T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ




# OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL İŞLEVLERİ UYGULAMA PERFORMANSLARININ SOSYOEKONOMİK DÜZEYE GÖRE İNCELENMESİ

BESTE AYDIN

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU

EDİRNE, 2021

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

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

25/01/2021

Beste AYDIN

**Tezin Adı:** Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel İşlevleri Uygulama Performanslarının Sosyoekonomik Düzeye Göre İncelenmesi

**Yazar Adı:** Beste AYDIN

# ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel işlevlerinin uygulama performansının sosyoekonomik düzey değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış olup araştırmanın örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Edirne il merkezinde bulunan anaokulları ve anasınıflarında öğrenim görmekte olan 124 (64 kız, 60 erkek) çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada demografik bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından oluşturulan "Genel Bilgi Formu" ve çocukların bilişsel işlevlerinin değerlendirilmesi için Lidz ve Jepsen (2007) tarafından geliştirilen Akşin Yavuz (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada verilerin normalliği test edilmiş, dağılım normalitesi sağlandığı için verilerin analizinde Bağımsız Grup t- testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, çocukların bilişsel işlevleri uygulama performanslarında ailelerin sosyoekonomik düzeyinin, aile gelir düzeyinin, anne baba öğrenim durumunun ve annenin çalışma durumunun etkili olduğu belirlenirken çocuğun cinsiyeti ve kardeş sayısının herhangi bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzey, gelir düzeyi ve anne baba öğrenim durumu yükseldikçe çocukların bilişsel işlev performanslarında da yükselme meydana geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışan annelerin çocuklarının bilişsel işlevleri uygulama performanslarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği, dinamik değerlendirme, sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitim

**Thesis Title:** Investigation of Preschool Children's Cognitive Functions Application Performance According to Socioeconomic Level

**Author:** Beste AYDIN

## ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the cognitive functions of preschool children according to the socioeconomic level variable. The research is designed in relational screening model and the sample of the research consists of 124 (64 girls, 60 boys) children studying in kindergartens and kindergartens in the city center of Edirne under the Ministry of National Education. In the study, the "General Information Form" created by the researcher to collect demographic information and the "Application of Cognitive Functions Scale" developed by Lidz and Jepsen (2007), adapted to Turkish culture by Akşin Yavuz (2016), were used to evaluate the cognitive functions of children. In the study, the normality of the data was tested, since the distribution normality was ensured, Independent Group t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) techniques were used in the analysis of the data.

According to the results of the study, it was determined that the socioeconomic level of families, family income level, parents' education level and the working status of the mother were effective in the performance of children's cognitive functions, while the gender and number of siblings did not make any difference. It has been determined that as the socioeconomic level, income level and education level of the parents increase, the cognitive function performance of the children also increases. In addition, it was found that the performance of the children of working mothers in applying cognitive functions was higher than the children of non-working mothers.

**Key Words:** Application of Cognitive Functions Scale, dynamic assessment socioeconomic level, preschool education

# ÖNSÖZ

Çalışmam süresince her zaman beni destekleyen, yol gösteren, farklı bakış açıları kazandıran, güvenini ve değerli zamanını benden esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Sayın Emine AHMETOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Araştırma kapsamında kullandığım ölçek ile ilgili bilgi ve tecrübelerini içtenlikle paylaşan, beni her zaman güleryüz ile karşılayan Dr. Öğr. Üyesi Sayın Ezgi AKŞİN YAVUZ'a

İstatistiksel işlemlerde benden destek ve bilgilerini esirgemeyen, yoğun iş temposunda bile bana zaman ayıran Dr. Öğr. Üyesi Sayın Yakup BURAK'a

Araştırmamı yaptığım okul öncesi kurumlarının müdürlerine, değerli öğretmenlerine, araştırmaya katılan öğrencilere ve velilere

Bugüne kadar bana her yönden destek olan ve koşulsuz sevgilerini her zaman hissettiğim annem Ayten AYDIN, babam Cevat AYDIN ve canım ablam Bahar AYDIN ÇINAR'a tüm kalbimle teşekkür ederim.

Beste AYDIN

# İÇİNDEKİLER

**ÖZET……i**

**ABSTRACT……ii**

**ÖNSÖZ……...iii**

**TABLOLAR LİSTESİ……...……...vi**

**KISALTMALAR……...……xi**

**1. GİRİŞ……1**

1.1. Problem ..... 1

1.2. Amaç ..... 3

1.3. Önem ..... 4

1.4. Sayıltılar ..... 5

1.5. Sınırlılıklar..... 5

1.6. Tanımlar ..... 6

**2. İLGİLİ ALAN YAZIN……8**

**2.1. Gelişim……..8**

2.1.1. Bilişsel Gelişim ..... 9

2.1.2. Bilişsel Gelişim Kuramları ..... 12

2.1.2.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı..... 12

2.1.2.2. Lev Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı..... 15

2.1.2.3. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı ..... 16

2.1.2.4. Bilgi İşlem Kuramı..... 17

2.1.3. Bilişsel Gelişimi Etkileyen Faktörler ..... 18

2.1.3.1. Bilişsel Gelişim ve Sosyoekonomik Düzey ..... 20

2.1.4. Bilişsel İşlevler ..... 22

**2.2. Değerlendirme……24**

2.2.1. Dinamik Değerlendirme Yaklaşımı ..... 25
2.2.2. Dinamik Değerlendirme Yaklaşımının Teorik Temelleri ..... 29
2.2.3. Lidz Program Temelli Dinamik Değerlendirme Modeli ..... 32
**2.3. Türkiye'de ve Dünyada Yapılan Araştırmalar……...34**
**3. YÖNTEM……...40**
3.1. Araştırma Modeli ..... 40
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi ..... 40
3.3. Veri Toplama Araçları ..... 43
3.3.1. Genel Bilgi Formu ..... 43
3.3.2. Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği (Application of Cognitive Functions Scale) ..... 43
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ..... 46
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması ..... 46
**4. BULGULAR……..50**
**5. SONUÇLAR ve TARTIŞMA……...80**
**6. ÖNERİLER……...88**
**KAYNAKÇA……90**
**EKLER……103**
EK 1. GENEL BİLGİ FORMU ..... 103
EK 2: MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ ..... 104
EK 3: ETİK KURUL ONAYI ..... 106
EK 4: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ ..... 108

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışma grubunun demografik ve sosyoekonomik düzeye göre frekans ve yüzde değerleri……41

Tablo 3.2. Davranış Gözlem Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bilgiler……...45

Tablo 3.3. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ alt görevlerinden aldıkları puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, çarpıklık/skewness ve basıklık/ kurtosis sonuçları…….48

Tablo 4.1. BİUÖ Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinde müdahale aşaması uygulanan araştırmaya dahil edilen çocukların çocuk sayısı frekans ve yüzde tablosu...…….….52

Tablo 4.2. Araştırmaya dahil edilen çocukların Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinin uygulaması sırasında gözlenmeyen davranışlara ilişkin frekans-yüzde tablosu…….53

Tablo 4.3. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Görevler bölümü alt ölçekleri ön testleri ile BİUÖ davranış gözlem boyutları müdahale aşaması arasındaki ilişkiye ait Pearson sıra farkları korelasyon katsayısı sonuçları……..54

Tablo 4.4. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Sınıflandırma Alt Ölçeği ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları……..56

Tablo 4.5. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Kısa Süreli İşitsel Bellek Alt Ölçeği ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları……..……....57

Tablo 4.6. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Kısa Süreli Görsel Bellek Alt Ölçeği ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları……...……....57

Tablo 4.7. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Örüntü Alt Ölçeği ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları……..58

Tablo 4.8. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği ön test- son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları……..59

Tablo 4.9. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Sözel Planlama Alt Ölçeği ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları……..59

Tablo 4.10. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ toplam puanı ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları……..60

