T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ERKEN ÖĞRENME ALANLARINDAKİ DAVRANIŞ VE BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

İLYAS SÖNMEZ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU

EDİRNE, 2019

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLYAS SÖNMEZ tarafından hazırlanan **"OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ERKEN ÖĞRENME ALANLARINDAKİ DAVRANIŞ VE BECERİLERİNİN İNCELENMESİ"** konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 19-6 maddeleri uyarınca **11/01/2019, Cuma** günü saat 14:00'te yapılmış olup, yüksek lisans tezinin * Kabul Edilmesine **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

*JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU (Danışman)	Kabul Edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ	Kabul Edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ	Kabul Edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No	10231453
Yazar Adı / Soyadı	İLYAS SÖNMEZ
T.C.Kimlik No	37504772140
Telefon	5537230494
E-Posta	ilyas.sonmez@yahoo.com.tr
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Öğrenme Alanlarındaki Davranış ve Becerilerinin İncelenmesi
Tezin Tercümesi	The Investigation of the Preschoolers' Behaviors and Skills in Early Learning Domains
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2019
Sayfa	204
Tez Danışmanları	PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	erken öğrenme alanları=early learning observation and rating scale, erken öğrenme davranış ve becerileri=early learning behaviors and skills, okul öncesi eğitim=preschool education, erken çocukluk=early childhood

22.01.2019

İmza:.....İlyas.....

Tezin Adı: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Öğrenme Alanlarındaki Davranış ve Becerilerinin İncelenmesi

Hazırlayan: İlyas SÖNMEZ

ÖZET

Araştırma, "Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının" geçerlik ve güvenirliğini sınamak ve çocukların erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla planlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, MEB'e bağlı Edirne il merkezinde bulunan basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 10 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 17 öğretmen, yaşları 48 ile 72 ay arasında değişen 303 çocuk (148 kız, 155 erkek) ve çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Genel Bilgi Formu ve Gills, West ve Coleman (2010) tarafından geliştirilen Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği (EÖGDÖ) ile toplanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının; geçerli, güvenilir ve Türk çocuklarına uygun olduğu kabul edilmiştir. EÖGDÖ Öğretmen Formu değerlendirildiğinde cinsiyete göre tüm alt ölçeklerde; çocuğun yaşına ve okul öncesi eğitime devam etme süresine göre duyu-motor, erken matematik ve erken okuma yazma öğrenme alanlarında; ailenin sosyoekonomik durumuna göre alıcı dil dışındaki tüm öğrenme alanlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

EÖGDÖ Ebeveyn Formu değerlendirildiğinde cinsiyete göre farklılık göstermediği; çocuğun yaşına ve okul öncesi eğitime devam etme süresine göre duyu-motor, erken matematik ve erken okuma yazma öğrenme alanlarında; ailenin sosyoekonomik durumuna göre tüm alt ölçeklerde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu değerlendirildiğinde cinsiyete göre duyu motor ve özdenetim öğrenme alanlarında; çocuğun yaşına ve okul öncesi eğitime devam etme süresine göre duyu-motor, erken matematik ve erken okuma yazma öğrenme alanlarında; ailenin sosyoekonomik durumuna göre tüm alt ölçeklerde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: erken öğrenme alanları, erken öğrenme gözlem ve derecelendirme ölçeği, erken öğrenme davranış ve becerileri, okul öncesi eğitim, erken çocukluk

Thesis Title: The Investigation of the Preschoolers' Behaviors and Skills in Early Learning Domains

Owner: İlyas SÖNMEZ

ABSTRACT

The aim of the present study was to test the reliability and validiy of "ELORS Teacher, Parent, and Observer-Whole Class Forms" and investigate the paricipating preschoolers' behaviors and skills in early learning domains. 303 preschoolers (148 girls and 155 boys) whose ages ranged between 48 and 72 months, these parents and 17 teachers working in preschools of Ministry of Education made up the sample of the study and relational screening model, which is a descriptive research design, was used. A descriptive information form was developed by the researcher to collect demographic data and ELORS (Gills, West, and Coleman, 2010), which was adapted to Turkish by Ahmetoğlu, Acar and Sönmez (2017) was used for the data related to the early learning domains.

Based on the analysis results, ELORS Teacher, Parent, and Observer-Whole Class Forms can be considered as suitable assessment tool for Turkish children. Results revealed that there was a significant difference in all ELORS-Teacher Form subscales by gender and SES while Sensory-Motor, Early Maths and Early Literacy LD scores differed only by age and previous school attendance. Also, all the subscale scores, except for Receptive Langugage LD, differed by SES.

Results showed that the mean scores for ELORS Parent Form did not differ by gender. Sensory-Motor, Early Maths and Early Literacy LD scores differed only by age and previous school attendance while all the subscale scores differed by SES.

For ELORS Observer–Whole Class Form, only Sensory-Motor and Self-Management mean scores differed by gender. Again, Sensory-Motor, Early Maths and

Early Literacy LD scores differed only by age and previous school attendance and all the subscale scores differed by SES.

Keywords: early learning domains, early learning observation and rating scale, early learning behaviors and skills, preschool education, early childhood

ÖN SÖZ

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Öğrenme Alanlarındaki Davranış ve Becerilerinin incelendiği bu araştırmanın yazım sürecinde, güler yüzü ve anlayışlılığıyla akademik bilgi ve becerileri edinme sürecinde yoluma ışık olan, tüm bilgi, beceri, tecrübesi ve her şeyden kıymetlisi sevgisiyle beni destekleyen, ufkumu genişleten, yanında çalışmaktan onur duyduğum tez danışmanım Prof. Dr. Sayın Emine AHMETOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Tez çalışmalarım süresince analiz çalışmalarında bana yardımcı olup hiçbir zaman desteğini esirgemeyen Dr. Öğretim Üyesi Sayın İbrahim Hakkı ACAR'a teşekkür ederim.

Edirne'nin ve Trakya Üniversitesi'nin bana kazandırdıkları arasında çok kıymetli bir yere sahip olan, tez çalışmalarım esnasında her türlü desteği sağlayan, motivasyonum düştüğü anlarda bile beni yeniden ayağa kaldıran, cesaret veren, varlığını her daim hissettiren Dr. Öğretim Üyesi Ezgi Akşin YAVUZ'a ve eşi Çağlayan YAVUZ'a, Öğretim Görevlisi Manolya AŞIK ÖZTÜRK ve eşi Kamil ÖZTÜRK'e sevgi dolu dostlukları için sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ve tezimin yazım sürecinde her türlü manevi desteği ve akademik bilgilerini benden esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Aynur GICI VATANSEVER'e, Arş. Gör. Z. Hande YILMAZ'a, Arş. Gör. Sema DURAN BAYTAR'a, Arş. Gör. Gülşah GÜNŞEN'e ve Arş. Gör. Erhan VATANSEVER'e çok teşekkür ederim.

Veri toplama süreci boyunca sınıflarında misafir olduğum, ölçekler konusunda da bana yardımcı olan Edirne il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere, tüm yöneticilere ve diğer okul personeline teşekkür ederim.

Yüksek lisans yapmam için beni her zaman yüreklendiren, yola başladığımı görüp sevincime ortak olan fakat bundan sonraki anlarıma şahit olamayacak oluşuna derinden üzüldüğüm, yaşamımda çok değerli bir yere sahip olan canım halam Sevgi MENGİ'ye çok teşekkür ediyorum ve sevgiyle anıyorum…

Benim ben olmamı sağlayan, beni yetiştiren, büyüten ve bugünlere getiren, her anımda yanımda ve destek olan annem ve babam Gülay ve Süleyman SÖNMEZ'e ve varlığıyla bana güç veren ablam Burcu BÜLBÜL'e sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Hayatıma girdiği andan itibaren beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan, beni ben yapan, beni bana katan, tez yazım süreci de dahil olmak üzere her konuda bana yardımcı olan, hayatımı sevgi ve neşe ile dolduran canım eşim, hayat arkadaşım, can meslektaşım, ömrümün biricik şahidi, Kübra SÖNMEZ... Daha iyilerini yapabilmek için çıktığım bu yoğun ve zorlu süreçte gülen yüzün ve sevgi dolu bakışın bana tüm yorgunluğumu unutturdu. Sen bu hayattaki en büyük şansımsın. Her anımda yanımda olduğun için, bana her zaman destek olup cesaret verdiğin için, elimi hiç bırakmadığın için çok teşekkür ederim.

Ocak 2019

İÇİNDEKİLER

ÖZET I

ABSTRACT III

ÖNSÖZ V

İÇİNDEKİLER VII

TABLOLAR LİSTESİ IX

ŞEKİLLER LİSTESİ XIII

KISALTMALAR XIV

1. GİRİŞ 1

1.1 Problem 1
1.2. Amaç 5
1.3. Önem 6
1.4. Sayıltılar 7
1.5. Sınırlılıklar 7

2. İLGİLİ ALAN YAZIN 9

2.1.1. Sosyokültürel Kuram ve Sosyal Öğrenme Kuramı 11
2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Sürecinin Gelişimi 15
2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Erken Öğrenme Becerilerinin Gelişimi 17
2.2. Bilişsel Gelişim 19
2.3. Duyu Motor Gelişim 21
2.4. Sosyal Duygusal Gelişim 28
2.5. Dil Gelişimi 33
2.6. Özdenetim 38
2.7. Erken Öğrenme Becerilerini Etkileyen Faktörler 42
2.8. Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi 43

2.9. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....47

3. YÖNTEM.....61

3.1. Araştırmanın Modeli.....61
3.2. Çalışma Grubu.....61
3.3. Veri Toplama Araçları.....62
3.3.1. Genel Bilgi Formu.....62
3.3.2. Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği (EÖGDÖ).....67
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....70
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması.....71

4. BULGULAR.....74

4.1. EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....74
4.2.Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Erken Öğrenme Alanlarındaki Davranış ve Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular.....93
4.3.Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Çocukların Demografik Özelliklerine Göre EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarına İlişkin Bulgular.....95

5. SONUÇ VE TARTIŞMA 136

5.1. EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....136
5.2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Demografik Özelliklerine Göre EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....142

6. ÖNERİLER.....152

KAYNAKÇA.....154

EKLER.....179

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyet, Yaş, Kardeş Sayısı, Okul Öncesi Kurumlarına Devam Etme Süresi, Aile Türü ve Aile Sosyoekonomik Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 63

Tablo 1.2. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin ve Babaların Yaş, Öğrenim Durumu ve Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 65

Tablo 1.3. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Çalışma Süresi ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 67

Tablo 2.1. EÖGDÖ Ebeveyn Formu Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları 78

Tablo 2.2. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf formu doğrulayıcı faktör analiz sonuçları 79

Tablo 2.3. EÖGDÖ Öğretmen Formu Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları 80

Tablo 2.4. EÖGDÖ Öğretmen Formu Alt-Üst Gruplar Bağımsız t-Test Sonuçları 81

Tablo 2.5. EÖGDÖ Ebeveyn Formu Alt-Üst Gruplar Bağımsız t-Test Sonuçları 82

Tablo 2.6. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Alt-Üst Gruplar Bağımsız t-Test Sonuçları 82

Tablo 2.7. EÖGDÖ Öğretmen Formu Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303) 83

Tablo 2.8. EÖGDÖ Ebeveyn Formu Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303) 84

Tablo 2.9. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303) 85

Tablo 2.10. EÖGDÖ Öğretmen Formu ile EÖGDÖ Ebeveyn Formu Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303) 86

Tablo 2.11. EÖGDÖ Öğretmen Formu ile EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303) 87

Tablo 2.12. EÖGDÖ Ebeveyn Formu ile EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303) 88

Tablo 2.13. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Kullanılarak 4 Farklı Zamanda Yapılan Gözlem Sonuçlarına Göre Maddeler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303) 89

Tablo 2.14. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf formu kullanılarak 4 farklı zamanda yapılan gözlem sonuçlarına göre maddeler arasındaki korelasyon değeri (n=303) (Devamı-2) 90

Tablo 2.15. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf formu kullanılarak 4 farklı zamanda yapılan gözlem sonuçlarına göre maddeler arasındaki korelasyon değeri (n=303) (Devamı-3) 91

Tablo 3.1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 96

Tablo 3.2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 97

Tablo 3.3. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 98

Tablo 3.4. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 99

Tablo 3.5. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....100

Tablo 3.6. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....101

Tablo 3.7. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....102

Tablo 4.1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....103

Tablo 4.2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....104

Tablo 4.3. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....104

Tablo 4.4. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....105

Tablo 4.5. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 106

Tablo 4.6. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....107

Tablo 4.7. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....108

Tablo 5.1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları....109

Tablo 5.2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 110

Tablo 5.3. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 111

Tablo 5.4. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 112

Tablo 5.5. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....113

Tablo 5.6. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....115

Tablo 5.7. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 116

Tablo 6.1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 117

Tablo 6.2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları 119

Tablo 6.3. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 120

Tablo 6.4. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları 122

Tablo 6.5. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 123

Tablo 6.6. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları 124

Tablo 6.7. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 125

Tablo 6.8. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları 127

Tablo 6.9. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 128

Tablo 6.10. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları 130

Tablo 6.11. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 132

Tablo 6.12. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları 133

Tablo 6.13. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 134

Tablo 6.14. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....135

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. EÖGDÖ Ebeveyn formu doğrulayıcı faktör analiz model sonuçları **75**
Şekil 2. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Doğrulayıcı Faktör Analiz Model Sonuçları **79**

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

ANOVA: Varyans Analizi

BS: Bütün Sınıf

Ed.: Editör

EÖGDÖ: Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği

F: F değeri (Varyans değeri)

f: Frekans

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MİHÖ: Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği

N: Katılımcı Sayısı

OSDÖ: Okul Sosyal Davranış Ölçekleri

ÖA: Öğrenme Alanı

p: Anlamlılık

SED: Sosyoekonomik Durum

Ss: Standart sapma

vb.: ve benzeri

X: Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem, amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1 Problem

Beyin gelişimi ve sinaptik bağlantıların kurulması okul öncesi dönemde yoğun ve hızlı bir şekilde yaşanmaktadır. Beyin gelişimi çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve motor gelişimlerinde oldukça önemli bir temel oluşturmaktadır. Çocuklar bu dönemde oldukça hızlı büyümekte ve gelişim alanlarının her birinde hızlı bir şekilde yetişkinleşmeye başlamaktadır (MEB, 2013). Vygotsky, erken çocukluk döneminde çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri açısından sosyal çevrenin oldukça önemli olduğu ve çocukların sosyal deneyimler ile kültürel etkileşimler sonucu gelişim göstereceklerini vurgulamaktadır. Bu nedenle bu dönemde çocuklara sunulan farklı ve karmaşık ortamlar ile çocukların elde edecekleri deneyimlerin gelecek öğrenme becerilerine yol göstereceği düşünülmektedir (Vygotsky, 1978; Benson, 2008).

Erken çocukluk döneminde çocuklar yaşantılarından elde ettikleri deneyimler arasında ilişki kurmayı başarabilmektedir. Bu başarının gerçekleşmesinin hem olgunlaşmaya hem de çocukların alacağı eğitime bağlı olduğu düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların alacağı eğitim onların yaşamlarının temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuklar kültürel normları edinirken bir yandan da temel alışkanlıkları edinmeye başlamaktadır. Ayrıca çocuklar bu dönemde sahip oldukları becerileri geliştirmekte, deneme yanılma yolu ile sosyal çevreyle etkileşimde bulunmakta ve bunların yanı sıra zihinsel becerilerini de geliştirmektedir (Yavuzer, 2014).

Erken öğrenme beceri ve davranışlarının gelişiminin bilginin temel yapı taşlarını oluşturduğu düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde erken öğrenme beceri ve davranışlarının gelişimi, çocukların edindikleri bilgileri organize edebilmelerine ve

bu bilgileri sınıflandırabilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde erken öğrenmenin desteklenmesi ve üzerinde durulması çocukların birçok farklı yönde deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Orçan, 2009).

Erken çocukluk dönemi, erken öğrenme davranış ve becerilerinin gelişimi bakımından oldukça önemli olup; çocukların öğrenme becerilerinin okula başlamadan çok daha önce başladığı bilinmektedir. Erken çocukluk döneminde okullarda uygulanan eğitim öğretim programlarının çocukların erken öğrenme becerilerini geliştirmek ve desteklemek için önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir (Below ve diğ., 2010).

Erken çocukluk döneminin erken öğrenme açısından önemi düşünüldüğünde erken öğrenme beceri ve davranışları eğitim kurumları, öğretmen, aile ve çevre aracılığı ile kazandırılabilmektedir. Ayrıca çocukların için oluşturulan ortam ve uyarıcılar hatta bu uyarıcıların çeşitliliği de çocukların erken öğrenme becerilerini geliştirilmesinde ve desteklenmesinde oldukça önemli görülmektedir (Stanley, 2009: s.25).

Çocuklar erken çocukluk eğitimi ile kendilerinden kazanmaları beklenen becerileri öğrenebilmekte ve geliştirebilmektedir. Ancak çocuklar arası bireysel farklılıklardan dolayı kazanılması beklenen her beceri ve davranışın aynı oran ve aynı hızda öğrenilmesi veya geliştirilmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle erken öğrenme beceri ve davranışlarının kazanılabilmesi için çocukların yetişkinler tarafından gelişimsel alanlarda yeterli düzeyde desteklenmesi gerekmektedir (Tuğrul ve Duran, 2003). Ayrıca erken öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocukların bu öğrenmedeki beceri veya davranışı edinebilmek için hazır duruma gelmeleri gerekmektedir (Başaran, 2006).

Çocukta erken öğrenme davranış ve becerilerinin gelişimi; duyu-motor, özdenetim, sosyal-duygusal, erken matematik, erken okuma-yazma, alıcı dil, ifade edici dil gibi öğrenme alanları ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir (Gillis, West ve Coleman, 2010). Erken öğrenme alanlarından biri olan duyu motor öğrenme alanında; temel hareket modelleri olan koşu, atlama, sıçrama gibi beceriler okul öncesi dönemdeki

çocukların öğrenmelerinin bir parçası olarak görülmektedir. Bu dönemde edinilen beceriler ömür boyu kalıcı olmakta ve edinilecek yeni beceriler için temel oluşturmaktatır. Çocuklara hareket etme ve deneme yanılma olanaklarının tanınmaması ya da bu olanakların kısıtlanması, motor beceri performanslarını olumsuz etkileyebilmekte ve daha kompleks becerileri öğrenmek için isteksiz ve çekingen davranışlar göstermelerine neden olabilmektedir (Gallahue ve Ozmun, 2011).

Bu erken öğrenme alanlarından bir diğeri de sosyal duygusal öğrenme alanıdır. Erken çocukluk döneminde yetişkinler tarafından çocuklara verilen destek ve çocuklara sağlanan imkanlar, çocukların gelecekteki yaşantılarına en iyi şekilde hazırlanmalarını sağlamaktadır. Bu dönemde alınan eğitim sonucunda çocuklar sosyal ve duygusal gelişimleri desteklenmekte ve çocuklar farklılıklara saygı, hoşgörü, toplumsal hayatın korunması ve daha iyiye ulaştırılması için sorumluluk alma gibi beceri ve davranışları öğrenebilmektedir. Erken çocukluk dönemi zekâ, kişilik ve sosyal davranış ve becerilerin ortaya çıkarak şekillenmesinde son derece önemli görülmektedir. Zekâ gelişimini de kapsayan bilişsel gelişim bu dönemde bütün gelişim alanları ile ilişki kurarak ve işbirliği içinde çalışarak gelişim göstermektedir. Bu dönemde çocuklar bilişsel gelişim alanında matematik, konum, problem çözme ve dikkat gibi becerileri kazanarak gelecek yaşantıları için hazır olacak bir şekilde gelişmektedir (Yavuzer, 2014).

Erken çocukluk döneminde erken matematik öğrenme alanındaki beceriler çocuklar tarafından etkin bir şekilde edinilmektedir. Bu nedenle çocukların yaşamının sonraki yıllarında kullanacağı matematiği kavrayabilmesi ve anlayabilmesi için erken çocukluk döneminde gerekli beceri ve davranışların kazanılması gerekmektedir (Orçan, 2009). Erken çocukluk döneminin matematik eğitimi için önemli bir aşama olmasından dolayı bu dönemde kazanılacak bilgi, beceri ve kavramların çocuklar için önemli bakış açıları oluşturacağı vurgulanmaktadır (Greens, 2004).

Erken çocukluk döneminde temeli oluşturulan okuma yazma becerilerinin gelişimi açısından hem gelişimsel etkenlerin hem de çevrenin erken okuma yazma

öğrenme alanı için oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde okuma yazma becerileri anlamında zengin bir çevre olanağına sahip olan çocukların okuma ve yazma öğrenimine başarılı bir şekilde geçtikleri bilinmektedir (Justice ve Ezell, 2004: s.185).

Dil alanındaki erken öğrenme alanları ise alıcı dil ve ifade edici dil öğrenme alanlarıdır. Bilişsel gelişimle yakından ilişkisi olan dil gelişimi erken öğrenme için önemli alanlardan biri olarak görülmektedir. Dil gelişimi erken çocukluk döneminde öğrenmeyi yakından takip ettiği için erken öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Başaran, 2006). Bu dönemde çocukların model aldıkları yetişkinlerle olumlu etkileşimlerde bulunmaları telaffuz becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi açısından önemli görülmektedir. Erken çocukluk döneminde edinilen bu becerilerin çocukların dil ve akademik becerilerini önemli ölçüde olumlu bir şekilde etkilediği bilinmektedir (Uyanık, 2013).

Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimleri her alanda hızlı olduğu için çocukların çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi önemli görülmektedir. Bu dönemde çocuklara, çevreyle oldukça fazla etkileşimde bulunmalarını sağlayan ayrıca gelişimlerini de olumlu bir şekilde destekleyebilecek ortamlar sağlanmalıdır (Uslu-Çavdarcı, 2016).

Çocukların öğrenmelerinin ve gelişimlerinin birebir uygulamalar yapılarak değerlendirilmesinin dışında hem araştırmacı hem öğretmen hem de ebeveyn gözlemlerinin kullanılmasının oldukça gerekli olduğu düşünülmektedir. Böylece çocuklar çoklu yöntem ile bütüncül olarak değerlendirilmekte ve bu durumun sonucunda çocukların mevcut durumları, eksikleri ve ihtiyaçları hakkında objektif bir bilgiye sahip olunmaktadır (Tunçeli ve Zembat, 2017).

Aile, çocukların doğumundan itibaren hayatları boyunca bireysel gelişimlerini destekleyen ve gelişimlerine katkıda bulunan sosyal bir kurum olarak açıklanmaktadır. Ayrıca aile, çocukların hayattaki ilk deneyimlerini elde ettikleri, çevresini ve

çevresindeki bireyleri tanımaya ilk olarak başladığı temel kurum olarak da bilinmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde erken öğrenme becerilerinin kazanımında ailenin oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Erken çocukluk eğitimi veren kurumlar için okul ile aile işbirliği önem kazanırken çocukların aldıkları eğitiminde kalıcı izli olması mümkün olmaktadır. Bu bilgiler ışığında ailelerin, çocuklarının erken öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri ve destekleyebilmeleri için eğitim alarak yeterliliklerini artırmaları ve okuldaki eğitimi evlerinde destekleyerek okul ile birlikte süreci takip etmeleri önem taşımaktadır (Uslu-Çavdarcı, 2016).

Okul öncesi dönemde erken öğrenme alanlarında (duyu-motor, özdenetim, sosyal-duygusal, erken matematik, erken okuma-yazma, alıcı dil, ifade edici dil) kazanılması beklenen davranış ve beceriler ve bunların ne ölçüde kazanıldığı, davranış ve becerilerin kazanılmasında bireysel farklılıkların (yaş, cinsiyet, ailelerinin sosyoekonomik durumu, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi) ne derece etkili olduğu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırma, "Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği" ile okul öncesi dönem çocuklarının erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar araştırma kapsamında ele alınmıştır;

- "Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formları" geçerli ve güvenilir midir?
- Araştırmaya dahil edilen çocukların erken öğrenme alanlarındaki davranış ve beceri düzeyleri nedir?
- Erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerin düzeyi okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerin düzeyi okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

- Erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerin düzeyi okul öncesi dönem çocuklarının ailelerinin sosyoekonomik durumuna bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerin düzeyi okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitime devam etme süresine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Çocukların bedensel, toplumsal, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin oldukça hızlı ilerlediği, ayrıca çocukların kişilik ve karakterlerinin oluşmaya başladığı dönem olan okul öncesi dönem, çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenebilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir (Becker ve diğ., 2013). Okul öncesi eğitim, çocukların gelişimlerini sosyal açıdan desteklerken onların deneme yanılma yöntemi ile keşfetme, paylaşımda bulunma, iş birliğine dayalı çalışma, problem çözme, kendi kararlarını kendilerinin verebilmesi gibi becerilerini geliştirebilmelerine olanak sağlamaktadır. Çocukların sahip olduğu merak ve keşfetme becerileri doğrultusunda erken çocukluk döneminde kazanmaları beklenen davranış ve becerilerin çocukların gelecekteki öğrenmelerini ve gelişimlerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Ulusoy, 2009).

Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de okul öncesi dönemde erken öğrenme alanlarındaki becerileri ve davranışları ölçmeye yönelik çalışmalar sınırlı olmakla birlikte; mevcut çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının da tüm beceri ve davranışları bütüncül olarak değerlendirmediği ve bununla birlikte yapılan değerlendirmelerin yalnızca çocuk, yalnızca öğretmen ya da aile görüşleri alınması sınırlılığına sahip oldukları görülmektedir (Başaran, 2006; Orçan, 2009; Uyanık ve Kandır, 2010; Kargın ve diğ., 2015; Tuncer ve Kandır; 2015; Uyanık ve Alisinanoğlu, 2016; Şenol ve Turan, 2017). Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği'nin özellikle erken öğrenmeyi yedi farklı alt alanında (duyu-motor, özdenetim, sosyal-duygusal, erken

matematik, erken okuma-yazma, alıcı dil, ifade edici dil) ölçebilmesi bakımından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu sebeple erken öğrenme alanlarındaki beceri ve davranışların zayıf ve güçlü yönleri tespit etmeyi temel alan ve Gillis, West ve Coleman (2010) tarafından geliştirilen "Early Learning Observation & Rating Scale" (Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği) kullanılarak Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarının erken öğrenme alanlarına (duyu-motor, özdenetim, sosyal-duygusal, erken matematik, erken okuma-yazma, alıcı dil, ifade edici dil) ilişkin güçlü ve zayıf yönlerinin incelenmesinde ve bu inceleme sonucunda uygun müdahale programlarına çocukların yönlendirilebilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ölçeğin yedi ayrı alt boyuttan oluşan kapsamlı yapısı ile bu bakımdan pek çok ölçeğin içerdiği farklı alanları tek bir yapıda bir araya getirerek bütüncül ve çok yönlü değerlendirme yapmaya olanak sunması tercih edilmesinde etkili olmuştur. Söz konusu ölçme aracının tek seferlik uygulama ile değil, süreç ve gözlem gerektiren bir ölçek olmasının yanı sıra; hem öğretmen, hem ebeveyn, hem de gözlemci tarafından değerlendirmelerin yapılarak ortak bir sonuca ulaşılması bakımından sağladığı çok yönlü ve çok boyutlu değerlendirme sonuçları ile çocukların öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinin değerlendirilmesinde, çocukların öğrenme alanlarında desteğe ihtiyacı olup olmamasının belirlenmesinde ve yapılacak erken müdahalenin içeriğinin belirlenmesinde önemli rol oynayacaktır.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmanın sayıltıları; katılımcıların ölçek sorularına ve demografik bilgilerin belirlendiği sorulara verdikleri cevapların, onların gerçek görüş, düşünce ve durumlarını yansıtması olarak belirlenmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1) 2017-2018 öğretim yılı ile,

2) Edirne il merkezi ile,

3) Milli Eğitime Bakanlığı'na bağlı 10 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden toplam 303 çocuk, bu çocukların aileleri ve öğretmenleri (n=17) ile,

4) Araştırmada toplanan veriler, öğretmenlerin, ailelerin ve gözlemcinin "Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği"ne verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Okul öncesi dönemde gelişim ve öğrenmeyle başlayan alan yazın taramasında öğrenme sürecinin ve erken öğrenme becerilerinin gelişimi özetlenmiştir. Daha sonra gelişim alanlarına, çocukta erken öğrenme becerilerini etkileyen faktörlere ve erken öğrenme becerilerinin değerlendirilmesine değinilmiştir. Son olarak ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Okul Öncesi Dönemde Gelişim ve Öğrenme

Gelişim, doğum öncesinden başlayarak ölüm anına kadar devam eden, organizmanın yaşam sürecinde gözlenen düzenli ve sürekli değişkenleri içermektedir (Aydın, 2012: s.32). Gelişim kavramı en genel anlamı ile kalıtım ve çevre ile etkileşim içinde olan organizmanın, uyumunu üst seviyelere taşıyan sistemli, ardışık, düzenli ve sürekli değişimlerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2018).

Gelişim birçok farklı alanda gerçekleşmektedir. Bunlar; fiziksel varlığımızdaki değişimleri açıklayan biyolojik alan, sosyal ilişkilerimizdeki değişimleri açıklayan sosyal alan, duygusal anlayışımızı ve deneyimlerimizdeki değişimleri açıklayan duygusal alan ve düşünme süreçlerimizdeki değişimleri açıklayan bilişsel alan olarak ifade edilmektedir (Keenan, Evans ve Crowley, 2016).

Gelişimle ilgili temel kavramların bilinmesi, öğretmenlerin ya da ailelerin çocuklardaki gelişimsel gerilikleri gözlemleyebilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu kavramlar ise; büyüme, olgunlaşma, öğrenme ve hazırbulunuşluk olarak belirtilmektedir. Bu kavramlardan büyüme; vücuttaki fiziksel değişimleri içermekte ve vücuttaki boy, kilo, hacim artışlarını açıklamaktadır. Büyüme, vücutta bulunan farklı kısımlarda birbirinden farklı hızlara sahip olarak gerçekleşebilmektedir (Senemoğlu, 2018).

Olgunlaşma kavramı; genler aracılığı ile kontrol edilen, belirlenen ve bireyin öğrenme yaşantısından bağımsız bir şekilde gerçekleşen büyüme süreci olarak

tanımlanmaktadır (Keenan, Evans ve Crowley, 2016; Senemoğlu, 2018). Bu kavramın genel olarak fiziksel gelişim ile ilişkili olduğu düşünülse de bütün gelişim alanlarında meydana gelen büyüme, gelişme ve değişim sürecinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir (Wise, 2014). Diğer bir kavram olan hazırbulunuşluk, bireyin belirlenen öğrenme etkinliğini yapabilmesi için bilişsel, sosyal, fiziksel ve duyuşsal anlamda hazır bir durumda olması şeklinde ifade edilmektedir (Bacanlı, 2018; Senemoğlu, 2018).

Büyüme ve olgunlaşmanın yanı sıra gelişimin gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecinin bulunması gerekmektedir. Öğrenme; yaşantılar ya da tekrarlar sonucunda bireyin davranışındaki kalıcı izli değişiklikler bütünüdür (Senemoğlu, 2018). Bireyin olgunlaşma süreci içinde çevresi ile etkileşimde bulunarak deneyim kazanması sonucunda öğrenme meydana gelmektedir (Ulusoy, 2009). Olgunlaşma ve öğrenme, bireydeki gelişmeyi oluşturan farklı olaylar olarak düşünülmemelidir. Aksine bu iki kavram arasında güçlü bir ilişki mevcuttur ve bu iki kavram birbirlerini tamamlamaktadırlar. Bireyin öğrenme davranışını kazanabilmesi için belirli bir olgunluk seviyesine ulaşması gerekmektedir (Yücel, 2004).

Bir çocuğun belirli bir olgunluğa eriştikten sonra yeni bir davranış geliştirebilmesi için çevrenin desteği oldukça önemli görülmektedir (Senemoğlu, 2018). Nitekim bireyin yaşantısındaki bütün çevresel faktörlerin etkisiyle kazanmış olduğu deneyimler ve bu deneyimler sonucunda bireyde görülen kalıcı izli değişiklikler öğrenme kavramı ile açıklanmaktadır (Wise, 2014; Senemoğlu, 2018). Öğrenme bireyin çevreye uyum süreci olarak da tanımlanmaktadır. Bu açıdan öğrenme; bireyin davranışlarını, ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabileceği biçimde düzene koyması veya yeni karşılaştığı bir durum karşısında bu davranış ve ihtiyaçları yeniden örgütlemesi olayı olarak görülmektedir. Eğer birey belirli bir olgunluk düzeyine eriştiğinde uygun çevre şartları oluşmamışsa bireyde daha ileri bir gelişme de olmamaktadır (Yücel, 2004).

Öğrenme hakkında farklı tanımlamalar yapılmış, kuramlar geliştirilmiş olmakla birlikte bireyin genetik mirasının yanı sıra öğrenmelerinde çevresiyle etkileşiminin

önemine odaklanan bu çalışma kuramsal olarak sosyal öğrenme kuramı temeline kurulmuştur. Sosyal öğrenme kuramı, sosyal bir durumda insanların çoğunlukla diğer bireylerin davranışlarını gözlemleyerek, o davranışı öğrenebileceklerini ifade etmektedir. Bireyler kendilerine model olarak seçtiği kişilerin davranışlarını gözlemleyerek veya kendisine sözel olarak ifade edilenleri dinleyerek öğrenebilmektedir (Orçan, 2017).

Çocukların okul öncesi eğitimle birlikte dahil oldukları okul öncesi kurum çevresi ve öğrenme çevresinin yapılandırılmasında eğitimciler, uyguladıkları eğitim sürecinde bireylerden beklenen öğrenmelere imkân tanıyarak, istenmeyen ürünleri minimum düzeye indirmeyi ve mümkün olduğunca ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Verilmesi beklenen öğretim durumları aracılığıyla istenilen öğrenmeler sağlanmakta ve istenilen seviyede hazırlanmış öğretim etkinlikleri aracılığıyla ise hedeflenen öğrenmeler gerçekleştirilmektedir (Senemoğlu, 2018).

2.1.1. Sosyokültürel Kuram ve Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyokültürel kuram ya da sosyal öğrenme kuramından bahsedildiğinde ilk akla gelen bilim insanları Vygotsky ve Bandura'dır. Bu nedenle bu bölümde öncelikli olarak Vygotsky ve Bandura'nın fikirlerinden bahsedilecek ve kuramların söz konusu araştırmaya temel oluşturan dayanakları ele alınacaktır.

Bandura insan davranışlarını, pekiştirme ve buna ek olarak davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı bir şekilde birbirleri ile etkileşimi olarak açıklamaktadır. Bandura'ya göre, çoğu insan sosyal bir durumda diğer bireylerin davranışlarını gözlemleyerek, o davranışı öğrenebilmektedir. Burada gözlem, yeni bir davranışın olası sonuçlarını bireye göstermek ve diğer bireyler bu davranışı yaparken bireyin durumun ne olduğu hakkındaki farkındalığı olarak açıklanmaktadır. Bahsedilen sürecin tamamı ise başkasının yerine yapılmış pekiştirme olarak isimlendirilmektedir (Orçan, 2017).

Sosyal öğrenme kuramı, bireylerde olumlu sosyal davranışların gelişimi hakkında bilgi vermektedir. Çocuklar için yardımlaşma, iş birliği ve paylaşma gibi

olumlu sosyal davranışların oluşumunu meydana getiren etkenler, çocukların etkileşimde bulunduğu ödül, ceza ve modellerden oluşmaktadır. Çocuklar ilk olarak çevrelerinin vermiş olduğu ödül ve cezalarla toplumun değer yargılarını öğrenmekte ve yaptıkları hangi davranışların kendilerine ödül getireceğini kavramaktadırlar. Daha sonra ise yapılan olumlu sosyal davranışlar çocuklar tarafından içselleştirilmekte ve tek başına bir ödül pekiştireci haline dönüşmektedir. Çocukların çevrelerinde yer alan modeller ve bu modellerin davranışlarının gözlemlenmesi de olumlu sosyal davranışların gelişimi için önemli bir rol oynamaktadır (Aydın, 2015).

Bireylerin sahip olduğu bilişsel zekâ pekiştirme olmaksızın öğrenmeyi sağlayabilmektedir. Bireyler davranışları, davranışsal ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimi olarak da öğrenebilmektedir. Bu noktadan hareketle Bandura, gözlem yoluyla öğrenmenin önemini vurgulamakta ve dikkat etme, bellekte saklama, davranışı meydana getirme ve güdülenmenin bu öğrenme biçiminin içinde yer aldığını belirtmektedir (Senemoğlu, 2018).

Bireyler pekiştireçler yerine, kendisine model olarak seçtiği bireylerin davranışlarını gözlemleyerek veya kendisine sözel olarak ifade edilenleri dinleyerek öğrenebilmektedir. (Orçan, 2017). Çocuklar diğer bireyleri gözlemleyerek, ne yapması gerektiğini ve kendisini nasıl ifade etmesi gerektiğini taklit etmeye motive olmaktadır. Çocuklar özellikle sosyal değerleri diğer bireylerden örnek alarak kazanmaktadırlar (Şişman, 2018). Bireylerin örnek aldığı modeller, yaşayan modellerin yanı sıra televizyon seyrederken veya kitap okurken alabileceği sembolik modeller de olabilmektedir (Orçan, 2017).

Vygotsky eğitimi, bilişsel gelişimin bir temeli ve aynı zamanda sosyokültürel bir etkinlik olarak ifade etmektedir. Vygotsky, çocuklarda bilginin içselleştirilebilmesi ve bilginin kazanımına destek sağlanabilmesi için iki kritik noktanın belirlenmesinin önemini vurgulamaktadır. İlk önemli nokta, çocukların hiçbir bireyden yardım almadan kendi kendine bağımsız olarak gösterebileceği gelişim düzeyinin belirlenmesidir. İkincisi ise, çocukların konu hakkında kendisinden daha uzman bir bireyin rehberliğinde

sergileyecekleri potansiyel gelişim düzeylerinin belirlenmesidir. Belirlenen bu iki noktanın arasında meydana gelen fark ise yakınsak gelişim alanını oluşturmaktadır. Yakınsak gelişim alanı, çocuğun bilişsel gelişiminin potansiyel seviyesini ortaya çıkarmaya izin veren bir başka ifadeyle potansiyelini yansıtan bir kavramdır (Tudge, 2012).

Öğrenme kapasitesi, insanları diğer tüm canlı türlerinden ayıran en önemli niteliklerden biri olarak görülmektedir. İnsan dünyaya geldikten sonra kısa bir süre içinde birçok yeni davranış öğrenmektedir. Öncelikle etrafa bilinçli bir şekilde gülücükler dağıtır, yürümeyi ve konuşmayı öğrenmektedir. Daha sonra ise giyinme, oyun oynama, okuma, yazma, futbol oynama gibi davranışları öğrenmektedir (Erden ve Akman, 2018).

Vygotsky öğretimin, çocukların gelişimlerini ileri düzeylere çıkarabildiği derecede iyi olduğunu belirtmektedir. Bu noktadan yola çıkarak öğretimin, çocukların yakınsak gelişim alanlarını etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaları gerekmektedir. Çocuklara doğrudan yapılan birebir öğretimin ve çocukların diğer çocuklarla veya yetişkin bireylerle etkileşimine olanak sağlayan öğretim biçimlerinin çocukların gelişimlerinde önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır (Tudge, 2012).

Vygotsky'e göre bilişsel gelişim, çocuğun içinde bulunduğu çevre ve kültür dahilinde bireylerin sosyal etkileşimleri sonucu şekillenmektedir. Çocuk gelişimi için en önemli süreçlerden birisi de sosyalleşme olarak görülmektedir. En sade ifade ile sosyalleşme; başta çocuklar olmak üzere bireylerin belli bir grup içinde işlevsel bir üye haline geldikleri ve gruptaki diğer üyelerin sahip olduğu değer, davranış ve inançları kazandıkları süreç olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile sosyalleşme, bireylerin içinde bulundukları topluma uyması ve birlikte yaşadığı diğer bireylerle nasıl geçinmesi gerektiğini öğrenmesi olarak açıklanmaktadır. Bireylerin içinde yaşadıkları toplumların kültürel değerlerini kazanmaları, sosyalleşmelerine olanak tanımaktadır (Kandır ve Orçan, 2011).

Çocuklar sosyalleşme sürecinde en yakın çevresinde yer alan anne baba, öğretmen, akraba ve akranlarıyla devamlı bir şekilde etkileşim içinde bulunmaktadır. Sosyalleşme öğrenme aracılığıyla gerçekleşmektedir. Yaşam boyunca devam eden öğrenme sürecinde gerçekleşen anne baba çocuk etkileşimi, doğum anından başlayarak bireyin yaşamının son anına kadar devam etmektedir. Bu süreçte gerçekleşen anne baba çocuk etkileşimi, çocukların sosyalleşmesinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocuklarda taklit yolu ile öğrenme yaygın olduğu için bu dönemdeki çocuğa sahip anne babaların çocuklarına uygun davranışlarla iyi birer model olmaları gerekmektedir (Gander ve Gardiner, 2015).

Gander ve Gardiner (2015) inceledikleri çalışmalarda, sosyalleşme sürecinin doğumdan sonra başlayarak bireyin yaşamı boyunca devam ettiğini ve onu etkilediğini ancak davranış kalıplarının erken çocukluk döneminde belirgin bir hale geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Sosyalleşmenin gerçekleştiği çevreler düşünüldüğünde öncelikle aile, sonra okul yer almaktadır (Ergene, 2012; Gander ve Gardiner, 2015).

Çocuğun ailesinden sonra sosyalleştiği çevre olarak okul öncesi eğitim kurumlarında; çocukların tüm gelişim alanlarında ihtiyaç duydukları desteği alabilmesi ve kendi hızında gelişim sağlayabilmesi için bu dönemde sağlanan öğrenme çevresi önemlidir. Çocukların beden, zihin, duygu ve toplum olarak gelişimini içeren okul öncesi dönem; gelecekteki hayatlarında daha başarılı karakter ve kişilik yapısına sahip olabilmesi için oldukça önemli görülmektedir (Güven ve Azkeskin, 2018).

