden ki bu 'bilgi' seviyesidir, verilerin yorumlanmasına ve değerlendirilmesine doğru yükselen bir gelişim içinde öğrenir (Mark, S; Vitek & Allen 1996). Bu, gelişiminin her seviyesinin daha ileri düzeyde öğrenmeyi ifade ettiğini vurgulamaktadır.

Okulöncesi dönem çocukları, gelişimin her boyutunda çok sayıda **beceri** geliştirirler. Beceriler, doğrudan öğretme yoluyla öğretilebileceği gibi, gözleme dayalı taklit yoluyla da öğrenilebilir.

Beceriler, **yönlendirme, pratik yapma, tekrarlama** ya da becerilerin **doğrudan uygulanması** ile de geliştirilebilir (Katz 1999).

Eğilimlerimiz, belli durumlara belli yollarla cevap veren beynimizin alışkanlıklarıdır. Bireyler eğilimleriyle doğarlar ve uygun fırsatlar bulunduğu da güçlenirler ya da aksi durumda gelişmeden körelirler. Yazma becerisine sahip olmak bir çok kişiden beklenebilirken, yazar olmak bir beceri değil, eğilimdir, bunun ayırımına varmak gerekir (Katz 1995 ., 1999). Çocuğun belli bir eğilimini güçlendirmek için, **bu eğilimin davranışa dönüşebileceği olanaklar sunmak** gerekir. Çocuk, davranışına aldığı cevaplarla ya da davranışının etkinliğini gözlemleyerek, o eğilimini güçlendirir.

Çocuklar, "bir" eğilimi sergileyen insanların **model** olarak çevrelerinde bulunmasıyla da eğilimlerini geliştirebilirler (Kohn 1993). Çocukların **eğilimlerinin keşfedilmesi** ve bunların **açığa çıkartılarak güçlendirilmesi**, öğrenmeyi anlamlı kılacaktır.

Öğretmenler, çocukların eğilimlerini performans hedefleri yerine öğrenim hedefleri belirleyerek de güçlendirebilirler.

"Bakalım ne kadar iyi yapacaksın" ya da "ne kadar iyi yaptığını görmek istiyorum" diyerek **performansı önemsediyini vurgulamak yerine 'bu konuda başka neler bulabiliriz, neler yapabiliriz'** diyerek çocuğun **öğrenme perspektifini genişletmek**, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirir. Bu, çocuğun kendi performansına odaklanması yerine, ne öğrenmesi gerektiğine odaklanmasına neden olur (Dweck 1991). Eğilim gösterilmeyen şeylerin öğretilmesi çocuğa fayda sağlamayacaktır (Snow, Burns&Griffin 1998).

Çocuklar, öğrenme sürecinin her aşamasından **zevk almalıdırlar**. Bu öğrenme için gerekli olan **iç ve dış motivasyonu** sağlar ve öğrenmeye karşı ilgiyi dinamik tutar. Çocuklar **"öğrenmek için", "öğrenirken"** ve **"öğrendiğinde"**, hem öğrenme ürününden hem de öğrenme sürecinden zevk almayı başarmış olmalıdırlar. Bu, çocuk için de yetişkin için de önemlidir.

Yetişkinler, herhangi bir eğitim durumuyla ilgili olarak sadece sonuca odaklandıklarında, süreci gözden kaçırabileceklerini kabullenmiş ol-

malıdırlar. **Yetişkinler, sonuca duyarlı olduklarında**, çocuklar da sonuçla ilgili hale gelirler. Bunun neticesinde, öğrenmenin anlamlı olması için gerekli olan, **çocuğun kendi gelişimi hakkındaki içgörüsü engellenmiş olur.**

Duygular, subjektif hissi durumlardır. Doğuştan getirilen ve daha sonra gelişen duygular vardır. Örneğin bireyin kendine ve diğerlerine güven duyması yaşantılar neticesinde edinilen duygulardır (Katz, 1999).

Çocukların **kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını tanıması, anlaması ve çeşitli yollarla ifade etmesi**, erken çocukluk yıllarının temel kazanımlarından olmalıdır. Öğrenme, bütünüyle akademik gereksinimlere odaklandığında, duyguların gelişimi ciddi düzeyde ihmal edilmiş olmaktadır.