Tablo 4.11. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test ve son test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları……..61

Tablo 4.12. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeye ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları……...…….……..61

Tablo 4.13. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeye ilişkin ANOVA sonuçları……....62

Tablo 4.14. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları……..63

Tablo 4.15. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeye ilişkin ANOVA sonuçları……...63

Tablo 4.16. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının sosyoekonomik düzeye ilişkin ANOVA sonuçları…….64

Tablo 4.17. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının aile gelir düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları…….……65

Tablo 4.18. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının aile gelir düzeyine ilişkin ANOVA sonuçları……...65

Tablo 4.19. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının aile gelir düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları……..66

Tablo 4.20. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının aile gelir düzeyine ilişkin ANOVA sonuçları……...67

Tablo 4.21. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının aile gelir düzeyine ilişkin ANOVA sonuçları……....68

Tablo 4.22. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları……..68

Tablo 4.23. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna ilişkin ANOVA sonuçları……..69

Tablo 4.24. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları……..70

Tablo 4.25. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna ilişkin ANOVA sonuçları…….....70

Tablo 4.26. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının anne öğrenim durumuna ilişkin ANOVA sonuçları……....71

Tablo 4.27. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları……..72

Tablo 4.28. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna ilişkin ANOVA sonuçları……..72

Tablo 4.29. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları……..73

Tablo 4.30. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna ilişkin ANOVA sonuçları……..……...74

Tablo 4.31. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının baba öğrenim durumuna ilişkin ANOVA sonuçları……....75

Tablo 4.32. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puanları ile anne çalışma durumu arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları……..75

Tablo 4.33. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puanları ile anne çalışma durumu arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları……..76

Tablo 4.34. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanları ile anne çalışma durumu arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları……..76

Tablo 4.35. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının kardeş sayısına ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları……..77

Tablo 4.36. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının kardeş sayısına ilişkin ANOVA sonuçları…….77

Tablo 4.37. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının kardeş sayısına ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları……..……..……...78

Tablo 4.38. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının kardeş sayısına ilişkin ANOVA sonuçları…..……...78

Tablo 4.39. Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının kardeş sayısına ilişkin ANOVA sonuçları……..79

# KISALTMALAR

**BİUÖ:** Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği

**UNICEF:** United Nations International Children's Emergency Fund

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**ACFS:** Application of Cognitive Functions Scale

# 1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, kuramsal çerçevesi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımları vb. yer almaktadır.

## 1.1.Problem

Okul öncesi dönem, çocukların yaşamını şekillendiren en önemli dönemdir. Bu dönemde çocuğun dil gelişimi, duygusal gelişimi, kişilik gelişimi, sosyal gelişimi ve özellikle de bilişsel gelişimi büyük ölçüde tamamlanmaktadır. Çocuğun yaşamında büyük önem teşkil eden bu dönemin özelliklerini bilmek, çocukları destekleyip gelişimlerini sağlamak ve onlara uygun eğitsel ortamı sunmak çok önemlidir (Turaşlı, 2012). Bu dönemde çocuklara sunulan çevre desteği ve verilen eğitim çocuğun ileriki yaşamını şekillendirmektedir (Şahin ve Taşkın, 2008).

Okul öncesi eğitimden önce çocukların tanıştığı ilk eğitim ortamı ise ailedir. Çocuklar doğduktan sonra ailenin de içinde bulunduğu belli bir sınıfın içine girmektedirler. Ailelerin sosyoekonomik durumu, mesleği, eğitim düzeyi gibi değişkenler bu sınıfın belirleyicileridir. Okul öncesi eğitim, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları için büyük önem taşımaktadır (Kandır ve Orçan, 2009). Bu çocukların erken yıllarda eğitimlerinin sağlanması ve ileriki yaşamlarında desteklenmesi çocuğun akademik başarısında etkilidir. Bekman (1986) tarafından çocukların uyaran bakımından zengin bir çevrede desteklenmesinin çok önemli olduğu belirtilmiştir (Taner ve Başal, 2005). Zengin uyarıcılar tarafından desteklenen çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri hakkında düzenli bir şekilde veri toplanması, yapılacak öğretim sürecine ilişkin doğru kararlar alınması amacıyla çocukların değerlendirmesi gereklidir (Tunçeli ve Zembat, 2017).

Çocukların değerlendirilmesinde bazen özel teknikler ve yaklaşımların kullanılması gerekmektedir. Standart testler, gözlem, rubrikler, anekdot kayıtları, derecelendirme ölçekleri ve portfolyolar çocuklar değerlendirilirken kullanılan geleneksel yöntemlerden bazılarıdır. Bu yöntemlerden testler başarının

değerlendirilmesinde okullarda en çok kullanılan yöntemdir (Akşin Yavuz, 2016; Tochahi ve Sangani, 2015).

Bu geleneksel değerlendirme yöntemleri dışında son yıllarda ön plana çıkan değerlendirme türü dinamik değerlendirmedir. Dinamik değerlendirme çocuğun potansiyel performansını çocukla etkileşim kurarak görme imkânı sağlamaktadır. Bu yönüyle dinamik değerlendirme uzun yıllardır kullanılan değerlendirme yöntemlerinden farklılık göstermektedir (Akşin Yavuz, 2016; Haywood, Lidz, 2007). Klasik zeka testlerine bir alternatif olarak geliştirilen dinamik değerlendirme, öğrencinin öğrenme potansiyelini tanımlayarak değerlendirme yapan bir yöntemdir. Öğrencileri birbirleri ile karşılaştırmayan, onları başarı sıralaması içine sokmayan, bunun yerine öğrencileri anlayan, araştıran ve ihtiyaç duydukları desteği sunan bir süreçtir. Çocuğun başarı ve becerisini bir adım öteye yükseltmek için her seferinde çocuğun kendi potansiyelini yükseltmeye çalışan, test süreçlerinden farklı bir değerlendirme olduğunu ortaya konulmaktadır (Akşin Yavuz, 2016; Cotrus ve Stanciu, 2014).

Alan yazın incelendiğinde, ülkemizde bilişsel işlevlerin dinamik değerlendirilmesi alanında okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir (Akşin Yavuz, 2016; Akşin Yavuz ve Zembat, 2017; Güney, 2020; Özgün, Özkul, Oral ve Şemin, 2020). Düşük sosyoekonomik düzeydeki bireyler kaygı durumları, ekonomik zorlukların fazlalığı, aile içindeki ilginin azlığı nedeniyle yapılan testlerden düşük puanlar almaktadır. Bu bireylerin çevresel uyaran eksiklikleri bilişsel işlevlerini etkilemekte ve daha alt seviyelerde yer almalarına sebep olmaktadır (Gingsburg ve ark., 2008). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların bazı bilişsel görevleri yerine getirmede zorlandıklarını, çünkü içinde bulundukları ekonomik durumun onlara zihinsel bir yük uyguladığı, dikkatlerini dağıttığı ve çabalarını azalttığı tespit edilmiştir (Mani ve ark., 2013). Bu süreçte dinamik değerlendirmenin çocukların değerlendirilmesinde bir yöntem olarak ele alınmasının çocuk için avantajlar sağlayacağı ve araştırmanın alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin 48-66 ay okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel işlevleri uygulama performansları üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemektir.