Çocukların gelecekteki hayatlarında daha başarılı, kendi kendilerine yetebilen, kendilerini ifade edebilen ve olumlu kişilik özelliklerini kazanmış bireyler olabilmeleri için çocukların erken yaşlarda desteklenmesinin oldukça etkili olacağı düşünülmektedir. Çocukların alacağı kaliteli bir erken çocukluk eğitimi ile çocukların bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişimine olan katkısı sonucunda bu dönemdeki eğitimin gelecekteki toplum sağlığı yönünden oldukça etkili olacağı ön görülmektedir (Kandır, 2007).

2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Sürecinin Gelişimi

Dünyaya adım atılan ilk andan itibaren başlayarak temel eğitime başlanacak güne kadar süren 0-6 yaş arasındaki dönem okul öncesi eğitimi kapsamaktadır. Çocukların hayatının geri kalanında önemli bir yere sahip olan ve özellikle bedensel, zihinsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinin önemli derecede tamamlandığı ve bu doğrultuda kişilik özelliklerinin de oluştuğu gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Özbey, 2010; Güven ve Azkeskin; 2018).

Erken çocukluk dönemi, çocukların beyin gelişimi ve sinaptik bağlantı kurulma oranı olarak oldukça yoğun ve hızlı yaşanan dönem olarak bilinmektedir. Gelişimde önemli bir rol oynayan beyin gelişimi, çocuklar için tüm gelişim alanlarında beklenen gelişimleri gösterebilmeleri için temel zemini oluşturmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuklar oldukça hızlı bir şekilde büyümekte ve bu gelişim alanlarında beklenmedik bir hızla yetişkin olmaya adım atmaktadır. Çocukların böylelikle kendi potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve toplumda üretken bir birey haline gelme imkanı sağlanmaktadır (MEB, 2013).

Çocuklar doğum anından itibaren gelişimlerinin her döneminde çevresindekileri meraklı bir şekilde gözlemlemekte ve büyüme aşamasında bilmediği tüm bilgileri sorarak öğrenmeye çalışmaktadırlar (Şahin, Güven ve Yurdatapan, 2011). Özellikle okul öncesi dönem çocuklarında oldukça fazla bir şekilde öğrenme hevesi bulunmaktadır (Aktaş-Arnas, 2003). Öyle ki çocukların bir şeyi keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir yönelimleri bulunmaktadır. Çocuklar dünyaya gözlerini açtıkları andan başlayarak, henüz okula gitmeden önce öğrenmeye ve keşfetmeye oldukça hevesli oldukları için; çevrelerini etkin bir biçimde keşfetmekte, iletişim kurmayı öğrenmekte ve çevrelerinde yer alan şeyler hakkında fikirler oluşturmaya başlamaktadır (MEB, 2013).

Erken çocukluk dönemi, beyin gelişimi açısından oldukça hızlı olduğu için çocukların beyninin çevresel etkilere en açık olduğu dönem olarak bilinmektedir. Çocukların içinde bulundukları çevre onların gelişimini ve öğrenme isteklerini önemli bir biçimde etkilemektedir. Çocukların bir şeyleri keşfetme durumları, öğrenme çeşitleri

ve öğrenme hızları içinde yaşadıkları çevrenin ne derecede destekleyici olduğu ve çocuklara hangi olanakların verildiği ile doğrudan ilişkili olarak görülmektedir (MEB, 2013). Nitekim bu çevre çocuğun yakınsak gelişim alanını oluşturacak unsurları içermektedir.

Çocukların yaşantılarındaki çevresel etkiler, beyin gelişimini hem olumlu bir şekilde etkileyebilmekte hem de olumsuz çevresel koşullara bağlı olarak istenmeyen bir biçimde etkileyebilmektedir. Davranış, duygu, düşünce ve gelişim özellikleri açısından yetişkinlerden farklı olan çocuklar; değişim ve yenilenmeye açık, son derece alıcı, kendilerine has varlıklar olarak bilinmektedir. Bu nedenle çocukların yaşantılarının erken dönemlerinde olumlu uyarıcılarla karşılaşmaları ve iyi bir eğitim ortamına sahip olmaları gelişimleri açısından oldukça önemli görülmektedir. Sağlıklı beyin gelişimi için çocukların erken çocukluk dönemi süresince sağlıklı bir şekilde beslenmesinin, zengin uyarıcılara sahip ortamlarda yer almasının ve çocuklara farklı öğrenme olanaklarının verilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Özbey, 2010; MEB, 2013).

Çocukların içinde yaşadığı çevrenin uyaran açısından zenginliği ne kadar çok olursa; çocuklar o kadar hızlı bir şekilde gelişmekte ve öğrenmektedir. Ancak erken çocukluk dönemindeki çocuklar için uyaran yetersizliği, duygusal ve fiziksel desteğin gerektiğince verilemediği ve yeni öğrenme ortamlarının oluşturulamadığı bir çevre, çocukların beyin gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Böyle bir çevrede yaşayan çocuklar hem bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında gecikmeler yaşamakta hem de davranış problemleri sergilemektedirler (MEB, 2013).

Çocukların edindikleri erken yaşam deneyimleri onların okul, öğrenme ve kendi becerileri hakkında nasıl bir tutum geliştireceklerini belirleyerek okul başarılarını etkilemektedir. Çocukların erken çocukluk döneminde olumlu deneyimler yaşaması, onların okul, öğrenme ve sahip olduğu becerilere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamaktadır. Çocukların bu dönemde olumsuz yaşantılar deneyimlemesi ise çocukların eğitim hayatının tamamını etkileyebilecek problemler yaşamasına neden olabilmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların olumsuz deneyimlere sahip olması, çocukların

düşük bir özdeğere sahip olmasına, okulda ve okuldan sonraki yaşamında başarı düzeyinin düşük olmasına ve oldukça fazla davranış problemi sergilemesine yol açmaktadır (MEB, 2013). Bu dönemde elde edilen olumlu deneyimler, yaşamın daha sonraki dönemlerindeki davranış ve düşünce süreçlerindeki gelişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için temel teşkil etmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010).

Çocukların sağlıklı olarak büyüyüp gelişebilmeleri ve öğrenmeye dair istenilen davranışları geliştirebilmeleri için kaliteli bilişsel uyarıcılara yer verilen, dil etkileşimi anlamında zenginleştirilmiş, sahip olunan sosyal ve duygusal tecrübelerin çocuklara istenilen biçimde aktarılabildiği, çocukların bağımsızlıklarının desteklenebildiği çevrenin oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. İhtiyaç duyulan çevrenin oluşturulabilmesi için hem sağlıklı aile ortamı hem de kaliteli okul öncesi eğitimi gerekmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010; Yapıcı, 2010; MEB, 2013).

2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Erken Öğrenme Becerilerinin Gelişimi

Çocuklar gelişimsel özellikleri gereği, farklı yaşlarda farklı öğrenme biçimlerine gereksinim duyarlar (Boydak, 2017). Bu süreçte okul yılları ise çocukların öğrenme becerilerinde pratiklik kazandıkları bir dönem olarak bilinmektedir. Okulda sunulan öğrenmeye ulaşma yeterlilikleri, zekâ ile bir karışımdan meydana gelmekte; bu karışım ise beceriyi oluşturmaktadır. Bu beceriler hem öğretilebilmekte hem de geliştirilebilmektedir (Başaran, 2006). Öğrenme yetişkinin çocuğa bilgi aktarmasını değil çocuğun bilgiyi yapılandırmasını içermektedir (Orçan, 2009). Çocukların her yetenek ve beceriyi her zaman öğrenemeyeceği gibi her şeyi aynı istekle, aynı yöntemle ve aynı oranda öğrenemedikleri düşünülmektedir (Başaran, 2006).

Pratiklerle güçlendirilen beceriler, yapılandırılmış bilginin temelini oluşturmaktadır. Çocukların sahip oldukları bilgileri yapılandırabilmeleri için taklit etme, materyallerle etkileşim içinde olma ve araştırma yapma fırsatlarına sahip olmaları gerekmektedir (Orçan, 2009).

Çocuklara keşfetme olanağı verilmeden sürekli olarak neyi, nasıl yapacakları ifade edilirse; öğrenme belirli bir rotayı takip eder ve çocukların daha ileri bir düzeyde sorgulama yapmasına imkân vermez. Çocukların bağımsız düşünmeye ihtiyaç duyacağı ve keşifler yapmasına olanak tanıyan öğrenme deneyimlerine yer veren günlük etkinlik programları tasarlanırsa; çocuklar problemleri tanımlayabilir, formüle edebilir, hızlı bir biçimde düşünerek pratik çözüm önerileri bulabilir, sonuçları kaydedebilir, tartışabilir ve genelleme yaparak nitelikli çözümler elde edebilirler (Buysse ve diğ., 2016).

Çocuklar doğumdan başlayarak ilk kez eğitim almaya başladığı zamana kadar bilişsel, bedensel, motor, dil ve sosyal gelişimleri açısından büyük bir ilerleme kaydetmektedir. Çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmek onların istenilen davranış özelliklerinin kazandırılmasını sağlayabilmek açısından oldukça önemli görülmektedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Çocukların gelişim özelliklerini yeterince bilinmemesi durumunda ise birçok güçlükle karşılaşılabilmekte ve farkında olmadan çocuklara zarar verebilmektedir. Bu nedenle çok sayıda kritik dönemin içinde yer aldığı okul öncesi dönemde sunulan eğitimin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Aral ve diğ., 2003).

Çocukların kişiliklerinin oluşumu, temel bilgi ve becerilerin edinimi bakımından okul öncesi dönem oldukça önemli ve kritik bir dönem olarak bilinmektedir. Ayrıca bu dönem çocukların hayatının geri kalanında kuracağı sosyal iletişim açısından da çok fazla önem taşımaktadır. Çocukların gelişiminde önemli bir nokta olan bu süreçte çocukların alacağı kaliteli bir eğitimin verimli ve planlı bir şekilde olması oldukça önemli görülmektedir (Arslan, 2017).

Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri çocukları tüm gelişim alanlarında desteklemek ve uyumlu bir biçimde yaşamlarını devam ettirmeleri için gereken temeli oluşturabilmektir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemde alınan eğitim ile çocuklar akranları ve öğretmenleri aracılığıyla topluma uyum sağlamayı öğrenmektedir. Bu dönemde okul öncesi eğitim ile desteklenmeyen çocukların gelişimlerinde yetersizlikler görülebilmektedir (Ekinci-Vural, 2006).

Öğretilecek beceri tamamen yeni olması durumunda yapılacak çalışmalar kolay olandan zora doğru gidilmesi uygun görülmektedir. Bu becerinin bir kısmı yeni öğrenilecek ise önceki edinilmiş beceriler ile ilişki kurulacak bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Kazanılmış ancak geliştirilmesi gereken bir beceri için ise uygun zamanlarda yeterli düzeyde yapılacak tekrarlarla öğrenimin sağlanabileceği düşünülmektedir (Özçelebi, 2008).

2.2. Bilişsel Gelişim

İnsan beyni aynı anda birçok işlevi aynı anda başka bir ifadeyle eş zamanlı olarak yapabilen bir organ olarak bilinmektedir. Ayrıca beyin, organların sistemli bir şekilde çalışması ve vücuttaki hareketlerin kontrol edilmesinin yanı sıra öğrenme, düşünme ve hatırlama olgularını sağlamaktadır (Wortock, 2002). Beyin gelişimi, erken çocukluk döneminde çocukların öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdikleri ve bu süreçte çocukların hangi aşamalardan geçerek öğrenmeye ulaştıkları konularında eğitimcilere bilgi sunmaktadır (Thomas, 2001).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren bireylerin gelişiminde oldukça hızlı ve önemli değişimler meydana gelmektedir. Bu gelişim alanlarından birini de bilişsel gelişim oluşturmaktadır. Biliş kelimesi, algılama, hatırlama, sezme, imgelem, geri çağırma, düşünme ve problem çözme gibi zihinsel aktiviteler olarak tanımlanmaktadır (Neisser, 2014: s.4). Bireyler bilişsel gelişim süreçlerinde öğrenme ve dış dünyayı algılama ve anlamaya ilişkin zihinsel aktiviteler geliştirmektedir (Özbey, 2010).

Bireylerin zihninin dünyayı ve içinde bulunduğu çevredeki olayları anlamlandırmasına ilişkin yapmış olduğu işlerin hepsi biliş olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin bir şeyi öğrenirken dikkat, algı, imgelem, hafıza ve iç görü gibi süreçleri kullanmaları bilişsel işlemlerde birer basamak oluşturmaktadır (Özbey, 2010). Çocuğun öğrenme ve düşünme becerilerine öncül olan bilişsel işlevleri kazanması da bilişsel gelişiminin değerlendirilmesinde önemli paya sahiptir (Akşin-Yavuz, 2016: s.8). Söz konusu bilişsel işlevleri algılama, karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme,

bilgiyi özetleyerek kodlama, sınıflandırma, hatırlama gibi somut olmayan zihinsel durumlara işaret etmektedir (Haywood ve Lidz, 2007).

Erden ve Akman (2018) bilişsel gelişimi "düşünce kavrama" sisteminde meydana gelen gelişmeler olarak tanımlamaktadır. Daha geniş bir bakış açısı ile düşünüldüğünde bilişsel gelişim, bireylerin çevreyle etkileşim içinde olmasını sağlayan, dünyayı anlamalarına yardımcı olan, bilgiyi edinip kullanmalarına yol gösteren bütün süreçleri içinde barındıran bir gelişim alanı olarak ele alınmaktadır. Ayrıca bilişsel gelişim, bilgileri elde etmeyi, saklamayı, yorumlanarak yeniden düzenlenmeyi, değerlendirmeyi ve kullanmayı içine alan süreçlerden meydana gelmektedir (Arslan, 2017). Başka bir deyişle bilişsel gelişim, bilgilerin özümsenmesini ve uygulanmasını, yürütmeyi, problem çözmeyi ve buna benzer davranışları kapsamaktadır (Erden ve Akman, 2018).

Bilim insanları günümüz çocuklarının bilişsel gelişimleri için birtakım şemaların oluşmasına ihtiyaçları olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca bu bilim insanları, çocukların bu şemaları oluşturmadan okula başlamaları halinde başarılı olamayacaklarını savunmaktadır. Çocukların oluşturdukları şemaların, çocukların sinirsel ağlarını geliştirdiği ve duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini zenginleştireceğini düşünülmekte ve çocukların geliştirdikleri şemaların oluşumu ve gelişiminin önemini vurgulanmaktadır (Özbey, 2010).

Çocukların iletişim kurmuş oldukları her bireyin (anne-baba, kardeşler, dede-büyükanne, akranlar, diğer yakınlar vb.) çocuklara bir dokunuşu, sevmeleri, konuşmaları, şarkı söylemeleri ve bunun gibi birçok şey çocukların tam bir potansiyelle gelişmelerine yardım etmektedir (Clark, 2017). Özbey (2010) incelediği çalışmalarda, insan beyninin erken yaşlardaki sahip olduğu deneyimlere cevap verdiğini ve bireylerin yaşamakta olduğu çevrenin beyin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların yaşamın erken yıllarında edindiği deneyimlerin yaşam boyu başarılı olmalarında anahtar role sahip olduğu düşünülmektedir. Burchinal ve arkadaşlarının (2002) okul öncesi dönemden ikinci sınıfa kadar olan çocukların akademik becerilerini inceledikleri çalışmada, bilişsel gelişimdeki en kritik yılların yaşamın ilk üç yılı olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Erken öğrenmeler ise, çocukların duygusal ve bilişsel gelişimlerini oldukça fazla etkileyen ve çocukların okul başarısını belirleyen en önemli etken olarak belirtilmektedir (Burchinal ve diğ., 2002).

Erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel gelişimleri için aileden sonra en etkili çevrelerden biri de erken çocukluk eğitimi ortamları olarak düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimi veren kurumlar, çocukların daha sonraki öğrenimleri için gerekli bilişsel olgunluk seviyesine ulaştırıldığı, toplumun alt yapısının oluşumuna katkı sağlayarak aile ve okul yaşantısı için olması gereken karşılıklı sevgi, işbirliği kurma, paylaşma gibi sosyal becerilerin ediniminin en iyi biçimde kazandırıldığı kurumlar olarak görülmektedir (Ekinci-Vural ve Kocabaş, 2016).

2.3. Duyu Motor Gelişim

Çocukların hareket gelişimiyle ilgili becerilerinin hepsi motor gelişim ile ifade edilmektedir. Motor gelişim, bireylerin fiziksel büyümesi ve gelişmesi ile aynı zamanda beyin-omurilik gelişimleri sonucunda organizmada geçekleşen istemli bir şekilde hareketlilik kazanma süreci olarak tanımlanmaktadır (Kandır, 2007; Mengütay, 2005; Sevimay-Özer ve Özer, 2007; Aral ve Baran, 2011). Buradaki hareketlilik bireylerin basit ve örgütlenmemiş hareketlerinden, düzenli ve karmaşık motor beceri hareketlerinin kazanımını içermektedir (Payne ve Isaacs, 2017). Motor gelişim, hareket ile ilgili olan tüm becerilerin edinilmesini kapsayan ve anne karnından başlayarak kişinin ömrü boyunca devam eden değişimi ve ilerlemeyi içeren bir gelişim sürecidir (Mengütay, 2005; Sevimay-Özer ve Özer 2007; Payne ve Isaaacs, 2017).

Motor terimi, bireylerde harekete etki eden yaş ve cinsiyet gibi biyolojik; kuvvet, esneklik, hız, denge ve dayanıklılık gibi mekanik etkenlerin önemini

vurgulamak için kullanılmaktadır. Motor terimi çoğunlukla; duyu-motor, psikomotor, algısal motor, motor kontrol, motor gelişim ve motor öğrenme gibi kendi yanına eklenen başka terimlerle de kullanılmaktadır (Sevimay-Özer ve Özer, 2007).

Bireylerin fiziksel olarak gelişimlerine (boy uzaması, kilo artışı ve kas gelişimi) paralel bir biçimde motor gelişimdeki hareket ve becerilerin kazanımında sinir sistemi ve kas gelişiminin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Doğum öncesinde başlayarak ömür boyu devam eden bu süreç belirli bir sıra takip etmektedir (Kandır, 2007; Aral ve Baran, 2011).

Motor gelişim, çocukların bebeklik dönemlerinde kolaylıkla gözlenebilmektedir. Anne babalar bebekleri doğduktan sonra yapmayı başaramadığı birçok şeyi birkaç hafta içinde yapmaya başladıklarını görmektedirler ve bu durum onları hem şaşırtmakta hem de sevindirmektedir. Yeni doğmuş bebeklerin motor beceriler yönünden oldukça aktif oldukları görülmektedir. Bu bebekler başlarını çevirebilmekte, bacaklarıyla tekme atabilmekte ve kollarını hareket ettirebilmektedir. Bebeklerin henüz doğmadan anne karnında bile hareket edebildikleri, dönebildikleri, tekme atabildikleri, parmaklarını emebildikleri bilinmektedir. Ancak anne karnındaki süreçte ve yeni doğdukları zamanlarda motor hareketleri kontrol etme becerilerine sahip olmadıkları belirtilmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2009).

Motor gelişim bakımından değerlendirildiğinde, bebeğin ilk olarak başını daha sonra sırası ile omuz ve kolları ile gövde ve bacakları, son olarak da ayakları gelişmektedir. Çocukların da yetişkinler gibi hareket etme ihtiyacı duymaktadır. Bu gereksinimden dolayı çocuklar dünyaya geldiği ilk günden itibaren yattığı yerden başını, gövdesini kaldırabilme, kol ve bacaklarını hareket ettirebilme, dönebilme, oturabilme, emekleyebilme, ayakta durabilme, yürüyebilme, koşabilme, ellerini kullanarak nesneleri tutabilme, atabilme, yakalayabilme gibi becerileri kazanmaya başlamaktadır (Kandır, 2007).

Çocuklarda motor davranışların gelişimi bir süreç takip etmekte ve bu sürecin basit reflekslerle başlayarak üst düzey koordine edilmiş motor becerilerle sonuçlandığı bilinmektedir. Çocuklarda hareket gelişimi refleksler, yürüme, koşma, duruş pozisyonuna ait hareketler, atlama gibi becerilerden oluşmaktadır. Motor gelişim her bireyde baştan ayağa ve içten dışa doğru olacak şekilde bir sıra izlemektedir. Motor becerilerin kazanımı için gereken alt yapıyı sinir sistemi ve kasların gelişimi hazırlamaktadır (Özçelebi, 2008).

Motor beceri; kas, kemik, beyin, sinir sistemi gibi ögelerin büyümesi ve gelişmesi ile birlikte organizmadaki hareket edebilme yeteneği (Sevimay-Özer, 2005) olarak düşünüldüğünde; çocukların motor becerileri edinebilmesi için ilk olarak bu becerilerle ilgili organları olgunlaşmakta ardından öğrenme devreye girmektedir (Aral ve Baran, 2011). Yapılan pratikler ve edinilen deneyimler sonucunda bireylerin motor alandaki becerileri ilerleme göstermektedir (Kandır, 2007; Aral ve Baran, 2011).Motor gelişimi, büyük kas ve küçük kas motor beceriler olmak üzere iki genel alanda incelenmektedir. Bunlardan ilkini kaba motor beceriler olarak da adlandırılan büyük kas motor gelişimi oluşturmaktadır. Büyük kas gelişimindeki hareketleri; baş, gövde, kol, bacak hareketleri oluşturmaktadır. Büyük kas gelişimindeki hareketler geniş kasların kullanımını kapsamaktadır. Büyük kas motor beceriler; emekleme, yürüme, koşma, ayakta durma, salınım, yuvarlanma, zıplama, denge, dönme gibi hareketlerin kontrolünü ifade etmektedir (Çağlak Sarı, 2007; Sevimay-Özer ve Özer, 2007; San-Bayhan ve Artan, 2009).

Çocukların içinde bulundukları çevre ile kurdukları ilişkinin başarılı olması çoğunlukla onların kaba motor becerilerine bağlı olduğu söylenmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuklar kaba motor gelişim özelliklerinden koşu, topa ayakla vurma, yakalama, fırlatma, atlama, sıçrama, sekme ve denge becerilerini kazanmaktadır (Sevimay-Özer ve Özer, 2007).

İkinci alanı ise ince motor beceriler olarak da tanımlanan küçük kas motor gelişim oluşturmaktadır. Küçük kas motor beceriler ise nesnelere dokunma, kavrama,

bırakma ve ulaşmayı içeren bireylerdeki el ve kol hareketlerinin kontrolü olarak açıklanmaktadır. Bu becerilere örnek olarak ise; tutma, yırtma, kavrama, yazma, kesme, yapıştırma, çizme gibi beceriler gösterilmektedir (Çağlak Sarı, 2007).

İnce motor gelişim, nesnelere dokunma, kavrama, bırakma ve ulaşmayı içeren bireylerdeki el ve kol hareketlerinin kontrolü olarak açıklanmaktadır. İnce motor becerilerini gelişimi, bireylerin boyun, gövde ve kollarındaki kuvvet ve dayanıklılık ile birlikte el göz koordinasyonu, görsel uzay algılama, ince motor gerektiren işleri sıralama ve düzenleme becerisi, dokunma hissi, uzayda bedensel farkındalık ve vücudun sağ-sol yarılarının koordinasyonunu kapsamaktadır (Kelly ve diğ., 2010).

Küçük kas hareketlerinin gelişimi, merkezden dışa doğru gelişim ilkesine göre büyük kas hareketlerinin gelişim sürecini takip etmektedir **(**Çağlak Sarı, 2007). Küçük kas motor hareketleri bir nesnenin avuç içiyle kaba bir biçimde tutulması ile başlamakta baş ve işaret parmaklarının birleştirilerek ince bir biçimde tutulması becerisinin kazanımına doğru devam etmektedir. Nesne kontrolü ise; kalem kullanma, topu ayakla kontrol etme, piyano çalma gibi becerileri içermektedir. Çocukların bu becerileri kazanabilmeleri için düğme ve fermuar kullanarak giyinme ve soyunma, kalem ve fırça kullanma, dişlerini temizleme, makas kullanma, dikey-yatay çizgiler ve geometrik şekilleri çizme, suyu bir kaptan diğerine doldurma ve boşaltma, boncukları ipe dizme gibi etkinlikleri sık sık yapmaları gerekmektedir (Sevimay-Özer ve Özer 2007; Senemoğlu, 2018).

Motor gelişim ve psikomotor gelişim terimleri birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir. Psikomotor gelişim de, yaşamın ilk anından son anına kadar devamlılığı olan sürece sahip olmasının yanı sıra; esasen bireyin hareket kabiliyeti ve fiziksel yetenekleri olan motor becerilerdeki gerileme ya da yeni bir beceri kazanımı gibi tüm fiziksel değişimlerle ilgilenmektedir (Sevimay-Özer ve Özer, 2007; San-Bayhan ve Artan, 2009).

Çocuklar dünyayı algılamak için hareket etmekte böylelikle içinde bulundukları çevreyi tanımakta ve uyum sağlamakta, çevresiyle iletişim kurmaktadır (Boz, 2011). 2-6 yaşlar arasını kapsayan ilk çocukluk dönemi, çocukların hareket becerilerini keşfettikleri ve bu becerileri geliştirdikleri bir dönem olarak bilinmektedir (Gallahue ve Ozmun, 2011). Çocukların yapmış oldukları her bir hareket, onların sözsüz iletişim kurduklarını ifade etmekte ve sergilemiş oldukları motor davranışlar diğer insanlarla ilişki kurmalarını sağlamaktadır (Aksu, 2011).

Bireyin; kendi organlarının hareket işleyişini kontrol altına almayı ve beceri artışını sağlayan (Aytekin, 2016) bu gelişim alanında; çocukların kazandıkları hareket becerileri, temel hareketlerin ve uzmanlaşmış hareketlerin gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Gallahue ve Ozmun, 2011). Motor gelişim hem fizyolojik hem de biyolojik değişimlerin yön verdiği hareket becerilerini içerirken aynı zamanda diğer tüm gelişim alanlarıyla birbirlerini etkilemektedirler. Bunun sonucunda çocukların hayatlarının ilk yıllarında kazanmış oldukları temel hareket becerileri onların gelecekteki yaşantılarına etki etmektedir (Haywood ve Getchell, 2018).

Çocukların gelişimi bakımından düşünüldüğünde; İlk çocukluk döneminde çocukların hareketlerindeki akıcılık ve kontrol artmaktadır. Bu dönemde kazanılacak beceriler gelecekte kazanılacak becerilerin alt yapısını oluşturmaktadır (Gallahue ve Ozmun, 2011; Payne ve Isaacs, 2017). Bu bağlamda çocukların edineceği temel motor beceriler; vücudun bir yere doğru hareketi içeren lokomotor, dengenin yerçekimi gücüne karşı korunmasını içeren dengeyi ve herhangi bir nesneden güç alma ya da vermeyi içeren nesne kontrol gibi becerileri kapsamaktadır (Gallahue ve Ozmun, 2011). Temel motor beceriler, çocuklarda vücut kontrolünü sağlama, yaşadıkları çevreyi maniple etme, daha karmaşık becerileri oluşturma, sporun içinde yer alan hareketleri ve diğer eğlenceli etkinlikleri yapabilme becerilerine yardımcı olmaktadır (Payne ve Isaacs, 2017). Bu beceriler hem büyük kas motor becerileri hem de bir nesneyi tutabilme, nesneyi istenilen amaca göre kullanabilme, nesneyi kontrol edebilme gibi küçük kas motor becerileri de içermektedir (Boz, 2011).

Temel motor beceriler, bu becerileri uygulayan bireylere sunulan çevre koşullarında özel bir görevi içeren dinamik bir sistem mekanizmasında ortaya çıkmaktadır. Sinirsel etkenler, motivasyon, hazır bulunuşluk, dikkat, model alma, güç gibi birçok etken motor becerileri etkileyebilmektedir. Bu faktörlerin yanı sıra; araç-gereç, pratik yapma, eğitim gibi bazı çevre etkenlerinin de motor gelişimi etkileyebildiği düşünülmektedir (Ünal-Gürocak, 2007). Temel hareket becerilerinin spor, oyun ve diğer fiziksel etkinliklerde sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Basketbol oynayan bir kişinin koşması, topu atması, tutması ve hedefe atış yapması buna örnek olarak gösterilebilir (Boz, 2011).

Çocuklarda motor beceri, oyun olarak nitelendirdiğimiz fiziksel etkinliklere çocukların katılım göstermesi ile yakın ilişkili olarak görülmektedir (Gallahue ve Ozmun, 2011). Çocuklarda motor beceriler çoğunlukla oyun içinde gelişmekte ve çocuklar bu becerileri çeşitli şekillerde bir araya getirerek yeni beceriler ortaya koymaktadır. Çocukların grup içerisinde hareket yetenekleri oldukça önemli görülmektedir. Evde veya okulda oyun oynayan çocuklar oyun sırasında sürekli olarak motor hareketler yapmaktadırlar. Çocuklar gün içinde koşarken, zıplarken, tırmanırken, bloklarla bir şeyler inşa ederken, hamurla oynarken motor hareketleri kullanmaktadırlar. Motor beceriler her zaman tek başına yapılırken görülmemekte bazı zamanlarda çocukların oyunların içinde karşımıza çıkabilmektedir. Bu duruma örnek olarak çocukların uzay ile ilgili bir oyun oynarken sandalyeyi uzay aracı olarak kullanmaları ve bunun üzerinden yere atlamaları veya bloklardan yapmış oldukları köprünün altından sürünerek geçmeleri gösterilebilmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2009).

Motor gelişim de tüm gelişim alanlarında olduğu gibi her bireyde farklı evrelerde, farklı hız ve şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Kandır, 2007; Aral ve Baran, 2011). Ancak çocukları bu gelişim alanında desteklemek üzere iyi hazırlanmış bir egzersiz programı ile güç, kondisyon, hız, denge ve çeviklik iyi bir seviyeye getirilebilmektedir (Sevimay-Özer, 2005).

Çocukların motor gelişimini desteklemek için; gelişimsel özelliklerine göre, hangi etkinliklerin uygulanabileceği, hareketlerin ne zaman ve nasıl yapılması gerektiğine karar verebilmek önemlidir (Sevimay-Özer, 2005). Nitekim temel hareketler dönemindeki çocukların motor gelişim süreçlerinde büyüme ve olgunlaşmaya ek olarak model alma gibi dış bir etkenin ortaya çıktığı ve bu modelin genellikle öğretmenler olduğu görülmektedir (Haywood ve Getchell, 2018). Temel hareket becerilerindeki dengeli bir gelişim için bireyler yaratıcı ve düzeltici bir öğretime ihtiyaç duymaktadır. Temel hareket becerilerinin değerlendirilme sürecinde gözlem yapılması, öğretmenin etkinlikler planlaması ve uygun öğretim yöntemlerinin belirlenmesi çocuklar için uygun modeller geliştirilmesine olanak sağlamaktadır (Gökmen, 1995; Akt: Sevimay-Özer ve Özer, 2007).

Gelişimin bir bütün olduğu, tüm gelişim alanlarının birbirlerini etkilediği (Haywood ve Getchell, 2018) gerçekliği göz önünde bulundurulduğunda; çocukların hareket becerileri geliştikçe motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında ilerleme göstereceklerini söylemek de doğru olacaktır (Boz, 2011). Dolayısıyla çocukların bilişsel, fiziksel, dil, motor, sosyal ve duygusal alanlarda meydana gelen gelişimlerinin herhangi birindeki yetersizlik önemli sorunlara neden olmaktadır. Motor alandaki bir gecikme ile çocukların sosyal ilişkilerini engelleyebilmekte ve bu durum aynı zamanda diğer gelişim alanlarındaki gelişim süreçlerini de etkileyebilmektedir. Sonuç olarak motor becerilerdeki bir farklılıktan kaynaklanacak aksama, zekâ geriliği gibi istenmeyen yanlış anlaşılmalara dahi sebep olabilecek kadar ciddi bir soruna dönüşebilmektedir (Özçelebi, 2008).

Çocuklar edindikleri ve uyguladıkları her bir motor davranış ve beceri onların sözsüz iletişimi anlamını taşımaktadır. Başka bir deyişle çocuklar bu beceriler ile dış dünya ile iletişim içinde bulunmaktadır. Çocukların motor gelişimin etkisiyle duyu motor öğrenme alanında edindikleri davranış ve beceriler, onların kendi iç dünyalarının genişlemesine ve yeni deneyimler elde edebilmesine yardımcı olmaktadır (Barnett ve diğ., 2010). Çocukların bu süreçte elde ettikleri deneyimler ve kazandıkları beceriler

gözlemlenerek incelenebilmekte ve değerlendirilebilmektedir (Aksu, 2011). Bu değerlendirme ile okul öncesi dönem çocuklarının, motor gelişimlerindeki seviyelerinin belirlenmesi ve buna göre farklı etkinliklerin hazırlanarak uygulanması, amaçlı aynı zamanda kazanımlarla desteklenen bir eğitim programının planlanabilmesi için; ilk olarak çocukların bu dönemde kazandıkları hareket becerilerinin bilinmesi önemlidir. Dolayısıyla çocukların motor gelişimlerinin doğru olarak değerlendirilmesi, motor gelişimlerinin desteklenebilmesi bakımından temel role sahiptir. Bunun için kullanılabilecek en etkili yöntemin ise pek çok gelişim alanının değerlendirilmesinde de olduğu gibi; çocukların temel hareket değişimlerinin gözlemlenmesi olduğu vurgulanmaktadır (Boz, 2011).

2.4. Sosyal Duygusal Gelişim

Bireyin kendisini ifade edebilmesini, duygularını kontrol edebilmesini, kendi içinde ve çevresiyle olan ilişkilerinde uyumlu olmasını içeren sosyal duygusal gelişimin bir alt boyutu olarak ele alınabilecek olan duygusal gelişim; olgunlaşma ve öğrenmenin birlikte var olması sonucunda gerçekleşmektedir. Çocuklar doğduktan sonra ilk sosyal ilişkilerini aileleri ile gerçekleştirmektedir. Çocuğun okul öncesi eğitim yaşantısının başlamasıyla hayatındaki bu sosyal ilişki ağına ve etkileşim kurduğu sosyal çevreye akranları ve öğretmenleri de dahil olmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi dönemde sosyal gelişim açısından çocukların, gittikçe kalabalıklaşan ve karmaşıklaşan ilişki ağıyla etkileşimleri sürmektedir (Ekinci-Vural, 2006).

Çocukların erken dönemde edindikleri davranışların çoğu; onların gelecekte sahip olacakları kişilik yapısını ve bunun beraberinde olaylar ya da durumlar karşısında sergileyecekleri tavırlarını, sürdürecekleri alışkanlıklarını, değerlerini, inançlarını ve yargılarını şekillendirmektedir. Bu dönemde çocukların alacakları eğitim, onların algı güçlerini artırmalarına, duygu gelişimlerine, sosyal uyum ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Okul öncesi eğitim, çocuğun toplumsal yaşama hazırlanmasında aileden sonra gelmekte ve aileyi ihtiyaç duyduğu konularda destekleyerek çocuğun gelişimine katkı sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim çocukların,

temel alışkanlıkları kazanmasında, bir grubun içinde yer alarak aidiyet duygusunun gelişmesinde, çevresiyle etkili iletişim kurmasında, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla başkalarına açıklayabilmesinde, iş birliği, paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal becerileri geliştirmesinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Aral ve diğ., 2003; Senemoğlu, 2018).

İletişim, sosyal etkileşim, dil becerileri gibi beceriler için kritik dönemleri kapsayan erken çocukluk döneminde çocuklara sunulan öğrenme ortamlarının, onlara olumlu davranış örüntüleri kazanabilmeleri, çevresine uyum sağlamasında etkili olacak olumlu sosyal davranışların gelişimi ve mevcut olumsuz davranışların olumlu yönde değişimi için yeteri kadar rol model sunması önemlidir. Çocukların özgüven, kendini ifade etme becerisi, sosyal bağımsızlık gibi temel sosyal becerileri kazanarak ve geliştirerek; sosyal çevrelerde olumlu sonuçlar elde etmelerini sağlamak için okul öncesi eğitim sürecinde uygun öğrenme ortamlarını sağlamak önemlidir (Durualp, 2009).

Erken çocukluk döneminde çocukların sosyal hayatta uyum sağlayıp sağlayamaması durumu belirginleşmekte ve uyum sorunu oluşan çocuklarda davranış problemleri görülmektedir (Diener ve Kim, 2004). Sosyal becerilerinde yetkin olamayarak, sosyal anlamda uyum problemi yaşayan olan çocuklar, yani sosyal beceriler konusunda yetersiz olan çocuklar; kurdukları sosyal ilişkilerde, akademik alandaki çalışmalarında, duygularını davranışlara dönüştürme ve kontrol etme ile iş yaşamlarında çeşitli sorularla karşılaşabilmektedir (Durualp ve Aral, 2010). Bu problemler çocukların okul hayatları boyunca bu eğitim yaşamlarını etkileyebilmektedir (Diener ve Kim, 2004). Bu nedenle sosyal beceri yetersizliği olan çocukların beceri düzeylerinin sosyal beceri eğitimleri ile yükseltilerek topluma kazandırılmaları gerekmektedir (Avcıoğlu, 2005; Ekinci-Vural, 2006). Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan sorun davranışların erkenden tanılanması ve uygun müdahale programlarının hazırlanarak uygulanmasında okul öncesi eğitim önemli bir unsurdur (Balat ve diğ., 2008).

Çocukların sosyal davranışları kazanımında yetiştiği aile yapısı, kişilik yapılarının farklı olması, içinde yaşadıkları kültürel etkenler gibi bireysel farklılıkların

da etkili olduğu ifade edilmektedir. Özgüven, sosyal kabul, sosyal bağımsızlık, kendini ifade etme gibi becerilerin kazanım sürecinin temelinde de sosyal davranışların geliştirilmesi ve desteklenmesi yer almaktadır (Driscoll ve Nagel, 2008).

Sosyal beceriler, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu sosyal süreçler geçirmesini sağlayan, toplumun diğer bireyleri ile etkili bir iletişime olanak tanıyan, sosyal açıdan kabul edilebilen ve öğrenilebilen davranışlar olarak ifade edilmektedir. Sosyal beceriler bireylerin toplumdaki diğer bireylerle etkileşim başlatabilmeleri ve sürdürebilmeleri için kullandıkları, iletişim kurmalarını kolaylaştıran ve bireyin yaşamında önemli bir yeri olan öğrenilmiş davranışlardır (Avcıoğlu, 2005; Westwood, 2007).

Sosyal beceriler; etkileşimi başlatma, sürdürme ve sonlandırma, hoşa gitmeyen durumlarla başa çıkma, çatışmayı çözme ve atılganlık becerileri olarak sınıflandırılmaktadır (Jenson, Slone ve Yough, 1988; akt. Bacanlı, 2018: s.49). Buna karşın sosyal beceri yetersizliği; becerilerde, performansta, kendini kontrol etmede ve beceriyi sergileyememe durumlarıyla ortaya çıkan yetersizlikler olarak sınıflandırılmaktadır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003). Çocukların sosyal becerileri edinebilmesi ve kalıcılığını sağlayabilmesi, onların aile, okul ve diğer yaşam alanlarında kazanmış oldukları becerileri tekrar etmeleriyle gerçekleşebilmektedir. Sosyal becerileri kazanan çocuklar; diğer bireylerle olumlu etkileşim, dikkati sürdürme, iletişim, dinleme, talimatları takip etme gibi becerileri kazanarak çevrelerindeki bireylerin beklentilerini başarılı bir şekilde karşılamaktadır (McClelland ve Morrison, 2003).

Sosyal duygusal öğrenme ise, bireylerin hem okul yaşamında hem de okul dışında bütün hayatları boyunca sosyal, duygusal ve akademik yönden gelişimlerine yönelik önemli beceri ve niteliklerin kazanımını ifade etmektedir (Pasi, 2001). Sosyal duygusal öğrenme altı temel yaklaşım ile yakından ilişkili olarak görünmektedir. Bu yaklaşımlar; çoklu zekâ kuramı, karakter eğitimi (Novick, Kress ve Elias, 2002), duygusal zekâ (McCombs, 2004), sosyal beceri (McKenzie, 2005), yaşam becerileri

yaklaşımı (Greenberg, 2003) ve sosyal öğrenme (Frey ve diğ., 2005) olarak ifade edilmektedir.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri, çeşitli araştırmacılar tarafında farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalarda değinilen beceriler; problem çözme becerileri, iletişim becerileri (Pasi, 2001) kendilik değerini arttıran beceriler (Elias, 2006) ve stresle başa çıkma becerileri (Kusché, 2001) olarak dört temel beceri alanında gruplanmaktadırlar (Korkut ve Erkan, 2004). Sosyal duygusal öğrenme programlarının amacı bu becerileri çocuklara kazandırırken; duygusal anlayış, girişkenlik, öz kontrol, iş birliği gibi olumlu davranışları ve okul başarısı, plan yapma, zihinsel esneklik gibi nitelikleri geliştirmektir (Joseph ve Strain, 2003).

Gelişimin bütün alanlarında olduğu üzere; sosyal duygusal gelişimin değerlendirilmesinde de çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Çiftçi ve Sucuoğlu, (2003) sosyal becerilerin değerlendirilmesinde derecelendirme ölçekleri, kendi kendini değerlendirme ve doğrudan davranış gözlemi yöntemlerinin kullanılabileceğini; bunlara ek olarak Camilli ve arkadaşları (2010) sosyometri tekniğinin de kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Sosyal beceri değerlendirme araçları, çocukların kendileri, arkadaşları, ebeveynleri ya da öğretmenleri (Milford ve Greenfield, 2002) tarafından doldurulabilmektedir. Ancak bu değerlendirmeler sırasında bireylerin kendilerinin, arkadaşlarının, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin değerlendirmeleri arasında algı farklılıkları ortaya çıkabilmektedir (Fox ve Boulton, 2005). Milford ve Greenfield (2002) çocukların sosyal becerileri değerlendirilirken öğretmenlerin gözlemcilere göre becerileri daha olumlu bir şekilde değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan değerlendirmeler neticesinde çocukların nasıl destekleneceğini belirlemek ve uygun müdahalelerde bulunmak; onların sosyal gelişim ile akademik performansları bakımından akranlarının gerisinde kalmalarını önleyecek ve aynı zamanda topluma uyum ve bütünleştirilmesini sağlayacaktır (Avcıoğlu, 2005).