Erken çocukluk döneminde **akademik öğretimin çeşitli riskleri vardır**. Akademik öğretim kısa dönemde standart testler üzerinde iyi sonuçlar vermiş gibi görünse de, uzun dönemde üretime yönelik kalıcı sonuçlar doğurmadığı araştırmalarla vurgulanmıştır (Schweinhart&Weikart 1997., Marcon 1995) Ülkemizde uygulanan okulöncesi eğitim programlarının , akademik eğitime odaklandıklarını gösteren çok sayıda örnek bulunmaktadır. Benzer eğilim ailelerin beklentilerine de yansımıştır. Aileler çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerini ihmal edebilecek kadar akademik becerilerin gelişiminin takipçisidirler.

Çok çeşitli özelliklerde çocukların bulunduğu anaokullarında, tüm çocukların gereksinimlerini aynı anda karşılayabilecek **tek bir öğretim metodu yoktur. Çocukları başarıya götüren birçok farklı yol vardır**. Öğretmen çocuklara özgü başarı yollarını düşünmek ve ortamı bu çeşitlilikte planlamaktan sorumludur. Çocuklar, **kendilerine uygun düşen öğrenme ortamlarını bulduklarında**, gelişim kaçınılmazdır. Aksi durumda, kendinden beklenenleri yerine getiremeyen ve kendinden beklenen ile kendi ilgileri arasında ilişki kuramayan çocuk, kendisini yetersiz hisseder. Aynı zamanda, karşı tarafın kendisini anlayamamış olmasından dolayı da sosyal çevresiyle olan ilişkileri

gerginleşir. Bu, sürekli olarak tekrarlanır ise, olumsuz benlik gelişimi de kaçınılmazdır (Bandura & ark 1999).

Çocuk ne kadar küçük ise, sosyal çevresine cevap verme konusunda standartlardan bahsetmek de o kadar güçtür. Çocuk ne kadar küçük ise, öğrenim çevresi de o kadar informal olmalıdır. Informal çevre, kendiliğinden/spontan oyunun varlığını işaret eder. Çocukların oyunları, onların ilgilerini çeken aktivitelerdir (Katz 1999). Çocukların **ilgilerini çeken aktiviteler aracılığıyla daha kolay öğrendikleri** bilinmektedir.

Çocukların sosyal çevrelerinden ve okuldan öğrenebilecekleri **çok ve çeşitli** şeyler vardır. Çocukların öğrenme ufuklarını yapılandırılmış, merkezietçi ve sadece tek bir kaynağa dayalı tutmak, çocuğun gelişimini sınırlar ve zorlar.

Çocukların **oyun yoluyla öğrenme** olanaklarına ihtiyaçları vardır. Oyunlar aracılığıyla, çocuklar öğrenimle ilgili pratik yaparlar. Pratik yapma öğrenmeyi içselleştirir ve derinleştirir. Çocuklar sadece oyuncaklarla oynamazlar, fikirlerle de oynarlar ve böylece bildiklerini daha da geliştirirler. Ayrıca çocuklar, oyun oynarken, riskleri göze alırlar, anlaşma yaparlar, problem çözerler, fikir üretirler, yeniden düzenlerler, bilgilerini yansıtırlar, bilgilerini birleştirirler. Oyun, çocuğun öğrenme ufkunu açan, yaşamını zenginleştiren eylemlere olanak sunan, en etkin öğrenme fırsatıdır.

Çocuklar, bir konuya **tam olarak odaklanıp, anladıklarında** ve bununla ilişkili olarak **yeterlilik kazandıklarında, haz alırlar**. Haz ise daha ileri öğrenmeler için önemli bir güç kaynağı oluşturur. Oyun, bu anlamda çocuğun önemli haz kaynağı olarak öğrenme başarısını artıran ciddi bir fırsat olarak, öğretim ortamında yer almalıdır.