Bu doğrultuda, araştırmanın alt amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırmaya dahil edilen çocukların bilişsel işlevlerini uygulama performansları nedir?
2. Araştırmaya dahil edilen çocukların bilişsel işlevlerini uygulama performanslarında **ön test ve son test** puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
3. Araştırmaya dahil edilen çocukların bilişsel işlevlerini uygulama performansları **cinsiyete** göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
4. Ailenin **sosyoekonomik düzeyine** göre araştırmaya dahil edilen çocukların bilişsel işlevlerini uygulama performansları anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
5. Araştırmaya dahil edilen çocukların bilişsel işlevlerini uygulama performansları **ailenin gelir düzeyine** göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
6. Araştırmaya dahil edilen çocukların bilişsel işlevlerini uygulama performansları **okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine** göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
7. Araştırmaya dahil edilen çocukların bilişsel işlevlerini uygulama performansları **anne-baba öğrenim durumuna** göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
8. Araştırmaya dahil edilen çocukların bilişsel işlevlerini uygulama performansları **anne çalışma durumuna** göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
9. Araştırmaya dahil edilen çocukların bilişsel işlevlerini uygulama performansları **kardeş sayısına** göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

## 1.3.Önem

Çocuğun bir davranışı öğrenebilmesi ve öğrendiği davranışı başarılı bir şekilde uygulayabilmesi için gelişim alanlarında belirli bir olgunluk seviyesine erişmiş olması ve o alanla ilgili çeşitli yaşantılar geçirmiş olması gerekmektedir. Çocuğun geçirdiği yaşantıların fazlalığı yeni davranışı öğrenmesini de kolaylaştırmaktadır (Senemoğlu, 2012).

Çocuğa aile ortamında sunulan yaşantıların niteliği, çocuğun bilişsel gelişiminde son derece önemlidir. Ailelerin çocuklarına sunduğu yaşantıları; sosyoekonomik düzey ve anne ve baba öğrenim durumu gibi değişkenler etkilemektedir. Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerde aile bireylerinin baskıcı ve otoriter tutumlarının fazla olması çocukların çevresel uyarıcılardan daha az yararlanmalarına neden olmaktadır (Can Yaşar ve Aral, 2011; Gürsoy, 2001). Çevresel uyaranların azlığı veya çokluğu çocukların bilgiyi algılamalarında ve algıladıkları bilgiyi anlamlandırmalarında etkili bir faktördür (Taşkın ve Şahin, 2008).

Her çocuğun bilgiyi algılama, işleme ve hatırlama yolu farklıdır. Araştırmacılar bu farklılıkları bireyin bilişsel gelişimini belirleyerek ve değerlendirerek araştırmaktadır (Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre, 2009). Değerlendirme çocukların gelişimlerine ve öğrenme süreçlerine ilişkin sürekli bir veri toplama sürecidir ve bu süreçteki elde edilen bilgileri yorumlamayı içerir (Bredekamp, 2015; akt. Tunçeli ve Zembat, 2017).

Eğitimde dinamik değerlendirme yaklaşımının kullanılması bizlere çocukların bilişsel işlevlerinin dinamik değerlendirilmesi ve ihtiyaç duyduğu desteğin nasıl sağlanacağı hakkında bilgi sahibi olmayı sağlamaktadır. Bununla birlikte çocukların gelecekteki başarıları üzerinde yordayıcı olmakta ve çocuğun sahip olduğu güçlü yanları ile zayıf yönlerini, çocuğun edindiği öğrenmeler yoluyla anlamaya çalışmaktadır (Elliott, 2000; akt. Akşin Yavuz, 2016).

Ülkemizde dinamik değerlendirme alanında, okul öncesi çocuklarla birebir uygulamaların yapıldığı çalışmaların sınırlı olduğu (Akşin Yavuz, 2016; Akşin Yavuz,

Zembat, 2017; Güney, 2020; Özgün, Özkul, Oral ve Şemin, 2020) belirlenmiştir. Buna karşın çocukların bilişsel becerilerine yönelik dinamik değerlendirme, çocukların mevcut durumlarının tespit edilmesi, verilecek desteğin süreç içinde sunulması, eğitim ortamının ve programın çocuğun ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi, çocukların eksikliklerinin giderilerek akranlarıyla eşit fırsatlara sahip olmalarının sağlanması, çocukların bilişsel süreçlerinin yanında öz düzenleme, sebat, esneklik, motivasyon, etkileşim ve duyarlılık gibi davranışsal öğrenme eğilimlerini de değerlendirilmesi sebebiyle önemlidir (Akşin Yavuz, 2016). Araştırma, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin çocukların bilişsel işlevlerinde ne gibi farklılıklar oluşturduğuna ilişkin bilgilerin edinilmesi, ailelere ve öğretmenlerin dinamik değerlendirme konusuna dikkatlerinin çekilmesi, çocuğun güçlü ve zayıf yanlarının belirlenip öğretmene rehberlik etmesi ve ülkemizde yapılacak olan konu ile ilgili araştırmalara örnek olması açısından önem taşımaktadır. Sosyoekonomik düzey çocukların gelişimleri açısından önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan bir çalışmada farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimleri değerlendirilmiş ve sonuç olarak sosyoekonomik düzey ile çocukların bilişsel gelişimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Üstün, Akman ve Etikan, 2004). Bu nedenle bu araştırma ile alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının bilişsel işlevlerinin dinamik değerlendirilmesi ve bu doğrultuda çeşitli önerilerin sunulabilmesi amaçlanmaktadır.

## 1.4.Sayıltılar

Araştırmada aileler tarafından demografik bilgi formundaki sorulara verilen cevapların çocukların ve ailelerin gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmıştır.

## 1.5.Sınırlılıklar

Araştırma;

1) 2019-2020 eğitim- öğretim yılı ile,

2) Edirne ili ile,
3) Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı beş okul öncesi eğitim kurumuna (anaokulu/anasınıfı) devam eden ve 48-66 aylık normal gelişim gösteren 124 çocuk ve aileleri ile,
4) Araştırmayı yapan bir araştırmacı ile,
5) Araştırmada ailelerin sosyoekonomik durumları kendilerini tanımladıkları sosyoekonomik düzey ile sınırlıdır.
6) Araştırmada toplanan veriler, ailelerin "Genel Bilgi Formu" ve çocukların Lidz ve Jepsen'ın (2007) geliştirdiği, Akşin-Yavuz tarafından (2016) Türk kültürüne uyarlaması yapılan "Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği" ne verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

## 1.6.Tanımlar

**Bilişsel İşlevler:** Bilişsel işlevler, bilginin toplanmasına ve işlenmesine yardımcı olan, algılama, hafıza, öğrenme, dikkat, karar verme ve dil becerileri alanlarını içeren üst düzey zihinsel süreçlerdir (Michalos, 2014).

**Dinamik Değerlendirme:** Çocuğun öğrenme potansiyelini ve sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarmayı sağlayan, değerlendirme süreci içerisinde müdahaleler içeren bir değerlendirme yöntemidir. (Cotrus ve Stanciu, 2014).

**Aracı:** Vygotsky'ye göre, çocuğun bir sonraki üst bilişsel seviyesine ulaşması için gerekli koşulları yaratan ve çocuğun öğrenmesine destek olan kişi veya materyallerdir (Haywood ve Lidz, 2007; akt: Akşin Yavuz,2016).

**Sosyoekonomik düzey:** Bireyin sahip olduğu toplumsal ve ekonomik yaşama yönelik durumunu yansıtan düzeydir (Kılıçarslan, 1997).

**Müdahale Aşaması:** Çocuğun görevi başarıyla yerine getirmek için bir aracı ile etkileşim içinde çalıştığı aşamadır. Müdahale aşaması değerlendirme sürecinin bir

aşamasıdır ve yarı yapılandırılmış çalışmaları içermektedir (Wiedl, Mata, Waldorf ve Calero, 2014).

**Transfer Puanı:** Son test sonuçları ile ön test sonuçları karşılaştırılarak (son test puanı – ön test puanı) hesaplanan puandır (Akşin Yavuz, 2016). Transfer puanı ile müdahale aşamasının etkililiği ve çocuğun aracılık sonunda kaydettiği ilerleme belirlenmektedir.