Yapılan araştırmalarda (Avcıoğlu, 2005; Ekinci-Vural, 2006; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007), erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeye yönelik olarak hazırlanan eğitim programları aracılığıyla çocukların bu alandaki gelişimlerinde pozitif ilerlemeler kaydedildiği görülmektedir.

Erken müdahale ile çocukların sosyal duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağlanabilmektedir (Sprague ve Walker, 2000). Bu gelişim alanındaki problemlerin erken teşhisi ve bu duruma yapılan müdahale çocukların beyin gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Sosyal ve duygusal anlamda yeterliliğin kazanılması; çocukları stresten korumakta, bireysel stresi azaltmakta, iyi olma duygusunu artırmakta ve çocukların gelecekte karşılaşabilecekleri ciddi, duygusal ve davranışsal zorlukları önleyebilmelerine yardımcı olmaktadır (Slaski ve Cartwright, 2002). Ayrıca bireylerin sorunların üstesinden gelebilme becerilerini geliştirmekte ve uyuşturucu, alkol gibi bağımlılıkları da sınırlamakta (Trinidad ve Johnson, 2002), saldırganlığı azaltmakta, zorbalığı azaltmakta (Bear, Manning ve Izzard, 2003), okula bağlılığı artırmakta (Whitlock, 2003) ve çocukların öğrenme kapasitesini artırmaktadır (Zins ve diğ., 2004, Akt. Hromek ve Roffey, 2009). Sosyal becerileri kazanan çocukların, akademik ya da diğer ortamlarda başarı sağlayabilmek için hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle gereken ilişkileri kurma yeteneği sahip oldukları görülmektedir (Mandez, McDermott ve Fantuzzo, 2002).

Okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeleri onların sosyalleşmelerini desteklemektedir. Bununla birlikte çocuklarda sosyal ve duygusal öğrenme alanlarında birçok becerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Çocukların bu dönemde edinecekleri sosyal davranış ve becerilerin onların daha sonraki öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleyeceği bilinmektedir (Ulusoy, 2009: s. 137-146). Buna ek olarak çocukların öğretmenleri ile olan iyi iletişimleri ve duygusal açıdan hissettikleri güven onların dikkatlerini ve enerjilerini öğrenmeye yönlendirmekte ve böylece çocukların sosyal ve duygusal öğrenme alanı başta olmak üzere tüm öğrenme alanlarında daha iyi desteklenmesini sağlamaktadır (Burchinal ve diğ., 2002).

2.5. Dil Gelişimi

Dil, bireylerin kendilerini ve içinde bulundukları çevreyi ifade edebilmelerinde, kendilerine ait düşünceler geliştirmelerinde, görüp algıladıkları, yaşadıkları olaylara dair bilgileri ve edindikleri çeşitli kültürel birikimleri aktarmalarında, toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurabilmelerinde, istek, umut, üzüntü, sevinç, düşünce ve hislerini anlatabilmelerinde ve anlayabilmelerinde en güçlü iletişim aracı olarak görülmektedir (Buysse ve diğ., 2016).

Dil gelişimi alanında birçok kuramcı değişik görüşler ortaya koymuştur (Chomsky, 1986; Whorf, 2012, Skinner, 2014). Dil gelişiminin çocukların bilişsel gelişimleri ile yakından ilişkili olması, bu farklı görüşlerin ortak noktası olarak görülmektedir. Çocuklar dili bir araç olarak kullanarak, içinde bulundukları çevrenin yapısını keşfetmeye ve kendilerini ifade edebilmeye çalışmaktadır. Dil aynı zamanda çocukların bilişsel gelişimi ile kavrama becerilerinin gelişiminde önemli bir unsurdur. Bireylerin düşüncelerini anında ifade ederek karşı tarafa aktarabilmesi için en uygun araç olarak görülen dil, düşüncenin hem alanını hem de hızını artırmaktadır (Bacanlı, 2018).

Çocuklarda dil kazanımı çok kolay olmamaktadır. Çocuklar dünyaya geldikten sonra isteklerini, rahatsızlıklarını ağlayarak anlatmaktadır. Daha sonra çocuklar dilin kazanımıyla dünyayı keşfetmeye başlamakta ve isteklerini kolayca ifade edebilmektedir. Bütün dillerin kendilerine özgü kural, eğilim ve sorunları olabileceği gibi; bu dillerin hepsini kapsayan yasa, eğilim ve sorunlar da bulunmaktadır. Bireylerde kuralların öğrenilmesi bebeklik süreciyle başlayarak yaşamın ilk yılından itibaren belirginleşmeye başlamakta ve dil gelişimi yaşam boyu devam etmektedir (Berk, 2013).

Dil gelişimindeki bir gelişim dönemi kendinden bir sonraki dönemin hazırlığı niteliğindedir. Bu nedenle çocuklar dil alanındaki bir gelişim dönemini tamamlamadan diğer döneme geçememektedirler (Ülgen ve Fidan, 2003). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar; bilgileri organize etme ve yapılandırma, benzerlik ile farklılıkları tanımlama

ve neden-sonuç ilişkisi kurmada dili etkili bir araç olarak kullanmaktadırlar (Becker, 2013).

Erken çocukluk dönemi, çocukların dili öğrenebilmek için gereken ilke, bilgi, sözcük ve kalıpları kazandıkları dönemdir. Dilin edinimi; kelime, sayı ve sembollerin anlamlandırılması, depolanması ve aynı zamanda dilin kurallarına uygun bir şekilde kullanılmasının gelişimi olarak açıklanmaktadır (Bacanlı, 2018).

Bilginin sözel forma dönüşmesi konuşma eyleminin ortaya çıkmasını ifade etmektedir. Konuşma ise bireylerin diğer bireylerle sosyal amaçlı iletişim biçimi, düşüncelerin ifade edilebilmesi için kelimelerin kullanıldığı bir form, kişisel ve sosyal uyumun sağlanmasında oldukça önemli rol oynayan araç olarak ifade edilmektedir (Becker, 2013).

Çocuklar zamanla çevreleri hakkında merak geliştirmeye başlarlar ve soruları gitgide artarak yetişkin bireylerden ve akranlarından çevrelerindeki herşeyin ismini öğrenebilmek için destek almaktadır (Cole ve Cole, 2012). Çocukların dil gelişimini etkileyen faktörlerden biri çevresel etkenlerin içinde açıklanan iletişimdir. Çocuklar hayatlarının ileriki yıllarında, dili özgün biçimde kullanmakta ve içinde bulunduğu çevredeki diğer bireylerle bu yolla iletişim kurmaya yönelmektedir. Kurulması beklenen iletişimin hem sağlıklı hem de olumlu bir temelinin olabilmesinin okul öncesi dönemde geçirilecek deneyimlere bağlı olduğu düşünülmektedir (Kwok ve diğ., 2015).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar dili tecrübelerini kodlamak için kullanmaktadır. Kodlama becerisi ise bilgiyi sözel forma dönüştürebilmeye olanak sağlayan bilişsel yeterliliklerin gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Becker, 2013). Çocuklar içinde bulunduğu çevredeki bireylerle kurduğu sosyal etkileşim kapsamında konuşmaya nasıl başlayacaklarını, nasıl sürdürüp içinde yer aldığı ortama nasıl uyarlayacaklarını ve nasıl sonlandıracaklarını yaşları ilerledikçe öğrenmektedir. Bu anlamda dilin çocukların sosyal kültürel değerleri kazanmasında, sosyal iletişim

ihtiyaçlarını gidermesinde ve kendilerini ifade etmesinde işlevsel bir göreve sahip olduğu düşünülmektedir (Buysse ve diğ., 2016).

Çocuklar diğer bireylerle ve nesnelerle olan ilişkilerini keşfedebilmek için iki yaşının sonlarına doğru dili daha etkili bir şekilde kullanmaya başlamakta; ancak dört beş yaşlarına geldiklerinde dil onlar için kolay ve doğru kullanılabilen bir araç haline gelmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2009). Erken çocukluk dönemdeki çocuklar, telâffuzla ilgili karşılaştığı zorlukların büyük bir bölümünü çözümlemektedir. Çocukların konuşmalarında anlaşılır cümleler yer almaktadır (Temel ve Bekir-Şimşek, 1998). Erken yaşlarda çocuklar, dil kurallarını kazanmakta ve cümlelerini gramatik açıdan doğru bir şekilde kullanmaya başlamaktadır. Çocuklar sözcük dağarcıklarının artması ile birlikte kurdukları cümlelerin yapısal olarak kompleks hale gelmektedir (Baykoç-Dönmez ve Arı, 1992). Erken dönemde dil gelişimi bakımından uygun destek alan çocukların sözcükler ve nesneler arasındaki bağı daha başarılı olarak anlamlandırabilmektedir. Çocuklar bu ilişkiyi kurabildiklerinde konuşmakta oldukları dili daha iyi bir şekilde anlamakta ve konuşmakta oldukları dilin farkında olma becerisini geliştirmektedir (Şen, Yıldız-Çiçekler ve Yılmaz, 2010).

Çocuklar konuşma kurallarını farklı yaş aralıklarında kazanmaktadır. Örneğin; iki yaşından küçük olan çocuklar, karşılarındaki bireylerin onları dinlemesini beklemeden konuşmaya başlamakta ve sürdürmektedir. İki buçuk-üç yaş aralığına geldiklerinde, konuşmayı başlatmadan önce konuşmak istediği bireye yönelerek anlatacaklarını beden diliyle de paylaşma eğilimi sergilemektedir. Üç yaşına geldiklerinde çocukların kullandıkları ifadeler yetişkin bireylerin konuşmalarına benzer özellikler göstermeye başlamaktadır. Ayrıca bu yaştaki çocukların cevap gelmesini beklemeksizin, tek yönlü konuşmalara da yöneldiği görülmektedir. Dört-beş yaş aralığındaki çocuklar ise onları dinleyen bireylerle daha çok etkileşimde bulunmakta ve sohbet konusuna daha fazla katılım göstermektedir (Buysse ve diğ., 2016).

Beş-altı yaş aralığındaki çocuklar, daha anlaşılır şekildeki konuşmalarını sosyal etkileşimde daha çok kullanmakta ve yetişkin bireyleri daha az tekrar etmektedir.

Çocukların tanımlama beklenen konuşmalarında tereddüt etme, duraklama ve konuşma hızlarında azalma görülürken, çocuklar yapım-çekim eki kurallarını daha düzgün bir biçimde kullanmaktadır. Yine bu dönemde çocukların kişi zamirlerini de doğru olarak kullanmaları görülmektedir (Baykoç Dönmez ve Arı, 1992). Çocukların bu dönemde günlük ortalama beş ile sekiz kelime arasında öğrenebildikleri ve altı yaşın sununa geldiklerinde on binden fazla sözcüğü bilebilecekleri belirtilmektedir (Erdoğan, Şimşek-Bekir ve Erdoğan-Aras, 2005).

Dil gelişiminde deneyimler kazanılırken çocuklar, dil farkındalıklarının artması için uygun uyarıcıların bulunduğu sosyal ortamlara ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin çocukların dil gelişimlerinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Erken çocukluk eğitimi alan çocuklar, akranları ile iletişim kurabilme fırsatına sahip olmaktadır. Bu fırsat çocukların dil gelişimindeki anlama, dinleme ve düşünme becerilerini etkilemekte ve bunları geliştirmektedir (Şen, Yıldız Çiçekler ve Yılmaz, 2010).

Erken çocukluk eğitim kurumlarında çocuklar dili, kedilerine uygulanan etkinliklere göre sınıf içinde serbest bir şekilde oyun oynarken daha fazla kullanmaktadır. Bu dönemde çocuklar, konuşma ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini keşfetmekte, konuşma için yeterlilik kazanmakta ve dile gereken önemi vermeyi öğrenmektedir (Gooch ve diğ., 2015). Erken çocukluk eğitimi veren kurumlar; çocukların akranları ile aynı ortamı paylaşmalarını, çok fazla uyaranla etkileşimde bulunmalarını, dili doğru ve etkili şekilde kullanmalarını, soru sorma, dinleme, cevap verme alışkanlıklarını kazanmalarına olanak tanıyarak onların özellikle dil gelişim alanını desteklemektedir (Şen, Yıldız-Çiçekler ve Yılmaz, 2010). Akran ve yetişkin iletişiminin yoğun olduğu ortamlarda bulunan çocukların konuşurken dil bilgisi kurallarına doğal olarak uyum gösterdikleri görülmektedir (Weiland ve Yoshika, 2013).

Erken çocukluk eğitiminde uygulanan; kavram eğitimi, şiir, tekerleme, parmak oyunları, müzik, drama, hikâye anlatma ve dinleme etkinlikleri, çocukların sorularının cevaplandırılması, çocukların ya da yetişkinlerin yaptıkları işleri sözel bir şekilde ifade

etme ve karşılıklı olarak tartışma gibi durumlar çocuklara yeni kelimeler kazandırmakta, onların kelime dağarcıklarını geliştirmekte ve onların akranları ile olan iletişimlerini olumlu yönde pekiştirmektedir (Hartas, 2011).

Çocukların karşılıklı iletişimde bulunabilmeleri için etkileşim kurmaları oldukça önemli görülmektedir. Bunu destekleyen ortamlar ise kil, çamur, hamur, boyama, bloklarla oynama veya kum ve su etkinliklerinde doğal olarak oluşmakta; çocuklar etkinlikleri yaparlarken birbirleri ile konuşmakta ve birbirlerini dinlemeye çalışmaktadır (Gooch ve diğ., 2015). Müzik, şiir okuma, hikâye dinleme, drama gibi dil gelişimini destekleyen etkinlikler de çocukların; anlama, dinleme, taklit etme, dili kullanma, bağımsız düşünebilme, eleştirme ve sonuç çıkarabilme gibi becerileri kazanmalarında önemli rol oynamaktadır (Uyanık, 2013).

Çocuklar karşılarındaki bireylerle konuşurken kendilerini ne kadar rahat hissedebilirse, dil ile ilgili elde ettikleri deneyimlerden o kadar çok zevk almaktadır. Çocuklar dramatik oyun merkezi gibi alanlarda oyun oynarlarken bildikleri rolleri taklit ederek birbirleriyle iletişime girmektedir. Ayrıca kahvaltı ve yemek vakitleri çocukların doğal konuşma örneklerini ortaya çıkarabilmeleri konusunda oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sınıf dışında çocukların ilgilerine göre sağlayacağı deneyimlerin, onların bilmedikleri yeni durumlarla ilgili konuşma yapmalarına olanak sağlayarak sahip oldukları dili zenginleştirmeleri açısından önemli görülmektedir (Gooch ve diğ., 2015).

Dil, çocukların sosyokültürel değerleri kazanmaları, kendilerini ifade edebilmelerini ve sosyal ihtiyaçlarını giderebilmeleri açısından oldukça önemli görülmektedir. Dil öğrenme alanlarında çocuklar edindikleri davranış ve beceriler doğrultusunda çevreyi keşfetmekte ve kendilerini ifade edebilmektedir. Çocuklar edinmiş oldukları bu davranış ve beceriler sayesinde hızlı bir düşünmeye sahip olabilmekte ve bunu ifade ederken de dili bir araç olarak kullanabilmektedir (Erdoğan, Şimşek-Bekir ve Erdoğan-Aras, 2005).

2.6. Özdenetim

Özdenetim, bireye kendi yaptıkları davranışları kontrol edebilme ve çevresiyle en uygun ilişkiyi kurabilmesi için; bireyin kendisini gözlemlemesine de olanak tanıyan, başkalarına karşı duygu, ilgi ve davranışlarının bütünü olarak tanımlanmaktadır. Kızgınlık veya öfke durumlarında çatışmaya girmeden duygularını kontrol ederek ilişkiyi devam ettirebilme öz denetim örneğidir (Metin, 2010; Güler-Yıldız ve diğ., 2014).

Psikososyal gelişim kuramının bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik döneminde, özdenetim becerilerinin oluşmaya başlayarak devam ettiğinden söz edilmektedir. Daha önceki dönemlerde temel güven duygusunu kazanan çocukların özsaygılarını kaybetmeden özdenetim becerilerini kazanabilmeleri için özgürlüğü hissetmeleri gerekmektedir. Çünkü özdenetim becerilerinin kazanımı ve özsaygı bu dönemde oluşmaktadır (Senemoğlu, 2018).

Sosyal öğrenme teorisine göre ise, öğrenmeler sosyal ortamlarda meydana gelmektedir. Çocukların öğrenme yaşantıları ise diğer bireylerin davranışlarını gözlemleyerek oluşmaktadır. Çocuklar bireyler arası ilişkilerini değerlendirebilmek için toplumdaki ahlaki değer, standart ve tavırları ailesinden öğrenmektedir. Bu öğrenme sürecinde çocuklar özdenetim becerilerini geliştirmektedir. Özdenetim becerilerine sahip bir birey, kendi istekleri ile toplumun istekleri arasındaki dengeyi kurmayı başarmakta ve kendi istek ve tepkilerini davranışlarına yönlendirmektedir. (Ülgen ve Fidan, 2003).

Vygotsky, çocukların başlarda çevresindeki bireyler tarafından kontrol edildiğini, daha sonra çocukların kültürü ve sembolik araçları içselleştirmeleri ile birlikte kontrol becerilerinin kendisine geçtiğini ifade etmektedir. Burada yer verilen sembolik araçların en önemlisinin dil olduğunu vurgulayan Vygotsky, çocukların kendi kendilerine gerçekleştirdiği konuşmalarla, kontrol edebilmeye ilişkin düşünmeyi ve kendilerine talimatlar vermeyi öğrendiğini belirtmiştir (Bronson, 2000). Başka bir ifadeyle çocuğun kendi kendine yaptıkları konuşmalar veya kendisinin yönettiği

konuşmalar, onun davranış kontrolü için bir iletişim aracı olarak ve kendisini yönlendirebilmesi için kullandığı en temel araç olarak değerlendirilmelidir (Elias ve Berk, 2002).

Erken çocukluk döneminde anne babaların çocuklarından bekledikleri, yapması ve yapmaması arzulanan davranışlar, çocukları için farklı tür ve düzeyde kontrol zorluklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu gibi durumlarda çocuklar kendi davranışlarını kontrol edebilmek için çoğunlukla kendi kendilerine konuşmaya başvurmaktadır (Kochanska, Coy ve Murray, 2001). Vygotsky'e göre; çocuklarda özdenetim, onların yetişkinlerin istek, söz, açıklama ve stratejilerini kendi konuşmaları ile bütünleştirdikleri süreçte başlamaktadır. Bu konuşmaları kendine yönlendirme sürecinde çocuklar dili; dikkat, hafıza ve planlama gibi karmaşık olan bilişsel süreçleri kontrol edebilmede ve kendi davranışlarını yeniden yönlendirebilmede kullanmaktadır (Elias ve Berk, 2002).

Yaşamın ilk yıllarında çocuklarda dikkat sisteminin gelişimiyle ortaya çıkan bu beceri, erken çocukluk dönemi boyunca gelişmekte ve yetersizliği durumunda yine bu dönemde verilen destekle gözle görülür bir düzelme gerçekleşmektedir. Bu nedenle bu becerinin erken yaşlarda kazanılması gerekmektedir (Metin, 2010).

Özdenetim becerileri; adaptasyon, doyumu erteleme, yanlış davranışları engelleme, duygu kontrolü, davranış kontrolü, ilgi kontrolü, haklarını koruma ve savunma, başkalarının haklarına saygı gösterme, coşku ve heyecanını kontrol etme, kızgınlığını kontrol etme gibi kavramlardan oluşmakta ve bireysel farklılıklardan etkilenmektedir (Güler Yıldız ve diğ., 2014).

Özdenetim; otomatik denetleme ve çaba sarf ederek kendini denetleme olarak ikiye ayrılmaktadır. Otomatik denetleme; bireyin hareketleri üzerindeki istemsiz kontrolü olarak tanımlanmaktadır. Bireyin davranışlarını harekete geçirebilmesi için gereken dürtü, istemsiz olarak ortaya çıkabilmektedir. Örneğin; yeni bir ortama girmesi için zorlanan çekingen çocuklar, davranışlarındaki tutuklukları yönetmekte oldukça

güçlük yaşayabilmektedir. Böyle davranışların istem dışı kontrolü otomatik denetlemeyi ortaya çıkarmaktadır (Eisenberg, Valiente, ve Suilk, 2009).

Çaba sarf ederek kendini denetleme ise; duygusal bilgileri düzenlemede yönetici bir sistem olarak görev yapmakta ve sunulan bilişsel bir hedefe ilişkin davranışları meydana çıkarırken; hedefle ilgisi olmayan çevresel diğer uyaranlara ket vurulmasını sağlamaktadır (Brownell ve Kopp, 2007). Çaba sarf ederek kendini denetleme ikincil derecede baskın olan tepkiyi ortaya çıkarmak amacıyla birincil derecede baskın olan tepkiyi önleyebilmek için sunulan bilişsel hedeflere ilişkin davranışı ortaya koyarken; hedefle ilgisi bulunmayan tüm çevresel uyaranlara ilişkin tepkiye ket vurabilme olarak da ifade edilmektedir (Brownell ve Kopp, 2007).

Bireyin sosyal ve akademik hayatının gerektirmiş olduğu dikkati odaklama isteği; davranışı erteleyebilme, bastırabilme, sürdürebilme ve yavaşlatabilme becerilerinin kazanımında önemli rol oynamaktadır (Kochanska, Murray ve Harlan, 2000; Brownell ve Kopp, 2007). Çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme becerilerinin gelişiminde bireysel farklılıkların, mizacın ve biyolojik etkenlerin olduğu düşünülmektedir (Eisenberg, 2010).

Özdenetim sosyal ve kültürel değerler gibi dışsal değişkenleri de içermektedir (Güler-Yıldız ve diğ., 2014). Ancak çocukların toplumun onlardan bekledikleri davranışları biliyor olması, onların doğrudan kendi toplumlarındaki standartlara uygun bir şekilde davranmaları anlamına gelmemekle birlikte çocukların ne yapıp ne yapmamaları gerektiğini öğrenmelerini gerektirmektedir (Cole ve Cole, 2012).

Özdenetimin çocuklardaki gelişimi düşünüldüğünde; çocukların iki yaşından itibaren dile ve devamlı olarak artan dürtü kontrolüne maruz kaldığı, bu durumun da onlara iletişim ve kendilerini düzenleme olanağı sağladığı belirlenmiştir. Zamanla çocukların kendilerini olayların kontrolünde, bağımsız birer kişilik olarak algılamasında ve diğer bireyleri etkileyebilme girişimlerinde de artış gözlemlenmektedir (McCartney ve Phillips, 2006: s.338-344).

İki yaşındaki çocukların öz denetim becerileri ve sabırları oldukça sınırlıdır. Beklentileri karşılanmadığında sinir, ağlama veya sinir krizleri ile tepki verebilirler. Olaylara yaklaşımları veya dışa dönüklükleri bakımından çocukların kızgınlık dereceleri, bireysel farklılıklarıyla olumlu bir ilişki içindedir (McCartney ve Phillips, 2006: s.338-344). 3-6 yaş dönemine gelindiğinde ise özdenetim becerileri oldukça hızlı gelişim kaydetmektedir (Lengua, Honorado ve Bush, 2007). Çaba sarf ederek kendini denetleme, üç yaşındaki çocuklarda hissetmedikleri duyguları canlandırabilme becerisini etkilemektedir. Örneğin; bu yaştaki çocuklar beğenmedikleri bir hediye aldıklarında neşeli bir şekilde beğenmiş tepkisi verebilmektedir. Duygusal maskeler olarak adlandırılan bu durum genellikle mutluluk ve şaşırma gibi olumlu duygular ile sınırlı görülmektedir (Berk, 2013).

Bireylerin sahip oldukları potansiyellerin en üst sınırına kadar geliştirilebilmesi çok erken yaşlarda sağlanabilecek imkânlarla mümkün olduğu düşünülmektedir. Fiziksel donanım ve eğitim programı açısından iyi hazırlanan bir okul öncesi eğitim kurumunda çocuklar, arkadaş ilişkileri kurabilmeyi, akranları ile bir şeyler yapabilmeyi, toplum içerisinde sorumluluk alabilmeyi ve almış oldukları sorumlulukları yerine getirebilmeyi öğrenmektedir. Çocuklar açısından başarı ve başarısızlık durumlarının öneminin olmadığı için çocuklar yeteneklerini korkusuz bir şekilde kullanmakta, becerilerini geliştirmekte ve bu dönemde kazanmış olduğu deneyimler onların gelecekteki hayata bakış açılarını etkilemektedir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003). Erken çocukluk döneminde çocuklar, sarf etmiş oldukları çabaların sonuçlarına ya da elde edilen ürünlere odaklanmak yerine; oyun ya da iş sürecine, ortaya çıkan denemelere ya da girişimlere odaklanmaktadırlar (Trawick-Smith, 2014). Özdenetim öğrenme alanındaki davranış ve becerileri edinen ve bağımsızlık duygusu ile özgürlüklerini kazanmaya başlayan çocuklar, çevresinde bulunan bireylerle yeniden iş birliği kurmakta ve daha az çatışma yaşamaktadır (Yavuzer, 2014). Özdenetim öğrenme alanındaki davranış ve beceriler çocukların yaşı büyüdükçe eğitim yoluyla gerçekleşen öğrenmeler yoluyla geliştirilebilmektedir (Lengua, Honorado ve Bush, 2007).

2.7. Erken Öğrenme Becerilerini Etkileyen Faktörler

Bireyler yaşamlarını sonuna kadar yeni bir şeyler öğrenebilmektedir (Aktürk, 2014). Öğrenme, bireylerin değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilme becerilerinden biri olarak görülmektedir. Bireylerin içinde bulundukları çevreye olan uyumları, belirli süreçlerden geçerek bireysel bir öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Değişen çevre koşullarında sergiledikleri davranışlarda esneklik gösterebilen bireyler etkili bir öğrenme becerisine sahip olarak görülmekte ve bu durumu iyi bir şekilde kullandıkları için daha başarılı bir uyum süreci yaşamaktadır (Alıcı, 2011).

Öğrenmenin nasıl oluştuğu ve geliştiğiyle ilgili fikirler sunan iki temel modelin varlığından bahsedilebilir. Bunlardan ilki olarak davranışsal kurama göre olan öğrenme modelinde; eğitim ile bireyleri belirlenebilir ve pekiştirme yoluyla düzeltilebilir görüşü savunulmaktadır (Aktürk, 2014). Davranışçı modelde öğrenmenin gerçekleşmesinde bilişsel aktivitelerin dışarıdan yeterince gözlemlenememesi nedeniyle öğrenmede bireylerin bilişsel etkinliklerine çok fazla yer vermemektedir. Bunun yanı sıra bireylerin gerçekleştirecekleri öğrenmeler için hangi etkinlikleri yapacakları onların adına eğitimci ya da uzmanlar tarafından belirlenmektedir. Bunun sonucu olarak ise, bilginin bireyler tarafından kalıcılığının sağlanamaması ve farklı konularla olan bağlantısında sorunlar yaşanması durumu ortaya çıkmaktadır (Deryakulu, 2000).

İkincisi olan bilişsel kurama göre öğrenme modeli ise; bireylerin bireysel farklılıklara sahip olduklarını, farklı ilgi ve öğrenme stillerinin olduğunu savunmaktadır (Aktürk, 2014). Burada bahsi geçen öğrenme stili; her bireyin kendine özgü olan öğrenmeye ilişkin eğilimlerini veya tercihlerini gösteren özellikler olarak (Güven ve Kürüm, 2008) yahut başka bir ifadeyle bireyin doğuştan getirdiği ve hayatının her alanında etkin bir şekilde gözlemlenen karakteristik bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Boydak, 20017). Bireylerin sahip olduğu bu kalıtsal özellikler erken yaşlarda fark edilebilirse, çocuklar için aileler ve okullar daha anlamlı bir öğrenme alanı sunabilmektedir (Boydak, 2017).

Bireyler dünyaya geldikleri ilk andan itibaren hayatta kalabilmek, her alanda gelişebilmek ve daha yetkin olabilmek amacıyla; yaşadıkları çevredeki sonsuz bilgiyi ihtiyaçlarına göre, bilinçli ya da bilinçsiz olarak, farklı yollardan deneyimleyerek kullanmaktadır (Aktürk, 2014). Birey, öğrendiği her yeni şeyle bir önceki halinden daha farklı bir bireye dönüşmektedir. Öğrenmeyi etkileyen birçok değişik etken bulunmakla birlikte, en başta yer alan unsurun bireysel farklılıklar olduğu söylenmektedir (Aktürk, 2014). Bireysel farklılıklar ile ilgili öğrenmeyi etkileyen özellikler ise; yaş, zekâ, güdülenme ve dikkat, genel uyarılmışlık, fizyolojik durum, önceki öğrenilenlerin aktarılması ve hazır oluş olarak açıklanmaktadır (Otrar, 2006).

Öğrenmeyi yönlendirmekte olan fiziksel yapılar, her bir birey için değişebilen süreçlerin oluşumuna neden olmaktadır. Bu durum her bireyin öğrenme sürecinin aynı şekilde ilerlemesini engellemektedir ve bu durumun temelinde bireylerin kullandıkları öğrenme stilleri yer almaktadır (Shah ve ark, 2017). Öğrenme stili, öğrenmenin her yönünü etkileyen faktörleri tanımlayan geniş bir terimi açıklamaktadır. Bu anlamda öğrenme stili; bireylerin öğrenme ortamlarında etkileşime girme, algılama ve tepki verme biçimlerinde belirli bir düzeye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik belirleyiciler olarak kullanılan karakteristik özellikleri ifade etmekte olup bu özellikler erken öğrenme becerilerini etkileyebilmektedir (Reid, 2005).

Erken öğrenme deneyimleri çocukların yaş, cinsiyet ve sağlık durumları gibi bireysel ve biyololjik özellikleri ve ailenin sosyo-ekonomik durumu, çocuğun okul öncesi eğitime devam süresi, ailenin eğitim seviyeleri gibi çocuğun içinde yaşamını sürdürdüğü çevresel faktörlerden etkilenebilmektedir (OECD, 2017). Bu nedenle yapılan araştırmada demografik değişken olarak çocuğun cinsiyeti, yaşı, ailesinin sosyo-ekonomik durumu ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi incelenmiştir.

2.8. Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi

Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerinin hızı, gelişim süreçleri ve öğrenme yaşantılarının gelecekteki hayatlarına sağladığı katkı göz önüne alındığında;

çocukların öğrenmelerinin ve gelişimlerinin değerlendirilmesi oldukça önemli görülmektedir. Burada bahsi geçen değerlendirme; çocukların öğrenmelerine ve gelişimlerine yönelik sürekli bir şekilde veri toplama ve sonrasında öğretime yönelik doğru kararlar verebilmek amacıyla elde edilmiş olan verileri düzenleyerek yorumlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Bredekamp 2015: s.342).

Çocuklar benzer gelişimsel süreçlerden geçmekte, bazı ortak özellikler sergileyebilmekte ancak çocukların sahip oldukları bireysel farklılıklar sonucu gelişimleri tıpatıp aynı olmamaktadır (Aktürk, 2014). Bu nedenle yapılacak değerlendirmelerde çocukların bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bununla birlikte çocukların kültürel geçmişlerinin, yaşantısal geçmişlerinin ve ailelerinin birbirinden farklı olduğu için okul öncesi dönemde yapılacak olan tek tip bir değerlendirme yönteminin bu dönemdeki çocukların ihtiyaçlarını belirleyemediği ve karşılayamadığı düşünülmektedir (Kelly ve diğ., 2010).

Erken çocukluk döneminde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocukların mutlaka nesnelere dokunmaları, görseller oluşturmaları, anlatılanları dinleyerek canlandırmaları, konuşmaları, şarkı söylemeleri, oyun oynamaları, hareket etmeleri ve model almaları gerekmektedir. Bu nedenle erken çocukluk dönemindeki çocukları ne bildiklerini ve ne yapabildiklerini değerlendirebilmek için kâğıt kalem kullanılarak yapılan geleneksel değerlendirme türlerinden farklı yöntemler kullanılmalıdır. Bu dönemdeki çocukları değerlendirilmesi gelişimin hızlı bir şekilde ilerlemesi, kendine özgü bir yol izlemesi ve çevreden oldukça fazla etkilenmesinden dolayı oldukça güç görülmektedir (Snow ve Van Hemel, 2008).

Erken çocukluk döneminde yapılacak değerlendirmelerin; çocukların eğitim ve öğretimlerinin desteklenmesi, gelişimsel bir destek ya da özel eğitime gereksinimi bulunan çocukların belirlenebilmesi, eğitim programlarının değerlendirilmesi ve sorumlulukların değerlendirilmesi olmak üzere dört amacı bulunmaktadır (Gullo, 2005). Erken çocukluk döneminde çocukların öğrenmelerinin ve gelişimlerinin değerlendirilmesinin öncelikli amacı, dezavantajlı çocukların eksikliklerinin

belirlenmesi ve giderilmesi sonucunda onların akranları ile eşit düzeye ulaşabilmesi ve eşit imkânlara sahip olmalarını sağlamaktır. Ayrıca bütün çocukların ve onların eğitim süreçlerindeki paydaş unsurların değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda ihtiyaç duyulan müdahale ve düzenlemelerin yapılması amaçlanmaktadır (Snow ve Van Hemel, 2008).

Çocukların öğrenmeleri ve gelişimlerini değerlendirmek amacıyla farklı değerlendirme yaklaşımları kullanılmaktdır. Bu yaklaşımlar; formal, informal ve alternatif değerlendirme olmak üzere üç ana gruba ayrılarak incelenmektedir (Gullo, 2005). Formal değerlendirmeler; daha önceden belirlenmiş, yapılandırılmış ve standartlaştırılmış araç gereçler vasıtasıyla yapılan değerlendirmelerdir (McAfee ve Leong, 2012; Bredekamp, 2015). İnformal değerlendirmeler; görüşme, derecelendirme ölçekleri, gözlem, rubrik ve etkinlik örnekleri gibi standart olmayan tekniklerin kullanıldığı değerlendirmeleri kapsamaktadır. İnformal değerlendirme türü ile çocukların gelişim ve öğrenme süreçleri değerlendirilmektedir (McAfee ve Leong, 2012).

Alternatif değerlendirmeler ise, çocukların sahip oldukları bilgi ve becerileri sergileyebilecekleri gerçek ve anlamlı çalışmaları ortaya çıkarmaları gereken bir değerlendirme türü olarak tanımlanmaktadır. Alternatif değerlendirmede; çalışma örnekleri toplanarak, gözlem, oyun temelli uygulamalar yapılarak çocukların gelişim ve öğrenmeleri değerlendirilmektedir (Gullo, 2005; Riley, Miller ve Sorenson, 2016).

Erken çocukluk döneminde; gözlem (Erözkan, 2014; Gülay Ogelman, 2014a), oyun temelli tanıma ve değerlendirme (Kelly-Vance ve Ryalls, 2014; Riley, Miller ve Sorenson, 2016), oyun terapisi (Ünüvar, 2014b), sosyometrik teknikler (Gülay Ogelman, 2014b), projektif teknikler (Seven, 2014), değerlendirmeli ölçekler (Önder ve Gülay Ogelman, 2014), görüşme (Glesne, 2014; Ünüvar, 2014a), ev ziyaretleri (Alabay ve Gülay Ogelman, 2014), eğitici drama (Önder, 2014), anekdot kaydı (Bredekamp, 2015), portfolyo (Erözkan, 2014; Orçan, 2014), dinamik değerlendirme (Akşin Yavuz ve

Zembat 2016; Akşin Yavuz ve Zembat 2017) gibi yollarla çocukların öğrenme ve gelişimleri değerlendirilebilmektedir.

Erken çocukluk dönemi, gelişimsel anlamda kritik bir dönem olduğu için değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda çocukların sahip olduğu eksiklerin ve problemlerin erken bir zamanda belirlenebilmesi ve bunlara ilişkin önlemlerin alınarak çocukların gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir (Fairtest, 2007; Bredekamp, 2015). Bu dönemde değerlendirmeler yapılırken dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri değerlendirmelerin devamlı olarak yapılması ve bu değerlendirmelerin çocuklar için öğrenme ve gelişimlerini destekleyici olmasıdır (Gullo ve Hughes, 2011). Değerlendirme yapılırken ilk olarak değerlendirilmesi istenilen beceriler belirlenmeli, daha sonra ise yapılacak değerlendirmeye yönelik en uygun yöntemler seçilmelidir (Tunçeli ve Zembat, 2017).

Erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirmeler hem tek tip olmamakta hem de daha büyük çocukların değerlendirilmelerinden birçok yönüyle farklılık göstermektedir. Bu farkların en önemlisi, erken çocukluk dönemindeki çocukların öğrenme biçimleri olarak ifade edilmektedir. Bu dönemdeki çocuklar kazandıkları bilgiyi, kâğıt kalem kullanarak veya soyut düşünme ile değil etkileşim, konsantrasyon ve deneyimleri ile yapılandırmaktadır (Bredekamp ve Rosegrant, 1995). Bununla birlikte erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirmelerde bir takım kriteler bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan bütün ölçme araçlarının uygulanma sürecinde ve değerlendirme sürecinde etik kurallar göz önünde bulundurulmalı ve tarafsız yorumlamalar yapılmalıdır. Ayrıca uygulanan tek bir değerlendirme yöntemi ile çocuklara tanılama yapılmamalıdır (Fairtest, 2007; Bredekamp, 2015).

Erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirmelerde çocuklarla birebir olarak yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların daha doğru olduğu düşünülmektedir. Bu dönemde çocukların ilgi sürelerinin kısa olmasından dolayı çocuklarla yapılan değerlendirmelerin zamana yayılması ya da kısa süreli oturumlar şeklinde düzenlenmesi

önerilmektedir. Ancak bu durum değerlendirmeler yapılırken zaman kullanımında güçlükler yaşanmasına yol açmaktadır (Bredekamp ve Rosegrant, 1995).

Erken çocukluk döneminde çocukların öğrenmelerinin ve gelişimlerinin değerlendirilmesinin önemi göz önüne alındığında değerlendirme yöntem ve araçlarının sürekli olarak yenilenmesinin gerektiği düşünülmektedir. Çocukların öğrenmelerinin ve gelişimlerinin değerlendirmesi yapılırken gözlemler aracılığıyla ve doğrudan çocuklar ile çalışmanın bir arada olduğu, çocukların öğretmenlerinin ve ailelerinin de değerlendirme sürecine katıldığı bütüncül bir değerlendirme yapabilen ölçme araçlarının kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir (Tunçeli ve Zembat, 2017).

2.9. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde erken öğrenme davranış ve becerilerini temel alarak yapılan araştırmalara değinilmiştir. Ulusal ve Uluslararası alanlarda yapılan araştırmalarda erken öğrenme alanlarını tek bir çalışmada kullanan araştırmaların azlığı nedeni ile erken öğrenme alanlarını farklı boyutlarıyla ele alan araştırmalara da yer verilmiştir.

İlk olarak erken öğrenme alanını bütüncül olarak ele alan çalışmalar incelenmiştir. Başaran (2006) 48-66 aylık çocukların erken öğrenme becerilerinin değerlendirilmesini amaçlayarak nicel araştırma türünde tasarladığı araştırmada; Erken Öğrenme Becerileri Değerlendirme Aracını Türkçe'ye uyarlamak için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmışlardır. Araştırma, Tokat ilinde MEB'e bağlı resmi, özel ve kuruma bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık 203 çocuk ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ve Erken Öğrenme Becerileri Değerlendirme Aracı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, Erken Öğrenme Becerileri Değerlendirme Aracının Türk çocukları açısından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Mashburn ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmada devlete bağlı anaokulu programlarında anaokulu kalitesinin ölçülmesine yönelik üç yöntemle ilgili; 4 yaş aralığındaki çocukların akademik, dil ve sosyal becerilerin gelişimini

incelemişlerdir. Bu üç yöntem; program altyapısı ve tasarımı ile ilgili 9 kalite standardına bağlılık, sınıf ortamlarının genel kalitesinin gözlemleri ve öğretmenlerin sınıftaki çocuklarla duygusal ve öğretimsel etkileşimlerinin gözlemlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın veri grubunu, 11 eyaletteki 671 anaokulu sınıflarına kayıtlı 2439 çocuk oluşturmaktadır. Elde edilen verilere göre; çocuk ve aile özellikleri, program özellikleri ve koşulları, çocukların akademik ve dil becerilerinin öngördüğü öğretmenlerin öğretimsel etkileşimleri ve öğretmenler tarafından bildirilen sosyal becerilerin öngördüğü öğretmenlerin duygusal etkileşimleri çocukların erken beceri düzeylerini belirlemektedir.

Kandır ve Orçan (2009) farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ailelere sahip çocukların erken öğrenme becerilerini bazı değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında Konya ilinde MEB'e bağlı resmi ve özel okullarda okul öncesi eğitimini sürdüren 5-6 yaş aralığındaki 162 çocuk ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri Genel Bilgi Formu ve Erken Öğrenme Becerileri Ölçeği ile toplanmış; ortalama, standart sapma ve Mann Whitney U testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucu, alt sosyoekonomik düzey aileye sahip kızların Düşünme Becerilerinden elde ettikleri puanların erkek çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu; alt ve üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitime başlama yaşı daha küçük oldukça Erken Öğrenme Becerileri alt ölçeklerinden aldıkları toplam puanların daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Orçan (2009) Erken Öğrenme Becerileri Destekleyici Eğitim Programı'nın çocukların erken öğrenme becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı deneme modelindeki çalışmasını, bir ilköğretim okulunun anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 30'u kontrol 32'si deney olacak şekilde 62 çocuk ile gerçekleştirmiştir. Deney grubunun 13 hafta devam etmek üzere haftada üç kere Erken Öğrenme Becerileri Destekleyici Eğitim Programı uygulanmıştır. Veriler Erken Öğrenme Becerileri Ölçeği (EÖBÖ) ile toplanmış; t testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), Bonferroni testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları Erken Öğrenme Becerileri Destekleyici Eğitim Programı uygulanan

deney grubu çocuklarının EÖBÖ ön-test ve son-test puan farklarının ortalaması arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu göstermiştir.

Kandır ve Orçan (2011) erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında Konya ilinde MEB'e bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 5-6 yaş aralığındaki 97 çocuk ve bu çocukların anne babaları ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın analizi demografik bilgiler için frekans ve yüzdelik dağılımları yapılarak ve erken öğrenme becerileri ve sosyal uyum ve becerileri arasındaki ilişki korelasyon değerleri belirlenerek çözümlenmiştir. Araştırma sonucu, çocukların erken öğrenme beceri puanları ile sosyal uyum ve beceri puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir.