Ancak, oyun, okulöncesi çocuğunun öğrenmesini güçleştiren akademik eğitime karşı savunulan tek alternatif değildir. Okulöncesi çocuklarının, kendi deneyimlerini anlayabilmede onlara yardımcı olacak, küçük gruplarla birlikte **projeler üzerinde çalışabilecekleri entelektüel**

temelli yaklaşımlara da gereksinimleri vardır. Çocuklar, grup projeleriyle çevrelerini irdelediklerinde, veri toplama, verileri organize etme, deney yapma, araştırma, inceleme ve gözlem yapma eğilimlerini güçlendirirler.

Çocukların, arkadaşlarıyla işbirliğiyle, yardımlaşmayla çalışmaya ihtiyaçları vardır. Özellikle, okulöncesi çocuklarının **beraberce keşifler yapabilecekleri, deneyimlerini paylaşabilecekleri, beraberce öğrenmekten zevk alacakları ortamlara** ihtiyaçları vardır. Öğretmenler, çocukların doğal ilgi alanlarını geliştirip, genişletebilecekleri gibi, yok da edebilirler. Bu nedenle çocuğun etkin öğrenmesinde çocuk ve yetişkin iletişimindeki yaratıcılık ve verimlilik üzerinde durulmalıdır.

Erken çocukluk döneminde, çocukların **öğrenme sürecini yeniden gözden geçirmeye** ihtiyaç vardır. Bu "Reggio Emilia" yaklaşımında olduğu gibi çocukların yaptıkları çalışmaların dökümanlarının tutulmasıyla sağlanmaktadır. Çocuklar; öğrenme sürecinde çekilen fotoğraflar, öğretmen, aile ve diğer çocukların yorumları, teyp, video kayıtları ve sergilemeler sayesinde, **nasıl plan yaptıklarını, nasıl başlayıp nasıl devam ettiklerini somut olarak gözleme fırsatı** bulurlar (Katz, 1999., Edwards, Gandini and Forman, 1993., Edwards, Springate,1993).

Çalışmalarını **yeniden gözden geçirme, aşamalar arasında bağlantılar kurma, bütünüün parçalarını anlamlandırma, derin, geniş ve içerikli gözlem, inceleme ve tekrardan düşünme fırsatı** bulan çocuk için **öğrenme, anlamaya dayandırılmış** olur ve bu da çocuğun yeni ve farklı anlayışlar kazanmasına yardımcı olur.

Çocuğun kendi çalışması ile ilgili oluşturulan dökümantasyonlar, öğretim stratejilerinin değiştirilmesinde, uyarlanmasında, öğretmenlere çocukların daha etkin öğrenmeleri konusunda fikir kaynağı oluşturur ayrıca çocuğun ve öğretmenin **etkin öğrenme ile ilgili olarak farkındalığını** da genişletir.

Çocukların, **kendi ürettiklerinden ve birbirlerinin ürettiklerinden** çok şey öğrenme şansları vardır. Her bir çocuk ,bir diğeri için zengin de-

neyimler sunabilen yaratıcı öğretmen rolünü üstlenir. Çocukların sadece kitaptan ya da öğretmenden değil, birçok farklı kaynaktan farklı deneyimler edinebileceği düşünülmelidir. Bunlar doğal ve zengin öğrenme fırsatları olarak mutlaka kullanılmalıdır (Malaguzzi 1993., Katz, L.G & Chard.S. 1996).

Çocuklar, yaptıkları işleriyle, oyunlarıyla **ciddiye alınmak** ihtiyacındadırlar. Çocukların soruları öğrenmeye istekli ve hazır olduklarını işaret eder. Bu nedenle **çocukların sorularına gereken duyarlılık** gösterilmelidir ve tatminkar cevaplar zamanında verilmelidir. İleriye atılan cevaplar, çocuğun öğrenmeye ilgisini köreltir ve cevap bulamadığı kişilerle sosyal ilişkilerini de riske sokar.