# 2. İLGİLİ ALAN YAZIN

## 2.1. Gelişim

Gelişim; anne karnında başlayıp, yaşamın son bulmasına kadar devam eden fiziksel, bilişsel, sosyal ve ruhsal değişimlerin tümünü içeren çok yönlü bir süreçtir (Erürker, 2007). Aydın'a (2014) göre gelişim, büyüme, olgunlaşma, hazırbulunuşluk ve öğrenmeyi kapsayan bir süreçtir. İnsan gelişimini inceleyen araştırmacılar, çalışmalarında çeşitli yöntemler ve bakış açıları kullanmaktadırlar. Bazı araştırmacılar gelişimde kalıtımın önemine değinirken bazıları da gelişimde çevrenin önemini vurgulamaktadır (Erürker, 2007; Morris, 2002).

Bireyin gelişimini inceleyen psikologlar gelişimde temel ilkeler olduğu konusunda hemfikirdir. Bu ilkelerden bazıları şunlardır (Aydın, 2014):

- Gelişim kalıtım ve çevrenin etkileşimi ile gerçekleşir.
- Gelişim bir bütündür.
- Gelişim süreklidir ve aşamalar halinde gerçekleşir.
- Gelişimin baştan ayağa, içten dışa ve genelden özele doğru bir eğilimi vardır.
- Gelişimde bireysel farklılıklar bulunmaktadır.
- Gelişim alanındaki ilerlemeler düzenli bir sıra içerisinde olmaktadır.

Çocukların gelişimleri için yaşamlarının ilk altı yılı çok önemlidir. Bu dönemde çocuklar temel bilgi ve becerileri kazanarak gelişimlerinin temelini oluştururlar. Bu dönemde çocuklara sunulan uyaranlar beyin gelişimine önemli bir etken oluşturmaktadır. Çocukluk yıllarından itibaren kazanılan davranışlar yetişkinlikteki kişilik yapısını, inanç ve değerleri, tutum ve tavırları büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle bireylerin, doğumdan itibaren gerekli temel bakımlarının yapılmasına, ilgiye, kendisine karşı gösterilen saygıya ve sevgiye ihtiyacı vardır (Yavuzer, 2002). Bu dönemde çocukların gelişimsel alanları ve görevleri çok iyi bilinip çocuğa uygun uyarıcılar sunulmalıdır. "Erken çocukluk gelişimi bilişsel, motor, duygusal, sosyal gelişim ve öz bakım becerilerini içermektedir" (Bredekamp ve

Copple, 1997; akt. Saçkes, 2013). Aşağıda bu gelişim alanlarından bilişsel gelişim ele alınmıştır.

### 2.1.1. Bilişsel Gelişim

Yaşamın ilk yıllarında bireyin gelişiminde birçok değişim meydana gelmektedir. Bu değişen gelişim alanlarından biri de bilişsel gelişimdir. İnsan zihninin olayları kavramaya, olaylar hakkında bilgi edinmeye ve bu bilgileri kullanmaya yönelik gerçekleştirdiği işlerin tümü biliş kavramı olarak tanımlanmaktadır. Algı, bellek, dikkat, yaratıcılık gibi işlemler biliş kavramı ile ilişkilendirilmektedir (Selçuk, 2000). Kısaca yaş ile paralel olarak farklılaşan biliş kavramı zihnin içsel sürecini tanımlamaktadır (Solso, Maclin ve Maclin, 2018).

Bilişsel gelişim; bireyin zihinsel işlemlerindeki gelişim olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2012). Bebek doğduğu andan itibaren işitme, tatma, dokunma, görme ve koklama aracılığıyla çevresini tanımaya çalışmaktadır. Bebeğin çevresini anlamaya çalışması bilişsel gelişiminin bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Çocukların çevrelerini anlamaya ve algılamaya çalışmasının yanında etrafındaki nesnelere dikkat etmeleri, olaylar karşısında akıl yürütme ve problem çözme süreçlerini kullanmaları da bilişsel gelişim süreçlerindendir (Temel ve ark. 2016).

Bilişsel gelişimi bireyin çevresi ile uyumunu sağlayan deneyimlerin toplamı olarak tanımlayan Piaget aynı zamanda bireylerdeki sinir sisteminin de olgunlaşmasıyla ortaya çıkan bir olgu olduğunu ileri sürmüştür (Koçak, Pınarcık ve Ergin, 2015). Çocukların beyin ve sinir sisteminin gelişiminin büyük bir bölümü yaşamın ilk yıllarında gerçekleşmektedir. Beynimizi sinir hücreleri ile örülmüş bir ağa benzetebiliriz. Yeni bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi, bilginin depolanması ve gerektiği durumlarda geri çağırılması bu ağ sayesinde olmaktadır. Beyin gelişimi bu ağların budaklanması ile gerçekleşmektedir (Keleş ve Çepni, 2006). Beyin gelişimi çocukların bilişsel gelişimi ile doğru orantılıdır. Çocuğun hayatının ilk yıllarında bilişsel gelişimdeki gecikmeler çocuğu hem kısa vadede hem de uzun vadede birçok açıdan etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda, erken çocukluk döneminde düşük düzeyde bilişsel gelişim gösteren çocukların, ilkokula başladıklarında bilişsel becerileri, akademik başarıları

ve hazır bulunuşluklarının daha yüksek düzey bilişsel gelişimi olan çocuklara göre daha düşük olduğu ortaya konmaktadır (Currie ve Thomas, 1999; Feinstein, 2003; Pianta ve McCoy, 1997).

Her çocuk birbirinden farklıdır ve farklı bilişsel yeteneklere sahiptir. Çocukların yaşamlarında rol alan kişilerin bu farklılığı bilip, ona göre planlamalar yapması çocuğun gelişiminde son derece önemlidir. Bilinçli bir şekilde planlanmış ortamların içinde bulunan çocukların bilişsel gelişimleri desteklenir ve bilişsel yeteneklerini en üst düzeyde kullanmaları sağlanmış olur. Bu dönemde çocuklara etkili yardım edebilmek için onların gelişim özellikleri çok iyi bilinmelidir (Türkoğlu, 2016).

Bebeklerin yetişkinlerden farklı düşünme ve öğrenme şekilleri vardır. Bebeklerin bilişsel gelişimleri onlara sorular sorularak incelenemediği için araştırmacılar bebeklerin davranışlarını, bilişsel yeteneklerini, değişimleri gözlemleme tekniğini kullanmışlardır. Yaşamın ilk yıllarında bebeklerin bilişsel gelişimleri duyusal deneyimlere ve reflekslere dayanmaktadır. Doğumdan birinci aya kadar bebek reflekslerini kullanır, bu reflekslerle çevresini tanımaya çalışır. 1-4 aylar arasında bebeğe ilginç gelen ve tesadüfen keşfettiği durumları tekrarlarlar. 4-8 ay arasında bebekler artık dış dünya ile de ilgilenmeye başlarlar. Bu dönemde bebekler sert bir zemine tekrar tekrar vurmak gibi zevk aldığı şeyleri tekrarlamaktadır. 8-12 ay arasında bebekler amaçlı davranışlar sergilemeye başlarlar. Daha önceki öğrenmelerini yeni şemalarla birleştirebilirler. Bu dönemdeki bebekler nesne sürekliliğini kazanmaktadır. Bebek elinden oyuncağı düştüğü zaman onu aramaya başlar. 12- 18 aylar arasındaki bebekler tekrarlayan davranışlardan çok yeni davranışlar yapmaya yönelirler. Bu dönemde deneme yanılma yöntemini kullanırlar. Nesnelerin değişik özelliklerini merak ederler ve keşfetmeye çalışırlar. 18- 24 aylar arasında ise durumları zihinsel olarak sembolleştirirler. Problemleri deneme yanılma ile değil, düşünüp anlayarak zihinsel sonuca ulaşarak çözmeye başlarlar. 2- 7 yaş arasındaki çocuklarda benmerkezcilik (egosantrizm) ön plana çıkmaktadır. Durumlara bir başkasının bakış açısı ile bakmakta zorlanmaktadırlar. Erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel becerilerini desteklemek, onların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine, akademik becerilerinde gelişmeye ve çocuklar arasındaki bilişsel

farklılıkların azalmasına yardımcı olmaktadır (Kızıltepe, Yaşar ve Uyanık, 2017). Bilişsel gelişimin evreleri bu yöndedir ancak gelişimin bu olağan seyrini değiştiren birçok faktör bulunmaktadır.