Kandır ve Koçak Tümer (2013) farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ailelere sahip çocukların erken öğrenme becerilerini inceledikleri çalışmalarında Samsun ilinde MEB'e bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında eğitimini sürdüren 5-6 yaş aralığındaki 150 çocuk ve bu çocukların anne babaları ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri Genel Bilgi Formu, Sosyo-Ekonomik Düzeyi Belirleyici Ölçek ve Erken Öğrenme Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucu, ailelerin sahip oldukları sosyoekonomik düzeylerin çocukların erken öğrenme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Becker ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan araştırmada, bir anaokulunda serbest oyun zamanı boyunca aktif oyun ile özdüzenleme ve akademik başarı arasında ilişki incelenmiştir. Yaklaşık yarısı Head Start çocuklarını içeren sınıflardaki toplam 51 çocuk öz-düzenleme, aktif oyun ve erken akademik başarı hakkında değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerde, daha fazla aktif oyunun daha iyi öz-düzenleme ile ilişkili olduğunu ve bunun da erken okuma ve matematik değerlendirmelerinde daha yüksek puanlarla ilişkili olduğunu sonucu elde edilmiştir.

Tuncer ve Kandır (2015) erken öğrenme becerilerini cinsiyet değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında Tokat ilinde MEB'e bağlı resmi, özel ve kuruma bağlı okul

öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–66 aylık 200 çocuk (86 kız ve 114 erkek) ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri Erken Öğrenme Becerilerini Değerlendirme Aracı ile toplanmış; t-Testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucu, okul öncesi dönem çocuklarının erken öğrenme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir.

Tunçeli ve Zembat (2018) çocukların gelişim süreçleri ve öğrenme yaşantılarının değerlendirilmesini amaçlayarak nicel araştırma türünde tasarladıkları araştırmada; LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak için geçerlik güvenirlik çalışmalarını yapmışlardır. Araştırma, İstanbul ilinde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimini sürdüren ve normal gelişim gösteren 351 çocuk ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ve LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği ile toplanmış; kriter geçerliğini belirlemek için Marmara Gelişim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin Türk çocukları açısından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Duyu motor öğrenme alanı temel alınarak yapılan çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir. Goodway, Robinson ve Crowe (2010) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyet ve bölgenin nesne kontrolü ve lokomotor beceri gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın veri grubu, dezavantaja sahip 275 orta batı Afro-Amerikan ve 194 güneybatı Hispanik (İspanya kökenli) okul öncesi dönem çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmada çocuklar "Test of Gross Motor Development-2" ile değerlendirilmiştir. Hem orta batı hem de güneybatıda yaşayan çocukların yer değiştirme ve nesne kontrolü becerilerinde gelişimsel gerilikler olduğunu; fakat cinsiyete göre çocukların yer değiştirme becerilerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığını, nesne kontrolü becerisinde ise cinsiyete göre anlamlı fark ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Hem orta batı hem de güneybatıda yaşayan çocukların yer değiştirme ve nesne kontrolü becerilerinde gelişimsel gerilikler olduğunugörülmüştür. Elde edeilen verilere göre; nesne kontrolü becerisinde cinsiyete göre anlamlı fark ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Iivonen ve Sääkslahti (2013) tarafından yapılan çalışmada, üç ile altı yaş arasındaki çocuklarda denge, lokomotor ve manipülatif hareketler gibi temel motor becerilerin belirleyicilerini incelemişlerdir. Sistematik araştırma için beş adet elektronik veri tabanı (ERIC, PsycINFO, MEDLINE, SPORTDiscus ve Physical Education Index) kullanılmış ve son olarak analiz için 29 makale belirlenmiştir. Dört belirleyici kategori oluşturulmuştur: (1) bireysel özellikler (cinsiyet, etnik köken, yaş, fiziksel aktivite, fiziksel uygunluk ve oyunculuk), (2) eğitim ile ilgili (fiziksel aktivite ve motor becerilerini teşvik eden programlar, beden eğitimi derslerinin devamlılığı, uygulama programları), (3) sosyal ortamlar (ebeveyn ve aile ile ilgili değişkenler, büyük kardeşler ve spor kulübü katılımı), (4) fiziksel çevre (nüfus yoğunluğu, anaokulu alanının büyüklüğü, giyinme). Araştırmanın sonucunda; okul öncesi dönemdeki çocuklarda yaş, cinsiyet, fiziksel aktivite ve okul öncesi eğitim programlarının temel motor beceriler için pozitif belirleyici olduğu bulunmuştur.

Cameron ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada, motor becerileri çeşitli okul sonuçlarına bağlayan kanıtları incelenmiş daha sonra motor değerlendirmelerden elde edilen veriler, bilişsel süreçlerin üç kategorisinde (motor koordinasyon, yürütücü işlevler ve görsel uzamsal beceriler) tanımlanmıştır. Araştırmada motor becerilerin çocukların öz denetimine ve onların erken okuryazarlık ve aritmetiğine nasıl etki ettiğini açıklamak için bu süreçleri kullanılmıştır.

Figueroa ve An (2016) yaptıkları sistematik tarama çalışmasında, okul öncesi dönemde motor beceri yeterliliği ile fiziksel aktivite arasındaki ilişki hakkındaki bilimsel kanıtları incelemişlerdir. Kapsama kriterleri; 3 ile 5 yaş arası (yaş); anaokulu çevresi (ortam); motor beceri yeterliliği ve fiziksel etkinlikler (temel çıktılar); kesitsel çalışma, vaka-kontrol çalışması, geriye dönük kuşak çalışmaları, ileriye yönelik kuşak çalışmaları (araştırma deseni); İngilizce (dil); ve hakemli yayın (makale türü) olarak belirlenmiştir. Kriterlere göre 11 çalışma belirlenmiştir. İncelemeye dâhil edilen 11 çalışmanın sekizi motor beceri yeterliliği ile fiziksel aktivite arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir. İlişkinin kendine özgü modeli ve gücü; cinsiyete, fiziksel etkinlik

yoğunluğuna, motor beceri tipine ve haftanın gününe (hafta içi ile hafta sonu) göre farklılık göstermektedir.

Hsiao ve Chen (2016) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönem çocukları için uygun bir vücut hareketleri temelli interaktif oyun tabanlı öğrenme (GIGL) yaklaşımı geliştirmek vücut hareketlerine dayanan bilgisayar teknolojisi ile bir oyun tabanlı öğrenme modelini birleştirmişlerdir. Araştırmada, okul öncesi dönem çocuklara sanal bir interaktif öğrenme ortamı oluşturmak için oyun tabanlı bir cihaz olarak "ASUS Xtion PRO" kullanılmıştır. Çocukların (N = 105) öğrenme performansını ve motor becerilerini (koordinasyon ve çeviklik) geliştirmek için GIGL yaklaşımını uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; GIGL yaklaşımını kullanan çocuklar, geleneksel etkinlik oyunu tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanan çocuklara göre daha iyi öğrenme performansı ve motor beceriler göstermişlerdir. Ayrıca, istatistikler iki yaklaşım arasında önemli bir sapma olduğunu göstermiştir.

Sosyal duygusal öğrenme alanı temel alınarak yapılan çalışmalar bu bölümde incelenmiştir. Miller ve arkadaşlarının (2006) yaptıkları çalışmada; okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimini sürdüren alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların, duygusal becerilerden duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları düzenleme ve olumsuz duyguları ifade etme ile sınıf davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın veri grubunu okul öncesi eğitim kurumunda eğitimini sürdüren 60 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma gözleme dayalı olup veriler bilgisayar aracılığıyla kaydedilmiştir. Duyguları tanıma becerilerinin değerlendirmesi yapılırken duygusal yüz ifadeleri kullanılmıştır. Duyguları anlama becerilerinin değerlendirmesinde çocuklara sekiz örnek senaryo okunmuş ve senaryodaki çocuğun hisleri sorularak kayıt altına alınmıştır. Çocukların duyguları düzenleme becerilerinin değerlendirilebilmesi için öğretmenler 24 maddelik Duygu Düzenleme Ölçeğini doldurmuşlardır. Sınıf içi davranışlar hakkındaki değerlendirme için ise öğretmenler saldırgan davranış ve sosyal beceriyi ölçen ölçme araçlarını çocuklar için tek tek doldurmuşlardır. Araştırmadan elde edilen verilere göre duyguları tanıma becerilerinin duyguları düzenleme becerilerini

anlamlı düzeyde yordayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, olumsuz duyguları ifade etme becerilerinin sınıftaki saldırgan davranışlarla, duyguları düzenleme becerilerinin sınıf içi sosyal becerilerle ilişkili olduğu, duyguları düzenleme ve saldırgan davranışlar arasında ise ters yönlü bir ilişki olduğu bulumuştur.

Montroy ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada, çocukların sosyal işlevselliğinin iki yönü olan, sosyal beceri ve problem davranışların, okul öncesi özdüzenleme ile okuryazarlık ve matematik başarısı arasındaki ilişkiye etkişini araştırmaktadır. Araştırmada ayrıca erkek ve kız çocukları için meditasyon süreçlerinin farklı olup olmadığını araştırılmıştır. Araştırmada iyi bir özdüzenlemenin, çocukların diğer çocuklarla iyi etkileşimde bulunmasına (sosyal beceriler) ve dürtüsel ya da saldırgan (problem) davranışları en aza indirmesine yardımcı olmasını beklenmiştir. Araştırmada okul öncesi çağındaki 118 çocuğa özdüzenleme, okuryazarlık ve matematik ölçme araçları uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenler çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları için verilen formları doldurmuşlardır. Yapısal bir denklem modelleme yaklaşımı (SEM) kullanılarak yapılan meditasyon analizinde, sosyal beceriler ve problem davranışları için okul öncesi dönemde öz-düzenleme ile okuryazarlıktaki gelişim arasında ilişki olduğu ancak matematikle herhangi bir ilişki bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, meditasyon sürecinin erkek ve kız çocukları için benzer olduğunu göstermektedir.

Ikesako ve Miyamoto (2015) yaptıkları çalışmada, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olabilecek öğrenme ortamlarını daha iyi anlamak için Japonya da dâhil olmak üzere uluslararası bulguları incelemişlerdir. Bu çalışma, müdahale çalışmalarını içeren başarılı öğrenme programlarının temelini oluşturan özelliklere ışık tutmaktadır. İncelenen bulgulara göre; çocukların sosyal ve duygusal becerilerini gelişiminde ailelerin, okulların ve toplumun önemli rollerinin olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Doctoroff ve arkadaşlarının (2016) yaptıkları çalışmada, okul öncesi çocuklarda ilgi, sosyal-duygusal beceriler ve erken matematik becerileri arasındaki ilişki

incelenmektedir. Matematiğe özgü ilgi ve evrensel ilgi, öğretmenlerin doldurmuş oldukları formlar ve oyuna dayalı yapılan gözlemler sonucunda ölçülmüştür. Matematik becerileri değerlendirmek için matematik başarısı testi ve sosyal-duygusal becerileri değerlendirmek için öğretmen tarafından doldurmuş formlar kullanılmıştır. Öğrenmede evrensel ilginin yüksek olduğu çocuklar, matematiğe özgü ilgi ve yapılan gözlemlerde belirlenen hedefe yönelik oyun oynamada yüksek matematik becerileri göstermişlerdir. Ayrıca elde edilen bulgulara göre; sosyal duygusal beceriler ile öğrenmede evrensel ilgi ve matematik becerileri arasında ilişki bulunmuş, ancak matematiksel ilgi ile ilgili bir ilişki bulunamamıştır.

McCoy ve Wolf (2018) yaptıkları çalışmada, okul öncesi sınıflarının kültürel olarak onaylanan dört boyutundaki değişikliklerin, bir akademik yılın başından sonuna kadar çocukların erken akademik ve sosyal-duygusal becerilerdeki gelişiminde nasıl değişiklikler olduğunu incelemek için bu çalışmayı Gana'nın Büyük Accra Bölgesi'nde 3407 çocuğa uygulamışlardır. Elde edilen verilere göre; sınıfın eğitim kalitesi alanındaki gelişmeler, okul yılı boyunca çocukların erken akademik ve sosyal-duygusal becerilerinde meydana gelen küçük ve olumlu kazanımlarla ilişkilendirilmiştir.

Erken matematik öğrenme alanı temel alınarak yapılan çalışmalardan bu bölümde bahsedilmiştir. Espy ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan çalışma, okul öncesi dönem çocuklarında yönetici işlevler ile erken matematik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına (N = 96), çalışma hafızalarını, engelleme denetimini ve yer değiştirme becerilerini içeren bir deneysel çalışma uygulanmıştır. Hem çalışma hafızası hem de engelleme denetimi erken yaşlarda aritmetik becerilerini tahmin etmiş, gözlemlenen ilişkiler çocuk yaşı, anne eğitimi ve çocuk kelime hazinesi için istatistiksel olarak kontrol edildikten sonra güçlendirilmiştir. Diğer yönetici işlevlerin katkısı da istatistiksel olarak kontrol edildikten sonra, matematiksel becerilerde sadece kısıtlayıcı kontrolde olumlu varyans hesaplanmıştır. Belirli yönetici işlevlerin, bu yaş aralığındaki erken matematiksel becerilerle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McClelland ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları araştırmada, Bu çalışma okul öncesi eğitimini sürdüren çocukların (N = 310) davranışsal düzenlemeleri ile erken okuryazarlık, kelime bilgisi ve matematik becerileri arasındaki ilişkileri incelenmektedir. Davranışsal düzenleme; engelleme denetimi, dikkat ve çalışma belleğini içeren verileri toplayan ve çocukların sözel olarak verilen komutların tersini yapmasını gerektiren Baştan Ayağa Görev olarak adlandırılan bir ölçüt kullanılarak değerlendirilmiştir. Çocuklar 2 coğrafi bölgede 54 sınıfta içiçe oldukları için hiyerarşik doğrusal model kullanılmıştır. Woodcock Johnson Başarı Testlerinden elde edilen sonuçlar, davranışsal düzenleme ile erken okuryazarlık, kelime bilgisi ve matematik becerileri arasında önemli ölçüde ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Fisher ve arkadaşlarının (2012) yaptıkları çalışmada, bir okul öncesi örnekleminde matematik ilgisi ve becerisi arasındaki ilişki hem okul zamanında hem de okuldan sonraki zamanda incelenmektedir. Eşzamanlı ilişkilerin analizleri sonucunda elde edilen veriler, yüksek düzeyde matematik ilgisi ile matematik becerilerine arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Weiland ve Yoshikawa (2013) yaptıkları çalışmada, bir koçluk sistemi ve mevcut okuryazarlık, dil ve matematik müfredatı uygulayan bir anaokulu programının, yönetici işlevler gibi okula hazıroluşun temel bileşenlerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın veri grubu, dört ve beş yaşlarındaki 2018 çocuktan oluşmaktadır. Bulgular, programın çocukların dili, okuryazarlığı, aritmetik ve matematik becerileri üzerinde orta ve büyük etkileri olduğunu ve çocukların yönetici işlevler ve duyguları tanıma üzerinde küçük etkileri olduğunu göstermiştir. Bazı alt gruplar için bazı etkilerin oldukça büyük olduğu görülmüştür.

Aunio ve Räsänen (2015) yaptıkları çalışmada, beş ila sekiz yaşları arasındaki çocukların (yani okul öncesi, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri) matematiksel becerilerinin geliştirilmesinde en önemli sayısal etkenleri biçimlendirmeyi amaçlamışlardır. Yapılan boylamsal çalışmaların sonuçlarına göre sayısal becerileri dört temel gruba ayrılmıştır. Çocuklarda matematiksel becerilerin gelişimini ölçmek için

tasarlanan test dizisinin analizleri bu yapıyı destekleyen sonuçlar üretmiştir. Bulgulara göre, dört temel etkene odaklanan temel sayısal becerilerin öğretimi için eğitimcilere bir çalışma modeli önerilmiştir: (1) sembolik ve sembolik olmayan sayıları anlama; (2) matematiksel ilişkileri anlama (erken matematiksel mantık ilkeleri, aritmetik ilkeler, matematiksel işlemsel semboller, basamak değeri ve onluk sistem); (3) sayma becerileri (sayı-sembol bilgisi, sayı kelime dizisi, somut nesnelerle numaralandırma) ve (4) aritmetikte temel beceriler (aritmetik kombinasyonlar, sayı sembolleri ile toplama ve çıkarma becerileri).

Erken okuma yazma öğrenme alanı temel alınarak yapılan çalışmalar bu bölümde yer almaktadır. Purpura ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan çalışmada, erken okuryazarlık becerilerinin erken sayısal beceri gelişimini üzerindeki etkisini incelemiştir. Okul öncesi dönemdeki 3 ile 5 yaş arasındaki 69 çocuğa Okul Öncesi Erken Aritmetik Becerileri (PENS) testi ve Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Becerileri Testi (TOPEL) uygulanmıştır. Bu çocuklara bir yıl sonra PENS testi ve Woodcock-Johnson III Başarı Testinin Uygulamalı Problem ve Hesaplama alt testleri uygulanarak çocuklar tekrar değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, erken okuryazarlık ve erken sayısal beceri gelişimi arasında önemli bir bağlantı olduğu bulunmuştur.

Xu ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan araştırmada, düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çağındaki çocukların okul hazırbulunuşluk becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir erken okuryazarlık projesinin etkileri incelenmektedir. Proje, okul öncesi dönem çocuklarının sözlü dil becerilerini, fonolojik farkındalığı, yazı farkındalığını ve yerel okul bölgesinin mevcut müfredatıyla uyumlu alfabe bilgilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Veriler, çocuklardan bireysel olarak sınıf ve aile/ev ortamından çeşitli kaynaklar aracılığıyla toplanmıştır. Çocuk çıktıları, sınıf ortamları, öğretim uygulamaları, erken okuryazarlığa yönelik ebeveyn tutumları ve okuryazarlık etkinliklerine aile katılımının ön test ve son test sonuçları arasında önemli kazanımlar elde edilmiştir. Ayrıca, sınıf organizasyonu çocukların alıcı dil becerileri için önemli bir yordayıcı olarak belirlenmiştir.

Heath ve arkadaşlarının (2014) yapıkları boylamsal araştırma, iki yeni aile ölçeğini (ebeveynlerin fonolojik farkındalığı ve ebeveynlerin algıladığı öz-yeterlik) ekleyerek ve daha sonra çocukların içsel ve aile faktörlerini birleştirerek, okuryazarlık başarısızlığı riski altındaki küçük çocuklar için muhtemel sınıflandırma doğruluğunu geliştirmeyi amaçlamıştır. Erken okuryazarlık becerileri verileri anaokulun başlangıcında dört yaşındaki 102 (46 kız ve 56 erkek) çocuktan elde edilmiş, daha sonra anaokuluna başladığında ve yıl sonunda hızlı otomatikleştirilmiş isimlendirme yöntemiyle ölçülmüştür. Ailesel faktörlerin verileri okul öncesi dönemin başında toplanmış ve çocukların okuryazarlık sonuçları birinci yılın sonunda (6-7 yaş) ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, yüksek riskli geçmişe sahip çocuklar, düşük riskli çocuklara göre daha zayıf okuryazarlık sonuçları göstermiş ve üç aile faktörünün (sosyo-ekonomik durum, ebeveynlerin fonolojik farkındalığı ve aile geçmişi), çocuk içi faktörlerden daha az varyansa sahip olduğu açıklamıştır. Bu ailesel faktörler ile anaokulunu tamamlayan çocukların içsel faktörlerinin birleşimi en doğru sınıflandırmayı sağlamaktadır.

Ihmeideh, (2014) yaptığı bir araştırmada, e-kitaplarla eğitim alan Ürdünlü okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla (deney grubu) basılı kitaplara eğitim alan çocukların (kontrol grubu) erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılmasını incelemektedir. Araştırmanın verileri, 48i deney grubunda, 44 kontrol grubunda yer alan toplamda 92 çocuktan toplanmıştır. E-kitapların etkililiğini belirlebilmek için yazı farkındalığı, kelime bilgisi, alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık becerileri üzerinde ön ve son test verileri toplanmıştır. Sonuçlar deney grubunun kontrol grubuna anlamlı derecede daha iyi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kız çocukların erkek çocuklara göre okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olmasından dolayı cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Xu, Farver ve Krieg (2017) tarafından yapılan çalışmada, ev okuryazarlığı ortamının Asya göçmen çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri, Hawaii'de yedi devlet ilköğretim okulunda

anasınıflarına devam eden 139 Asyalı göçmen ailesi ve onların çocuklarından (69 kız; ortalama yaş = 62.93 ay; standart sapma = 3.82) elde edilmiştir. Araştırmacılar, çocukların İngilizce olarak erken okuryazarlık becerilerini anaokulunun başında (T1) ve sonunda (T2) değerlendirmişlerdir. Okulun başında ebeveynler (% 16 baba, % 84'ü anneler), okuryazarlıkla ilgili İngilizce ve kendi dillerindeki etkinliklerine katılımlarını değerlendirmiş ve okul sonunda ise öğretmenler çocukların okuryazarlığa ilgi düzeylerini değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlar, ebeveynlerin İngilizce dilinde T1'de okuma yazma etkinliklerinin, T1'deki çocukların İngilizce okuryazarlığı becerileri ile pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin T1'de İngilizce dilinde ve anadillerinde okuma yazma etkinliklerinin, çocukların T2'de okuryazarlığa olan ilgisi ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Alıcı dil ve ifade edici dil öğrenme alanları temel alınarak yapılan çalışmalar ise bu bölümde incelenmiştir. Girard ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırmada, davranış problemleri ile ifade edici dil becerileri arasındaki boylamsal ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, UK Millennium Cohort Study'e kayıtlı 3 ve 5 yaşındaki 14004 çocuk değerlendirilmiştir. Araştırmada, ebeveynler tarafından doldurulan davranış problemleri formu ve ifade edici dil becerilerini ölçen standart tesin değerlendirilmesinden elde edilen verilerin analizinde çapraz gecikmeli modelleme kullanılmıştır. 3 yaşındaki çocukların davranış problemleri ile 5 yaşındaki çocukların düşük ifade edici dil becerileri arasında; 3 yaşındaki çocukların düşük ifade edici dil becerileri, 5 yaşındaki çocukların artan davranış problemleri arasında ilişki bulunmuştur. Sonuçlar, büyük çocukların örnekleminde yaygın olarak bulunan belirli bir tek yönlü yolda yerine karşılıklı ilişkileri desteklemektedir. Davranış problemleri ya da ifade edici dil becerileri alanında ortaya çıkan problemler diğer alanı zamanla az da olsa olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Buysse ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmada, anaokulunda kullanılmak üzere tasarlanmış biçimlendirici değerlendirme (Tanıma), temel talimat ve hedeflenen küçük grup derslerinden oluşan bir öğretim sistemi (Müdahale) içeren iki

çalışmayı değerlendirilmiştir. Birinci çalışma, toplum temelli programlarda 24 sınıftan dört yaşındaki 174 çocuğu (83 hedef ve 91 karşılaştırma); ikinci çalışma ise bir büyük okul bölgesinde 24 sınıftan dört yaşındaki 213 çocuğu (106 hedef ve 107 karşılaştırma) kapsamaktadır. Her iki çalışmada da, öğretmenler her sınıfta en düşük puan alan dört çocuğu seçmek için kısa, standartlaştırılmış bir dil ve okuma yazma ölçeği uyguladılar (Tanıma) ve daha sonra belirlenen çocuklara dil ve okuryazarlık becerileri üzerine odaklanmış bir müfredat ile küçük grup dersleri vermişlerdir (Müdahale). Her iki çalışmada da sonuçlar, küçük grup dersleri alan çocukların, başlangıçta ortalamadan düşük puan alan ve küçük grup dersleri almayan sınıf arkadaşlarından oluşan bir karşılaştırma grubuna göre, bazı dil ve okuma-yazma becerileri üzerinde daha büyük kazanımlar elde ettiklerini göstermiştir.

Girard ve arkadaşlarının (2016) yaptıkları araştırmada, üç ve beş yaşındaki çocukların ifade edici dil becerileri ile olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın veri grubu, UK Millennium Cohort Study'e kayıtlı 14004 çocuk ve bu çocukların ailelerinden oluşmaktadır. Çocukların ifade edici dil becerileri ve olumlu sosyal davranışları, standart değerlendirmeler ve ebeveyn raporları kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizi için çapraz gecikmeli modelleme kullanılmıştır. Üç yaşındaki çocukların iyi ifade edici dil becerileri ile beş yaşındaki çocukların artan olumlu davranışları arasında ilişki bulunmuş ancak ters ilişki bulunamamıştır. Elde edilen sonuçlara göre; çocukların kendilerini başkalarına etkili bir şekilde ifade etme becerileri, okula başladıklarında daha iyi sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilmektedir. Çocukluk çağında olumlu davranışsal büyüme ve sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak tasarlanan programlama çabalarının, ifade edici dili çocukların beceri gelişiminin hedeflenen bir bileşeni olduğunda etkili olacağı düşünülmektedir.

Gooch ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan boylamsal çalışmada; disleksi riski olan çocuklarında dâhil olduğu çok çeşitli dil becerilerine sahip bir çocuk örnekleminde, çocukların erken yürütücü işlevler ve dil becerileri arasındaki ilişki

incelenmektedir. Ayrıca, bu becerilerin çocukların dikkat ve davranış becerilerini bağımsız olarak öngörüp öngörmediği araştırılmıştır. Veriler dört farklı yaş aralığındaki toplamda 243 çocuktan elde edilmiştir. Araştırmadaki çocuklar; ailenin geçmişindeki disleksi öyküsü, dil gelişimindeki endişeler ve tipik gelişim kontrolleri nedenleriyle okuma güçlüğü riski altında oldukları için seçilmiştir. 4, 5 ve 6 yaşındaki çocuklar, yönetici işlevleri ve dil becerilerinin değerlendirilebilmesi için verilen görevleri tamamlamışlardır. 6 ve 7 yaşındaki çocukların davranış ve beceri seviyelerini ebeveynler ve öğretmenler değerlendirmişlerdir. Her bir değerlendirmede yönetici işlevler ve dil becerileri arasında güçlü ilişkiler elde edilmiştir. Boylamsal analizler, çocukların dil ve yönetici işlevler becerilerinde önemli derecede denge göstermiştir. Erken çocukluk döneminde dil bozukluğu olan ve kalıcı yönetivi işlev eksikleri bulunan çocukların dil ve yönetici işlevler becerileri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

Erken öğrenme alanlarında farklı özelliklere sahip çocukların, çeşitli davranış ve becerilerini araştıran birçok çalışma incelenmiştir. Bu araştırmaların ortak noktası ise erken öğrenme davranış ve becerilerinin okul öncesi dönemde kazanılmasının oldukça önemli olduğudur. Okul öncesi dönem çocuklarının erken öğrenme alanlarında gözlemlenerek yetersiz oldukları durumların belirlenmesi, bu alanlarda çocukları geliştirilebilecek eğitim ve müdahale programlarının oluşturularak uygulanması açısından oldukça gerekli görülmektedir. Ayrıca erken öğrenme alanlarında birden fazla kişinin gözlem ve sonuçlarına dayanan bütüncül değerlendirmenin kullanılmasının da çocukların erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerini kazanmalarında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Alanda yapılan araştırmalarda, erken öğrenme alanlarının bir arada olduğu çalışmaların azlığı ve incelenen çalışmalarda tek yönlü değerlendirmelerin yapıldığı görülmüştür. Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeğinin yedi ayrı öğrenme alanını bir araya getirmesi ve ayrıca öğretmen, ebeveyn ve gözlemciden oluşan üç ayrı kişinin gözlemleri sonucunda bütüncül bir değerlendirme yapması bakımından alana oldukça önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, verilerin toplandığı çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma türü ile tasarlanmış olup araştırmada tarama modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2014).

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formundaki demografik özelliklerden çocuğun; yaşı, cinsiyeti, ailesinin sosyoekonomik durumu ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi belirlenmiştir. Bağımlı değişken olarak ise okul öncesi dönem çocuklarının erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerini belirlemeyi amaçlayan "Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği (EÖGDÖ)" nin duyu ve motor, özdenetim, sosyal ve duygusal, erken matematik, erken okuma yazma, alıcı dil ve ifade edici dil olmak üzere tüm alt boyutları belirlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Edirne İli Merkez ilçesinde bulunan 24 okul öncesi eğitim kurumu arasından yapılan tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 10 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay aralığında olan ve araştırmaya gönünüllü olarak katılan 303 çocuk, bu çocukların

öğretmenleri (n=17) ve ailelerinden oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004, s.141).

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların ebeveyn demografik ve sosyo-ekonomik bilgilerini belirlemeye yönelik olan ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" (Ek 1) ile 2010 yılında Gills, West ve Coleman tarafından geliştirilen ve Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği" (EÖGDÖ) (Ek 2) kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi dönem çocuklarının ve ailelerinin demografik ve sosyoekonomik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından "Genel Bilgi Formu" oluşturulmuştur. Genel bilgi formunda çocuğun; yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam süresi, yaşadığı aile türü, anne yaşı, baba yaşı, ailesinin sosyoekonomik durumu, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu sorulmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetine, yaşına, kardeş sayısına, okul öncesi eğitime devam etme sürelerine, aile türüne, ailenin sosyoekonomik durumuna göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 1.1.'de verilmiştir.

Tablo 1.1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyet, Yaş, Kardeş Sayısı, Okul Öncesi Kurumlarına Devam Etme Süresi, Aile Türü ve Aile Sosyoekonomik Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Bilgiler		***f***	***%***
Cinsiyet	Kız	148	48,8
	Erkek	155	51,2
Yaş	48-60 Ay	85	28,1
	61-72 Ay	218	71,9
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	127	41,9
	Bir Kardeş	96	31,7
	İki Kardeş	63	20,8
	Üç Kardeş ve üzeri	17	5,6
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	Bir Yıl	153	50,5
	İki Yıl	112	37,0
	Üç Yıl	38	12,5
Aile Türü	Çekirdek Aile	270	89,1
	Tek Ebeveyn	7	2,3
	Geniş Aile	26	8,6
Ailenin Sosyoekonomik Durumu	Alt Düzey	41	13,5
	Orta Düzey	262	86,5
Toplam		303	100

Tablo 1.1.'de görüldüğü gibi, araştırmaya dahil edilen çocukların %48,8'inin (148) *kız*, %51,2'sinin (155) ise *erkek* olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların, %28,1'inin (85) *48-60 aylık*, %71,9'unun (218) *61-72 aylık* olduğu görülmektedir. Çocukların, %41,9'unun (127) *tek çocuk*, %31,7'sinin (96) *bir kardeşe* sahip olduğu, %20,8'inin (63) *iki kardeşe* sahip olduğu ve %5,6'ünün (17) ise *3 veya daha fazla sayıda kardeşe* sahip olduğu bulunmuştur. Okul öncesi eğitime devam etme sürelerine bakıldığında, çocukların %50,5'inin (153) *bir yıl* devam ettiği, %37'sinin (112) *iki yıl* devam ettiği olduğu ve %12,5'inin (38) ise *üç yıl* devam ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların, %89,1'inin (270) *çekirdek aile türüne* sahip olduğu, %2,3'ünün (7) *tek ebeveynli aile türüne* sahip olduğu ve %8,6'sının (26) ise *geniş aile türüne* sahip olduğu görülmektedir. Çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumuna bakıldığında, çocukların %13,6'sının (41) *alt düzey sosyoekonomik durumu olan ailelere sahip olduğu*, %86,5' inin ise *orta düzey sosyoekonomik durumu olan ailelere sahip olduğu* tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen anne ve babaların yaşlarına, öğrenim durumlarına ve çalışma durumlarına göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 1.2.'de verilmiştir.

Tablo 1.2. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin ve Babaların Yaş, Öğrenim Durumu ve Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Bilgiler		***f***	***%***
Anne Yaşı	23-28 Yaş	51	16,8
	29-34 Yaş	134	44,2
	35-40 Yaş	101	33,3
	41 Yaş ve üzeri	17	5,6
Baba Yaşı	26-31Yaş	41	13,5
	32-37 Yaş	156	51,5
	38-43 Yaş	87	28,7
	44 Yaş ve üzeri	19	6,3
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	47	15,5
	Ortaokul	30	9,9
	Lise	153	50,5
	Lisans	64	21,1
	Lisansüstü	9	3,0
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	37	12,2
	Ortaokul	50	16,5
	Lise	139	45,9
	Lisans	71	23,4
	Lisansüstü	6	2,0
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	152	50,2
	Çalışmıyor	151	49,8
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	287	94,7
	Çalışmıyor	16	5,3
Toplam		303	100

Tablo 1.2.'de, araştırmaya dahil edilen annelerin %16,8'inin (51) *23-28 yaş arasında*, %44,2'sinin (134) *28-34 yaş arasında,* %33,3'ünün (101) *35-40 yaş arasında* ve %5,6'sının (17) ise *41 yaş ve üstünde* olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya dahil edilen babaların %13,5'inin (41) *26-31 yaş*, %51,5'inin (156) *32-37 yaş,* %28,7'sinin (87) 38-43 *yaş arasında* ve %6,3'ünün (19) ise *44 yaş ve üstünde* olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen annelerin öğrenim durumlarına bakıldığında; %15,5'inin (47) *ilkokul,* %9,9'unun (30) *ortaokul*, %50,5'inin (153) *lise*, %21,1'inin (64) *lisans* ve %3,0'ünün (9) ise *yüksek lisans mezunu* olduğu görülmektedir. Babaların öğrenim durumuna bakıldığında; %12,2'sinin (37) *ilkokul,* %16,5'inin (50) *ortaokul,* %45,9'unun (139) *lise*, %23,4'ünün (71) *lisans* ve %2,0'sinin (6) ise *yüksek lisans mezunu* olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen annelerin çalışma durumlarına bakıldığında; %50,2'sinin (152) *çalıştığı*, %49,8'inin (151) ise *çalışmadığı* belirtilmiştir. Babaların çalışma durumlarına bakıldığında; %94,7'sinin (287) *çalıştığı*, %5,3'ünün (16) ise *çalışmadığı* belirtilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 1.3.'te verilmiştir.

Tablo 1.3. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Çalışma Süresi ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Bilgiler		***f***	***%***
Cinsiyet	Kadın	17	100,0
	Erkek	0	0
Yaş	27-31 Yaş	5	29,4
	32-36 Yaş	6	35,3
	37 Yaş ve üzeri	6	35,3
Medeni Durum	Evli	15	88,2
	Bekâr	2	11,8
Çalışma Süresi	1-7 Yıl	4	23,5
	8-13 Yıl	9	52,9
	14 Yıl ve üzeri	4	23,5
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	2	11,8
	Lisans	15	88,2
Toplam		17	100

Tablo 1.3.'te görüldüğü gibi, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %100,0'ünün kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin %29,4'ünün (5) *27-31 yaş*, %35,3'ünün (6) *32-36 yaş*, %35,3'ünün (6) ise *37 yaş ve üstü* olduğu tespit edilmiştir. Medeni duruma bakıldığında, öğretmenlerin %88,2'sinin *evli* (15), %11,8'inin (2) ise *bekâr* olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %23,5'inin (4) *1-7 yıllık*, %52,9'unun (9) *8-13 yıllık* ve %23,5'inin (4) *14 yıl ve daha fazla* mesleki kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre %11,8'inin (2) *önlisans*, %88,2'sinin (15) ise *lisans* mezunu olduğu belirlenmiştir.

3.3.2. Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği (EÖGDÖ)

Gills, West ve Coleman tarafından 2010 yılında geliştirilen Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği okul öncesi dönem (4-7 yaş) çocuklarına uygulanmak üzere oluşturulmuş bir ölçektir. Bu ölçeğin amacı, çocukların yedi ayrı

öğrenme alanındaki (duyu-motor, özdenetim, sosyal-duygusal, erken matematik, erken okuma-yazma, alıcı dil, ifade edici dil) davranış ve beceri seviyesi hakkında öğretmenlere ve çocukların ailelerine yardımcı olmaktır. Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği ile çocukların doğal ortamlarında (örn; sınıf, oyun alanı, ev, komşu vb.) yapılan sistematik gözlemler; araştırmacılara, öğretmenlere ve çocukların ailelerine, çocuklarının öğrenme için desteğe ihtiyacı olup olmadığını göstermektedir (Gills, West ve Coleman, 2010).

Ölçekte aynı 70 sorudan oluşan formlar, her biri kendi gözlemlerini yansıtmak üzere; çocuğun ebeveyni, sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından doldurulmaktadır. Araştırmacı tarafından doldurulan gözlem formu "Gözlemci-Bütün Sınıf Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği"; öğretmen tarafından doldurulan gözlem formu (her çocuk için bir tane) "Öğretmen Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği" ve ebeveyn tarafından doldurulan gözlem formu "Ebeveyn Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği" olarak adlandırılmaktadır (Gills, West ve Coleman, 2010).

Değerlendirme formlarının doldurulabilmesi için; çocukların en az bir aydır okula devam etmesi gerekmektedir. Öğretmenler ve araştırmacıların çocukları değerlendirmesinden önceki gözlem süresi ise 1 ile 2 hafta arası olarak belirlenmiştir. Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği, dörtlü likert tipinde tasarlanmıştır. Ölçek uygulama derecesine göre, davranış ve beceri seviyesinin azlığından davranış ve beceri seviyesinin çokluğuna doğru (1), (2), (3), (4) seçeneklerinden oluşmaktadır. Gözlem Formunda tersine puanlanan maddeler bulunmamaktadır (Gills, West ve Coleman, 2010).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği Gills ve arkadaşları tarafından (2011) ortaya konulmuş; güvenirliği için Split-half methodu kullanılmış ve değeri yaklaşık 0,74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik sonuçları başka araştırmacılar tarafından da kullanılmıştır (Pauleen, 2016).

Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği'nin (EÖGDÖ) yalnızca Öğretmen Formu için Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez (2017) tarafından geçerlik güvenirlik analizleri daha önceden yapılmıştır. Ancak Ebeyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formları için yapılmamıştır. Bu araştırmada her üç formunda kullanılması ve EÖGDÖ ölçme aracının bütünsel yapısının korunması amacıyla Öğretmen Formu, Araştırmacı Formu ve Ebeveyn Formu için geçerlik güvenirlik çalışmalarının aynı çalışma grubuyla yapılması uygun bulunmuştur.

Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez (2017) tarafından EÖGDÖ Öğretmen Formu için yapılan geçerlik güvenirlik analizleri sonucunda form Türk diline ve kültürüne uyarlananmıştır. Formun kullanılması ile ilgili olarak orijinal formu geliştiren Gills, West ve Coleman ile yazışmalar yapılmış olup; gerekli izinlerin alınmasının ardından uyarlama süreci başlamıştır. EÖGDÖ Öğretmen Formu dil ve kültürel açıdan Türkçe'ye uyarlanmıştır. Formun kapsam geçerliliğinin sağlanması için alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşlerine göre son hali verilen Türkçe form geri çeviri yöntemiyle İngilizce'ye tercüme edilmiştir. Orijinal İngilizce form ile Türkçe formun İngilizcesi kıyaslanarak anlam bakımından farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son hali verilen ölçek ile uygulamalar yapılmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir (Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez, 2017).

EÖGDÖ Öğretmen Formunun Doğrulayıcı Faktör Analizleri sonucunda formun orijinalinde olduğu gibi 7 alt ölçekten meydana geldiği bulunmuştur (χ^2 (2141) = 4521.837, $p < .001$, CFI = .89 RMSEA = .05 [90 % CI .054 - .058], SRMR = .05). Yapılan madde analizleri sonucunda yalnızca Alıcı Dil Öğrenme Alanı alt ölçeğinde yer alan iki maddenin (madde 7 ve madde 9) çıkarılması uygun görülmüştür. Bu maddeler anlamlı olarak ölçeğe yüklenmemiştir (Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez, 2017).

Kriter geçerliliği açısından çocukların Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu puanları ile Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ) alt ölçekleri puanları arasındaki ve Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (OSDÖ) alt ölçekleri puanları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. İnceleme

sonucunda elde edilen değerlerin .351 ile .699 arasında değiştiği ve p< .005 düzeyinde pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre EÖGDÖ Öğretmen Formunun kriter geçerliği ispatlanmıştır (Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez, 2017).

EÖGDÖ Öğretmen Formunun güvenirliğine ilişkin yapılan analizlerin sonucunda toplam puan için Cronbach alfa katsayısı (α) .89 olarak hesaplanmıştır. Formun alt ölçeklerine ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları (α) ise .85 ile .96 arasında değişmekte olup oldukça yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak yapılan analizler Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Türk çocuklardan oluşan örneklemler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez, 2017).

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce katılımcılara gönüllülük esasına göre anne babalara ve öğretmenlere ayrı oturumlarda olmak üzere, araştırmanın amacı ile süreci açıklanmış ve elde edilecek verilerle ilgili gizlilik esasına uyulacağı belirtilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmen ve ailelere her biri için ilgili formlar; Öğretmen Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği öğretmenlere, ebeveyn ve çocuğun çeşitli demografik ve sosyoekonomik bilgi ve görüşlerini içeren Genel Bilgi Formu ve Ebeveyn Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği ebeveynlere ulaştırılmıştır. Öğretmenler ve ebeveynlerden bu ölçeği doldurmaları ve her bir soruyu eksiksiz bir şekilde cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenler çalışma grubuna dahil olan her bir çocuk için Öğretmen Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeğini, çocuklara dair gözlemleri doğrultusunda doldurmuşlardır. Genel Bilgi Formu ve Ebeveyn Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği ise aileler tarafından çocukları için doldurmuştur.