Birçok yetişkinin yanılgısı, çocukların sadece kendilerine soru sorulduğunda öğrenebilecekleridir. Sorulan sorunun içeriğine ve yapısal özelliğine göre, soruya verilen cevap, her zaman çocuğun bilgi, beceri, eğilim ve duygularını yansıtmaz. Örneğin,kapalı uçlu "convergent" sorular, açık uçlu "divergent" sorularla kıyaslandığında, çocuklar için gelişim yönünden daha az katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu nedenle **çocukların interaktif sorularla uyarılması**, çocukların **soru sorma becerilerinin** geliştirilmesi ve çocukların birbirlerinin **farklı cevaplarına karşı anlayış geliştirmeleri** için fırsatlar yaratılması gerekmektedir. **Çocuklar hem sorulara cevap verirken hem de soru sorarken öğrenirler.**

Çocuklar, kendilerini rahatça ifade edebilecekleri acele etmelerini gerektirmeyen **geniş zamanlar içinde yaratıcılıklarını geliştirebilirler**, öğrenmenin belli zamanlara sıkıştırılması, çocuğun doğasıyla gereksinimleriyle ve gelişimiyle uyumsuz. Çocuklar, bugün başladıkları işlerine yarın ve daha sonra da devam etmek isteği ve gereksinimi duyarlar (Edwards, Springate 1993). Bu nedenle ; çocukların öğrenmesi sadece bir mekana ve zamana bağlı bırakılmamalıdır. Bu aynı zamanda **bilginin ve becerilerin yaşama aktarılmasına** olanak da sağlar.

Özetle, çocuklar öğrenmek için doğal yetenekler ve donanımlarla dünyaya gelmişlerdir. Ancak, yaşamın onlara sunduğu bu doğal şans-

larını kullanmaları ve geliştirmeleri, her zaman mümkün olamamaktadır. Çocuklarımızı tanımak, onların gereksinimlerini anlamak, onlara sunacağımız olanakları ,gelişimlerini destekleyecek yönde planlamak önem kazanmaktadır .

KAYNAKÇA

- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C&Caprara, G.V (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2) 258-269
- Bruner, J (1999, April) Keynote address. In global perspectives on early childhood education (pp. 9-18) A workshop sponsored by the Committee on Early Childhood Pedagogy, National Academy of Sciences, and the National Research Council, Washington, DC. PS 027 463.
- Dweck, C.S (1991) Self the theories and goals: Their role in motivation, personality and development. In Richard A. Dienstbier (Ed), Nebraska Symposium on motivation: vol 38 Perspectives on Motivation (pp 199-235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Edwards, C.P.L. Gandini, and G.Forman (Eds.) (1993) The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to early childhood education. Norwood, N, J: Ablex. ED 355 034
- Edwards, C.P., Springate, K. (1993). Inviting Children In to Projectwork. *Dimensions of Early Childhood* 22, (1, Fall) 9-12. 40. EJ 473226
- Healy, M.J (1997) Çocuğunuzun gelişen aklı. Doğumdan ergenliğe öğrenme ve beyin gelişimi. Enka Okulları yayınları, İstanbul
- Katz, L.G (1990) Impressions of Reggio Emilia preschools. *Young Children* 45, 6 11-12 EJ 415 420
- Katz, L.G (1995) Disposition in early childhood education. In L.G. Katz (Ed), talks with teachers of young children. A. Collection. Norwood, NJ: Ablex. ED 380 232
- Katz, L.G (1999) Another look at what young children should be learning. *Databases/ERIC Digests/ed430735.html*
- Katz, L.G., Chard, S.C (1989) Engaging children's minds: The project approach. Norwood, NJ: Ablex ED 407074
- Kohn, A (1993). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, a's, praise and other bribes. Boston. MA: Houghton Mifflin.
- Malaguzzi, L (1993). History, Ideas and basic philosophy. In C.Edwards, L.Gandini, and G. Forman. The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to early childhood education. Norwood, N, J; Ablex. ED 355 034
- Saarni, C., Mumme, D.L., Campos, J.J. (1998) Handbook of Child Psychology. 5 th ed. Vol 3.Social, emotional and personality development. New York: Wiley
- Schweinhart, L. J Weikart, D.P (1997) The High/Scope Preschool Curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (2), 117-143. EJ 554 350
- Schweinhart, L.J. (1997) Child-initiated learning activities for young children living in poverty <http://www.ed.gov/databases/ERIC Digests/ED 413105>
- Snow, C.E., Burns, M.S.,Griffin, P (1998) Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC. National Academy Press. ED 416 465.
- Wood, E., & Bennett, N (1999) Progression and continuity in early childhood education: Tensions and contradictions. *International Journal of Early Years Education*, 7 (1), 5-16.