Bilişsel gelişimi kalıtım, fiziksel olgunlaşma gibi faktörlerin yanında sosyoekonomik düzey, deneyim, toplumsal aktarım, eğitim imkânları gibi çevresel faktörler de etkilemektedir (Ahioğlu ve Lindberg, 2011). Piaget, yukarıda sıralanan etmenlerden en önemlisi olarak çevreyi görmektedir. Piaget'ye göre çocuklar çevreleri ile etkileşimleri sonucunda nesne ve durumları anlamak için bazı yöntemler geliştirmekte ve bu yöntem geliştirme durumuna bilişsel gelişim denmektedir (Bertan ve ark., 2009). Dış dünyanın algılanmasına yardım ederek, öğrenilen bilgilerin saklanması, yorumlanması ve değerlendirilmesini ifade eden bir süreç olarak tanımlanan bilişsel gelişim; kavramların, akıl yürütmenin, bireyin düşünme yeteneğinin ve çeşitli zihinsel işlevlerin gelişimi olarak da tanımlanabilir (Kandır, 2003).

Rus bilim adamı ve psikolog olan Vygotsky ise Piaget'nin görüşlerini birçok açıdan kabul etmekle birlikte farklı düşüncelere de sahiptir. Vygotsky'nin önem verdiği etkenler; sosyal etkileşim, dil ve toplum gibi etkenlerdir. Onun kuramına göre bilişsel gelişim dil ve düşüncenin beraber etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir (Kol, 2011).

Feuerstein de bilişsel gelişimde aracılı sosyal deneyimlerin önemini vurgulamaktadır. Feuerstein'e göre bilişsel gelişim, hem çevredeki uyaranlara doğrudan maruz kalmaya hem de aracılı öğrenme deneyimine dayanmaktadır. Bu teori, bireylerin açık yapısal sistemler olduğu, bilişsel olarak anlamlı yapısal değişiklik yapabildikleri ve bilişsel gelişimlerinin, yaşadıkları olaylara, özellikle de aracılı öğrenme deneyimine maruz kaldıklarına bağlı olduğu varsayımlarına dayanmaktadır (Tzuriel ve Shamir, 2007).

Okul öncesi dönemdeki çocukların başarması gereken birçok bilişsel görev bulunmaktadır. Çocukların bilişsel gelişim süreçlerinde akıl yürütme, dili doğru bir biçimde kullanma, problemlere çözümler üretebilme gibi becerileri kazanmaları

beklenmektedir. Bu süreçte çocuklar renkleri ayırt etme, eksik parçaları tamamlama, çeşitli kavramları öğrenme, karşılaştırma becerisine sahip olma gibi birçok bilişsel görevi yerine getirmektedir (MEB, 2011). Çocukların bu süreçlerde değerlendirilmesi bilişsel gelişimleri hakkında bizlere daha somut sonuçlar sunmaktadır.

Çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesinde temel amaçlardan biri çocuğun öğrenmeyi öğrenmesini sağlamaktır. Bu nedenle çocuklarda gelişmenin ve değişmenin değerlendirildiği dinamik değerlendirme yaklaşımının kullanılması önemlidir (Haywood ve Tzuriel, 2002; akt. Akşin Yavuz, 2016).

### 2.1.2. Bilişsel Gelişim Kuramları

Bu bölümde Piaget tarafından ortaya atılan Bilişsel Gelişim Kuramı, Lev Vygotsky tarafından ortaya atılan Bilişsel Gelişim Kuramı, Bruner tarafından ortaya atılan Bilişsel Gelişim Kuramı ve Bilgi İşlem Kuramı ele alınmıştır.

#### 2.1.2.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Jean Piaget, çağdaş anlamda bilişsel gelişimi ortaya atan ilk kişi olarak düşünülebilir. Hayatının çoğunu bilişsel gelişim hakkında çok miktarda bilgi toplayarak geçiren Piaget, 20. yüzyılda adını psikoloji alanında yaptığı çalışmalarla duyurmuştur. Piaget'e göre birey, çevre ile etkileşimde bulunarak çeşitli şemalar oluşturmakta ve bilgiyi işleyerek öğrenmektedir. Yani öğrenmeler bireyin bilişsel gelişimi ile paralel olarak çevre ile olan etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir. Bireyin zihnindeki durumlar ya da tanımlara şema adı verilir. Birey dünyayı anlamaya çalışırken bu şemalardan yararlanır. Diğer bir deyişle şemalar bireyin bilgiyi anlamlandırma ve içselleştirme yöntemidir.

Piaget, bebeklerin doğduklarında refleksif davranışlara sahip olduğunu, zamanla çevreleriyle girdikleri etkileşim sonucunda reflekslerin yerini yapılandırılmış şemalara bıraktığını ile sürmüştür. Yeni doğan bir bebek çevresini reflekslerini kullanarak tanımaya ve anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bebeklerin bu anlamlandırma

sürecinde reflekslerini kullanması bilişsel gelişimlerindeki ilk aşama olarak adlandırılabilir (Santrock, 2012).

Piaget'ye göre bütün çocuklar gelişimin üç temel işlevi ile dünyaya gelmektedir. Bu temel işlevler; *özümseme, uyumsama* ve *örgütlemedir* (Küçükkaragöz, 2017). Bunlardan birincisi özümsemedir.

İnsanlar, yaşadıkları çevreye uyum sağlamaları gereken karmaşık organizmalardır. Piaget'e göre, çocuklar yeni yapıları mevcut şemalarına veya yapılarına dahil ederler. Bu nedenle insanın bilişi nesneleri algılar ve bu nesneleri kendi mevcut şemalarına koymaya çalışarak onları *özümser*. Yani yeni karşılaşılan durumu ya da olayı zihninde yer alan önceki şemalarla açıklamaya çalışır. Ona göre her bireyin şema adı verilen kendine özgü bilişsel yapıları vardır ve bu yapılar bireyin çevresini anlamlandırmak için geliştirilmiştir. Birey bu şemalar ile çevresine uyum sağlamaktadır. Yeni karşılaşılan durum veya olay önceki şemalarla açıklanamıyorsa bu süreç *uyumsama* olarak adlandırılır. Uyumsama sonunda zihinsel denge tekrar sağlanmaktadır. *Örgütleme* süreci ise kategorilere ayırma olarak düşünülebilir. Birey yeni şemayı, diğer şemaları ile ilişkilendirilir ve denge sağlanmış olur. Denge hem özümsemeyi hem de uyumsamayı içerir. İnsanların içsel bir biliş yapısı vardır ve bu nedenle de biliş yardımı ile çevre algısına sahiptirler. Dış faktörler iç yapılara karşılık gelmediğinde, dengesizlikler meydana gelir (Yıldırım, 2016). Yukarıdaki bu üç terimden anlaşılacağı üzere gelişimin üç temel işlevi bulunmaktadır.

Piaget çocukların kendilerine has bir düşünme yapılarının ve dünyayı anlama, anlamlandırma biçimlerinin olduğunu ve bilişsel gelişimin dönemler halinde gerçekleştiğini ileri sürmüştür (Bacanlı, 2005).