Gözlemci-Bütün Sınıf Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği ise araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde yapılan toplam 4 farklı gözlem sırasında

uygulanmıştır. Araştırmacı her biri 30-45 dakikalık zaman aralığında olmak üzere 1 hafta boyunca bir sınıfı gözlemleyerek ve bu gözlemi dört farklı zaman diliminde tekrarlayarak Gözlemci-Bütün Sınıf Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeğini uygulamıştır. Etkinlik zamanında sınıftaki bütün çocukların erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerileri çocukların sergilemiş olduğu davranış ve becerilere müdahale edilmeden gözlemlenmiştir. Veriler 16 Ekim 2017- 15 Ocak 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmaya yapmış oldukları katkılarından dolayı öğretmenlere, okul idarecilerine ve ailelere teşekkür edilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılması, okul öncesi dönem çocuklarının erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinin değerlendirilmesi ve ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma için Genel Bilgi Formu ve EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarından elde edilen veriler uygun bir istatistik paket programı aracılığı ile analiz edilmiş ve .05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği (EÖGDÖ) Öğretmen Formu için geçerlik güvenirlik analizleri tarafından yapılmış olup; bu araştırmada EÖGDÖ ölçme aracının bütünsel yapısının korunması amacıyla Öğretmen Formu, Araştırmacı Formu ve Ebeveyn Formu için geçerlik güvenirlik çalışmalarının aynı çalışma grubuyla yapılması uygun bulunmuştur. Ancak ölçekteki tüm formların aynı yetmiş soruyu içermesi göz önünde bulundurularak; EÖGDÖ Öğretmen Formu için yapılmış ve geçerliği kanıtlanmış olan kriter geçerliği bu çalışma için tekrar edilmemiştir. EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için gerçekleştirilen işlem ve analizler aşağıda sunulmuştur.

- ✓ Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği Türk diline ve Türk kültürüne uyarlanmıştır. Uyarlama sürecinin sonunda Türkçe ölçek formunun

İngilizcesi uzman görüşüne sunulmuş ve onaylanması sonucu kapsam geçerliğine katkıda bulunulmuştur.

- ✓ Özgün çalışmada (Gillis, West ve Coleman, 2010) EÖGDÖ için tasarlanmış 7 alt ölçekli modelin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.
- ✓ EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının yapı geçerliğini belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi ve alt-üst %27'lik grup puan farkları incelenmiştir.
- ✓ Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeğinin iç güvenirliği ise Cronbach's alpha yöntemiyle hesaplanmıştır.
- ✓ Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeğinin iç tutarlığını belirlemek amacıyla Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının kendi alt ölçekleri ve bütün formların alt ölçekleri arasındaki korelasyon ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmada yer alan EÖGDÖ Öğretmen Formu için daha önce Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez (2017) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır; ancak bu araştırmada çalışma grubunun farklı olması ve ölçeğin diğer formlarıyla bütünlüğünü sağlayabilmek nedeniyle yeni çalışma grubu için tekrar geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Araştırma için kullanılan diğer işlem ve analizler aşağıda belirtilmektedir.

- ✓ Araştırma için toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiş ve normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Çocukların erken öğrenme alanlarındaki davranış ve beceri düzeylerini ifade edebilmek ve bu davranış ve becerilerde desteğe ihtiyacı olan ve olmayan çocukları belirleyebilmek için yüzdelik dağılımları bulunmuştur.
- ✓ Çocukların EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarından elde edilen puan ortalamaları çocukların cinsiyetlerine, yaşlarına, ailelerinin

sosyoekonomik durumuna ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre incelenmiştir.

- ✓ Çocukların EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarından elde edilen puan ortalamalarının çocukların cinsiyetlerine, yaşlarına ve ailelerinin sosyoekonomik durumuna göre karşılaştırılmasında grup sayısı iki olduğu için t Testi uygulanmıştır.
- ✓ Çocukların EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarından elde edilen puan ortalamalarının çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre karşılaştırılmasında grup sayısı üç olduğu için Tek Yönlü Varyans Analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır. Ortalama puanlar arasında fark anlamlı bulunduğunda, farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden Tamhane's T2 ve LSD testleri uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerine uygulanan istatistiki analizler sonucunda elde edilen bulgular, cevap aranan araştırma sorularının sırasına göre üç alt bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular yer almaktadır. İkinci bölümde araştırmaya dahil edilen çocukların erken öğrenme alanlarındaki davranış ve beceri düzeylerine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise araştırmaya dahil edilen çocukların çocukların demografik özelliklerine (çocukların cinsiyetleri, yaşları, ailelerinin sosyoekonomik durumları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süreleri) göre EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

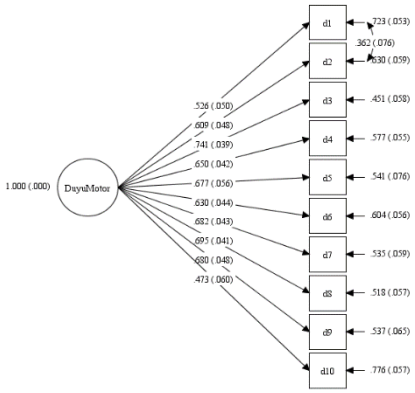
4.1. EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği (EÖGDÖ) Öğretmen Formu için geçerlik güvenirlik analizleri Ahmetoğlu, Acar ve Sönmez (2017) tarafından yapılmış olup; bu araştırmada EÖGDÖ ölçme aracının bütünsel yapısının korunması amacıyla Öğretmen Formu, Araştırmacı Formu ve Ebeveyn Formu için geçerlik güvenirlik çalışmalarının aynı çalışma grubuyla yapılması uygun bulunmuştur. Bu doğrultuda EÖGDÖ Öğretmen Formu için yeniden geçerlik güvenirlik sınaması yapılmıştır. EÖGDÖ Ebeveyn, Öğretmen ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının Türk çocuklarına uyarlanmasını ve geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılmasını amaçlayan araştırmadan elde edilen bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

Gillis, West ve Coleman'ın EÖGDÖ Öğretmen Formundaki 7 alt boyutlu özgün modelin kabul edilebilirliğini incelemek amacıyla Mplus kullanılarak 3 faktörlü DFA Ölçüm modeli uygulanmıştır (Muthen ve Muthen, 2012). Modelin mevcut verilerle uyumunu test edebilmek amacıyla Karşılaştırmalı Uyum Endeksi (Comparative Fit

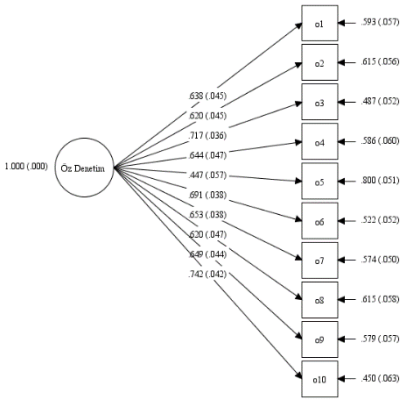
Index; CFI) (Bentler, 1990) kullanılmıştır. Veriler, Karekök Artığı (RMSEA; Browne ve Cudeck, 1992) ve Standardize Ortalama Karekök Artığı (SRMR; Bentler, 1995) model uyum endeksleri kullanılarak incelenmiştir. RMSEA değerleri için 0,5'ten düşük olanların uyum gösterdiği kabul edilmiştir (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996). CFI değerlerinin kabul edilebilir bir uyum endeksi oluşturması için değerlerin 0.9'un üzerinde olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Tüm maddelerin bir arada olduğu DFA modeli faktörlenmiştir. Bu model veriler ile anlamlı bir uyum sağlamadığı bulunmuştur (Öğretmen Formu: $\chi 2(2141)= 4521,837$, CFI= .89, RMSEA= .05, SRMR= .05; Ebeveyn Formu: $\chi 2(2241)= 3993,671$, CFI= .85, RMSEA= .05, SRMR= .06; Gözlemci-Bütün Sınıf Formu $\chi 2(13)= 41.900$ CFI= .97 RMSEA= .09 SRMR= .03). Bütünsel model incelendiğinde maddelerin anlamlı bir şekilde alt ölçeklere yüklenmiş olduğu belirlenmiş, ancak model uyum endekselerine bakıldığında bu bütünsel modelin güvenilir olmadığı anlaşılmıştır. Alt ölçeklerin içerdiği maddeler arasındaki ortak varyansın yüksek seviyede olması ve model uyumu için yakınsamanın problem yaratabileceği düşünülmesinden dolayı alt ölçeklerin her biri DFA modeli ile ayrı ayrı faktörlenmiştir (Campbell ark., 2001). EÖGDÖ Ebeveyn Formundan elde edilen değerler Şekil 1.'de sunulmuştur. Her bir faktörün altındaki maddeler ve faktörlerin son hali Tablo 2.1.'de verilmiştir.

Şekil 1. EÖGDÖ Ebeveyn formu doğrulayıcı faktör analiz model sonuçları



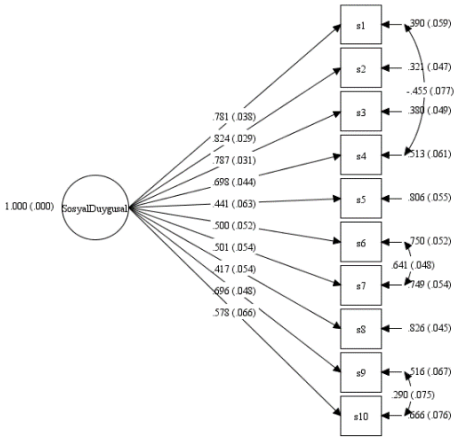
Duyu Motor ÖA: $\chi 2(34) = 69.882$ CFI= .95

RMSEA= .06 SRMR= .04



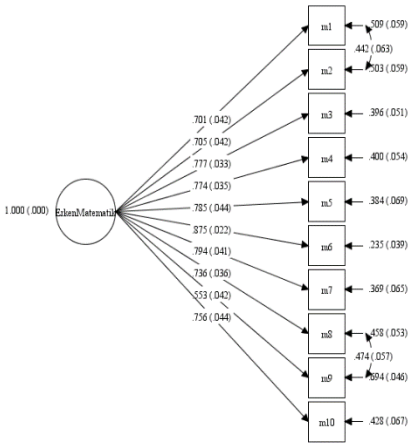
Öz Denetim ÖA: $\chi 2(35) = 66.804$ CFI= .95

RMSEA= .06 SRMR= .04



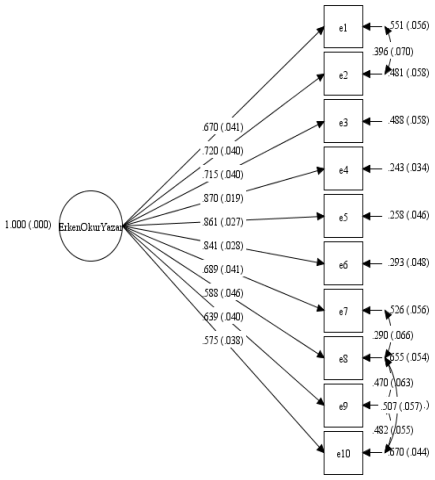
Sosyal Duygusal ÖA: $\chi 2(32) = 92.581$ CFI= .94

RMSEA= .08 SRMR= .06



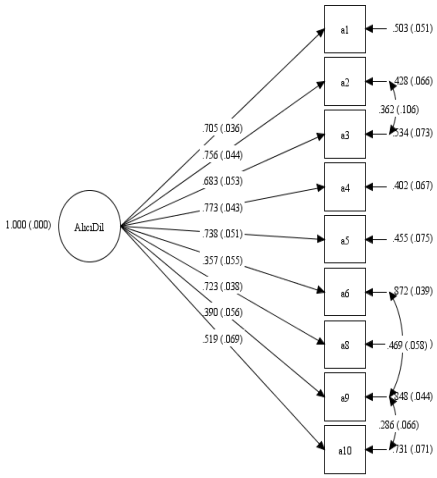
Erken Matematik ÖA: $\chi 2(33) = 92.958$ CFI= .95

RMSEA= .08 SRMR= .04



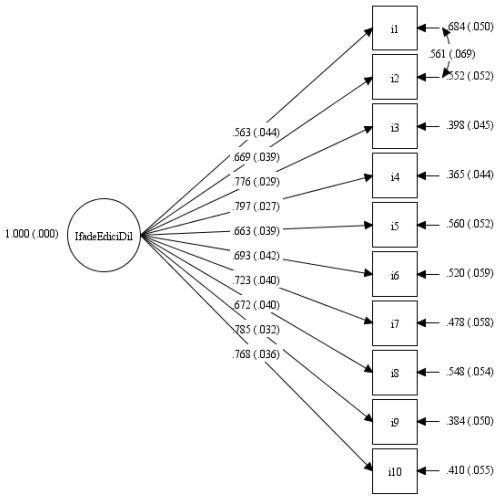
Erken Okuma Yazma ÖA: $\chi 2(30) = 91.199$ CFI= .96

RMSEA= .08 SRMR= .04



Alıcı Dil ÖA: $\chi 2(24) = 64.812$ CFI= .94

RMSEA= .08 SRMR= .06



İfade Edici Dil ÖA: $\chi 2(34) = 88.693$ CFI= .94

RMSEA= .07 SRMR= .05

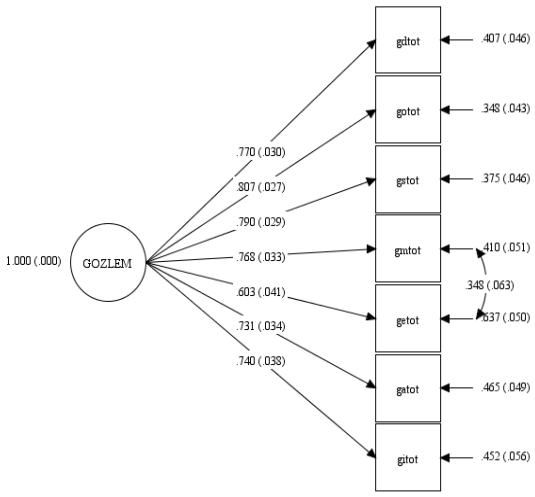
Tablo 2.1. EÖGDÖ Ebeveyn Formu Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları

Öğrenme Alanları	DFA Yükleri*	Öğrenme Alanları	DFA Yükleri*	Öğrenme Alanları	DFA Yükleri*
Duyu Motor (α = .87)		**Sosyal Duygusal (α = .87)**		**Erken Okuma Yazma (α = .92)**	
Madde 1	.86	Madde 1	.86	Madde 1	.92
Madde 2	.85	Madde 2	.85	Madde 2	.92
Madde 3	.85	Madde 3	.85	Madde 3	.92
Madde 4	.85	Madde 4	.85	Madde 4	.91
Madde 5	.85	Madde 5	.86	Madde 5	.91
Madde 6	.86	Madde 6	.86	Madde 6	.91
Madde 7	.85	Madde 7	.86	Madde 7	.91
Madde 8	.85	Madde 8	.87	Madde 8	.92
Madde 9	.86	Madde 9	.85	Madde 9	.91
Madde 10	.87	Madde 10	.86	Madde 10	.92
Öz Denetim (α = .87)		**Erken Matematik (α = .93)**		**Alıcı Dil (α = .85)**	
Madde 1	.86	Madde 1	.92	Madde 1	.83
Madde 2	.86	Madde 2	.92	Madde 2	.83
Madde 3	.85	Madde 3	.92	Madde 3	.84
Madde 4	.86	Madde 4	.92	Madde 4	.83
Madde 5	.88	Madde 5	.92	Madde 5	.83
Madde 6	.85	Madde 6	.91	Madde 6	.85
Madde 7	.86	Madde 7	.92	Madde 8	.82
Madde 8	.86	Madde 8	.92	Madde 9	.84
Madde 9	.86	Madde 9	.93	Madde 10	.84
Madde 10	.85	Madde 10	.92		
		İfade Edici Dil (α = .91)			
		Madde 1	.91		
		Madde 2	.90		
		Madde 3	.90		
		Madde 4	.90		
		Madde 5	.91		
		Madde 6	.90		
		Madde 7	.90		
		Madde 8	.91		
		Madde 9	.90		
		Madde 10	.90		

Not. DFA= Doğrulayıcı Faktör Analizi. *Standart değerler rapor edilmiştir.

EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formundan elde edilen değerler Şekil 2.'de sunulmuştur. Her bir faktörün altındaki maddeler ve faktörlerin son hali Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Şekil 2. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Doğrulayıcı Faktör Analiz Model Sonuçları



EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu: $\chi 2(13) = 41.900$ CFI= .97

RMSEA= .09 SRMR= .03

Tablo 2.2. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf formu doğrulayıcı faktör analiz sonuçları

Gözlemler	DFA Yükleri*	Gözlemler	DFA Yükleri*
Gözlem 1 (α = .88)		**Gözlem 2 (α = .88)**	
Duyu Motor Öğrenme Alanı	.86	Duyu Motor Öğrenme Alanı	.86
Özdenetim Öğrenme Alanı	.86	Özdenetim Öğrenme Alanı	.86
Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı	.86	Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı	.86
Erken Matematik Öğrenme Alanı	.85	Erken Matematik Öğrenme Alanı	.85
Erken Okuma Yazma Öğr. Alanı	.88	Erken Okuma Yazma Öğr. Alanı	.88
Alıcı Dil Öğrenme Alanı	.87	Alıcı Dil Öğrenme Alanı	.87
İfade Edici Dil Öğrenme Alanı	.86	İfade Edici Dil Öğrenme Alanı	.86
Gözlem 3 (α = .88)		**Gözlem 4 (α = .88)**	
Duyu Motor Öğrenme Alanı	.86	Duyu Motor Öğrenme Alanı	.86
Özdenetim Öğrenme Alanı	.85	Özdenetim Öğrenme Alanı	.85
Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı	.86	Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı	.86
Erken Matematik Öğrenme Alanı	.85	Erken Matematik Öğrenme Alanı	.85
Erken Okuma Yazma Öğr. Alanı	.88	Erken Okuma Yazma Öğr. Alanı	.88
Alıcı Dil Öğrenme Alanı	.86	Alıcı Dil Öğrenme Alanı	.86
İfade Edici Dil Öğrenme Alanı	.86	İfade Edici Dil Öğrenme Alanı	.86

Not. DFA= Doğrulayıcı Faktör Analizi. *Standart değerler rapor edilmiştir.

EÖGDÖ Öğretmen Formundaki her bir faktörün altındaki maddeler ve faktörlerin son hali Tablo 2.3.'te verilmiştir.

Tablo 2.3. EÖGDÖ Öğretmen Formu Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları

Öğrenme Alanları	DFA Yükleri*	Öğrenme Alanları	DFA Yükleri*	Öğrenme Alanları	DFA Yükleri*
Duyu Motor (α = .94)		**Sosyal Duygusal (α = .95)**		**Erken Okuma Yazma (α = .95)**	
Madde 1	.94	Madde 1	.94	Madde 1	.95
Madde 2	.93	Madde 2	.94	Madde 2	.95
Madde 3	.93	Madde 3	.94	Madde 3	.95
Madde 4	.93	Madde 4	.94	Madde 4	.95
Madde 5	.92	Madde 5	.94	Madde 5	.95
Madde 6	.93	Madde 6	.94	Madde 6	.95
Madde 7	.92	Madde 7	.94	Madde 7	.95
Madde 8	.92	Madde 8	.94	Madde 8	.95
Madde 9	.93	Madde 9	.94	Madde 9	.95
Madde 10	.93	Madde 10	.94	Madde 10	.95
Öz Denetim (α = .94)		**Erken Matematik (α = .96)**		**Alıcı Dil (α = .87)**	
Madde 1	.93	Madde 1	.96	Madde 1	.84
Madde 2	.93	Madde 2	.96	Madde 2	.84
Madde 3	.93	Madde 3	.96	Madde 3	.84
Madde 4	.93	Madde 4	.96	Madde 4	.84
Madde 5	.94	Madde 5	.96	Madde 5	.84
Madde 6	.93	Madde 6	.96	Madde 6	.88
Madde 7	.93	Madde 7	.96	Madde 8	.84
Madde 8	.93	Madde 8	.96	Madde 10	.88
Madde 9	.93	Madde 9	.96		
Madde 10	.93	Madde 10	.96		
		İfade Edici Dil (α = .96)			
		Madde 1	.96		
		Madde 2	.95		
		Madde 3	.95		
		Madde 4	.95		
		Madde 5	.95		
		Madde 6	.95		
		Madde 7	.95		
		Madde 8	.95		
		Madde 9	.95		
		Madde 10	.95		

Not. DFA= Doğrulayıcı Faktör Analizi. *Standart değerler rapor edilmiştir.

Bir ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ne derece ölçebildiği yapı geçerliliği ile açıklanır (Thorndike ve Thorndike-Christ, 2009). Araştırmanın yapısını Gillis, West ve

Coleman (2010) tarafından yapılan tasarım oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, ölçüm modeli olarak DFA modelinin kullanımı ile yapı geçerliliğine bakılmıştır (Hair ve diğ., 2010). DFA modeli EÖGDÖ Öğretmen Formunun yedi yapısının olduğunu göstermiştir. Alıcı Dil alt ölçeğinde yer alan iki maddenin (madde 7: Konuşma iletişiminin başka bir şekilde ifadesine ihtiyaç duyma ve madde 9: Sözel yönergelerle birlikte model ya da gösterime ihtiyaç duyma) anlamlı olarak ölçeğe yüklenemedikleri için ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür.

DFA modeli EÖGDÖ Ebeveyn Formunun yedi yapısının olduğunu göstermiştir. Alıcı Dil alt ölçeğinde yer alan bir maddenin (madde 7: Konuşma iletişiminin başka bir şekilde ifadesine ihtiyaç duyma) anlamlı olarak ölçeğe yüklenemedikleri için ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Ayrıca, DFA modeli EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formunun yedi alt ölçekli yapısının olduğunu göstermiştir.

DFA ile birlikte, EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formları alt ölçek puanlarının üst %27'si ile alt %27'si arasındaki farklar da incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2.4. ile Tablo 2.6. arasında sunulmuştur.

Tablo 2.4. EÖGDÖ Öğretmen Formu Alt-Üst Gruplar Bağımsız t-Test Sonuçları

	Alt %27			Üst %27			
EÖGDÖ	n	M	SS	n	M	SS	*t*
Duyu Motor ÖA	84	2,77	0,41	81	4,00	0,02	-27,63*
Özdenetim ÖA	82	2,48	0,41	81	3,96	0,07	-32,12*
Sosyal Duygusal ÖA	82	2,57	0,40	81	3,97	0,05	-31,88*
Erken Matematik ÖA	82	2,40	0,46	81	3,99	0,07	-31,43*
Erken Okuma Yazma ÖA	82	1,86	0,46	81	3,74	0,20	-34,11*
Alıcı Dil ÖA	82	2,74	0,38	81	3,96	0,07	-28,35*
İfade Edici Dil ÖA	82	2,53	0,44	81	3,99	0,03	-30,05*

*p < .001 ÖA: Öğrenme Alanı

Tablo 2.4. incelendiğinde; bağımsız t-test örneklerinden elde edilen verilerin yedi alt boyut için iki grup arasında önemli derecede fark olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde alt ve üst gruplardaki çocuklar için alt ölçeklerin ayırt edici bir özelliğe sahip olduğu, dolayısıyla ölçeğin ayırt edici geçerliliği olduğu görülmektedir.

Tablo 2.5. EÖGDÖ Ebeveyn Formu Alt-Üst Gruplar Bağımsız t-Test Sonuçları

	Alt %27			Üst %27			
EÖGDÖ	n	M	SS	n	M	SS	*t*
Duyu Motor ÖA	82	2,98	0,33	81	3,98	0,04	-27,34*
Özdenetim ÖA	82	2,66	0,31	81	3,88	0,11	-33,93*
Sosyal Duygusal ÖA	83	2,87	0,33	81	3,96	0,05	-29,73*
Erken Matematik ÖA	82	2,72	0,45	81	3,98	0,04	-25,05*
Erken Okuma Yazma ÖA	82	1,94	0,47	81	3,76	0,20	-32,26*
Alıcı Dil ÖA	82	2,81	0,32	81	3,95	0,06	-31,70*
İfade Edici Dil ÖA	82	2,81	0,32	81	3,99	0,04	-32,69*

*p < .001 ÖA: Öğrenme Alanı

Tablo 2.5. incelendiğinde; bağımsız t-test örneklerinden elde edilen verilerin yedi alt boyut için iki grup arasında önemli derecede fark olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde alt ve üst gruplardaki çocuklar için alt ölçeklerin ayırt edici bir özelliğe sahip olduğu, dolayısıyla ölçeğin ayırt edici geçerliliği olduğu görülmektedir.

Tablo 2.6. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Alt-Üst Gruplar Bağımsız t-Test Sonuçları

	Alt %27			Üst %27			
EÖGDÖ	n	M	SS	n	M	SS	*t*
Duyu Motor ÖA	82	2,84	0,35	81	4,00	0,00	-29,97*
Özdenetim ÖA	82	2,65	0,46	81	4,00	0,00	-26,76*
Sosyal Duygusal ÖA	82	2,80	0,45	81	4,00	0,00	-24,15*
Erken Matematik ÖA	82	2,54	0,44	81	4,00	0,00	-30,07*
Erken Okuma Yazma ÖA	83	1,92	0,47	81	3,72	0,25	-30,88*
Alıcı Dil ÖA	82	2,81	0,31	82	4,00	0,00	-34,65*
İfade Edici Dil ÖA	82	2,71	0,42	81	4,00	0,00	-27,52*

*p < .001 ÖA: Öğrenme Alanı

Tablo 2.6. incelendiğinde; bağımsız t-test örneklerinden elde edilen verilerin yedi alt boyut için iki grup arasında önemli derecede fark olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde alt ve üst gruplardaki çocuklar için alt ölçeklerin ayırt edici bir özelliğe sahip olduğu, dolayısıyla ölçeğin ayırt edici geçerliliği olduğu görülmektedir.

Ölçeğin test içi tutarlılığını belirleyebilmek amacıyla EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının herbirinin kendi alt ölçeklerinin birbiriyle olan korelasyonu incenmiştir. EÖGDÖ Öğretmen Formu alt ölçeklerinin her birinin birbiriyle olan korelasyonu incelenmiş, sonuçlar Tablo 2.7.'de verilmiştir.

Tablo 2.7. EÖGDÖ Öğretmen Formu Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303)

		Duyu Motor Öğrenme Alanı	Özdenetim Öğrenme Alanı	Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı	Erken Mat. Öğrenme Alanı	Erken Okuma Yazma Öğr. Al.	Alıcı Dil Öğrenme Alanı	İfade Edici Dil Öğrenme Alanı
Duyu Motor Öğrenme Alanı	r	-	.724**	.627**	.773**	.602**	.721**	.669**
	p	-	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Özdenetim Öğrenme Alanı	r		-	.781**	.685**	.531**	.695**	.626**
	p		-	.000	.000	.000	.000	.000
Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı	r			-	.597**	.491**	.686**	.727**
	p			-	.000	.000	.000	.000
Erken Mat. Öğrenme Alanı	r				-	.688**	.684**	.622**
	p				-	.000	.000	.000
Erken Okuma Yazma Öğr. Al.	r					-	.589**	.538**
	p					-	.000	.000
Alıcı Dil Öğrenme Alanı	r						-	.815**
	p						-	.000
İfade Edici Dil Öğrenme Alanı	r							-
	p							-

** p<.01
* p<.05

Tablo 2.7.'ye göre EÖGDÖ Öğretmen Formunun sahip olduğu tüm alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70 ile 1,00 değerleri arasında yer alması yüksek düzeyde; .30 ile .70 değerleri arasında yer alması ise orta düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010: s.32). Bu bilgiler ışığında elde edilen değerlere göre korelasyonlar arası ilişkilerin düzeyinin .491 ile .815 arasında değişkenlik gösterdiği ve bu değerlerin orta ve yüksek ilişki düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin test içi tutarlılığını belirleyebilmek amacıyla EÖGDÖ Ebeveyn Formu alt ölçeklerinin her birinin birbiriyle olan korelasyonu incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2.8.'de verilmiştir.

Tablo 2.8. EÖGDÖ Ebeveyn Formu Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303)

		Duyu Motor Öğrenme Alanı	Özdenetim Öğrenme Alanı	Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı	Erken Mat. Öğrenme Alanı	Erken Okuma Yazma Öğr. Al.	Alıcı Dil Öğrenme Alanı	İfade Edici Dil Öğrenme Alanı
Duyu Motor Öğrenme Alanı	r	-	.672**	.640**	.632**	.416**	.607**	.594**
	p	-	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Özdenetim Öğrenme Alanı	r		-	.720**	.617**	.510**	.617**	.591**
	p		-	.000	.000	.000	.000	.000
Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı	r			-	.592**	.413**	.611**	.620**
	p			-	.000	.000	.000	.000
Erken Mat. Öğrenme Alanı	r				-	.643**	.620**	.554**
	p				-	.000	.000	.000
Erken Okuma Yazma Öğr. Al.	r					-	.489**	.431**
	p					-	.000	.000
Alıcı Dil Öğrenme Alanı	r						-	.747**
	p						-	.000
İfade Edici Dil Öğrenme Alanı	r							-
	p							-

** p<0.01
* p<0.05

Tablo 2.8.'e göre; EÖGDÖ Ebeveyn Formunun sahip olduğu tüm alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Elde edilen değerlere göre korelasyonlar arası ilişkilerin düzeyinin .413 ile .747 arasında değişkenlik gösterdiği ve bu değerlerin Büyüköztürk'e (2010) göre orta ve yüksek ilişki düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin test içi tutarlılığını belirleyebilmek amacıyla EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu alt ölçeklerinin her birinin birbiriyle olan korelasyonu incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2.9.'da verilmiştir.

Tablo 2.9. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303)

		Duyu Motor Öğrenme Alanı	Özdenetim Öğrenme Alanı	Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı	Erken Mat. Öğrenme Alanı	Erken Okuma Yazma Öğr. Al.	Alıcı Dil Öğrenme Alanı	İfade Edici Dil Öğrenme Alanı
Duyu Motor Öğrenme Alanı	r	-	.642**	.583**	.643**	.499**	.511**	.560**
	p	-	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Özdenetim Öğrenme Alanı	r		-	.659**	.652**	.502**	.557**	.542**
	p		-	.000	.000	.000	.000	.000
Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı	r			-	.583**	.406**	.587**	.621**
	p			-	.000	.000	.000	.000
Erken Mat. Öğrenme Alanı	r				-	.641**	.539**	.516**
	p				-	.000	.000	.000
Erken Okuma Yazma Öğr. Al.	r					-	.485**	.433**
	p					-	.000	.000
Alıcı Dil Öğrenme Alanı	r						-	.646**
	p						-	.000
İfade Edici Dil Öğrenme Alanı	r							-
	p							-

** p<.01

* p<.05

Tablo 2.9.'a göre EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formunun sahip olduğu tüm alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Elde edilen değerlere göre korelasyonlar arası ilişkilerin düzeyinin .406 ile .659 arasında değişkenlik gösterdiği ve bu değerlerin Büyüköztürk'e (2010) göre orta ilişki düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin test içi tutarlılığını belirleyebilmek amacıyla EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formları alt ölçeklerinin her birinin birbiriyle olan korelasyonu incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2.10. ile 2.12 arasında verilmiştir.

Tablo 2.10. EÖGDÖ Öğretmen Formu ile EÖGDÖ Ebeveyn Formu Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303)

		Ebeveyn Formu Duyu Motor ÖA	Ebeveyn Formu Özdenetim ÖA	Ebeveyn Formu Sosyal Duygusal ÖA	Ebeveyn Formu Erken Mat. ÖA	Ebeveyn Formu Erken Oku, Yaz. ÖA	Ebeveyn Formu Alıcı Dil ÖA	Ebeveyn Formu İfade Edici Dil ÖA
Öğretmen Formu Duyu Motor ÖA	r	.526**	.370**	.310**	.370**	.296**	.355**	.312**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Öğretmen Formu Özdenetim ÖA	r	.388**	.441**	.294**	.329**	.253**	.351**	.311**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Öğretmen Formu Sosyal Duygusal ÖA	r	.399**	.420**	.443**	.322**	.227**	.390**	.401**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Öğretmen Formu Erken Mat. ÖA	r	.412**	.336**	.296**	.443**	.368**	.341**	.271**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Öğretmen Formu Erken Oku. Yazma ÖA	r	.403**	.375**	.287**	.497**	.566**	.391**	.313**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Öğretmen Formu Alıcı Dil ÖA	r	.365**	.334**	.317**	.316**	.269**	.445**	.390**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Öğretmen Formu İfade Edici Dil ÖA	r	.406**	.357**	.374**	.342**	.284**	.497**	.546**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

** p<.01

* p<.05

Tablo 2.10 incelendiğinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin EÖGDÖ alt ölçeklerinin tamamında yaptıkları değerlendirme sonuçları arasındaki korelasyonlar .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Elde edilen değerlere göre korelasyonlar arası ilişkilerin düzeyinin .227 ile .566 arasında değişkenlik gösterdiği ve bu değerlerin Büyüköztürk'e (2010) göre orta ilişki düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2.11. EÖGDÖ Öğretmen Formu ile EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303)

		Gözlemci-B.S. Formu Duyu Motor ÖA	Gözlemci-B.S. Formu Özdenetim ÖA	Gözlemci-B.S. Formu Sosyal Duygusal ÖA	Gözlemci-B.S. Formu Erken Mat. ÖA	Gözlemci-B.S. Formu Erken Oku. Yaz. ÖA	Gözlemci-B.S. Formu Alıcı Dil ÖA	Gözlemci-B.S. Formu İfade Edici Dil ÖA
Öğretmen Formu Duyu Motor ÖA	r	.813**	.645**	.551**	.646**	.507**	.512**	.545**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Öğretmen Formu Özdenetim ÖA	r	.628**	.822**	.635**	.585**	.454**	.550**	.504**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Öğretmen Formu Sosyal Duygusal ÖA	r	.569**	.692**	.840**	.526**	.412**	.576**	.608**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Öğretmen Formu Erken Mat. ÖA	r	.655**	.641**	.509**	.804**	.605**	.479**	.498**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Öğretmen Formu Erken Oku. Yazma ÖA	r	.552**	.540**	.458**	.655**	.833**	.493**	.459**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Öğretmen Formu Alıcı Dil ÖA	r	.594**	.598**	.606**	.592**	.474**	.699**	.659**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Öğretmen Formu İfade Edici Dil ÖA	r	.573**	.558**	.639**	.543**	.445**	.646**	.831**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

** p<0.01
* p<0.05

Tablo 2.11. incelendiğinde öğretmen ve gözlemcilerin EÖGDÖ alt ölçeklerinin tamamında yaptıkları değerlendirme sonuçları arasındaki korelasyonlar .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Elde edilen değerlere göre korelasyonlar arası ilişkilerin düzeyinin .412 ile .840 arasında değişkenlik gösterdiği ve bu değerlerin Büyüköztürk'e (2010) göre orta ve yüksek ilişki düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2.12. EÖGDÖ Ebeveyn Formu ile EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303)

		Gözlemci-B.S. Formu Duyu Motor ÖA	Gözlemci-B.S. Formu Özdenetim ÖA	Gözlemci-B.S. Formu Sosyal Duygusal ÖA	Gözlemci-B.S. Formu Erken Mat. ÖA	Gözlemci-B.S. Formu Erken Oku. Yaz. ÖA	Gözlemci-B.S. Formu Alıcı Dil ÖA	Gözlemci-B.S. Formu İfade Edici Dil ÖA
Ebeveyn Formu Duyu Motor ÖA	r	.673**	.518**	.508**	.530**	.407**	.422**	.469**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Ebeveyn Formu Özdenetim ÖA	r	.474**	.659**	.535**	.503**	.415**	.434**	.443**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Ebeveyn Formu Sosyal Duygusal ÖA	r	.430**	.457**	.646**	.433**	.345**	.419**	.469**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Ebeveyn Formu Erken Mat. ÖA	r	.468**	.507**	.458**	.678**	.555**	.474**	.456**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Ebeveyn Formu Erken Okuma Yazma ÖA	r	.342**	.380**	.298**	.522**	.724**	.419**	.378**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Ebeveyn Formu Alıcı Dil ÖA	r	.492**	.509**	.488**	.490**	.431**	.653**	.616**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Ebeveyn Formu İfade Edici Dil ÖA	r	.440**	.430**	.480**	.363**	.355**	.493**	.738**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

** p<0.01

* p<0.05

Tablo 2.12 incelendiğinde ebeveyn ve gözlemcilerin EÖGDÖ alt ölçeklerinin tamamında yaptıkları değerlendirme sonuçları arasındaki korelasyonlar .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Elde edilen değerlere göre korelasyonlar arası ilişkilerin düzeyinin .298 ile .738 arasında değişkenlik gösterdiği ve bu değerlerin Büyüköztürk'e (2010) göre orta ve yüksek ilişki düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2.13. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Kullanılarak 4 Farklı Zamanda Yapılan Gözlem Sonuçlarına Göre Maddeler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=303)

		DM1	Ö1	SD1	EM 1	EOY 1	AD1	İED 1	DM 2	Ö2	SD2	EM 2	EOY 2	AD2	İED 2
DM1	r	-	.592**	.554**	.596**	.483**	.488**	.496**	1.00**	.592**	.554**	.596**	.483**	.488**	.496**
	p	-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Ö1	r		-	.628**	.612**	.430**	.464**	.462**	.592**	1.00**	.628**	.612**	.430**	.464**	.462**
	p		-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
SD1	r			-	.570**	.380**	.549**	.574**	.554**	.628**	1.00**	.570**	.380**	.549**	.574**
	p			-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
EM1	r				-	.568**	.470**	.481**	.596**	.612**	.570**	1.00**	.568**	.470**	.481**
	p				-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
EOY1	r					-	.423**	.441**	.483**	.430**	.380**	.568**	1.00**	.423**	.441**
	p					-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
AD1	r						-	.575**	.488**	.464**	.549**	.470**	.423**	1.00**	.575**
	p						-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
İED1	r							-	.496**	.462**	.574**	.481**	.441**	.575**	1.00**
	p							-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
DM2	r								-	.592**	.554**	.596**	.483**	.488**	.496**
	p								-	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Ö2	r									-	.628**	.612**	.430**	.464**	.462**
	p									-	.000	.000	.000	.000	.000
SD2	r										-	.570**	.380**	.549**	.574**
	p										-	.000	.000	.000	.000
EM2	r											-	.568**	.470**	.481**
	p											-	.000	.000	.000
EOY2	r												-	.423**	.441**
	p												-	.000	.000
AD2	r													-	.575**
	p													-	.000
İED2	r														-
	p														-

** p<0.01
* p<0.05

Tablo 2.14. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf formu kullanılarak 4 farklı zamanda yapılan gözlem sonuçlarına göre maddeler arasındaki korelasyon değeri (n=303) (Devamı-2)

		DM 3	Ö3	SD3	EM 3	EOY 3	AD3	İED 3	DM 4	Ö4	SD4	EM 4	EOY 4	AD4	İED 4
DM1	r	.684**	.552**	.420**	.568**	.463**	.440**	.436**	.684**	.552**	.420**	.568**	.463**	.440**	.436**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Ö1	r	.451**	.707**	.418**	.524**	.418**	.431**	.383**	.451**	.707**	.418**	.524**	.418**	.431**	.383**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
SD1	r	.465**	.588**	.695**	.518**	.355**	.502**	.483**	.465**	.588**	.695**	.518**	.355**	.502**	.483**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
EM1	r	.494**	.548**	.402**	.775**	.588**	.453**	.378**	.494**	.548**	.402**	.775**	.588**	.453**	.378**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
EOY1	r	.350**	.447**	.315**	.557**	.802**	.390**	.311**	.350**	.447**	.315**	.557**	.802**	.390**	.311**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
AD1	r	.333**	.422**	.404**	.409**	.390**	.649**	.457**	.333**	.422**	.404**	.409**	.390**	.649**	.457**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
İED1	r	.444**	.486**	.493**	.462**	.378**	.531**	.725**	.444**	.486**	.493**	.462**	.378**	.531**	.725**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
DM2	r	.684**	.552**	.420**	.568**	.463**	.440**	.436**	.684**	.552**	.420**	.568**	.463**	.440**	.436**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Ö2	r	.451**	.707**	.418**	.524**	.418**	.431**	.383**	.451**	.707**	.418**	.524**	.418**	.431**	.383**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
SD2	r	.465**	.588**	.695**	.518**	.355**	.502**	.483**	.465**	.588**	.695**	.518**	.355**	.502**	.483**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
EM2	r	.494**	.548**	.402**	.775**	.588**	.453**	.378**	.494**	.548**	.402**	.775**	.588**	.453**	.378**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
EOY2	r	.350**	.447**	.315**	.557**	.802**	.390**	.311**	.350**	.447**	.315**	.557**	.802**	.390**	.311**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
AD2	r	.333**	.422**	.404**	.409**	.390**	.649**	.457**	.333**	.422**	.404**	.409**	.390**	.649**	.457**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
İED2	r	.444**	.486**	.493**	.462**	.378**	.531**	.725**	.444**	.486**	.493**	.462**	.378**	.531**	.725**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

** p<0.01
* p<0.05

Tablo 2.15. EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf formu kullanılarak 4 farklı zamanda yapılan gözlem sonuçlarına göre maddeler arasındaki korelasyon değeri (n=303) (Devamı-3)

		DM 3	Ö3	SD3	EM 3	EOY 3	AD3	İED 3	DM 4	Ö4	SD4	EM 4	EOY 4	AD4	İED 4
DM3	r	-	.576**	.528**	.562**	.424**	.429**	.547**	1.00**	.576**	.528**	.562**	.424**	.429**	.547**
	p	-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Ö3	r		-	.588**	.580**	.468**	.566**	.535**	.576**	1.00**	.588**	.580**	.468**	.566**	.535**
	p		-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
SD3	r			-	.517**	.363**	.494**	.580**	.528**	.588**	1.00**	.517**	.363**	.494**	.580**
	p			-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
EM3	r				-	.618**	.523**	.489**	.562**	.580**	.517**	1.00**	.618**	.523**	.489**
	p				-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
EOY3	r					-	.474**	.387**	.424**	.468**	.363**	.618**	1.00**	.474**	.387**
	p					-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
AD3	r						-	.623**	.429**	.566**	.494**	.523**	.474**	1.00**	.623**
	p						-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
İED3	r							-	.547**	.535**	.580**	.489**	.387**	.623**	1.00**
	p							-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
DM4	r								-	.576**	.528**	.562**	.424**	.429**	.547**
	p								-	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Ö4	r									-	.588**	.580**	.468**	.566**	.535**
	p									-	.000	.000	.000	.000	.000
SD4	r										-	.517**	.363**	.494**	.580**
	p										-	.000	.000	.000	.000
EM4	r											-	.618**	.523**	.489**
	p											-	.000	.000	.000
EOY4	r												-	.474**	.387**
	p												-	.000	.000
AD4	r													-	.623**
	p													-	.000
İED4	r														-
	p														-

** p<0.01
* p<0.05

Tablo 2.13, 2.14 ve 2.15'te sunulan EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf formuyla 4 farklı zamanda yapılan gözlem sonuçlarına göre her bir alt ölçekte maddeler arasındaki korelasyon değerleri .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Elde edilen değerlere göre korelasyonlar arası ilişkilerin düzeyinin .333 ile .802 arasında değişkenlik gösterdiği ve bu değerlerin Büyüköztürk'e (2010) göre orta ve yüksek ilişki düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Buna göre gözlemci olarak farklı zamanlarda yapılan sınıf gözlemlerinde elde edilen sonuçların birbiri ile tutarlı olduğu söylenebilir.