Piaget bilişsel gelişimi dört dönemde ele almıştır:

***Duyu- Motor Dönem (0-2 yaş):*** Bilişsel gelişimde oldukça önemli olan bu dönem Piaget'nin ilk gelişim evresidir ve bebeklik dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde bebek kendini çevresindeki diğer nesnelerden ayırt edemez ve emme, tutma, yakalama gibi reflekslerle çevresini keşfetmeye başlar. Bu dönem bebeklerin bilişsel

anlamda da gelişmeye başladığının göstergesidir (Yıldırım, 2016). Bu dönemdeki bilişsel yapılara *şema* denmektedir. Bebekler bu dönemde oluşturdukları şemaları eylemleri ile tekrarlayabilirler ve genelleyebilirler. Piaget'e göre bu dönemdeki en temel görev *nesne devamlılığı* olarak nitelendirilmiştir (Aydın, 2000).

***İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş):*** Bu gelişim döneminde çocuklar nesne ve olayları sembollerle temsil etmektedir. Çocuklarda benmerkezci (egosantrik) düşünme gelişir. Henüz korunum için gerekli zihinsel gelişim gerçekleşmediği için aynı hacimde ama farklı şekildeki iki bardağa konan suyun eşit olduğunu kavrayamazlar. Piaget'e göre korunum 6 yaşına kadar kazanılmaz (Eskinazi, 2003). İşlem öncesi dönemdeki çocukta tersine çevrilebilirlik de henüz gerçekleşmemiştir. Bu dönemdeki çocuk karşılaştığı durumlarla ilgili akıl yürütebilir ancak henüz mantıksal temelden yoksun olduğu için, çocuğun akıl yürütmeleri sezgiseldir. Olayları açıklamaya çalışırken mantığı yerine sezgisini kullanır. Mantıksal akıl yürütme biçimi henüz gelişmemiştir (Yıldırım, 2016).

***Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş):*** Bu dönemde çocuklar bilişsel yönden çok hızlı gelişmektedir. Çocuk bu dönemde mantıksal akıl yürütme biçimini kazanmaya başlar. Olaylar karşısında mantıksal düşünür. Ancak bu mantıksal düşünüş yalnızca somut olaylar içindir. Bu dönemdeki çocuklar özelden genele ilişkilendirmede (tümevarım) başarılıdırlar. Ancak bu çocuklar genelden özele ilişkilendirme yapmakta (tümdengelim) zorlanırlar (Hamamcı ve Hamamcı, 2015).

***Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve üstü):*** Piaget'ye göre bilişsel gelişim bu dönemde son bulur. Bu dönemdeki çocuk artık birçok zihinsel işlevi yapabilir. Soyut düşünme ve mantık yürütme gelişir ve esnekleşir. Düşüncede tümdengelim ortaya çıkar. Çocuklar hipotezler üretebilir ve bu hipotezleri test edebilirler. Bu dönem üst düzey bilişsel becerilerin görüldüğü dönemdir. Bu dönemde iki önemli beceri olan akıl yürütme ve problem çözme gelişir (Decker, 2010).

### 2.1.2.2. Lev Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

İnsanlar doğar doğmaz çevrelerinde aile, okul, arkadaşlık, meslek gibi birçok farklı sosyal etkileşim gerçekleşir. Doğduğumuz zamandan beri, dinamik ve karmaşık bir olgu olan öğrenme sürecimiz başlar. İnsanların yeni şeyler öğrenmek, yeni insanlarla tanışmak veya bir film izlemek gibi farklı şeyler yapması için sosyalleşmesi gerekmektedir. Tüm bunlar sosyal ve kültürel etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim ortamlarında uygulanan birçok teori vardır, ancak günümüzde öğrenme ve gelişmeye yönelik sosyokültürel yaklaşım en çarpıcı yaklaşımlardan biridir (Mercer ve Littleton, 2007).

Sosyokültürel yaklaşım ilk olarak 1920- 1930 yılları arasında Vygotsky ve arkadaşları tarafından ortaya atıldı. Vygotsky'e göre bilişsel gelişim, sosyal ve kültürel etkenlerden etkilenerek oluşmaktadır. Onun için biyolojik faktörler zihinsel süreçler için önemlidir, ancak aynı zamanda insanın bilişsel yeteneklerini geliştirmek için sosyokültürel faktörleri de önemli bulmaktadır. Vygotsky, çocukların bilişsel gelişimlerinin çevreleriyle girdikleri etkileşimden etkilendiğini öne sürmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler gibi daha becerikli ve uzmanlaşmış kişilerin çocuklarla kurdukları etkileşimin çocukların bilişsel gelimine katkı sağladığını ileri sürmüştür. Vygotsky'e göre çocukların düşündükleri ve öğrendiklerini bilmek için onları başkalarıyla doğal etkileşimleri esnasında gözlememiz gerekmektedir (Başara Baydilek, 2015; Trawick-Swith, 2013). Vygotsky'e göre çocuklar sosyal etkileşim ve çevre yoluyla bilgiyi kavrarlar ve bu bilgiden anlam çıkarırlar. Ayrıca yetişkinler, çocuklara onları bilişsel yönden geliştirecek birtakım eylemler ve etkinlikler sunarlar ve bu etkinlikleri gerçekleştirmeleri konusunda onlara yardım ederler. Bu nedenle yetişkinlerin çocukların bilişsel gelişimlerinde etkisi fazladır. Daha bilgili olan kişilerden yardım almak, bireylerin daha yüksek bilişsel formlara ulaşmalarına ve başkalarının ve kültürel nesnelerin aracılık ettiği faaliyetlerle uğraşırken kendi potansiyellerinin farkında olmalarına yardımcı olmaktadır (Mercer ve Littleton, 2007).

Vygotsky'e göre çocukların bilgiyi içselleştirmesinde ve öğrenmesinde öncelikle çocuğun destek olmadan ve destek ile yapabileceklerinin saptanarak çocuğun "*gelişmeye açık alan*"ının belirlenmesi gerekmektedir (Tercan, Dursun ve

Yıldız Bıçakçı, 2015). Gelişmeye açık alan bazı kaynaklarda "yakınsak gelişim alanı" olarak da geçmektedir (Nicolopoulou, 2004).

Vygotsky, bir çocuğun zihinsel gelişimini belirlemenin gerçek gelişim düzeyi ve yakınsak gelişim alanı olan iki düzeyini ifade ederek olabileceğini tartışır. Gerçek gelişim seviyesinin, başkalarının yardımı olmadan yapılan bağımsız performans olduğunu belirtir. Yakınsak gelişim alanı, çocuğun potansiyelini ortaya koyan yetişkin-çocuk iş birliğiyle elde edilen gelişimi gösterir. Potansiyel seviye yakınsak gelişim alanı ile uyumludur. Zor görevlerle karşılaşarak gerçek seviyenin ötesine geçmek, öğrencilerin potansiyel seviyelerini korumalarına veya istenilen potansiyel seviyeye ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Görevi başkalarının yardımıyla tamamladıktan sonra, öğrenci aynı görevi tekrar bireysel olarak çözebilir. Bu sayede, öğrencilerin bugünden geleceğe gelişiminin farkında olunabilir (Mercer ve Littleton, 2007).

Vygotsky'nin ortaya koyduğu yakınsak gelişim alanı, yetişkin gözetiminde ya da daha iyi kapasiteye sahip akranlarının iş birliği ile geliştirilen problem çözme tekniğidir (Ünveren Kapanadze, 2019; Vygotsky, 1978). Yakınsak gelişim alanı, bir öğrencinin kendisine uygun koşullar sağlandığında ulaşabileceği muhtemel öğrenme miktarını ifade eder (Schunk, 2014). Vygotsky, bilişsel değişimin öğretmen ile öğrencilerin kültürel paylaşımlarda bulunmaları ve bu paylaşımların öğrenci tarafından içselleştirilmesi ile sağlanacağını vurgulamaktadır. Öğretmen ve öğrencinin arasında meydana gelen sosyal etkileşimler sonucunda ortaya çıkan öğrenmeler, yakınsak gelişim alanında oluşur ve bu öğrenilenler özümsenip yeni gelişimsel bilgiyi oluşturur (Hamamcı ve Hamamcı, 2015). Bu bağlamda yukarıdaki bilgilerden anlaşılacağı üzere Vygotsky'nin, bireyin çevresi ile etkileşim içinde olmasının bilişsel gelişimine ve öğrenmesine katkı sağladığı görüşüne sahip olduğu söylenebilir.

### 2.1.2.3. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bruner çocuğun hangi yaşta ve gelişim döneminde olursa olsun her yaşta her bilgiyi öğrenilebileceğini söylemektedir. Bu yüzden okullarda verilen eğitim çocukların gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Bruner'e göre öğrenim süreci,

edinilen bilgilere yenilerinin eklenmesi ile devam eden bir süreç olarak düşünülmektedir. Kazanılan bu bilgilerin kodlanması, işlenmesi, saklanması üzerinde çalışan Bruner, bu zihinsel süreçleri üç aşamada incelemiştir (Senemoğlu, 2011). Bunlar eylemsel evre, imgesel evre ve sembolik evredir.

*Eylemsel* evrede çocuklar nesnelerle doğrudan etkileşime girerek onları deneyerek öğrenmekte ve bilgiyi yapılandırmaktadır. Çocuklar duyu organları aracılığı ile hareketlere yanıt vermektedirler. Bakma, dokunma, yakalama gibi davranış biçimleri bu dönemdeki temel işlemlerdir. Bu dönemde eylemlerin gerçekleşmesinde nesneleri kullanmakta olan çocuklarda sözel yönergeler bir anlam oluşturmaz (Çekirdekçi ve ark., 2016).

Piaget'in işlem öncesi gelişim dönemine denk gelen *imgesel* evrede bilgi, hafızada görsel olarak resmedilir. Bu dönemde görsel belleği gelişen çocuk, karar verirken duyu organlarından yardım almaktadır (Kılıç Duran, 2007; Senemoğlu, 2000). Bu dönemde hayal gücünü daha fazla kullanan çocuk, nesneleri de somut özelliklerine göre sınıflandırabilir. Bu dönemde öğretimde resim ve fotoğraf gibi görsel materyallerden yararlanılabilir (Kol, 2011).

*Sembolik* evrede ise çocuk mecazlar, formüller ve semboller kullanarak iletişim kurabilir. Çocuğun zengin yaşantılar kazanması sembolik döneme ulaşması ile sağlanır. Semboller aracılığıyla düşünce gerçekleşir. Bruner bu evrelerin çocuğun gelişiminde aynı sırayla ortaya çıktıklarını ve birbirlerine bağlı olduğunu, tüm yaşam boyunca bu düzenin bozulmadan devam ettiğini ileri sürmüştür (Senemoğlu, 2011).

### 2.1.2.4. Bilgi İşlem Kuramı

Bilgi işlem kuramcıları yeni bilginin belleğe alınması, işlenmesi, depolanması ve gerektiğinde tekrar geri getirilmesi sorularına cevap aramaktadırlar. Piaget'nin ileri sürdüğü olguların birçoğu ile benzerlik göstermekle birlikte bu kuram, belleği bilgisayara benzetmesiyle Piaget'nin öne sürdüğü olgulardan farklılaşır. Bu kurama göre birey bilgiyi alır, depolar, gerektiğinde geri getirir ve bu bilgilere göre karar verir. Bu kurama göre bilginin depolandığı üç temel bellek vardır: duyusal

bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek. Duyusal bellek, bireyin çevreden gelen uyarıcılardan aldığı bilginin işlenmeden önce kısa bir süre tutulduğu bilgi deposudur. Birey sınırsız kapasiteli bu depoda bilgileri kısa bir süre depolayabilir. Kısa süreli bellek, duyusal bellekten alınan bilginin süreli olarak depolandığı yerdir. Bu bellek deposu sınırlı sayıda bilgiyi depolayabilir. Uzun süreli bellek ise sürekli bellek deposu olarak tanımlanabilir. Öğrenilen bilgiler uzun süreli bellekte depolanmaktadır. Kapasitesi sınırsız olarak kabul edilen bu bellekte depolanan bir bilgi depolandıktan sonra kaybolmaz ancak bilgiyi geri getirmede zorluklar yaşanabilir. Bilgi işlem kuramı; bilgiyi dikkat, hafıza, algılama gibi yöntemlerle işleyen ve problemlerin çözümünde kullanan bilişsel bir bakış açısı olarak nitelendirmektedir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Bilgi işlem kuramında öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Birey uyarıcıları duyu organları ile algılamayı beklemek yerine etkileşim kurduğu uyarıcıları kendisi anlamlandırır ve onları yorumlar. Bireyin sahip olduğu ön bilgiler öğrenmeyi etkiler. Bireyin ön bilgileri duyularına gelen uyarıcıları anlamasına ve bu uyarıcıları yorumlamasına yardımcı olmaktadır (Erden ve Akman, 1996; akt. Ucur, 2005).

### 2.1.3. Bilişsel Gelişimi Etkileyen Faktörler

Bireyin çevre ile etkileşimini sağlayan, bilginin edinilmesine ve kullanılmasına yardım eden tüm süreçleri içeren gelişim olarak tanımlanan (Aral ve ark. 2000; Senemoğlu, 2012) bilişsel gelişimi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler kalıtım, doğum öncesindeki faktörler, doğum esnasındaki faktörler ve doğum sonrasındaki faktörler olarak sıralanabilir. Aşağıda bu etmenler sırasıyla ele alınmıştır.

Kalıtım çocuğun genler yoluyla anne ve babasından aldığı kalıtsal özelliklerdir. Döllenme sırasında hem anneden hem babadan alınan 23'er kromozomla bebeğin genetik özellikleri belirlenmektedir. Kalıtımla ilgili önemli olan noktalardan biri de genotip ve fenotip ayrımıdır. Genotip kavramı kişinin kalıtımsal yapısını oluşturan tüm genetik donanımı ifade etmektedir. Fenotip ise kişinin ortaya çıkmış

özelliklerini ve niteliklerini kapsar ve kişinin kalıtımsal güçlerinin hangi ölçüde gerçekleşeceğini belirtir. Diğer bir deyişle fenotip gözlenebilen kişilik özelliklerini ifade etmektedir (Bacanlı, 2006).

Öte yandan bireyin gelişiminin belirlenmesinde, kalıtsal özelliklerin sağlıklı bir şekilde aktarılmasında çevre faktörü de önemli yer tutmaktadır (Kartal, 2005). Çevrenin gelişim üzerindeki etkisi üç dönemde incelenebilir:

*Doğum öncesi dönemde* annenin yaşı, beslenmesi, alkol ve sigara kullanması, geçirdiği rahatsızlıklar, aldığı ilaçlar, radyasyona maruz kalınması, anne ile bebek arasındaki kan uyuşmazlığı gibi birçok etken anne karnındaki bebeğin bilişsel gelişimini etkilemektedir (Senemoğlu, 2004).

*Doğum sırasında* bebeğin oksijensiz kalması, kordon dolanması, sağlıksız ortamlarda yapılan doğumlar ya da doğum sırasında oluşan komplikasyonlar gibi faktörler de çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde etkiye sahiptir (Senemoğlu, 2004). Bebeklik döneminde çocuğun beynine yönelik hastalıklar da zamanında tedavi edilmediği takdirde bilişsel gelişimi yavaşlatmaktadır.