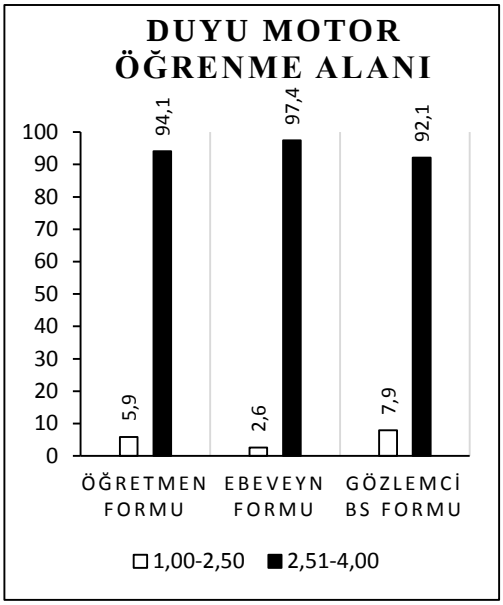
Ölçeğin güvenirliğini sınamak üzere iç güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bir ölçüm aracının iç güvenirliğini ölçebilmek için alfa katsayısı kullanılmaktadır (Thorndike ve Thorndike-Christ, 2009). İç güvenirlik, aynı ölçek üzerindeki farklı maddeler arasındaki korelasyonlara odaklanır ve testteki maddelerin, katılımcılar arasında benzer sonuçlar ortaya koymak için aynı yapıyı ölçtüğü varsayılır. EÖGDÖ Öğretmen Formu için bulunan iç tutarlılık değerlerinin (Duyu Motor Öğrenme Alanı için α =.94, Özdenetim Öğrenme Alanı için α =.94, Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı alt ölçeği için α =.95, Erken Matematik Öğrenme Alanı için α =.96, Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı için α =.95, Alıcı Dil Öğrenme Alanı için α =.87, İfade Edici Dil Öğrenme Alanı için α =.96) kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

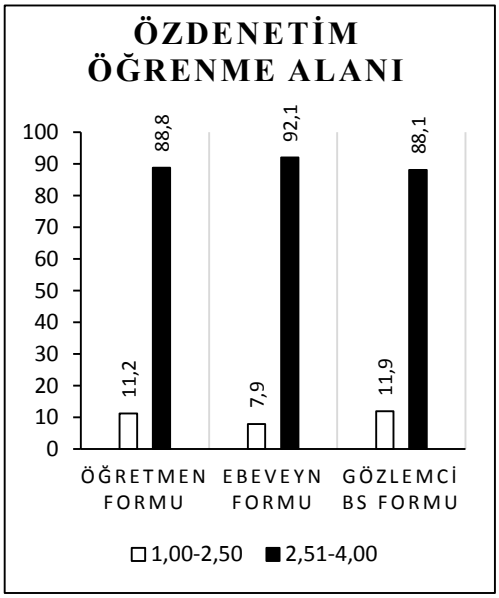
EÖGDÖ Ebeveyn Formu için bulunan iç tutarlılık değerlerinin (Duyu Motor Öğrenme Alanı için α =.87, Özdenetim Öğrenme Alanı için α =.87, Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı alt ölçeği için α =.87, Erken Matematik Öğrenme Alanı için α =.93, Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı için α =.92, Alıcı Dil Öğrenme Alanı için α =.85, İfade Edici Dil Öğrenme Alanı için α =.91) kabul edilebilir olduğu sonucu elde edilmiştir.

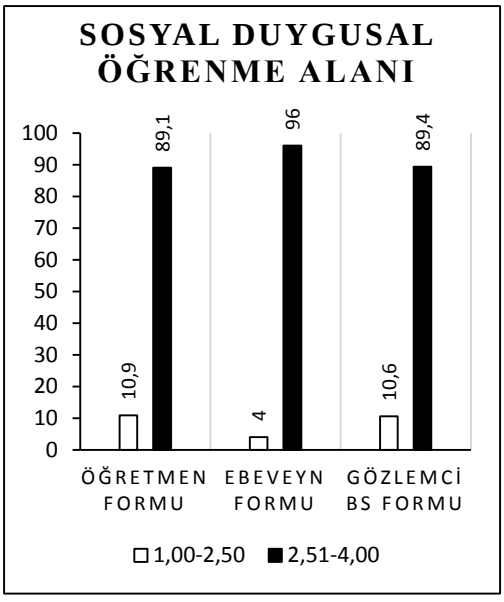
EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formu için bulunan iç tutarlılık değerlerinin (Gözlem-1 için α =.88, Gözlem-2 için α =.88, Gözlem-3 için α =.88 ve Gözlem-4 için α =.88) kabul edilebilir olduğu sonucu elde edilmiştir.

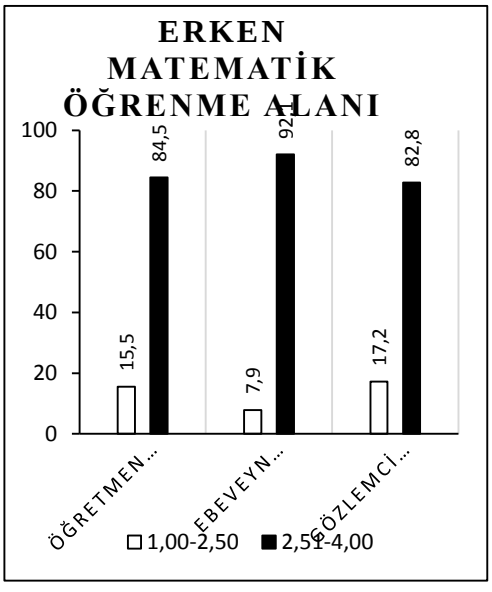
4.2.Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Erken Öğrenme Alanlarındaki Davranış ve Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

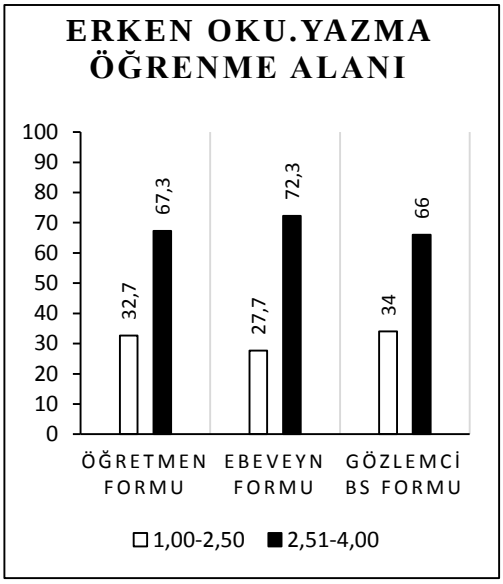
Araştırmaya dahil edilen çocukların erken öğrenme alanlarındaki davranış ve beceri düzeylerine göre desteğe ihtiyaç duyan (1,00-2,50) ve desteğe ihtiyaç duymayan (2,51-4,00) çocuklara ilişkin bilgiler aşağıdaki grafiklerde sunulmuştur.

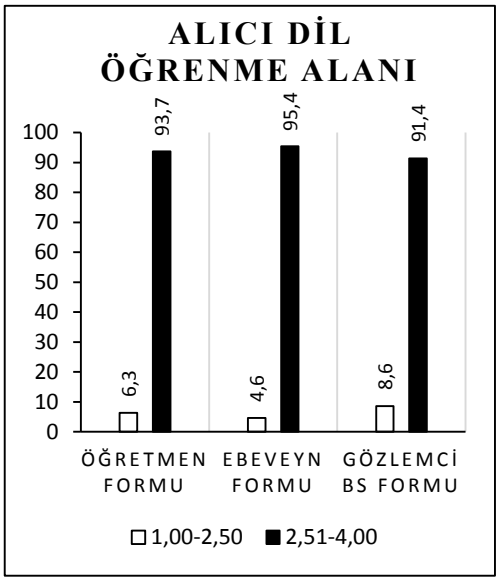


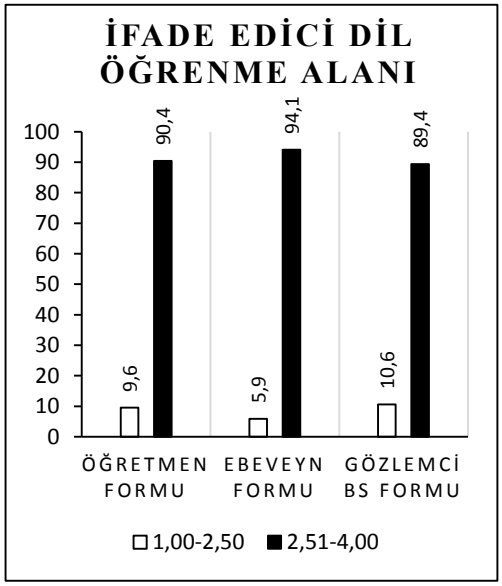












Grafikler incelendiğinde; Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeğinde Öğretmen Formuna göre çocukların %5,9'unun, Ebeveyn Formuna göre %2,6'sının ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formuna göre %7,9'unun bu alandaki davranış ve beceriler hakkında desteğe ihtiyaç duyduğu; Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeğinde Öğretmen Formuna göre çocukların %11,2'sinin, Ebeveyn Formuna göre %7,9'unun ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formuna göre %11,9'unun bu alandaki davranış ve beceriler hakkında desteğe

ihtiyaç duyduğu; Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeğinde Öğretmen Formuna göre çocukların %10,9'unun, Ebeveyn Formuna göre %4'ünün ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formuna göre %10,6'sının bu alandaki davranış ve beceriler hakkında desteğe ihtiyaç duyduğu; Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeğinde Öğretmen Formuna göre çocukların %15,5'inin, Ebeveyn Formuna göre %7,9'unun ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formuna göre %17,2'sinin bu alandaki davranış ve beceriler hakkında desteğe ihtiyaç duyduğu; Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeğinde Öğretmen Formuna göre çocukların %32,7'sinin, Ebeveyn Formuna göre %27,7'sinin ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formuna göre %34'ünün bu alandaki davranış ve beceriler hakkında desteğe ihtiyaç duyduğu; Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeğinde Öğretmen Formuna göre çocukların %6,3'ünün, Ebeveyn Formuna göre %4,6'sının ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formuna göre %8,6'sının bu alandaki davranış ve beceriler hakkında desteğe ihtiyaç duyduğu; İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeğinde Öğretmen Formuna göre çocukların %9,6'sının, Ebeveyn Formuna göre %5,9'unun ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formuna göre %10,6'sının bu alandaki davranış ve beceriler hakkında desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

4.3.Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Çocukların Demografik Özelliklerine Göre EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının Alt Ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin bağımsız grup t Testi sonuçları Tablo 3.1. ile Tablo 3.7. arasında verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	P
Öğretmen	Kız	148	3,6203	.44369	287,013	4,159	.000***
	Erkek	155	3,3735	.58244			
Ebeveyn	Kız	148	3,591	.4116	301	1,286	.200
	Erkek	155	3,528	.4375			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Kız	148	3,6520	.46896	301	3,016	.003**
	Erkek	155	3,4742	.55184			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 3.2. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu (p<.001) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (p<.01) ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği; Ebeveyn Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05). Araştırmaya dahil edilen çocukların Öğretmen Formu Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,6203), erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,3735) yüksek olduğu ve farklılığın kızlar lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocuk Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,6520), erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,4742) yüksek olduğu ve farklılığın kızlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	Kız	148	3,4027	.54970	296,277	3,475	.001**
	Erkek	155	3,1619	.65399			
Ebeveyn	Kız	148	3,3446	.49271	301	1,193	.234
	Erkek	155	3,2761	.50569			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Kız	148	3,4527	.54815	301	2,595	.010*
	Erkek	155	3,2806	.60325			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 3.2. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu (p<.01) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (p<.05) ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği; Ebeveyn Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05). Araştırmaya dahil edilen çocukların Öğretmen Formu Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,4027), erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,1619) yüksek olduğu ve farklılığın kızlar lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,4527), erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,2806) yüksek olduğu ve farklılığın kızlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	Kız	148	3,4595	.54907	301	2,170	.031*
	Erkek	155	3,3129	.62207			
Ebeveyn	Kız	148	3,5115	.46240	301	.422	.673
	Erkek	155	3,4890	.46383			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Kız	148	3,5777	.53994	301	1,340	.181
	Erkek	155	3,4935	.55241			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 3.3. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre yalnızca EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği (p<.05); Ebeveyn Formu ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05). Araştırmaya dahil edilen çocukların Öğretmen Formu Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,4595), erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,3129) yüksek olduğu ve farklılığın kızlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	Kız	148	3,4264	.62481	301	2,968	.003**
	Erkek	155	3,1987	.70545			
Ebeveyn	Kız	148	3,4797	.58437	301	-.279	.781
	Erkek	155	3,4974	.51961			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Kız	148	3,4696	.60109	301	1,731	.085
	Erkek	155	3,3419	.67841			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 3.4. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre yalnızca EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği (p<.01); Ebeveyn Formu ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05). Araştırmaya dahil edilen çocukların Öğretmen Formu Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,4264), erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,1987) yüksek olduğu ve farklılığın kızlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	Kız	148	2,9973	.73752	301	2,728	.007**
	Erkek	155	2,7574	.79052			
Ebeveyn	Kız	148	2,9993	.73987	301	1,218	.224
	Erkek	155	2,8942	.76109			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Kız	148	2,9696	.71720	301	1,838	.067
	Erkek	155	2,8129	.76479			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 3.5. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre yalnızca EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği (p<.01); Ebeveyn Formu ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05). Araştırmaya dahil edilen çocukların Öğretmen Formu Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=2,9973), erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$=2,7574) yüksek olduğu ve farklılığın kızlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	Kız	148	3,4949	.42804	284,388	3,011	.003**
	Erkek	155	3,3202	.57461			
Ebeveyn	Kız	148	3,4628	.43386	301	.352	.725
	Erkek	155	3,4435	.51523			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Kız	148	3,4662	.47973	301	1,625	.105
	Erkek	155	3,3710	.53706			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 3.6. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre yalnızca EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği (p<.01); Ebeveyn Formu ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05). Araştırmaya dahil edilen çocukların Öğretmen Formu Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,4949), erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,3202) yüksek olduğu ve farklılığın kızlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	Kız	148	3,4635	.52101	284,735	2,914	.004**
	Erkek	155	3,2581	.69739			
Ebeveyn	Kız	148	3,5324	.46747	301	.867	.386
	Erkek	155	3,4826	.52941			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Kız	148	3,5101	.56082	301	1,275	.203
	Erkek	155	3,4258	.58884			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 3.7. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği (p<.01); Ebeveyn Formu ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05). Araştırmaya dahil edilen çocukların Öğretmen Formu İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,4635), erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,2581) yüksek olduğu ve farklılığın kızlar lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının Alt Ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin bağımsız grup t Testi sonuçları Tablo 4.1. ile Tablo 4.7. arasında verilmiştir.

Tablo 4.7. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	48-60 Ay	85	3,3153	.60366	128,775	-3,389	.001**
	61-72 Ay	218	3,5638	.48671			
Ebeveyn	48-60 Ay	85	3,447	.4994	124,965	-2,574	.011*
	61-72 Ay	218	3,602	.3856			
Gözlemci-Bütün Sınıf	48-60 Ay	85	3,3882	.58440	129,943	-3,376	.001**
	61-72 Ay	218	3,6284	.47714			
	Toplam	303					

*p<.05, ** p<.01, ***p<.001

Tablo 4.8. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu (p<.01), Ebeveyn Formu (p<.05) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (p<.01) ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların Öğretmen Formu Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında 61-72 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,5638), 48-60 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,3153) yüksek olduğu ve farklılığın 61-72 ay arasındaki çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların Ebeveyn Formu Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında 61-72 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,602), 48-60 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,447) yüksek olduğu ve farklılığın 61-72 ay arasındaki çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında 61-72 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,6284), 48-60 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,3882) yüksek olduğu ve farklılığın 61-72 ay arasındaki çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	48-60 Ay	85	3,2059	.61863	301	-1,301	.194
	61-72 Ay	218	3,3083	.61429			
Ebeveyn	48-60 Ay	85	3,2541	.50746	301	-1,207	.228
	61-72 Ay	218	3,3312	.49620			
Gözlemci-Bütün Sınıf	48-60 Ay	85	3,3176	.57138	301	-.877	.381
	61-72 Ay	218	3,3830	.58698			
	Toplam	303					

Tablo 4.2. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu, Ebeveyn Formu ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05).

Tablo 4.10. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	48-60 Ay	85	3,2965	.62363	301	-1,623	.106
	61-72 Ay	218	3,4188	.57583			
Ebeveyn	48-60 Ay	85	3,4376	.53049	301	-1,468	.143
	61-72 Ay	218	3,5243	.43202			
Gözlemci-Bütün Sınıf	48-60 Ay	85	3,4765	.60211	301	-1,157	.248
	61-72 Ay	218	3,5573	.52378			
	Toplam	303					

Tablo 4.3. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu, Ebeveyn Formu ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05).

Tablo 4.4. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	48-60 Ay	85	3,0906	.75634	130,775	-3,304	.001**
	61-72 Ay	218	3,3954	.62297			
Ebeveyn	48-60 Ay	85	3,3435	.62914	128,960	-2,641	.009**
	61-72 Ay	218	3,5454	.50827			
Gözlemci-Bütün Sınıf	48-60 Ay	85	3,2647	,68395	301	-2,374	.018*
	61-72 Ay	218	3,4587	,62079			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 4.4. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu (p<.01), Ebeveyn Formu (p<.01) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (p<.05) ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların Öğretmen Formu Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında 61-72 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,3954), 48-60 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,0906) yüksek olduğu ve farklılığın 61-72 ay arasındaki çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların Ebeveyn Formu Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında 61-72 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,5454), 48-60 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,3435) yüksek olduğu ve farklılığın 61-72 ay arasındaki çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Erken Matematik

Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında 61-72 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,4587), 48-60 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,2647) yüksek olduğu ve farklılığın 61-72 ay arasındaki çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	48-60 Ay	85	2,5388	.74548	301	-4,896	.000***
	61-72 Ay	218	3,0055	.74535			
Ebeveyn	48-60 Ay	85	2,6706	.79130	301	-4,079	.000***
	61-72 Ay	218	3,0528	.70868			
Gözlemci-Bütün Sınıf	48-60 Ay	85	2,5588	.72953	301	-5,014	.000***
	61-72 Ay	218	3,0183	.71174			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 4.5. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu (p<.001), Ebeveyn Formu (p<.001) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (p<.001) ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların Öğretmen Formu Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında 61-72 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,0055), 48-60 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=2,5388) yüksek olduğu ve farklılığın 61-72 ay arasındaki çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların Ebeveyn Formu Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında 61-72 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,0528), 48-60 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=2,6706) yüksek olduğu ve farklılığın 61-72 ay arasındaki çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına

bakıldığında 61-72 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,0183), 48-60 ay arasındaki çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=2,5588) yüksek olduğu ve farklılığın 61-72 ay arasındaki çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	48-60 Ay	85	3,3176	.49535	301	-1,862	.064
	61-72 Ay	218	3,4398	.51952			
Ebeveyn	48-60 Ay	85	3,4471	.46266	301	-.135	.893
	61-72 Ay	218	3,4553	.48286			
Gözlemci-Bütün Sınıf	48-60 Ay	85	3,3882	.54213	301	-.621	.535
	61-72 Ay	218	3,4289	.49953			
	Toplam	303					

Tablo 4.6. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu, Ebeveyn Formu ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.7. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	48-60 Ay	85	3,3482	.58240	301	-.177	.860
	61-72 Ay	218	3,3624	.64219			
Ebeveyn	48-60 Ay	85	3,4871	.53314	301	-.431	.666
	61-72 Ay	218	3,5147	.48741			
Gözlemci-Bütün Sınıf	48-60 Ay	85	3,4412	.58458	301	-.487	.627
	61-72 Ay	218	3,4771	.57355			
	Toplam	303					

Tablo 4.7. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu, Ebeveyn Formu ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$).

Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının Alt Ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin bağımsız grup t Testi sonuçları Tablo 5.1. ile Tablo 5.7. arasında verilmiştir.

Tablo 5.11. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	SED	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	Alt	41	3,3244	.56337	301	-2,206	.028*
	Orta	262	3,5206	.52424			
Ebeveyn	Alt	41	3,346	.4950	301	-3,495	.001**
	Orta	262	3,592	.4047			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Alt	41	3,3537	.60461	48,893	-2,415	.020*
	Orta	262	3,5935	.49888			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 5.1. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu (p<.05), Ebeveyn Formu (p<.01) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (p<.05) ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Öğretmen Formu Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,5206), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,3244) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Ebeveyn Formu Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,592), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,346) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların

ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,5935), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,3537) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 5.2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	SED	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	Alt	41	3,0829	.65150	301	-2,211	.028*
	Orta	262	3,3103	.60604			
Ebeveyn	Alt	41	3,0049	.52390	301	-4,319	.000***
	Orta	262	3,3573	.47963			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Alt	41	3,0732	.58695	301	-3,510	.001**
	Orta	262	3,4103	.56947			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 5.2. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu (p<.05), Ebeveyn Formu (p<.001) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (p<.01) ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Öğretmen Formu Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,3103), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,0829) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Ebeveyn Formu Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,3573), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,0049) yüksek olduğu ve farklılığın aile

sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,4103), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,0732) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 5.3. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	SED	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	Alt	41	3,1610	.61842	301	-2,629	.009**
	Orta	262	3,4195	.58023			
Ebeveyn	Alt	41	3,2049	.54679	301	-4,534	.000***
	Orta	262	3,5462	.43112			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Alt	41	3,2683	.58200	301	-3,411	.001**
	Orta	262	3,5763	.53057			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 5.3. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu (p<.01), Ebeveyn Formu (p<.001) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (p<.01) ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Öğretmen Formu Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,4195), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,1610) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların

ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Ebeveyn Formu Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,5462), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,2049) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,5763), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,2683) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 5.4. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	SED	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	Alt	41	3,0732	.79499	48,704	-2,098	.041*
	Orta	262	3,3469	.64923			
Ebeveyn	Alt	41	3,1146	.77316	45,040	-3,478	.001**
	Orta	262	3,5473	.48444			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Alt	41	3,0122	.84030	46,284	-3,331	.002**
	Orta	262	3,4656	.58621			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 5.4. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu (p<.05), Ebeveyn Formu (p<.01) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (p<.01) ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Öğretmen Formu Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında

aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,3469), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,0732) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Ebeveyn Formu Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,5473), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,1146) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,4656), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,0122) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 5.12. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	SED	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	Alt	41	2,5366	.91344	301	-3,051	.002**
	Orta	262	2,9275	.73699			
Ebeveyn	Alt	41	2,5366	.82212	301	-3,832	.000***
	Orta	262	3,0095	.72065			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Alt	41	2,5610	.84554	301	-3,079	.002**
	Orta	262	2,9408	.71608			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 5.5. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt

Ölçeği Öğretmen Formu ($p<.01$), Ebeveyn Formu ($p<.001$) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu ($p<.01$) ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Öğretmen Formu Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=2,9275), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,5366) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Ebeveyn Formu Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,0095), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=2,5366) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=2,9408), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=2,5610) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 5.6. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	SED	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	Alt	41	3,3598	.52678	301	-.611	.541
	Orta	262	3,4127	.51377			
Ebeveyn	Alt	41	3,2073	.57731	301	-3,620	.000***
	Orta	262	3,4914	.44801			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Alt	41	3,2683	.48859	301	-2,020	.044*
	Orta	262	3,4408	.51168			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 5.6. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formu ($p<.001$) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu ($p<.01$) ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği; Öğretmen Formu ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Ebeveyn Formu Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,4914), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,2073) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Gözlemci-Bütün Sınıf Formu Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,4408), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,2683) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 5.7. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	SED	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretmen	Alt	85	3,1073	.77472	47,543	-2,298	.026*
	Orta	218	3,3977	.59047			
Ebeveyn	Alt	85	3,2537	.60832	47,755	-2,949	.005**
	Orta	218	3,5466	.46991			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Alt	85	3,1707	.69471	47,920	-3,017	.004**
	Orta	218	3,5134	.54211			
	Toplam	303					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 5.7. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu (p<.05), Ebeveyn Formu (p<.01) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (p<.01) ortalama puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Öğretmen Formu İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,3977), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,1073) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Ebeveyn Formu İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,5466), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,2537) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre Gözlemci-Bütün Sınıf Formu İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların

ortalama puanlarının ($\bar{x}$=3,5134), aile sosyoekonomik durumu alt düzey olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{x}$=3,1707) yüksek olduğu ve farklılığın aile sosyoekonomik durumu orta düzey olan çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresine göre Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının Alt Ölçekleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ile Anova testi sonuçları Tablo 6.1. ile Tablo 6.14. arasında verilmiştir.

Tablo 6.13. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Süresi	**N**	$\bar{x}$	**Ss**
Öğretmen	1 yıl	153	3,3928	.55216
	2 yıl	112	3,5884	.45850
	3 yıl	38	3,6237	.59066
	Toplam	303	3,4941	.53298
Ebeveyn	1 yıl	153	3,497	.4741
	2 yıl	112	3,623	.3617
	3 yıl	38	3,613	.3618
	Toplam	303	3,558	.4255
Gözlemci-Bütün Sınıf	1 yıl	153	3,4869	.54696
	2 yıl	112	3,6384	.47081
	3 yıl	38	3,6316	.51575
	Toplam	303	3,5611	.51987

Tablo 6.1.'de; araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,3928), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5884), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,6237) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,497), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,623), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,613) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Gözlemci-Bütün Sınıf Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,4869), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,6384), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,6316) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarındaki puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 6.2.'de sunulmuştur.

Tablo 6.14. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen	Gruplararası	3,204	2	1,602	5,819	.003**	2yıl-1yıl (.003**)
	Gruplariçi	82,586	300	.275			3yıl-1yıl (.016*)
	Toplam	85,789	302				
Ebeveyn	Gruplararası	1,154	2	.577	3,234	.041*	2yıl-1yıl (.044*)
	Gruplariçi	53,522	300	.178			
	Toplam	54,676	302				
Gözlemci-Bütün Sınıf	Gruplararası	1,700	2	.850	3,190	.043*	2yıl-1yıl (.019*)
	Gruplariçi	79,921	300	.266			
	Toplam	81,620	302				

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 6.2. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu (F=5,819, p<.01), Ebeveyn Formu (F=3,234, p<.05) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (F=3,190, p<.05) puan ortalamalarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Levene testi ile verilerin dağılımı incelenerek, EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu puan ortalamalarında homojen dağılım gösterdiği (p>.05); EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formu puan ortalamalarında homojen dağılım göstermediği (p<.05) saptanmıştır. Buna uygun olarak yapılan LSD Testi (Öğretmen Formu ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu) ve Tamhane's T2 Testi (Ebeveyn Formu) incelendiğinde EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formundaki Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı

farklılığın; okul öncesi eğitim kurumlarına bir yıl devam eden çocuklar ile iki yıl devam eden çocuklar arasında iki yıl devam eden çocuklar lehine; bir yıl devam eden çocuklar ile üç yıl devam eden çocuklar arasında üç yıl devam eden çocuklar lehine olduğu görülmektedir. EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formundaki Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; okul öncesi eğitim kurumlarına bir yıl devam eden çocuklar ile iki yıl devam eden çocuklar arasında iki yıl devam eden çocuklar lehine olduğu görülmektedir. EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Gözlemci-Bütün Sınıf Formundaki Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; okul öncesi eğitim kurumlarına bir yıl devam eden çocuklar ile iki yıl devam eden çocuklar arasında iki yıl devam eden çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 6.15. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Süresi	**N**	$\bar{x}$	**Ss**
Öğretmen	1 yıl	153	3,2477	.55679
	2 yıl	112	3,3080	.65926
	3 yıl	38	3,3237	.71639
	Toplam	303	3,2795	.61621
Ebeveyn	1 yıl	153	3,2418	.52411
	2 yıl	112	3,3786	.47333
	3 yıl	38	3,3789	.44670
	Toplam	303	3,3096	.49974
Gözlemci-Bütün Sınıf	1 yıl	153	3,3366	.54056
	2 yıl	112	3,3929	.61303
	3 yıl	38	3,3947	.65922
	Toplam	303	3,3647	.58245

Tablo 6.3.'te; araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,2477), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,3080), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,3237) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,2418), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,3786), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,3789) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Gözlemci-Bütün Sınıf Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,3366), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,3929), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,3947) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarındaki puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 6.4.'de sunulmuştur.

Tablo 6.4. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen	Gruplararası	.320	2	.160	.420	.658
	Gruplariçi	114,353	300	.381		
	Toplam	114,673	302			
Ebeveyn	Gruplararası	1,418	2	.709	2,875	.058
	Gruplariçi	74,004	300	.247		
	Toplam	75,422	302			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Gruplararası	.244	2	.122	.358	.699
	Gruplariçi	102,208	300	.341		
	Toplam	102,452	302			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 6.4. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ Özdenetim Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen (F=.420, p>.05), Ebeveyn (F=2,875, p>.05) ve Gözlemci-Bütün Sınıf (F=.358, p>.05) Formları puan ortalamalarında anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Tablo 6.5. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Süresi	N	$\bar{x}$	Ss
Öğretmen	1 yıl	153	3,3346	.58144
	2 yıl	112	3,4437	.59831
	3 yıl	38	3,4105	.60663
	Toplam	303	3,3845	.59115
Ebeveyn	1 yıl	153	3,4209	.50336
	2 yıl	112	3,5786	.40413
	3 yıl	38	3,5868	.40348
	Toplam	303	3,5000	.46250
Gözlemci-Bütün Sınıf	1 yıl	153	3,4804	.55867
	2 yıl	112	3,5893	.54199
	3 yıl	38	3,5921	.50478
	Toplam	303	3,5347	.54708

Tablo 6.5.'te; araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,3346), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,4437), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,4105) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,4209), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5786), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5868) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Gözlemci-Bütün Sınıf Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,4804), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5893), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5921) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarındaki puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 6.6.'da sunulmuştur.

Tablo 6.6. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen	Gruplararası	.799	2	.400	1,145	.320	
	Gruplariçi	104,738	300	.349			
	Toplam	105,537	302				
Ebeveyn	Gruplararası	1,935	2	.967	4,632	.010*	2yıl-1yıl (.006**)
	Gruplariçi	62,665	300	.209			3yıl-1yıl (.046*)
	Toplam	64,600	302				
Gözlemci-Bütün Sınıf	Gruplararası	.910	2	.455	1,526	.219	
	Gruplariçi	89,476	300	.298			
	Toplam	90,386	302				

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 6.6. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formu (F=4,632, p<.05) puan ortalamalarında anlamlı farklılık gösterdiği; Öğretmen Formu (F=1,145, p>.05) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (F=1,526, p>.05) puan ortalamalarında anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde

edilmiştir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Levene testi ile verilerin dağılımı incelenerek, EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formu puan ortalamalarında homojen dağılım gösterdiği (p>.05) saptanmıştır. Buna uygun olarak yapılan LSD Testi incelendiğinde, EÖGDÖ Sosyal Duygusal Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formundaki Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; okul öncesi eğitim kurumlarına bir yıl devam eden çocuklar ile iki yıl devam eden çocuklar arasında iki yıl devam eden çocuklar lehine; bir yıl devam eden çocuklar ile üç yıl devam eden çocuklar arasında üç yıl devam eden çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 6.7. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Süresi	**N**	**$\bar{x}$**	**Ss**
Öğretmen	1 yıl	153	3,1804	.70076
	2 yıl	112	3,4063	.62056
	3 yıl	38	3,5474	.63277
	Toplam	303	3,3099	.67586
Ebeveyn	1 yıl	153	3,4176	.59439
	2 yıl	112	3,5241	.53106
	3 yıl	38	3,6711	.35329
	Toplam	303	3,4888	.55134
Gözlemci-Bütün Sınıf	1 yıl	153	3,2810	.68063
	2 yıl	112	3,5045	.59083
	3 yıl	38	3,6053	.54720
	Toplam	303	3,4043	.64393

Tablo 6.7.'de; araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,1804), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,4063), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5474) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,4176), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5241), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,6711) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Gözlemci-Bütün Sınıf Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,2810), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5045), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,6053) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarındaki puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 6.8.'de sunulmuştur.

Tablo 6.8. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen	Gruplararası	5,749	2	2,874	6,523	.002**	2yıl-1yıl (.018*)
	Gruplariçi	132,202	300	.441			3yıl-1yıl (.008**)
	Toplam	137,950	302				
Ebeveyn	Gruplararası	2,176	2	1,088	3,643	.027*	3yıl-1yıl (.003**)
	Gruplariçi	89,625	300	.299			
	Toplam	91,802	302				
Gözlemci-Bütün Sınıf	Gruplararası	4,983	2	2,491	6,216	.002**	2yıl-1yıl (.014*)
	Gruplariçi	120,242	300	.401			3yıl-1yıl (.008**)
	Toplam	125,224	302				

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 6.8. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu (F=6,523, p<.01), Ebeveyn Formu (F=3,643, p<.05) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (F=6,216, p<.01) puan ortalamalarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Levene testi ile verilerin dağılımı incelenerek, EÖGDÖ Duyu Motor Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu, Ebeveyn Formu ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu puan ortalamalarında homojen dağılım göstermediği (p<.05) saptanmıştır. Buna uygun olarak yapılan Tamhane's T2 Testi incelendiğinde, EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formundaki Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; okul öncesi eğitim kurumlarına bir yıl devam eden çocuklar ile iki yıl devam eden çocuklar arasında iki yıl devam eden çocuklar lehine; bir yıl devam eden çocuklar ile üç

yıl devam eden çocuklar arasında üç yıl devam eden çocuklar lehine olduğu görülmektedir. EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formundaki Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; okul öncesi eğitim kurumlarına bir yıl devam eden çocuklar ile üç yıl devam eden çocuklar arasında üç yıl devam eden çocuklar lehine olduğu görülmektedir. EÖGDÖ Erken Matematik Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Gözlemci-Bütün Sınıf Formundaki Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; okul öncesi eğitim kurumlarına bir yıl devam eden çocuklar ile iki yıl devam eden çocuklar arasında iki yıl devam eden çocuklar lehine; bir yıl devam eden çocuklar ile üç yıl devam eden çocuklar arasında üç yıl devam eden çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 6.9. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Süresi	**N**	$\bar{x}$	**Ss**
Öğretmen	1 yıl	153	2,7020	.78300
	2 yıl	112	3,0232	.72061
	3 yıl	38	3,1316	.73855
	Toplam	303	2,8746	.77322
Ebeveyn	1 yıl	153	2,8059	.77868
	2 yıl	112	3,0786	.72279
	3 yıl	38	3,1158	.62147
	Toplam	303	2,9455	.75140
Gözlemci-Bütün Sınıf	1 yıl	153	2,7255	.79045
	2 yıl	112	3,0268	.65705
	3 yıl	38	3,1447	.65665
	Toplam	303	2,8894	.74484

Tablo 6.9.'da; araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=2,7020), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,0232), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,1316) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=2,8059), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,0786), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,1158) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Gözlemci-Bütün Sınıf Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=2,7255), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,0268), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,1447) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarındaki puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 6.10.'da sunulmuştur.

Tablo 6.10. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen	Gruplararası	9,543	2	4,772	8,371	.000***	2yıl-1yıl (.001**)
	Gruplariçi	171,011	300	.570			3yıl-1yıl (.002**)
	Toplam	180,554	302				
Ebeveyn	Gruplararası	6,068	2	3,034	5,535	.004**	2yıl-1yıl (.003**)
	Gruplariçi	164,444	300	.548			3yıl-1yıl (.022*)
	Toplam	170,511	302				
Gözlemci-Bütün Sınıf	Gruplararası	8,702	2	4,351	8,218	.000***	2yıl-1yıl (.002**)
	Gruplariçi	158,844	300	.529			3yıl-1yıl (.004**)
	Toplam	167,546	302				

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 6.10. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu (F=8,371, p<.001), Ebeveyn Formu (F=5,535, p<.01) ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formu (F=8,218, p<.001) puan ortalamalarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Levene testi ile verilerin dağılımı incelenerek, EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu puan ortalamalarında homojen dağılım gösterdiği (p>.05); EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Gözlemci-Bütün Sınıf Formu puan ortalamalarında homojen dağılım göstermediği (p<.05) saptanmıştır. Buna uygun olarak yapılan LSD Testi (Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu) ve Tamhane's T2 Testi (Gözlemci-Bütün Sınıf Formu) incelendiğinde EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği

Öğretmen Formundaki Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; okul öncesi eğitim kurumlarına bir yıl devam eden çocuklar ile iki yıl devam eden çocuklar arasında iki yıl devam eden çocuklar lehine; bir yıl devam eden çocuklar ile üç yıl devam eden çocuklar arasında üç yıl devam eden çocuklar lehine olduğu görülmektedir. EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formundaki Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; okul öncesi eğitim kurumlarına bir yıl devam eden çocuklar ile iki yıl devam eden çocuklar arasında iki yıl devam eden çocuklar lehine; bir yıl devam eden çocuklar ile üç yıl devam eden çocuklar arasında üç yıl devam eden çocuklar lehine olduğu görülmektedir. EÖGDÖ Erken Okuma Yazma Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Gözlemci-Bütün Sınıf Formundaki Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; okul öncesi eğitim kurumlarına bir yıl devam eden çocuklar ile iki yıl devam eden çocuklar arasında iki yıl devam eden çocuklar lehine; bir yıl devam eden çocuklar ile üç yıl devam eden çocuklar arasında üç yıl devam eden çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 6.16. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Süresi	N	$\bar{x}$	Ss
Öğretmen	1 yıl	153	3,3480	.49772
	2 yıl	112	3,4464	.50913
	3 yıl	38	3,5164	.58136
	Toplam	303	3,4055	.51498
Ebeveyn	1 yıl	153	3,4028	.48692
	2 yıl	112	3,5201	.44505
	3 yıl	38	3,4572	.51109
	Toplam	303	3,4530	.47653
Gözlemci-Bütün Sınıf	1 yıl	153	3,3856	.51458
	2 yıl	112	3,4241	.50764
	3 yıl	38	3,5263	.50601
	Toplam	303	3,4175	.51126

Tablo 6.11.'de; araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,3480), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,4464), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5164) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,4028), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5201), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,4572) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Gözlemci-Bütün Sınıf Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,3856), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,4241), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5263) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarındaki puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 6.12.'de sunulmuştur.

Tablo 6.17. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen	Gruplararası	1,161	2	.580	2,205	.112
	Gruplariçi	78,932	300	.263		
	Toplam	80,093	302			
Ebeveyn	Gruplararası	.891	2	.445	1,974	.141
	Gruplariçi	67,689	300	.226		
	Toplam	68,580	302			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Gruplararası	.610	2	.305	1,169	.312
	Gruplariçi	78,327	300	.261		
	Toplam	78,937	302			

Tablo 6.12. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ Alıcı Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen (F=2,205, p>.05), Ebeveyn (F=1,974, p>.05) ve Gözlemci-Bütün Sınıf (F=1,169, p>.05) Formları puan ortalamalarında anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Tablo 6.13. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Süresi	N	$\bar{x}$	Ss
Öğretmen	1 yıl	153	3,2895	.64012
	2 yıl	112	3,4080	.57831
	3 yıl	38	3,4895	.67655
	Toplam	303	3,3584	.62507
Ebeveyn	1 yıl	153	3,4634	.54068
	2 yıl	112	3,5625	.45165
	3 yıl	38	3,5184	.45788
	Toplam	303	3,5069	.49992
Gözlemci-Bütün Sınıf	1 yıl	153	3,3987	.61868
	2 yıl	112	3,5313	.52109
	3 yıl	38	3,5526	.53004
	Toplam	303	3,4670	.57592

Tablo 6.13.'te; araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,2895), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,4080), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,4895) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Ebeveyn Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,4634), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5625), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5184) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi bir yıl olan çocukların EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Gözlemci-Bütün Sınıf Formu puan ortalamasının ($\bar{x}$=3,3987), iki yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5313), üç yıl olan çocukların ($\bar{x}$=3,5526) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarındaki puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 6.14.'te sunulmuştur.

Tablo 6.14. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen	Gruplararası	1,654	2	.827	2,133	.120
	Gruplariçi	116,342	300	.388		
	Toplam	117,996	302			
Ebeveyn	Gruplararası	.641	2	.320	1,284	.278
	Gruplariçi	74,835	300	.249		
	Toplam	75,475	302			
Gözlemci-Bütün Sınıf	Gruplararası	1,455	2	.727	2,211	.111
	Gruplariçi	98,715	300	.329		
	Toplam	100,170	302			

Tablo 6.14. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre EÖGDÖ İfade Edici Dil Öğrenme Alanı Alt Ölçeği Öğretmen (F=2,133, p>.05), Ebeveyn (F=1,284, p>.05) ve Gözlemci-Bütün Sınıf (F=2,211, p>.05) Formları puan ortalamalarında anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının geçerlilik ve güvenilirlik analizleri doğrultusunda ortaya çıkan bulguların ve okul öncesi dönem çocuklarının erken öğrenme davranış ve becerileri düzeylerinin bazı değişkenlere (çocukların cinsiyetleri, yaşları, ailelerinin sosyoekonomik durumları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süreleri) göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulguların sonuçlarına ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları ve yorumları iki alt bölümde verilmiştir. Birinci bölümde EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının geçerlilik ve güvenilirlik bulgularına ilişkin sonuç ve yorumlar yer almaktadır. İkinci bölümde ise okul öncesi dönem çocuklarının erken öğrenme davranış ve becerileri düzeylerinin bazı değişkenlere (çocukların cinsiyetleri, yaşları, ailelerinin sosyoekonomik durumları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süreleri) göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulguların sonuçlarına ve yorumlarına yer verilmiştir.

5.1. EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının (Gills, West ve Coleman, 2010) Türk çocukları ile oluşturulan çalışma grubu için geçerlik ve güvenirlik durumları incelenmiştir. EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının Türk çocukları için de kültürel ve yapısal denklik açısından aynı özellikleri gösterip göstermedikleri üzerinde incelemeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarından elde edilen bulgular ve sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmada ilk olarak, Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması sonucunda elde edilen bulgular konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalara katkıda bulunmuştur. Araştırmada, ölçme aracının uyarlaması yapılırken,

birebir çevirinin yanı sıra hedef dildeki kültürel ve psikometrik unsurlar da dikkate alınarak tercüme edilmesi ve bu doğrultuda gereken düzenlemelerin yapılması amaçlanmıştır (He ve Van de Vijver, 2012). EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının Türkçe'ye çevirisi ve Türk kültürüne uyarlanması için gerekli çalışmalar itinayla yapılmıştır. Ölçme aracının uyarlama sürecinde, çeviriden sonra uzman görüşleri alınmış ve Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği'ndeki maddelerin Türk kültürüne uygun olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmada, ikinci olarak geçerlik ile ilgili analizler yapılmış ve elde edilen bulgular ölçeğin yedi alt ölçekten oluştuğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin uyarlama aşamasında ölçekte bulunan her maddenin ayrı ayrı Türk kültürüne uygunluğu istatistiksel açıdan analiz edilmiş ve böylece Türk diline ve kültürüne uygun olarak ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin son halindeki erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerin teorik çerçevede sürdürülebilmesi için EÖGDÖ'nin özgün halindeki alt ölçekler değiştirilmemiştir (Gillis, West ve Coleman, 2010). Araştırmada, Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun güvenirliğinin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmada, Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) tekniği kullanılmıştır. Modelin mevcut verilerle uyumunu test edebilmek amacıyla Karşılaştırmalı Uyum Endeksi (Comparative Fit Index; CFI) (Bentler, 1990) kullanılmıştır. Veriler, Karekök Artığı (RMSEA; Browne ve Cudeck, 1992) ve Standardize Ortalama Karekök Artığı (SRMR; Bentler, 1995) model uyum endeksleri kullanılarak incelenmiştir. RMSEA değerleri için 0,5'ten düşük olanların uyum gösterdiği kabul edilmiştir (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996). CFI değerlerinin kabul edilebilir bir uyum endeksi oluşturması için değerlerin 0.9'un üzerinde olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Tüm maddelerin bir arada olduğu DFA modeli faktörlenmiştir. Bu model veriler ile anlamlı bir uyum sağlamadığı bulunmuştur (Öğretmen Formu: $\chi 2(2141) = 4521{,}837$, CFI= .89, RMSEA= .05, SRMR= .05; Ebeveyn Formu: $\chi 2(2241)$

=3993,671, CFI= .85, RMSEA= .05, SRMR=.06; Gözlemci-Bütün Sınıf Formu $\chi 2(13)$ = 41,900 CFI= .97 RMSEA= .09 SRMR= .03).

Bütünsel model incelendiğinde maddelerin anlamlı bir şekilde alt ölçeklere yüklenmiş olduğu belirlenmiş, ancak model uyum endekselerine bakıldığında bu bütünsel modelin güvenilir olmadığı anlaşılmıştır. Alt ölçeklerin içerdiği maddeler arasındaki ortak varyansın yüksek seviyede olması ve model uyumu için yakınsamanın problem yaratabileceği düşünülmesinden dolayı alt ölçeklerin her biri (Şekil 1 ve Şekil 2) DFA modeli ile ayrı ayrı faktörlenmiştir (Campbell ark., 2001).

DFA modeli EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formları'nın yedi alt ölçekli yapıya sahip olduğunu göstermiştir. EÖGDÖ Öğretmen Formunda Alıcı Dil alt ölçeği hariç tüm alt ölçeklerdeki tüm maddelerin ölçeğe anlamlı olarak yüklendiği sonucu elde edilmiştir. Alıcı Dil alt ölçeğinde yer alan iki maddenin (madde 7: Konuşma iletişiminin başka bir şekilde ifadesine ihtiyaç duyma ve madde 9: Sözel yönergelerle birlikte model ya da gösterime ihtiyaç duyma) anlamlı olarak ölçeğe yüklenemedikleri için ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür (Tablo 2.3.). EÖGDÖ Ebeveyn Formunda Alıcı Dil alt ölçeği hariç tüm alt ölçeklerdeki tüm maddelerin ölçeğe anlamlı olarak yüklendiği sonucu elde edilmiştir. Alıcı Dil alt ölçeğinde yer alan bir maddenin (madde 7: Konuşma iletişiminin başka bir şekilde ifadesine ihtiyaç duyma) anlamlı olarak ölçeğe yüklenemedikleri için ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür (Tablo 2.1.). EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formunda tüm alt ölçeklerin ölçeğe anlamlı olarak yüklendiği sonucu elde edilmiştir (Tablo 2.2.). Elde edilen değerlere göre, önerilen modelin araştırma için toplanan veri ile uyumlu olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

EÖGDÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formlarında bulunan Alıcı Dil Öğrenme Alanı alt ölçeğinde alıcı dil davranış ve becerilerini ölçen bazı maddelerin ölçeğe anlamlı olarak yüklenememesinin ölçeğin farklı dil ve farklı kültüre göre hazırlanmasından dolayı Türk dilinin kuralları ve Türk kültüründeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu farklılıklardan dolayı bu maddelerin Türk çocuklarını istenilen düzeyde ayırt edemediği söylenilebilir.

Bu bilgiler ışığında, EÖGDÖ Öğretmen Formu faktör yükleri .84 ile .96 arasında, Ebeveyn Formu faktör yükleri .82 ile .93 arasında ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formunun faktör yükleri ise; .85 ile .88 arasında değişmektedir. Kline (1994) faktör yük değerlerinin .30 ile .60 arasında ise orta düzeyde ve .60 ile 1,00 arasında ise yüksek olduğunu söylemiştir. Bu bilgiler ışığında EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının tüm alt ölçeklerine ilişkin modellerin oldukça iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen değerlere göre, önerilen modelin araştırma için toplanan veri ile uyumlu olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının bütün alt ölçekleri için üst %27 ve alt %27'lik grupların alt ölçeklerin ortalama puanları arasındaki farkların t testi ile karşılaştırılması sonucunda anlamlı çıkması (Tablo 2.4., Tablo 2.5. ve Tablo 2.6.), erken öğrenme alanlarındaki tüm alt ölçeklerin alt ve üst gruplardaki çocuklar için ayırt edici bir özelliğe sahip olduğu, dolayısıyla ölçeğin ayırt edici geçerliliği olduğu görülmektedir.

EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının bütün alt ölçeklerinde alt ve üst grupta yer alan çocukları ayırt etme özelliklerinin oldukça olumlu çıkması; öğretmenlerin, ebeveynlerin ve gözlemcinin çocukları tanıma teknikleri konusunda gereken bilgiye sahip olduklarını ve bu bilgileri profesyonellikle kullandıklarını, gözlem konusunda oldukça iyi olduklarını ve ayrıca çocukların hangi beceri ve davranışlara hangi seviyede sahip olup olmadıklarına ilişkin değerlendirmeleri yaparken objektif bir tavır sergilediklerini göstermektedir.

Güvenirlik katsayılarının 1'e yaklaştıkça ölçekteki maddelerin iç tutarlığının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Yang ve Green, 2009). Bu bilgiler ışığında, EÖGDÖ Öğretmen Formunun bütün alt ölçekleri açısından güvenirlik katsayıları incelendiğinde; (Duyu Motor ÖA= .94, Özdenetim ÖA= .94, Sosyal Duygusal ÖA= .95, Erken Matematik ÖA= .96, Erken Okuma Yazma ÖA= .95, Alıcı Dil ÖA= .87, İfade Edici Dil ÖA= .96) güvenirlik katsayılarının oldukça yüksek ve birbirlerine oldukça yakın değerlerden oluştuğu görülmektedir (Tablo 2.3.).

EÖGDÖ Ebeveyn Formunun bütün alt ölçekleri açısından güvenirlik katsayıları incelendiğinde; (Duyu Motor ÖA= .87, Özdenetim ÖA= .87, Sosyal Duygusal ÖA= .87, Erken Matematik ÖA= .93, Erken Okuma Yazma ÖA= .92, Alıcı Dil ÖA= .85, İfade Edici Dil ÖA= .91) güvenirlik katsayılarının Yang ve Green'e (2009) göre oldukça yüksek ve birbirlerine oldukça yakın değerlerden oluştuğu görülmektedir (Tablo 2.1.).

EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formunun gözlem zamanları açısından güvenirlik katsayıları incelendiğinde; (Gözlem-1= .88, Gözlem-2 = .88, Gözlem-3 = .88, Gözlem-4 = .88) güvenirlik katsayılarının Yang ve Green'e (2009) göre oldukça yüksek ve birbirlerine oldukça yakın değerlerden oluştuğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeğinin iç tutarlığının genel olarak uyumlu olduğu ve ölçekten elde edilen puanların kararlılık gösterdiği söylenilebilir (Tablo 2.2.).

Bu bilgiler ışığında, Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği incelendiğinde, iç tutarlılık katsayısının yüksek olması ölçekte bulunan maddelerin ölçeğin yapısını önemli ölçüde temsil ettiği sonucunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada madde yük değerlerinin uygunluğu sonucunun elde edilmesi Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği'nin yapı geçerliğinin olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin test içi tutarlılığını belirleyebilmek amacıyla EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının alt ölçeklerinin her birinin kendi içinde ve birbiriyle olan ile korelasyonu incelenmiştir. EÖGDÖ Öğretmen Formunun alt ölçekleri arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin .491 ile .815 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür (Tablo 2.7.). Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70 ile 1,00 değerleri arasında yer alması yüksek düzeyde; .30 ile .70 değerleri arasında yer alması ise orta düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010: s.32). Bu bilgiler ışığında elde edilen değerlerin orta ve yüksek ilişki düzeyine sahip olduğu söylenilebilir. Bununla birlikte tüm korelasyon değerleri $p<$ .01 düzeyinde manidar bulunmuştur.

EÖGDÖ Ebeveyn Formunun alt ölçekleri arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin .413 ile .747 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür (Tablo 2.8.). Buna göre elde edilen değerlerin Büyüköztürk'e (2010) göre orta ve yüksek ilişki düzeyine sahip olduğu söylenilebilir. Bununla birlikte tüm korelasyon değerleri p< .01 düzeyinde manidar bulunmuştur.

EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formunun alt ölçekleri arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin .406 ile .659 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür (Tablo 2.9.). Buna göre elde edilen değerlerin Büyüköztürk'e (2010) göre orta ilişki düzeyine sahip olduğu söylenilebilir. Bununla birlikte tüm korelasyon değerleri p< .01 düzeyinde manidar bulunmuştur.

EÖGDÖ Öğretmen Formunun alt ölçekleri ile EÖGDÖ Ebeveyn Formunun alt ölçekleri arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin .227 ile .566 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür (Tablo 2.10.). Buna göre elde edilen değerlerin Büyüköztürk'e (2010) göre orta ilişki düzeyine sahip olduğu söylenilebilir. Bununla birlikte tüm korelasyon değerleri p< .01 düzeyinde manidar bulunmuştur.

EÖGDÖ Öğretmen Formunun alt ölçekleri ile EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formunun alt ölçekleri arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin .412 ile .840 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür (Tablo 2.11.). Buna göre elde edilen değerlerin Büyüköztürk'e (2010) göre orta ve yüksek ilişki düzeyine sahip olduğu söylenilebilir. Bununla birlikte tüm korelasyon değerleri p< .01 düzeyinde manidar bulunmuştur.

EÖGDÖ Ebeveyn Formunun alt ölçekleri ile EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formunun alt ölçekleri arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin .298 ile .738 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür (Tablo 2.12.). Buna göre elde edilen değerlerin Büyüköztürk'e (2010) göre orta ve yüksek ilişki düzeyine sahip olduğu söylenilebilir. Bununla birlikte tüm korelasyon değerleri p< .01 düzeyinde manidar bulunmuştur.

EÖGDÖ Gözlemci-Bütün Sınıf Formunun alt ölçeklerinin gözlem zamanları arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin .333 ile .802 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür (Tablo 2.13., Tablo 2.14. ve Tablo 2.15.). Buna göre elde edilen değerlerin Büyüköztürk'e (2010) göre orta ve yüksek ilişki düzeyine sahip olduğu söylenilebilir. Bununla birlikte tüm korelasyon değerleri $p < .01$ düzeyinde manidar bulunmuştur.

Araştırmada korelasyon değerlerinden elde edilen ilişki düzeyi değerlerinin bir kısmının orta düzeyde çıkması; Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeğinin bütünleşik bir görevi değerlendirirken çocukların davranış ve becerilerini ilgili öğrenme alanına göre değerlendiren yapısına karşılık, diğer mevcut ölçme araçlarının ölçülmesi beklenen değerleri ayrı ayrı ölçmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarından elde edilen sonuçların tamamı göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin yapı geçerliği açısından geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenilebilir.

EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının geçerlilik ve güvenirlik analizlerinin sonuçları incelendiğinde; Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının kabul edilebilir bir güvenirliğe ve yordayıcı geçerliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç her alt ölçeğin yeterli iç tutarlığa sahip olduğunu gösteren araştırma sonuçlarını (Gillis, West ve Coleman, 2010) destekler niteliktedir.

5.2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Demografik Özelliklerine Göre EÖGDÖ Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Erken öğrenme alanlarındaki davranış ve beceri düzeylerinin okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılaşması incelendiğinde; ebeveyn değerlendirmelerine göre çocukların kız ya da erkek olması herhangi bir öğrenme

alanındaki puanında farklılık yaratmamaktadır. Öğretmen ve gözlemci değerlendirmelerine göre ise duyu motor öğrenme alanında kız çocuklar erkek çocuklara göre daha yetkindir. Çocuklarla yürüttükleri bir araştırmada Lewicki ve arkadaşları (2018) kızların duyu-motor alanında erkeklere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lorson ve Goodway (2008) ise kızların bu alanda verilen eğitimden erkeklere göre daha fazla faydalandığını gözlemlemiştir.

Motor gelişim alanına odaklanan çalışmalarda ise farklı sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre Barnett ve arkadaşları (2010) yaptıkları boylamsal çalışmada çocukların motor becerilerini gözlemlemiş ve sonuç olarak erken çocukluktaki nesne kontrol becerilerinde erkeklerin kızlara göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar bunu erkeklerin nesne kontrol becerileri gerektiren faaliyetlere daha fazla katılmaları, bu konuda daha fazla cesaretlendirilmeleri ve olumlu pekiştireç almaları ile açıklamıştır (Barnett ve diğ., 2010). Benzer biçimde, Goodway, Robinson ve Crowe (2010) cinsiyet ve yaşanılan bölgenin nesne kontrol ve kaba motor becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmış ve erkeklerin kızlara göre daha gelişmiş nesne kontrol becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun antropometrik farklılıklardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. 2-3 yaşındaki erkek ve kız çocukların motor ve zihinsel gelişimlerindeki cinsiyet farklılıklarını inceleyen Singh, Dhanda ve Shanwal (2010), erkek çocukların kızlardan daha gelişmiş görsel motor becerilere sahip olduğunu gözlemlemiş ve bu sonucu annelerin erkek çocukları ile daha fazla ilgilenmeleri ile açıklamıştır. Alan yazında yer alan araştırmalardan elde edilen bilgilere göre, duyu motor alanı farklı boyutlarıyla ele alan çalışmalarda çeşitli gerekçelere dayandırılan farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Mevcut araştırmada da ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetine göre duyu motor öğrenme alanında farklılık göstermediği sonucuyla birlikte öğretmenlerin ve gözlemcinin fark olduğunu belirten değerlendirmelerinden hareketle cinsiyetin duyu motor öğrenme alanındaki rolünün ve cinsiyeti dolaylı olarak etkileyen kültür gibi unsurların da araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen ve gözlemci değerlendirmelerine göre kız çocukların erkeklere göre daha yetkin oldukları bir diğer öğrenme alanı özdenetimdir. Literatürde yer alan araştırma sonuçlarına göre (Kochanska, Coy ve Murray, 2001; Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009; Tao ve diğ.; 2014); cinsiyet özdenetim becerileri üzerinde farklılık yaratan bir değişken olup; kız olmak öz denetim becerilerini olumlu olarak etkilemektedir. Kremen ve Block (1998) bu durumu mizaç ve nöronların yapısı gibi bireysel ve biyolojik faktörlerle açıklarken, Constantino (1995) testosteron hormonunun erkeklerde daha sık gözlemlenen agresif davranışların bir nedeni olduğunu savunmaktadır. Diğer yandan kültürel bağlamda ele alındığında, pek çok kültürde kız çocuklarına daha şefkatli ve sakin olmaları öğretilirken erkeklerin agresif ve bağımsız davranışlarına daha fazla tolerans gösterilmektedir (Yang ve Song, 2003). Öz denetim becerileri üzerinde cinsiyetten kaynaklı olarak görünen bu farklılığın temelinde yukarıda ifade edilen farklı görüşlere göre biyolojik ya da kültürel nedenlerin yer alabileceği düşünülmektedir. Çocuğun bağımsız bir birey olarak, içinde yaşadığı toplum ve kültürden ayrı düşünülemeyeceği görüşünden hareketle öz denetim becerileri ve öz denetim öğrenme alanındaki uzmanlığını inceleyen ve cinsiyetin buradaki rolünü açıklamaya çalışan çeşitli araştırmalara ihtiyaç vardır.

Sosyal duygusal öğrenme alanı, erken matematik öğrenme alanı, erken okuma yazma öğrenme alanı, alıcı dil öğrenme alanı ve ifade edici dil öğrenme alanında ise yalnızca öğretmen değerlendirmelerine göre kızlar erkeklere göre daha fazla puan almışlardır. Bu sonuçlara göre anne babaların çocukların cinsiyetlerine göre öğrenme alanlarındaki gelişimlerinde herhangi bir farklılaşma olmadığı görüşünde olmalarına karşın öğretmenlerin değerlendirmelerine göre aynı çalışma grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre tüm erken öğrenme alanlarındaki davranış ve beceri düzeyleri arasında kızlar lehine fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin duyguları ifade etme konusunda (Maguire ve diğ., 2016), duyguları tanıma ve ayırt etme konusunda (Tottenham, Hare ve Casey, 2011), sosyal duygusal gelişimler hakkında (Akşin, 2013; Kurtulan, 2015; Tunçeli, 2017) ve öz düzenleme becerileri hakkında (Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009) kız çocukların daha başarılı olduğunu ifade ettikleri çalışmalar

mevcuttur. Ancak bunun aksi olarak sosyal-duygusal beceriler (Dobbs, Doctoroff, Fisher ve Arnold, 2006), matematik becerileri (Hannula ve Lehtinen, 2005; Klein, Adi-Japha ve Hakak-Benizri, 2010; Pitchford, 2015), erken okuma yazma becerileri (Doctoroff, Greer ve Arnold, 2006; Below ve diğ., 2010), alıcı dil (Spere ve diğ., 2004) ve ifade edici dil becerileri (Adams, 1996; Tamis-LeMonda, Bornstein ve Baumwell, 2002) üzerinde cinsiyetin farklılaştırıcı bir unsur olmadığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur. Alan yazında yer alan bu durum değerlendirilirken; toplumun kız ve erkek çocuklardan beklentileri ile onlara yükledikleri roller (Aslan, 2002) ve kültür etkisi de göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin; kız çocuklarını daha fazla güçlü yöne sahip olarak algılama eğilimleri olabileceği de değerlendirilmelidir (Epstein, Ryser ve Pearson, 2002).

Erken öğrenme alanlarındaki davranış ve beceri düzeylerinin okul öncesi dönem çocuklarının 48-60 ay grubunda ya da 61-72 ay grubunda olma durumuna göre farklılaşması incelendiğinde; her üç değerlendirici bakımından da çocukların farklılaşma gösterdiği öğrenme alanları duyu motor öğrenme alanı, erken matematik öğrenme alanı ve erken okuma yazma öğrenme alanıdır. Her üç değerlendirici de 61-72 aylık çocukların bu öğrenme alanlarında daha yüksek davranış ve beceri düzeylerine sahip olduklarını ifade etmiştir.

Çocukların duyu-motor becerilerini kullanmadaki akıcılığını ve hareketlerin çeşitliliğini etkileyen en önemli değişkenlerden biri de kronolojik yaştır (Largo ve Kakebeeke, 1994). Çocuklar arasında bireysel farklılıklar olmasına rağmen, yaşla birlikte bedensel gelişimlerle doğru orantılı olarak, duyu-motor becerilerinde de düzenli ve belirli bir gelişim söz konusudur (Haywood ve Getchell, 2018). Bu durum bilişsel gelişimin içinde yer alan erken matematik (Clements, Sarama ve Liu, 2008) ve erken okuma-yazma öğrenme alanları (Kamii ve Manning, 2005) için de geçerlidir. Bireyin belirlenen öğrenme etkinliğini yapabilmesi için bilişsel, sosyal, fiziksel ve duyuşsal anlamda hazır bir durumda olması şeklinde ifade edilen hazırbulunuşluğun çocukların

büyüyen yaşına göre istenilen düzeye gelmesi ile birlikte çocukların öğrenme alanlarında daha başarılı olarak değerlendirilmesi beklenen bir sonuçtur.

Öz denetim öğrenme alanı, sosyal duygusal öğrenme alanı, alıcı dil öğrenme alanı ve ifade edici dil öğrenme alanlarında her üç değerlendiriciye göre de çocukların yaşları bakımından herhangi bir farklılık bulunmamaktadırlar. Başka bir ifadeyle çocukların yaşları kaç olursa olsun bu öğrenme alanlarındaki davranış ve becerileri düzeleri yaşa bağlı olarak değişiklik göstermemektedir.

Özdenetim alanında yaşa bağlı olarak herhangi bir farklılık bulunmamasının nedeni bu beceriyi etkileyen ve mevcut çalışmada incelenmemiş olan diğer etmenler olabilir. Örneğin, okul öncesi dönemdeki erkek çocukların öfke düzenleme becerilerini inceleyen Gilliom ve arkadaşları (2002) yaş yerine, güvenli bağlanma, olumlu anne kontrolü ve çeşitli bireysel özelliklerin özdenetim davranışlarını önemli derecede etkilediğini belirtmiştir.

Sosyal-duygusal öğrenme alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu alanda öğrenmenin örgütsel ve biyoekolojik bir çerçevede geliştiği ve her yaşta farklı gelişimsel görevlerinin olduğu görülmüştür (Denham ve Brown, 2010; Waters ve Sroufe, 1983). Ancak, mevcut araştırmada sosyal-duygusal öğrenme alanındaki davranış ve becerilerin her üç değerlendirici için de yaşa göre farklılaşmamasının çeşitli nedenleri olabilir. Teknoloji kullanımının hızla yaygınlaştığı günümüzde, tablet, bilgisayar ve akıllı telefonlar çocuklar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Teknolojinin kullanımı konusunda her evde farklı alışkanlıkların geliştiği ve farklı kuralların geçerli olduğu düşünüldüğünde, teknoloji kullanımının sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki olumsuz etkileri de farklı düzeyde olabilmektedir (Strohman ve Westendorf, 2015). Çalışma saatlerinden dolayı anne ve babaların çocukların sosyalleşme sürecine yeterince katkıda bulunamaması ya da kullanım sürecine dikkat etmeden ve gelişime katkı sağlayacağını düşünerek ebeveynlerin çocuklara teknolojik araçları sunmaları, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini yaştan bağımsız ve daha güçlü bir etken olarak karşımıza çıkarabilmektedir (Steiner-Adair ve Barker, 2014). Bu bilgiler ışığında çocukların yaşı

kaç olursa olsun teknoloji kullanımının artması ve sosyalleşmenin buna bağlı olarak azalmasından dolayı sosyal duygusal öğrenme alanında anlamlı bir farkın bulunamayabileceği düşünülmektedir.

Alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin de sosyal gelişim ile yakından ilgili olduğu düşünüldüğünde, çocukların bu becerilerdeki farklılıkları maruz kaldıkları sözel bilgiler ve sosyal iletişimde bulundukları partnerlerinin özellikleri (örneğin, annenin çocuğa verdiği dönütler, oynanan oyunlar ve sözel ipuçları) ile açıklanabilir (Tamis-LeMonda, Bornstein ve Baumwell, 2002). Dolayısıyla, çocuğun yaşından çocuk çevresindeki kişilerle geliştirdiği dilin sosyal-iletişimsel işlevlerini kullanma miktarı öne çıkmaktadır. Diğer yandan, Adams (1996) yaptığı araştırmada ise çocukların bellek kapasitelerindeki farklılıkların ifade edici dil becerilerini yaştan bağımsız olarak etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde yaşa göre herhangi bir farklılaşma gözlemlenmemesinin nedeni çocukların bilişsel ve sosyal gelişim düzeylerindeki farklılıklar olabilir.

Erken öğrenme alanlarındaki davranış ve beceri düzeylerinin çocukların ailelerinin algıladıkları gelir düzeyleri bakımından incelenmesi sonucunda; tüm öğrenme alanlarında alt gelir grubundaki çocukların orta gelir grubundaki çocuklara göre bu öğrenme alanlarında daha düşük seviyede davranış ve becerilere sahip oldukları belirlenmiştir. Üstelik bu sonuç alıcı dil öğrenme alanı dışında kalan tüm öğrenme alanlarında gerek öğretmen, gerek ebeveyn gerekse gözlemcinin ortak görüşüdür. Yalnızca alıcı dil öğrenme alanında öğretmenler gelir durumunun bir farklılığa yol açmadığını ifade etmişlerdir. Buna göre genel itibariyle bu çalışmada ele alınan tüm erken öğrenme alanlarında alt gelir grubundaki çocukların daha düşük davranış ve beceri seviyesinde olduklarını söylemek mümkündür. Yoksulluk, özellikle erken çocukluk döneminde; çocukların başta gelişimleri olmak üzere, öğrenmeleri üzerini de olumsuz olarak etkilemektedir (Sibley ve diğ., 2019). Gelirdeki artışlar ise çocukların gelişimlerini bütüncül olarak olumlu yönde etkilemektedir (Hamad ve Rehkopf, 2016). Bu etkileri doğrudan, dolaylı ya da aracılı olarak farklı biçimlerde sınıflandırmak

mümkündür. Çocukların sağlıklarını, gelişimlerini ve öğrenmelerini etkileyen bu durumun olumsuz etkilerini sağaltma gücü olan ve çocukların gelecekte yoksulluk içinde olmalarını engellemede önemli role sahip olan faktör ise okula hazır bulunuşluktur. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde çocukların erken yaşlarda eğitimden faydalanmaları desteklendikçe; yoksulluğa bağlı gelişim ve öğrenme problemleri azaltılabilmektedir (Engle ve Black, 2008).

Alan yazın incelendiğinde aile gelir düzeyi arttıkça çocukların matematik (Akşin, 2013; Polat-Unutkan, 2007), sosyal ve dil beceri düzeylerinin de arttığı görülmektedir (Aber, Jones ve Cohen, 2000; Costello ve diğ., 2003; Hartas, 2011). Dolayısıyla, ailenin sahip olduğu maddi imkanların çocukların psikolojik, bilişsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının giderilmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Erken öğrenme alanlarındaki davranış ve beceri düzeylerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna bir yıl, iki yıl ya da üç yıl devam etmelerine göre incelenmesi sonucunda; her üç değerlendirici de duyu motor öğrenme alanında, erken matematik öğrenme alanında ve erken okuma yazma öğrenme alanında çocukların sahip olduğu davranış ve beceri düzeylerinin farklılaştığını ifade etmişlerdir. Buna göre genel itibariyle çocukların en az iki yıl okula devam etmesinin bahsi geçen öğrenme alanlarında daha yüksek düzeyde davranış ve becerilere sahip olmasında önemli bir unsur olduğu söylenilebilir. Nitekim çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerindeki artışın; motor becerilerinde (Tunçeli, 2017), matematik becerilerinde (Polat-Unutkan, 2007; Aslan ve Aktaş Arnas, 2014; Polat ve Akşin-Yavuz, 2016, Yoshikawa, Weiland ve Brooks-Gunn, 2016; Tunçeli, 2017) ve erken okuma yazma alanında (Yoshikawa, Weiland, ve Brooks-Gunn, 2016; Tunçeli, 2017) olumlu yönde artış oluşmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte yalnızca ebeveyn görüşlerine göre sosyal duygusal öğrenme alanında çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerinin bir yıldan fazla olması onların bu öğrenme alanında daha yüksek düzeyde davranış ve beceri geliştirmelerini sağlamaktadır. Sosyal duygusal gelişim alanının okula devam etme

süresine göre farklılaşmasının incelendiği çeşitli araştırma (Domitrovich ve diğ., 2013; Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya, 2013; Polat ve Akşin-Yavuz, 2016; Tunçeli, 2017) sonuçlarında da çocukların okula devam etme süresi arttıkça sosyal duygusal alanda yetkinliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul ortamında çocukların kazandıkları sosyalleşme ve diğer çocuklarla kendi duygularını paylaşabilme yetilerinin gelişmesi göz önünde bulundurulduğunda bu alanda anlamlı fark bulunmasının muhtemel bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Değerlendiricilerin hepsi, öz denetim öğrenme alanı, alıcı dil öğrenme alanı ve ifade edici dil öğrenme alanlarında çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam sürelerine bağlı olarak bu öğrenme alanlarındaki davranış ve beceri düzeylerinde farklılık oluşmadığını belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde okula devam konusunda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Örneğin, Bradley ve Vandell (2007) okul öncesi eğitim ve çocukların öz denetimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okul öncesi eğitime devam süreleri daha uzun olan çocukların strese bağlı davranış problemleri açısından daha büyük risk taşıdıklarını belirtmiştir. Akran ilişkilerinde zorluk çeken, ilgisiz ebeveynlerin yetiştirdiği çocuklar için ise bu riskin daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Broekhuizen ve arkadaşları (2015) okul öncesi eğitimin kalitesi ve sosyal-duygusal davranış değişkenleri ile duygusal öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında ise; nispeten daha düşük kalitedeki okullarda eğitim gören ve duygusal öz-düzenleme becerileri düşük olan çocukların sosyal yetkinlik açısından daha düşük seviyede olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan, duygusal öz denetim becerileri açısından düşük seviyede olan çocukların daha kaliteli bir eğitim aldıklarında sosyal yetkinlik seviyelerinde artış gözlemlenmiştir.

Dil becerileri konusunda ise, özellikle sosyo ekonomik anlamda dezavantajlı ailelerden gelen okul öncesi eğitime devam eden çocukların dil puanları ile okul başarısı bakımından, daha önce okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek seviyede olduğu ifade edilmiştir (Bradley ve Vandell, 2007). Benzer biçimde, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerindeki artışın, dil becerilerinde

(Atabey, Ömeroğlu ve Damar, 2009; Ergin ve Koçak, 2012; Polat ve Akşin-Yavuz, 2016; Tunçeli, 2017; Yoshikawa, Weiland, ve Brooks-Gunn, 2016) ve özellikle fonolojik duyarlılık (Polat ve Akşin-Yavuz, 2016) gibi daha özel bir alandaki yetkinlikte de olumlu yönlü farklılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme, bireyin doğumuyla başlamakta ve hayatı boyunca devam etmektedir. Bu sebeple erken çocukluk döneminde faydalanılan eğitimin, bireyin tüm gelişim alanlarında yaşama donanımlı başlamasına önemli katkıları bulunmaktadır. Öyle ki günümüzde gelişmiş olarak adlandırılan ülkelerde bu eğitim 3 yaş altında başlamakta ve yalnızca eğitim değil, sunulan öğrenme ortamının niteliğinin önemi de tartışılmaktadır (OECD, 2017). Camilli ve arkadaşları (2010) ise 3 yaştan büyük çocukların okul öncesi eğitimi almalarının, özellikle bilişsel gelişim alanında olmak üzere, sosyal gelişimleri ve okul başarılarında olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Erken çocukluk döneminde okula devam etme süresinin çocuğun ilerleyen yıllardaki akademik başarısını, yürütücü işlevlerini olumlu olarak etkilemekte, sağlanan erken müdahale ile olası özel eğitim gereksinimini azaltmakta ve sosyal anlamda da yaşam becerilerini olumlu yönde desteklemektedir (Arteaga ve diğ., 2014; Shah ve diğ., 2017). Dolayısıyla, mevcut araştırmada, farklı öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresine göre öğretmen, gözlemci ve ebeveynler için farklı sonuçlar ortaya çıkarmasının nedeni; okula başlama yaşı, programın kalitesi, yoğunluğu, bireysel, ailevi faktörler ya da değerlendiricilerin farklılaşan algıları gibi pek çok değişkenin birbirine geçerek yarattığı karmaşık sistem olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde; çocukların yaşlarına, ailelerinin gelir durumuna ve okul öncesi eğitim kurumuna devam ettikleri süreye göre erken öğrenme alanlarında sahip oldukları davranış ve beceri düzeylerinin öğretmenleri, ebeveynleri ve gözlemci tarafından çoğunlukla benzer olarak değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre çocukların yaşlarının daha büyük olması, aile gelir düzeylerinin daha yüksek olması ve okul öncesi eğitim kurumuna daha uzun süre devam etmesi başta duyu motor öğrenme alanı, erken matematik öğrenme alanı ve erken

okuma yazma öğrenme alanları olmak üzere çeşitli öğrenme alanlarında farklılık yaratmaktadır. Yalnızca çocukların cinsiyetleri bakımından öğretmen, ebeveyn ve gözlemcilerin her üçünün de kız ya da erkek olmanın belirli bir öğrenme alanında farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu durumda öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerde farklılık yaratabilecek çeşitli ara değişkenlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

6. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında öneriler, araştırmacılara, öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik olmak üzere üç ayrı kategoride sunulmuştur.

Araştırmacılar için öneriler;

- ✓ Araştırmada Türkçe uyarlaması yapılarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenen Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği, farklı örneklemlerde uygulanarak yeni araştırmalar yapılabilir.

- ✓ Maliyet yüksekliği, uygulamaya ayrılan zaman, değerlendirme ve istatistiki sürecin uzunluğu gibi sebeplerden dolayı araştırma bulgularının genellenebilmesi için yapılacak araştırma; daha büyük bir araştırma grubu ile, farklı yerleşim yerlerinde ve daha geniş yaş grubuna ulaşılabilecek daha çok okulda, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki çocukların dahil edildiği geniş bir örneklemde yapılabilir.

- ✓ Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süreleri ve erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerileri hakkında çeşitli değişkenler açısından derinlemesine inceleme yapan çalışmalar yapılarak yaşamlarının ileriki dönemlerindeki meslek doyumu ve yaşam başarısı incelenebilir.

- ✓ EÖDGÖ okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklara uygulanmıştır. Okul öncesi eğitim almış ve almamış çocuklar arasında karşılaştırma yapmak amacıyla bu ölçek kullanılabilir.

Öğretmenler için öneriler;

- ✓ Okul öncesi öğretmenleri bu ölçeği uygulayarak çocukları daha iyi tanıma ve değerlendirme fırsatı bulabilirler ve çocukların erken öğrenme alanlarındaki eksikliklerini fark edebilirler.

- ✓ Desteğe ihtiyacı olan çocukların erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerini geliştirebilmek için eğitim programında değişiklikler ve düzenlemeler yapabilir ve eğitim ortamını bu davranış ve becerilerin gelişimine destekleyecek şekilde yeniden düzenleyebilirler.

- ✓ Çocuklarına erken öğrenme alanlarında ihtiyaçları olan desteği sunabilmeleri için ailelere yönelik aile katılım programları hazırlayarak aileleri bilgilendirebilirler.

- ✓ EÖDGÖ uygulanan çocuklara öğretmen ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda erken öğrenme alanlarında desteğe ihtiyacı olan çocuklar erken müdahale programlarına yönlendirebilirler.

Ebeveynler için öneriler;

- ✓ Aileler, erken öğrenme davranış ve becerilerinde desteğe ihtiyaç duyan çocuklarına nasıl destek olacaklarını ve bu becerileri nasıl geliştirmelerine yardımcı olacaklarını konu alan seminerlere ve eğitimlere katılabilirler.

- ✓ Çocukların erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerini geliştirebilecekleri oyun ve oyun materyallerini tercih ederek onları erken öğrenme alanlarında destekleyebilirler.

- ✓ Erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinde desteğe ihtiyaç duyan çocukların aileleri bu konunun uzmanlarından destek alabilirler.

KAYNAKÇA

Aber, J. L., Jones, S. M., ve Cohen, J. (2000). The impact of poverty on the mental health and development of very young children. In C. H. Zeanah Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (2nd ed., pp. 113-128). New York, NY: Guilford Press.

Adams, A. (1996). Phonological Working Memory and Spoken Language Development in Young Children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology A*, *49*(1), 216-233. doi:10.1080/713755610

Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H. ve Sönmez, İ. (2017). Erken öğrenme gözlem ve derecelendirme ölçeği öğretmen formunun Türkçe'ye Uyarlanması. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi (Sözlü Bildiri), Ekim, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aksu, M. (2011). *Zihinsel Engelli Çocuklarda Görsel Sanatlar Eğitiminin Motor Beceri Gelişimine Katkısı*. Yüksek lisans tezi, Bursa: Uludag Üniversitesi.

Aktaş-Arnas, Y. (2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklarımıza fen eğitiminde nasıl yardım edebiliriz? *Çocuk ve Aile Dergisi, Ekim Sayısı*, 42-47.

Akşin, E. (2013). *60-72 Aylık çocukların benlik algıları ile ilköğretime hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin ve ilköğretime hazır bulunuşluk ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Akşin-Yavuz, E. (2016). *Bilişsel işlevlerin uygulanması ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması ve 48-66 aylık çocukların bilişsel işlevlerinin gelişiminin incelenmesi.* Doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Akşin-Yavuz, E., ve Zembat, R. (2016). Dinamik değerlendirme yaklaşımı ve okul öncesi eğitimde kullanımı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2* (2), 12-22.

Akşin-Yavuz, E., ve Zembat, R. (2017). Bilişsel işlevlerin değerlendirilmesi ölçeği türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (2), 475-503. DOI: 10.24315/trkefd.305449

Aktürk, Ş. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin demografik açıdan incelenmesi (Bilfen örneği)*. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Alabay, E. ve Gülay-Ogelman, H. (2014). Ev Ziyaretleri. A. Önder (Ed.) *Okul öncesi dönemde değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde (s. 127-158). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Alıcı, T. (2011). *Öğrenmenin bilimsel temelleri*. İstanbul: Palme Yayıncılık.

Alisinanoğlu, F., ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(1), 93-110.

Aral, N., ve Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayın A.Ş.

Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2003). *Okul öncesi eğitim 1* (2. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.

Arslan, E. (2017). Erken çocuklukta bilişsel gelişim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (8. Baskı, s. 2-24). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Arteaga, I., Humpage, S., Reynolds, A. J. ve Temple, J. A. (2014). One year of preschool or two: Is it important for adult outcomes? *Economics of Education Review, 40,* 221-237. doi:10.1016/j.econedurev.2013.07.009.

Aslan, D. ve Aktaş-Arnas, Y. (2014). The immediate impacts of preschool attendance on Turkish children's mathematics achievement. *Educational Studies, 41*(3), 231-243. doi:10.1080/03055698.2014.961901.

Atabey, D., Ömeroğlu, E. ve Damar, M. (2009). Altı yaş çocuklarının Türkçe dil etkinliklerinde dil kazanimlari ile anne baba işlevleri arasindaki ilişkinin cinsiyet, doğum sirasi, okula devam süresi gibi değişkenlere göre incelenmesi. I. International Education Studies Congress Proceedings.

Aunio, P. ve Räsänen, P. (2015). Core numerical skills for learning mathematics in children aged five to eight years – a working model for educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, *24*(5), 684-704. doi:10.1080/1350293x.2014.996424

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Aydın, B. (2012). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 29-55). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, B. (2015). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aytekin, Ç. (2016). Fiziksel büyüme ve motor gelişim. N. Metin (Ed.), *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Bacanlı, H. (2018). *Eğitim psikolojisi* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Balat-Uyanık, G., Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*, 263-275.

Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O. ve Beard, J. R. (2010). Gender Differences in Motor Skill Proficiency From Childhood to Adolescence: A Longitudinal Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *81*(2), 162-170. doi:10.5641/027013610x13088554297116.

Başaran, N. (2006). *Erken öğrenme becerilerini değerlendirme aracının Tokat örnekleminde 48–66 aylık türk çocuklarına uyarlanması*. Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Baykoç-Dönmez, N. ve Arı, M. (1992). 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3), 115-161.

Bear, G. G., Manning, M. A. ve Izard, C. E. (2003). Responsible behavior: The importance of social cognition and emotion. *School Psychology Quarterly*, *18*(2), 140-157. doi:10.1521/scpq.18.2.140.21857.

Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P. ve Trost, S. G. (2013). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education and Development*, *25*(1), 56-70. doi:10.1080/10409289.2013.780505.

Below, J. L., Skinner, C. H., Fearrington, J. Y. ve Sorrell, C. A. (2010). Gender differences in early literacy: Analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes. *School Psychology Review*, *39*(2), 240-257.

Benson, C. (2008). "*I don't think I can do it; I can't work it out for myself" The importance of providing primary children with thinking skills for their future lives.* www.unesco.org/education/educprog/ste/pdf_files/connect/ClareBenson Erişim Tarihi: 29.12.2018.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238–246.

Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual.* Encino, CA: Multivariate Software.

Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar.* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Boydak, H. A. (2017). *Öğrenme Stilleri* (22. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Boz, M. (2011). *5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan temel hareket eğitim programının hareket becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Bradley, R. H. ve Vandell, D. L. (2007). Child care and the well-being of children. *Arch Pediatr Adolesc Med*, *161*(7), 669-76. doi:10.1001/archpedi.161.7.669.

Bredekamp, S. ve Rosegrant, T. (1995). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment.* Washington, DC: NAEYC.

Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (H. Z. İnan ve T. İnan Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Broekhuizen, M. L., Aken, M. A., Dubas, J. S., Mulder, H. ve Leseman, P. P. (2015). Individual differences in effects of child care quality: The role of child affective

self-regulation and gender. *Infant Behavior and Development, 40,* 216-230. doi:10.1016/j.infbeh.2015.06.009.

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.

Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research, 21,* 230-258. doi:10.1177/0049124192021002005.

Brownell, C. A. ve Kopp, C. B. (2007). *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformations*. New York: Guilford Press.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. ve Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.

Buysse, V., Peisner-Feinberg, E., Soukakou, E., Fettig, A., Schaaf, J. ve Burchinal, M. (2016). Using Recognition & Response (R&R) to improve children's language and literacy skills: Findings from two studies. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 11-20. doi:10.1016/j.ecresq.2015.11.005.

Cameron, C. E., Cottone, E. A., Murrah, W. M. ve Grissmer, D. W. (2016). How Are Motor Skills Linked to Children's School Performance and Academic Achievement? *Child Development Perspectives, 10*(2), 93-98. doi:10.1111/cdep.12168.

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., ve Barnett, W. S. (2010). Meta-Analysis of the effects of early education ınterventions on cognitive and social development. *Teachers College Record, 112*(3), 59-620.

Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M. ve Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology, 37*(2), 231-242.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Boston-USA: Greenwood Publishing Group.

Clark, A. (2017). *Listening to Young Children, Expanded Third Edition: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach* (3. Baskı). London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Clements, D. H., Sarama, J. H. ve Liu, X. H. (2008). Development of a measure of early mathematics achievement using the Rasch model: the research- based early maths assessment. *Educational Psychology, 28*(4), 457-482. doi:10.1080/01443410701777272.

Cole, S. R. ve Cole, M. (2012). *The Development of Children* (7. Baskı). New York: Worth.

Constantino, J. (1995). Early relationships and resilient outcomes among children of the working poor. *Biological Psychiatry, 37*(9), 614. doi:10.1016/0006-3223(95)94489-j.

Costello, E. J., Compton, S. N., Keeler, G. ve Angold, A. (2003). Relationships between poverty and psychopathology: a natural experiment. *JAMA, 290*(15), 2023-2029. doi:10.1001/jama.290.15.2023.

Çağlak-Sarı, S. (2007). Okul Öncesi Dönemde Hareket Gelişimi ve Eğitimi. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi62/sari.htm.

Çiftçi, I. ve Sucuoğlu, B. (2003). *Sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları.* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Denham, S. A. ve Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social–emotional learning and academic success. *Early Education & Development, 21*(5), 652-680. doi:10.1080/10409289.2010.497450.

Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi* içinde. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Diener, M. L. ve Kim, D. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *25*(1), 3-24. doi:10.1016/j.appdev.2003.11.006.

Dobbs, J., Doctoroff, G. L., Fisher, P. H. ve Arnold, D. H. (2006). The association between preschool children's socio-emotional functioning and their mathematical skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *27*(2), 97-108. doi:10.1016/j.appdev.2005.12.008.

Doctoroff, G. L., Fisher, P. H., Burrows, B. M. ve Edman, M. T. (2016). Preschool children's interest, social-emotional skills, and emergent mathematics skills. *Psychology in the Schools*, *53*(4), 390-403. doi:10.1002/pits.21912.

Doctoroff, G. L., Greer, J. A. ve Arnold, D. H. (2006). The relationship between social behavior and emergent literacy among preschool boys and girls. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *27*(1), 1-13. doi:10.1016/j.appdev.2005.12.003.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. ve Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "paths" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, *28*(2), 67-91. doi:10.1007/s10935-007-0081-0.

Domitrovich, C. E., Morgan, N. R., Moore, J. E., Cooper, B. R., Shah, H. K., Jacobson, L. ve Greenberg, M. T. (2013). One versus two years: Does length of exposure to an enhanced preschool program impact the academic functioning of disadvantaged children in kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(4), 704-713. doi:10.1016/j.ecresq.2013.04.004.

Driscoll, A. ve Nagel, N. G. (2008). *Early Childhood Education, Birth-8: The World of Children, Families, and Educators* (4. Baskı). USA: Pearson Education.

Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden 6 yas çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitimini etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği.* Yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Eisenberg, N. (2012). Temperamental effortful control (self-regulation). In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. D. V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development online*. http://www.child-encyclopedia.com/temperament/according-experts/temperamental-effortful-control-self-regulation. Erişim Tarihi: 25.12.2018.

Eisenberg, N., Valiente, C. ve Sulik, M. J. (2009). How the study of regulation can inform the study of coping. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *124*, 75-86. doi:10.1002/cd.244.

Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ekinci-Vural, D. ve Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(59), 1174-1185.

Elias, C. L. ve Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, *17*(2), 216-238. doi:10.1016/s0885-2006(02)00146-1.

Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias ve H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Engle, P. L. ve Black, M. M. (2008). The Effect of Poverty on Child Development and Educational Outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1136*, 243-256. doi:10.1196/annals.1425.023.

Epstein, M. H., Ryser, G. ve Pearson, N. (2002). Standardization of the behavioral and emotional rating scale: Factor structure, reliability, and criterion validity. *The*

Journal of Behavioral Health Services & Research, 29(2), 208-216. doi:10.1007/bf02287707.

Erden, M. ve Akman, Y. (2018). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)* (24. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erdoğan, S., Şimşek-Bekir, H. ve Erdoğan-Aras, A. S. (2005). Ankara'nın alt sosyokonomik bölgelerinde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 14*(1), 231-246.

Ergene, T. (2012). Psikososyal Gelişim. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 245-269). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ergin, B. ve Koçak, N. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarin dil gelişim düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Proceedings from International Preschool Education Congress* içinde (s. 36-43). Adana.

Erözkan, A. (2014). *Psikolojik danışma ve rehberlikte test dışı teknikler.* Ankara: Mentis Yayınevi.

Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A. ve Senn, T. E. (2004). The Contribution of Executive Functions to Emergent Mathematic Skills in Preschool Children. *Developmental Neuropsychology*, *26*(1), 465-486. doi:10.1207/s15326942dn2601_6.

Fairtest (2007). *Criterion and standards referenced tests.* http://www.fairtest.org/sites/default/files/criterion%20fact.pdf E.T. 31.12.2018

Figueroa, R. ve An, R. (2016). Motor skill competence and physical activity in preschoolers: A review. *Maternal and Child Health Journal*, *21*(1), 136-146. doi:10.1007/s10995-016-2102-1.

Fisher, P. H., Dobbs-Oates, J., Doctoroff, G. L. ve Arnold, D. H. (2012). Early math interest and the development of math skills. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 673-681. doi:10.1037/a0027756.

Fox, C. L. ve Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, *75*(2), 313-328. doi:10.1348/000709905x25517.

Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstrom, L. ve Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social–emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *26*(2), 171-200. doi:10.1016/j.appdev.2004.12.002.

Gallahue, D. L. ve Ozmun, J. C. (2011). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults* (7. Baskı). Boston: McGraw-Hill.

Gander, M. J.,ve Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen, ve B. Onur, Çev.) (8. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A. ve Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, *38*(2), 222-235. doi:10.1037//0012-1649.38.2.222.

Gillis, M., West, T. ve Coleman, M. R. (2010). *Early learning observation & rating scale: Teacher's guide.* New York, NY: National Center for Learning Disabilities.

Gillis, M., West, T. ve Coleman, M. R. (2011). The early learning observation & rating scale (ELORS): Honoring parent and teacher concerns. *Perspectives on Language and Literacy*, *37*(3), 35-37.

Girard, L., Pingault, J., Doyle, O., Falissard, B. ve Tremblay, R. E. (2015). Developmental associations between conduct problems and expressive language in early childhood: A population-based study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *44*(6), 1033-1043. doi:10.1007/s10802-015-0094-8.

Girard, L., Pingault, J., Doyle, O., Falissard, B. ve Tremblay, R. E. (2016). Expressive language and prosocial behaviour in early childhood: Longitudinal associations in the UK millennium cohort study. *European Journal of Developmental Psychology*, *14*(4), 381-398. doi:10.1080/17405629.2016.1215300.

Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş.* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gooch, D., Thompson, P., Nash, H. M., Snowling, M. J. ve Hulme, C. (2015). The development of executive function and language skills in the early school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *57*(2), 180-187. doi:10.1111/jcpp.12458.

Goodway, J. D., Robinson, L. E. ve Crowe, H. (2010). Gender differences in fundamental motor skill development in disadvantaged preschoolers from two geographical regions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *81*(1), 17-24. doi:10.1080/02701367.2010.10599624.

Greenberg, M. (2003). Schooling for the good heart presenter: mark greenberg. In D. Goleman (Ed.), *Destructive emotions: how can we overcome them? : a scientific dialogue with the dalai lama* (pp. 256-280). New York: Bantam Dell.

Greens, C. (2004). Big math for little kids: Early childhood mathematics program. *Early Childhood Research Quarterly*, *19*, 159-166.

Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. NY: Teachers College.

Gullo, D. F. ve Hughes, K. (2011). Reclaiming kindergarten: Part I.Questions about theory and practice. *Early Childhood Education Journal, 38,* 323–328.

Gülay-Ogelman, H. (2014a). Gözlem. A. Önder (Ed.) *Okul öncesi dönemde değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde (s. 37-47). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gülay-Ogelman, H. (2014b). Sosyometrik Teknikler. A. Önder (Ed.) *Okul öncesi dönemde değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde (s. 75-90). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gülay-Ogelman, H., ve Erten-Sarıkaya, H. (2013). Investigation of variables of peer relationships of children receiving preschool education in ages 5 and 6: A two-year longitudinal study. *Turkish Studies, International Periodical for the*

Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, *8*(8), 1859-1871. doi:10.7827/TurkishStudies.5524.

Güler-Yıldız, T., Ertürk-Kara, H. G., Fındık-Tanrıbuyurdu, E. ve Gönen, M. (2014). Examining self-regulation skills according to teacher-child interaction quality. *Education and Science*, *39*(176), 329-338. doi:10.15390/eb.2014.3648.

Güven, G. ve Azkeskin, E. (2018). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (5. Baskı, s. 2-50). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güven, M. ve Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online Dergisi*, *7*(1), 36-48.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). Multivariate data analysis (7. Baskı). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Hamad, R. ve Rehkopf, D. H. (2016). Poverty and child development: A longitudinal study of the ımpact of the earned ıncome tax credit. *American Journal of Epidemiology*, *183*(9), 775-784. doi:10.1093/aje/kwv317.

Hannula, M. M. ve Lehtinen, E. (2005). Spontaneous focusing on numerosity and mathematical skills of young children. *Learning and Instruction*, *15*(3), 237-256. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.04.005.

Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, *37*(6), 893-914. doi:10.1080/01411926.2010.506945.

Hay, D. F., Payne, A. ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(1), 84-108.

Haywood, H. C. ve Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment ın practice. Clinical and educational applications.* Cambridge University Press, New York.

Haywood, K. M. ve Getchell, N. (2018). Physical Growth, Maturation and Aging. In *Life Span Motor Development* (6th Edition, pp. 52-65). IL: Human Kinetics.

Heath, S. M., Bishop, D. V., Bloor, K. E., Boyle, G. L., Fletcher, J., Hogben, J. H., … Yeong, S. H. (2014). A spotlight on preschool: The influence of family factors on children's early literacy skills. *Plos One*, *9*(4), e95255. doi:10.1371/journal.pone.0095255.

He, J. ve Van de Vijver, F. (2013). Response styles among ethnic groups in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, *55*(7), 794-800. doi:10.1016/j.paid.2013.06.017.

Hromek, R. ve Roffey, S. (2009). Promoting social and emotion learning with games "it's fun and we learn things". *Simulation & Gaming*, *40*(5), 626-644. doi:10.1177/1046878109333793.

Hsiao, H. ve Chen, J. (2016). Using a gesture interactive game-based learning approach to improve preschool children's learning performance and motor skills. *Computers & Education*, *95*, 151-162. doi:10.1016/j.compedu.2016.01.005.

Ihmeideh, F. M. (2014). The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers & Education*, *79*, 40-48. doi:10.1016/j.compedu.2014.07.008.

Iivonen, S. ve Sääkslahti, A. (2013). Preschool children's fundamental motor skills: a review of significant determinants. *Early Child Development and Care*, *184*(7), 1107-1126. doi:10.1080/03004430.2013.837897.

Ikesako, H. ve Miyamoto, K. (2015). Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence and implication for japan's educational practices and research. *OECD Education Working Papers*. doi:10.1787/5js07529lwf0-en.

Joseph, G. E. ve Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, *23*(2), 62-73. doi:10.1177/02711214030230020201.

Justice L. M. ve Ezell, K. E. (2004). Print referencing: an emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*, 185–193.

Kamii, C. ve Manning, M. (2005). Dynamic indicators of basic early literacy skills (DIBELS): A tool for evaluating student learning? *Journal of Research in Childhood Education, 20*(2), 75-90. doi:10.1080/02568540509594553.

Kandır, A. (2007). *Gelişimde 3-6 yaş: "çocuğum büyüyor"* (4. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum, 4*(14), 33-38.

Kandır, A. ve Koçak-Tümer, N. B. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7*(30), 45-60.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-Altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(1), 40-50.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi "Kavramlar İlkeler Teknikler"* (26. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 237-268.

Keenan, T., Evans, S. ve Crowley, K. (2016). *An introduction to child development* (3. Baskı). California, CA: SAGE.

Kelly, L., Wessel, J., Dummer, G. ve Sampson, T. (2010). *Everyone can!: skill development and assessment in elementary physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Kelly-Vance, L. ve Ryalls, B. O. (2014). Best practices in play assessment and intervention. In P. Harrison ve A. Thomas, (Eds.), *Best practices in school psychology: Data-based and collaborative decision making.* National Association of School Psychologists. Bethesda, MD.

Klein, P. S., Adi-Japha, E. ve Hakak-Benizri, S. (2010). Mathematical thinking of kindergarten boys and girls: similar achievement, different contributing

processes. *Educational Studies in Mathematics, 73*(3), 233-246. doi:10.1007/s10649-009-9216-y.

Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. London: Routledge.

Kochanska, G., Coy, K. C. ve Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development, 72*(4), 1091-1111. doi:10.1111/1467-8624.00336.

Kochanska, G., Murray, K. T. ve Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*(2), 220-232. doi:10.1037/0012-1649.36.2.220.

Korkut, F. ve Erkan, S. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma: psikolojik danışman eğitimcileri, uygulamacıları ve öğrencileri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kremen, A. M. ve Block, J. (1998). The roots of ego-control in young adulthood: Links with parenting in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(4), 1062-1075. doi:10.1037//0022-3514.75.4.1062.

Kurtulan, B. (2015). *Erken çocukluk döneminde (4-7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Kusché, C. A. (2001). Paths in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: the social emotional education of young children* (pp. 140-161). New York: Teacher College Press.

Kwok, E. Y., Brown, H. M., Smyth, R. E. ve Oram Cardy, J. (2015). Meta-analysis of receptive and expressive language skills in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 9,* 202-222. doi:10.1016/j.rasd.2014.10.008.

Largo, R. H. ve Kakebeeke, T. H. (1994). Fine manipulative abilities in the first years of life. In E. Fedrizzi, G. Avanzini, ve P. Crenna (Eds.), *Motor Development in Children* (pp. 33-40). London: John Libbey Eurotext.

Lengua, L. J., Honorado, E. ve Bush, N. R. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *28*(1), 40-55. doi:10.1016/j.appdev.2006.10.001.

Lewicki, K., Franze, M., Gottschling-Lang, A. ve Hoffmann, W. (2018). Developmental differences between preschool boys and girls in Northeastern Germany. *European Early Childhood Education Research Journal*, *26*(3), 316-333. doi:10.1080/1350293x.2018.1462997.

Lorson, K. M. ve Goodway, J. D. (2008). Gender differences in throwing form of children ages 6–8 years during a throwing game. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *79*(2), 174-182. doi:10.5641/193250308x13086753543455.

MacCallum, R. C., Browne, M. W. ve Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*, 130–149.

Maguire, L. K., Niens, U., McCann, M. ve Connolly, P. (2016). Emotional development among early school-age children: gender differences in the role of problem behaviours. *Educational Psychology*, *36*(8), 1408-1428. doi:10.1080/01443410.2015.1034090.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., … Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, *79*(3), 732-749. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x.

Matthews, J. S., Ponitz, C. C. ve Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 689-704. doi:10.1037/a0014240.

McAfee, O. ve Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi.* (B. Ekinci Çev. Ed). Ankara: Nobel Yayıncılık.

McCartney, K. ve Phillips, D. (2006). *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Australia: John Wiley & Sons.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, *43*(4), 947-959. doi:10.1037/0012-1649.43.4.947.

McClelland, M. M. ve Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*(2), 206-224. doi:10.1016/s0885-2006(03)00026-7.

Mccombs, B. L. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning what does the research say?* (pp. 23-29). New York: Teachers College Press.

McCoy, D. C. ve Wolf, S. (2018). Changes in classroom quality predict Ghanaian preschoolers' gains in academic and social-emotional skills. *Developmental Psychology*, *54*(8), 1582-1599. doi:10.1037/dev0000546.

McKenzie, M. (2005). Seeing the spectrum: North American approaches to emotional, social, and moral education. *The Educational Forum*, *69*(1), 79-90. doi:10.1080/00131720408984667.

MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara.

Mendez, J. L., McDermott, P. ve Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with african american preschool children: Developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools*, *39*(1), 111-123. doi:10.1002/pits.10039.

Mengütay, S. (2005). *Çocuklarda hareket gelişimi ve spor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Metin, I. (2010). *The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation*. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Koç Üniversitesi.

Milfort, R. ve Greenfield, D. B. (2002). Teacher and observer ratings of head start children's social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(4), 581-595. doi:10.1016/s0885-2006(02)00190-4.

Miller, A. L., Fine, S. E., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S. ve Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition & Emotion*, *20*(8), 1170-1192. doi:10.1080/02699930500405691.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. ve Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(3), 298-309. doi:10.1016/j.ecresq.2014.03.002.

Muthen, L. K. ve Muthen, B. O. (2012). Mplus: Statistical analysis with latent variables. User's guide. Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.

Neisser, U. (2014). *Cognitive Psychology: Classic Edition*. New York: Psychology Press.

Novick, B., Kress, J. S. ve Elias, M. J. (2002). *Building learning communities with character: how to integrate academic, social and emotional learning*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.

OECD. (2017). *Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing website: http://www.oecd.org/education/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm.

Orçan, M. (2009). *Anasınıfına devam eden 60–72 aylık çocukların erken öğrenme becerilerine destekleyici eğitim programlarının incelenmesi.* Doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Orçan, M. (2014). Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo. A. Önder (Ed.) *Okul öncesi dönemde değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde (s. 191-203). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Orçan, M. (2017). Sosyal gelişim. M. Engin-Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s. 126-174). Ankara: Pegem Akademi.

Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve öss başarısı arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Önder, A. (2014). Otantik Değerlendirme Aracı Olarak Eğitici Drama. A. Önder (Ed.) *Okul öncesi dönemde değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde (s. 161-176). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Önder, A. ve Gülay-Ogelman, H. (2014). Derecelendirmeli Ölçekler. A. Önder (Ed.) *Okul öncesi dönemde değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde (s. 101-112). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özbey, E. (2010). *Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının öğrenme performanslarının artırılmasında müzik eğitiminin bilişsel süreçlerde etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Özçelebi, B. (2008). *5-6 yaş grubu piyano eğitimi gören ve piyano eğitimi görmeyen çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations promoting social emotional learning and academic achievement in your school.* New York: Teachers College Press.

Payne, V. G. ve Isaacs, L. D. (2017). *Human Motor Development: A Lifespan Approach* (9. Baskı). New York: Routledge.

Pitchford, N. J. (2015). Development of early mathematical skills with a tablet intervention: a randomized control trial in Malawi. *Frontiers in Psychology*, *6*(485), 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2015.00485.

Polat-Unutkan, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*, 243-254.

Polat, Ö. ve Akşin-Yavuz, E. (2016). The Relationship Between the Duration of Preschool Education and Primary School Readiness. *Childhood Education*, *92*(5), 396-404. doi:10.1080/00094056.2016.1226115.

Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M. ve Lonigan, C. J. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*(4), 647-658. doi:10.1016/j.jecp.2011.07.004.

Riley, K., Miller, G. E. ve Sorenson, C. (2016). Early childhood authentic and performance- based assessment. In A. Garro (Ed.), *Early childhood assessment in school and clinical child psychology* (pp. 95-119). New York: Springer.

San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Seven, S. (2014). Projektif Teknikler. A. Önder (Ed.) *Okul öncesi dönemde değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde (s. 91-99). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sevimay-Özer, D. (2005). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sevimay-Özer, D. ve Özer, K. (2007). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Shah, H. K., Domitrovich, C. E., Morgan, N. R., Moore, J. E., Cooper, B. R., Jacobson, L. ve Greenberg, M. T. (2017). One or two years of participation: Is dosage of an enhanced publicly funded preschool program associated with the academic and executive function skills of low-income children in early elementary school? *Early Childhood Research Quarterly*, *40*, 123-137. doi:10.1016/j.ecresq.2017.03.004.

Shonkoff, J. ve Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academies Press.

Sibley, E., Thomson, D., Longo, F. ve Dearing, E. (2019). Student Learning and Development in Economically Disadvantaged Family and Neighborhood

Contexts. In S. Sheldon ve T. Taylor-Vorbeck (Eds.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education* (pp. 399-417). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Singh, C. K., Dhanda, B., ve Shanwal, P. (2010). Gender difference in motor and mental development in children: An impact of stimulating activities. *The Anthropologist, 12*(2), 153-154. doi:10.1080/09720073.2010.11891146.

Skinner, B. F. (2014). *Verbal Behavior*. B. F. Skinner Foundation.

Slaski, M. ve Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health, 18*(2), 63-68. doi:10.1002/smi.926.

Snow, C. E. ve Van Hemel, S. B. (2008). *Early childhood assessment: Why, What and How*. Washington: The National Academies Press.

Spere, K. A., Schmidt, L. A., Theall-Honey, L. A. ve Martin-Chang, S. (2004). Expressive and receptive language skills of temperamentally shy preschoolers. *Infant and Child Development, 13*(2), 123-133. doi:10.1002/icd.345.

Sprague, J. ve Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children, 66*(3), 367-379. doi:10.1177/001440290006600307.

Stanley, M. (2009). *Çocuk ve Beceri.* (İ. Özbaş Çev. Ed.). İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.

Steiner-Adair, C. ve Barker, T. H. (2013). *The big disconnect: Protecting childhood and family relationships in the digital age*. NY: Harper Collins.

Şahin, F., Güven, İ. ve Yurdatapan, M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33*, 157-176.

Şen, S., Yıldız-Çiçekler, C. ve Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5- 6 yaş çocukların üstdil becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 37-54.

Şenol, F. B. ve Turan, F. (2017). Erken Çocukluk Dönemi Akademik Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu (EÇAYÖ): Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik

çalışması. *IV. International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s.593-594). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Şişman, M. (2018). Eğitimin psikolojik temelleri. *Eğitim bilimine giriş* içinde (18. Baskı, s. 215-250). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. ve Baumwell, L. (2002). Maternal responsiveness predicts children's early language achievement. *PsycEXTRA Dataset, 29*, 89-127. doi:10.1016/S0065-2407(02)80052-0.

Tao, T., Wang, L., Fan, C. ve Gao, W. (2014). Development of self-control in children aged 3 to 9 years: Perspective from a dual-systems model. *Scientific Reports, 4*(7272), 1-5. doi:10.1038/srep07272.

Temel, F. Z. ve Bekir-Şimşek, H. (1998). Erken çocukluk döneminde anlam bilgisinin gelişimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 562*, 301-306.

Thomas, P. B. (2001). *The implication of brain research in preparing young children to enter school ready to learn*. Doctor of Philosophy, Florida-USA: The Florida Agricultural and Mechanical University.

Thorndike, R. M. ve Thorndike-Christ, T. (2009). *Measurement and evaluation in psychology and education.* Prentice Hall Publications.

Tottenham, N., Hare, T. A. ve Casey, B. J. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in Psychology, 2*(39). doi:10.3389/fpsyg.2011.00039.

Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (B. Akman. Çev.). Ankara: Nobel Akademik.

Trinidad, D. R. ve Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences, 32*(1), 95-105. doi:10.1016/s0191-8869(01)00008-3.

Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekanın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı**.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 224–233.

Tudge, J. (2012). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology* (pp. 155-172).

Tuncer, N. ve Kandır, A. (2015). Erken öğrenme becerileri değerlendirme aracının cinsiyete ilişkin farklılıklar yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5,* 71-82.

Tunçeli, H. İ. (2017). *LAP-3 gelişim değerlendirme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve 48-72 aylık çocukların gelişimlerinin incelenmesi.* Doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 1-12.

Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2018). 48-72 aylık çocukların gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından lap-3 gelişim değerlendirme ölçeği ile incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(4), 2321-2356.

Ulusoy, A. (2009). Öğrenme. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (4. Baskı) içinde (s. 137-148). Ankara: Anı Yayıncılık,

Uslu Çavdarcı, T. (2016). *Aile destekli matematik eğitimi programının 48-72 ay grubu çocukların erken matematik becerisine etkisi.* Yüksek lisans tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

Uyanık, Ö. (2013). *Akademik ve dil becerileri eğitim programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi.* Yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Uyanık, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2016). Akademik ve Dil Becerileri Eğitim Programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi, 6*(2), 459-481. doi:10.13114/mjh.2016.310.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3*(2), 118-134.

Ülgen, G. ve Fidan, E. (2003). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ünal-Gürocak, S. (2007). *Anasınıfına Devam Eden 60–72 Ay Çocukların Dil Gelişimi Ve İnce Motor Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Ünüvar, P. (2014a). Görüşme. A. Önder (Ed.). *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde (s.115- 125). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ünüvar, P. (2014b). Oyun Terapisi. A. Önder (Ed.). *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde (s. 65- 74). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society-The development of higher psychological processes.* USA: Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Waters, E. ve Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, *3*(1), 79-97. doi:10.1016/0273-2297(83)90010-2.

Weiland, C. ve Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. *Child Development*, *84*(6), 2112-2130. doi:10.1111/cdev.12099.

Westwood, P. S. (2007). *Commonsense methods for children with special needs: strategies for the regular classroom*. New York: Taylor &Francis e-Library.

Whitlock, J. (2003). ACT for youth upstate center of excellence: research facts and findings.
http://www.actforyouth.net/documents/may02factsheetadolbraindev.pdf.

Whorf, B. L. (2012). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press.

Wise, A. F. (2014). Designing pedagogical ınterventions to support student use of learning analytics. In *Proceedings of the fourth international conference on learning analytics and knowledge* (pp. 203-211).

Wortock, J. M. M. (2002). *Brain based learning principles applied to the teaching of basic cardiac code to associate degree nursing students using the human patient simulator.* Doctor of Philosophy, Florida-USA: University of South Florida.

Xu, Y., Chin, C., Reed, E. ve Hutchinson, C. (2013). The effects of a comprehensive early literacy project on preschoolers' language and literacy skills. *Early Childhood Education Journal*, *42*(5), 295-304. doi:10.1007/s10643-013-0613-6.

Xu, Y., Farver, J. A. ve Krieg, A. (2017). The home environment and Asian ımmigrant children's early literacy skills. *Parenting*, *17*(2), 104-123. doi:10.1080/15295192.2017.1304783.

Yang, L. ve Song, H. (2003). Development on preschool children's self-control ability. *Stud. Psychol. Behav,*, *1*, 51-56.

Yang, Y. ve Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: a reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(4), 377-392.

Yavuzer, H. (2014). *Çocuk psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yoshikawa, H., Weiland, C. ve Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter? *The Future of Children*, *26*(2), 21-35. doi:10.1353/foc.2016.0010.

Yücel, M. (2004). Gelişim ve öğrenmenin spor kültürünün oluşmasına etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 100-108.

EKLER

EK-1 GENEL BİLGİ FORMU

AİLE GENEL BİLGİ FORMU

Okul Kodu: **Öğretmen Kodu:** **Çocuk Kodu:**

Çocuğun Yaşı:

Çocuğun Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

Ailedeki Çocuk Sayısı:

Tek Çocuk ( ) 1 kardeş ( ) 2 kardeş ( ) 3 kardeş ( ) 4 ve üzeri ( )

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Süresi:

Birinci yılı ( ) İkinci yılı ( ) Üçüncü yılı ( )

Çocuğun Yaşadığı Aile Türü:

Çekirdek Aile (anne, baba, çocuklar) ( )

Tek Ebeveyn ( )

Geniş Aile(anne, baba, çocuklar ve akrabalar) ( )

Anne Yaş: ( ) **Baba Yaş:** ( )

Ailenin Sosyoekonomik Durumu:

Alt ( ) Orta ( ) Üst ( )

Anne Öğrenim Durumu

( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

Baba Öğrenim Durumu

( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

Anne Çalışma Durumu

( ) Çalışıyor ( ) Çalışmıyor

Baba Çalışma Durumu

( ) Çalışıyor ( ) Çalışmıyor

ÖĞRETMEN GENEL BİLGİ FORMU

Okul Kodu: **Öğretmen Kodu:** **Çocuk Kodu:**

Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

Yaşınız (Rakamla): ( )

Medeni Durumunuz: Evli ( ) Bekar ( )

Eğitim Durumunuz:

( ) Düz Lise ( ) Meslek Lisesi ( ) İki Yıllık Lisans ( ) Dört Yıllık Lisans ( ) Lisansüstü

Kaç Yıldır Öğretmenlik Yapıyorsunuz?(Rakamla): ( )

EK-2 ERKEN ÖĞRENME GÖZLEM VE DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ

ERKEN ÖĞRENME GÖZLEM VE DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ (EÖGDÖ)

Okul Kodu: Öğretmen Kodu: Çocuk Kodu:

	Davranışlar ve Beceriler	Seviye			
Duyu ve Motor	1. Hız ve çeviklik	1	2	3	4
	2. Denge	1	2	3	4
	3. El-göz koordinasyonu	1	2	3	4
	4. Büyük kas koordinasyonu	1	2	3	4
	5. Kaşık ya da kalem tutma	1	2	3	4
	6. Yön duygusu	1	2	3	4
	7. Kalem ile kopyalama	1	2	3	4
	8. Basit şekilleri çizme (örn. Daire, kare)	1	2	3	4
	9. Farklı dokulardaki materyalleri keşfetme (örn. Boya, kum, kil, yapıştırıcı, hamur)	1	2	3	4
	10. Giyim becerileri (örn. Fermuar, düğme, ayakkabı, çorap)	1	2	3	4
	Ortalama duyu motor öğrenme alanı seviyesi	1	2	3	4

	Davranışlar ve Beceriler	Seviye			
Özdenetim	1. Rutindeki değişikliklere uyum sağlama	1	2	3	4
	2. Günlük sınıf ya da ev planlarını takip etme	1	2	3	4
	3. Bir etkinlikten diğerine geçiş	1	2	3	4
	4. Davranış ya da ruh hali tutarlılığı	1	2	3	4
	5. Davranışların sonuçlarını anlama (örn. Utanma, başka bir çocuğa vurma)	1	2	3	4
	6. Etkinliklerin öncesinde plan kullanma	1	2	3	4
	7. Zor görevlerde devamlılık (sebat)	1	2	3	4
	8. Grup etkinlikleri boyunca dikkatini verme	1	2	3	4
	9. Akranları ile problemlerini çözmek için kelimeleri kullanma	1	2	3	4
	10. Kısa periyotlar için yoğunlaşma	1	2	3	4
	Ortalama özdenetim öğrenme alanı seviyesi	1	2	3	4

	Davranışlar ve Beceriler	Seviye			
Sosyal ve Duygusal	1. Arkadaş edinme	1	2	3	4
	2. Diğer çocuklarla işbirlikçi oyun	1	2	3	4
	3. Sosyal aktivitelere katılım	1	2	3	4
	4. Oyunda bir işi sırayla yapmayı kullanma	1	2	3	4
	5. Diğerlerinin duygularını etiketleme (örn. Sinirli, mutlu, üzgün)	1	2	3	4
	6. Sinirini uygun bir biçimde ifade etme	1	2	3	4
	7. Hayal kırıklığını uygun bir biçimde ifade etme	1	2	3	4
	8. Yetişkin yardımı olmadan bağımsız çalışma	1	2	3	4
	9. Arkadaşlıklarını sürdürme	1	2	3	4
	10. Çeşitli duyguları gösterme (örn. Mutlu, endişeli, üzgün)	1	2	3	4
	Ortalama sosyal ve duygusal öğrenme alanı seviyesi	1	2	3	4

	Davranışlar ve Beceriler	Seviye			
Erken Matematik	1. Sayıları isimlendirme	1	2	3	4
	2. Öncelik sırasını hesaplama	1	2	3	4
	3.Birebir karşılık gelen şeyleri anladığını gösterme (örn. Bir bisküvi → bir insan)	1	2	3	4
	4. Nesneleri doğru bir şekilde hesaplama	1	2	3	4
	5. İki grup nesneden hangisinin daha çok ya da daha az olduğuna karar verme	1	2	3	4
	6. Bir dizide sonraki gelecek nesneye karar verme	1	2	3	4
	7. Tekrar eden bir modelde bir sonraki gelecek şekle karar verme	1	2	3	4
	8. Temel zaman sıralarını anladığını gösterme (örn. Önce, sonra)	1	2	3	4
	9. Temel zaman kavramlarını anladığını gösterme (örn. Dün, bugün, yarın)	1	2	3	4
	10. Temel mekânsal yön terimlerini anladığını gösterme (örn. Altında, üstünde, yukarı, aşağı, yanında)	1	2	3	4
	Ortalama erken matematik öğrenme alanı seviyesi	1	2	3	4

	Davranışlar ve Beceriler	Seviye			
Erken Okuma-Yazma	1. Okuma etkinliklerine ilgi	1	2	3	4
	2. İsminin yazımına ilgi	1	2	3	4
	3. Kelimeleri tanıma (örn. "DUR" dur işareti)	1	2	3	4
	4. Harflerin isimlerini hatırlama	1	2	3	4
	5. Harflerin seslerini öğrenme	1	2	3	4
	6. İki harf ya da kelimenin seslerinin aynı olup olmadığına karar verme	1	2	3	4
	7. Kelimedeki hece sayısı kadar alkışlama	1	2	3	4
	8. Hangi kelimelerde kafiye olduğunu anladığını gösterme	1	2	3	4
	9. Bir kitabın bölümlerini bilme	1	2	3	4
	10. Soldan sağa, yukarıdan aşağıya "okuma"	1	2	3	4
	Ortalama erken okuma-yazma öğrenme alanı seviyesi	1	2	3	4

	Davranışlar ve Beceriler	Seviye			
Alıcı Dil	1. Arka planda mevcut sesteki konuşmaya dikkat etme	1	2	3	4
	2. Çevredeki yaygın sesleri tanıma	1	2	3	4
	3. Konuşma seslerini ayırt etme	1	2	3	4
	4. Sözel isteklere cevap verme	1	2	3	4
	5. Konuşulan yönergeleri hatırlama	1	2	3	4
	6. Konuşma iletişiminin tekrarına ihtiyaç duyma	1	2	3	4
	7. Konuşma iletişiminin başka bir şekilde ifadesine ihtiyaç duyma	1	2	3	4
	8. Basit 3 adım yönergeyi takip etme	1	2	3	4
	9. Sözel yönergelerle birlikte model ya da gösterime ihtiyaç duyma	1	2	3	4
	10. Ses ya da kelime kalıplarını tamamlama (örn. Tekrar kitaplarında)	1	2	3	4
	Ortalama alıcı dil öğrenme alanı seviyesi	1	2	3	4

	Davranışlar ve Beceriler	Seviye			
İfade Edici Dil	1. İsteklerini, ihtiyaçlarını ve düşüncelerini sözel olarak ifade etme	1	2	3	4
	2. Akranları ile iletişimde dili kullanma	1	2	3	4
	3. Kelime dağarcığı	1	2	3	4
	4. Karakteristik cümlelerin uzunluğu	1	2	3	4
	5. Bir hikâyedeki detayları yeniden anlatma	1	2	3	4
	6. Zamirler gibi cümlenin öğelerini kullanma (örn. "o", "ben")	1	2	3	4
	7. Cümlelerde kelimelerin sırasını anlama	1	2	3	4
	8. Olayları açıklamak için zamanları (kipleri) uygun kullanma	1	2	3	4
	9. Anlaşılabilir konuşma kullanma	1	2	3	4
	10. Boş kelimeler yerine uygun kelimeler kullanma (örn. şu "şey")	1	2	3	4
	Ortalama ifade edici dil öğrenme alanı seviyesi	1	2	3	4

Gözlemci Bütün Sınıf Formu

Gözlem Tarihi:_____ Okul Kodu: _____ Öğretmen Kodu: _____

Çocukların İsimleri (sınıf listesi)	Her bir çocuk için her bir öğrenme alanındaki gözlemlenecek maddeler göz önünde bulundurularak davranış ve beceri seviyesinin azlığından davranış ve beceri seviyesinin çokluğuna doğru (1), (2), (3), (4) seçenekleri ile ortalama bir puan ile değerlendirilecektir.						
	Duyu Motor	**Özdenetim**	**Sosyal Duygusal**	**Erken Matematik**	**Erken Okuma Yazma**	**Alıcı Dil**	**İfade Edici Dil**

EK-3 MEB İZNİ

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.18133575 31.10.2017
Konu : Anket İzni

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 87475 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi **İlyas *SÖNMEZ***'in İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl Merkezinde bulunan resmi anaokulu ve anasınıfında uygulamak istediği ***"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Öğrenme Alanlarındaki Davranış ve becerilerinin İncelenmesi"*** konulu anketinin uygun görüldüğüne ilişkin 305/10/2017 tarihli ve 18005678 sayılı Valilik Onayı, Araştırma Değerlendirme Formu ve anket kapsamında ugulanacak veri toplama araçlarının orjinalleri ekte gönderilmiştir. Anket uygulaması esnasında onaylı evrakların çoğaltılarak kullanılması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
3- Veri Toplama Araçları (4 sayfa)
4-Araştırma Yapılacak Kurum Listesi (1 sayfa)

http://edirne.meb.gov.tr/ Tel : (0284) 212 61 22 Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Hizmetleri Bölümü
bilgiislemegitek22@meb.gov.tr Faks : (0284) 212 61 26 Bilgi için: Necat SENGÖR (Bil. İşletmeni) Dahili: 2302

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d3de-2068-3830-8c58-3d04 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.18005678 30/10/2017
Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi
b) Trakya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 20/10/2017 tarihli ve 87475 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi **İlyas *SÖNMEZ***'in İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl Merkezinde bulunan resmi anaokulu ve anasınıfındaki öğrenciler, öğretmenleri ve ailelerine yönelik uygulamak istediği ***"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinin Onların Mizacı, Anne-Baba Tutum ve Davranışları Bakımından İncelenmesi"*** konulu tez çalışması kapsamında yer alan veri toplama araçları Anket Değerlendirme Komisyonu'nca incelenmiştir.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi İlyas SÖNMEZ'e ait anket çalışmasının 15/01/2018 tarihine kadar İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen resmi anaokulu ve anasınıfındaki öğrencilere veli izin dilekçeleri alınmak kaydıyla, öğretmen ve velilere gönüllülük esasına dayanılarak eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile okul müdürlükleri gözetim ve sorumluluğunda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
30/10/2017
Dr. Yusuf GÜLER
Vali a.
Vali Yardımcısı

http://edirne.meb.gov.tr/ Tel : (0284) 212 61 22 Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Hizmetleri Bölümü
bilgiislemegitek22@meb.gov.tr Faks : (0284) 212 61 26 Bilgi için: Necat SENGÖR (Bil. İşletmeni) Dahili: 2302

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden af74-90e0-3d19-bded-6dfc kodu ile teyit edilebilir.

EDİRNE İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
ANKET VE ARAŞTIRMA İZNİ DEĞERLENDİRME KOMİSYONU İNCELEME FORMU

Araştırma Sahibinin Adı Soyadı	İlyas SÖNMEZ
Araştırma Sahibinin İletişim Bilgileri	0 553 723 04 94 ilyassonmez@trakya.edu.tr
Araştırma Sahibinin Kurumu	Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma Yapılacak İl / İlçe	Edirne/Merkez
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu	Anaokulu ve anasınıfları
Araştırmanın Kime Yönelik Yapılacağı	Öğrenciler, öğretmenler ve aileleri
Araştırmanın Konusu	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Öğrenme Alanlarındaki Davranış ve Becerilerinin İncelenmesi
Kurum Onayı	20/10/2017 tarihli ve 87475 sayılı yazısı
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi/Diğer	Tez Çalışması kapsamında Anket
Veri Toplama Araçları	*Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği *Aile Bilgi Formu *Öğretmen Bilgi Formu
Araştırmanın Tarih Aralığı	15/01/2018 tarihine kadar uygulamanın bitirilmesi

MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 No.lu Genelgesi Kapsamında Araştırma ve Anket İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil
1. Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu açısından	X	
2. Millî ve manevi değerler açısından	X	
3. Kişilik hakları açısından (kişisel bilgiler istenilmemeli)	X	
4. Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme açısından	X	
5. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan belgelerce suç kabul edilen hususları içermeme açısından	X	
6. Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması açısından	X	
7. Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması açısından	X	
8. Evrakların tamamının idareye sunulması açısından	X	
9. Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması açısından *anket çalışmalarına ait uygulamaların Ocak ve Haziran aylarında yapılmaması açısından (1.Dönem 31 Aralık'a – 2.Dönem 31 Mayıs'a kadar bitirilmesi)*	X	
10. Uygulamanın sadece Edirne İlinde yapılması açısından (Birden fazla ilde yapılacak çalışmalar Millî Eğitim Bakanlığı'na bildirilir.)	X	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ ve AÇIKLAMALAR:	
Anket uygulamasında gönüllülük esastır.	
Komisyon Kararı	~~Oyçokluğu~~ / Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	
Gerekçesi	

Komisyon Başkanı
27/10/2017
Müzekki BAYRAK
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Üye
27/10/2017
Arif Şafak ERCEYLAN
İl MEM Ar-Ge Birimi P.E. Üyesi

Üye
27/10/2017
Lokman KIZILYAR
Akmercan And. İmam Hatip L.Müdürü

Üye
27/10/2017
Nesrin ONAR
Hasan Rıza Güzel Sanatlar L. Müdür Yrd.

Üye
27/10/2017
Cem KAVANOZ
Şehit Üsteğmen Efkan Yıldırım Ortaokulu Öğretmeni