*Doğum sonrasında* ise çocuğun gelişimini birçok değişken etkilemektedir. Bunlar anne baba tutumları, sosyoekonomik düzey, hastalık ve kazalar, iletişim araçları ve tarihsel zaman gibi değişkenlerdir. Annenin bebeğe karşı sevgisi, bebekle iletişimi, onu beslemesi, bakımını yapması anne ve çocuk arasında olumlu bir bağlanmanın olmasının yanı sıra bebeğin bilişsel gelişimini de etkilemektedir. Kalabalık ailelerde yeterli ilgi ve iletişime sahip olmayan çocukların bilişsel gelişiminin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmektedir (Kartal, 2005; Oğuzkan ve Oral 1983). Ailenin sosyoekonomik yapısı ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri de çocuğun bedensel, dil, cinsel, psikososyal gelişimlerinin yanında bilişsel gelişiminde etkili olmaktadır (Senemoğlu 2004).

Bilişsel gelişimde yaşantı önemli rol oynamaktadır. Çocuk yaşantı bakımından zengin ise bu onun bilişsel gelişimini de etkiler ve artırır. Bu açıdan aileler ve öğretmenler çocukların gelişim seviyelerine dikkat ederek onlar için zengin uyarıcı

bir çevre hazırlamalıdır. Öğretmenler çocukların içinde bulundukları gelişim dönemini iyi bilmeli ve öğrenme ortamlarını buna göre düzenlemelidirler.

Günümüzde çocuğun gelişiminin desteklenmesinin önemi çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır. Toplumsal çevrenin ve çocuğun yakın çevresinin, sağladığı olanaklar ve deneyimlerin bilişsel gelişimdeki önemine değinen görüşler giderek fazlalaşmaktadır. Çocuğa sağlanan yaşantılar ile çocuğun bilişsel gelişimi desteklenebilmektedir (Akşin Yavuz, 2016). Piaget çocuğun bilişsel gelişiminde olgunlaşmanın, deneyimin, dengelemenin ve toplumsal aktarımın etkisinin olduğunu savunmuştur. Olgunlaşma ile bilişsel yapılar oluşurken çocuğun deneyimlerinden de etkilenmektedir. Çocuklar çevre ile ilgili deneyimler edinirken aynı zamanda bu deneyimlerden bilgiler de edinirler. Edinilen bu bilgiler toplumsal aktarım ile başkalarına aktarılır ve çocukta bir bilişsel dengeleme durumu yaratılır. Kısaca tüm bilişsel gelişim bir dengeleme süreci olarak ele alınabilir (Ahioğlu Lindberg, 2011).

### 2.1.3.1. Bilişsel Gelişim ve Sosyoekonomik Düzey

Yaşamın ilk yıllarında çocukların bilişsel gelişimi üzerinde etkili olan çevresel faktörlerden biri de sosyoekonomik düzeydir. Tekin ve Kapancı (2010) sosyoekonomik düzeyi kişinin mesleği ve geliri şeklinde tanımlarken Marshall (2005) sosyoekonomik düzeyi, bireylerin mesleklerine, eğitimlerine ve gelir durumlarına göre sınıflandırılması olarak görmüştür. Her ne kadar sosyoekonomik düzey en yaygın olarak eğitim, meslek ve gelir kullanılarak ölçülse de, gerçekte fiziksel sağlık, ev ortamı, erken eğitim ve mahalle özellikleri de dâhil olmak üzere diğer birçok faktör sosyoekonomik düzey ile sistematik olarak değişir ve bilişsel olarak sosyoekonomik düzey boşluğunun yaratılmasında rol oynayabilir. Tüm bu durumlarla beraber Cirino ve arkadaşları (2002) da yapmış oldukları çalışmada sosyoekonomik düzeyi, akademik başarı, kaygı düzeyi ve depresyon gibi değişkenler ile ilişkilendirilmişlerdir.

Sosyoekonomik düzey sosyal bilimlerde en çok çalışılan yapılardan biridir. Araştırmalar, sosyoekonomik düzeyin çocuklarda çok çeşitli sağlık, bilişsel ve sosyal duygusal sonuçlarla ilişkisi olduğunu, doğum öncesinde başlayan ve yetişkinliğe kadar devam eden etkileri olduğunu göstermektedir. Sosyoekonomik düzey, bilişsel gelişim

ve akademik başarı ile de güçlü bir şekilde ilişkilidir. Çeşitli çalışmalarda, ekonomik olarak dezavantajlı ortamlarda yaşayan küçük çocukların bilişsel gelişimlerinde ve akademik başarılarında genellikle daha düşük puanlar elde edilmiştir. Ayrıca, ailenin geliri, eğitim düzeyi ve anne babanın mesleği gibi sosyoekonomik faktörlerin, çocukların dil, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimini etkilediği gösterilmiştir (Sharkins, Leger ve Ernest, 2016). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuklarının okul başarılarının incelendiği bir araştırmada ailelerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe çocukların da bilişsel performanslarının ve okul başarılarının arttığı belirlenmiştir (Yıldız, 1999).

Küçük çocukların gelişimleri yetiştirildikleri sosyoekonomik koşullardan büyük ölçüde etkilenmektedir. Üst sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarının her yönden gelişimi için zengin bir ortam oluşturmaya çalışırken alt sosyoekonomik düzeydeki aileler bu ortamı oluşturmada zaman zaman yetersiz kalabilmektedir. Bu durum da çocukların başta bilişsel gelişim olmak üzere tüm gelişim alanları üzerinde etkilidir (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997).

Terrisse ve ark. (1998) sosyoekonomik düzeyin ve ebeveyn tutumlarının çocuğun gelişimine etkisini inceledikleri araştırmada; sosyoekonomik yönden avantajlı bir çevreden gelen çocukların motor, sosyal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında daha yüksek puanlar aldığını belirtmiştir. Webb ve ark. (2017) sosyoekonomik düzeyin erken çocukluk gelişimine etkisini inceledikleri araştırmalarında ailenin gelir durumu ve ebeveynlerin eğitimi ile çocukların bilişsel gelişimleri arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Farklı düzeylerdeki ailelere bakıldığında düşük sosyoekonomik düzeydeki bireyler kaygı durumları, ekonomik zorlukların fazlalığı, aile içindeki ilginin azlığı, nedeniyle yapılan testlerden düşük puanlar almaktadır. Bu bireylerin çevresel uyaran eksiklikleri bilişsel işlevlerini etkilemektedir (Gingsburg ve ark., 2008). Çocukların zengin uyaranların olduğu ortamda büyümesi, bilişsel becerilerinde olumlu bir artışa sebep olmaktadır. Beder (2015) yaptığı araştırmada, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde annelerin eğitim düzeyinin çocuğun başarısını etkilemekte olduğunu belirtmiştir. Hart ve Risley (1995) annelerin çocuklarına karşı sergiledikleri davranış

ve tutumların da onların bilişsel gelişimini şekillendirmekte tutumlarında, dezavantajlı ortamda yaşayan annelerin çocukları ile olumlu duygu ve iletişim kuramadıklarını ifade etmişlerdir (Sharkins, Leger ve Ernest, 2016). Mani ve ark. (2013) düşük sosyoekonomik düzey çocukların bazen bazı bilişsel görevleri yerine getirmede zorlandıklarını, çünkü içinde bulundukları ekonomik durumun onlara zihinsel bir yük uyguladığını, dikkatlerini dağıttığını ve çabalarını azalttığını söylemektedir.

Sosyoekonomik yönden dezavantajlı bir ortamda büyüyen çocukların uyarıcı yönünden yoksul bir çevrede olmaları, bu çocukların düşünme becerilerinin gelişim sürecinde diğer çocuklara göre daha geride kalmasına sebebiyet vermektedir (Gingsburg ve ark., 2008). Zengin uyaranlarla büyüyen çocukların bilişsel becerileri de olumlu yönde etkilenmektedir (Li ve Atkins, 2004). Çocuk ne kadar uzun süre yoksulluk ve strese maruz kalırsa, kişinin biliş, duygu ve özdenetimsel öğrenme becerileri üzerindeki etki o kadar olumsuz olur (Demirci, Engin, Bakay ve Yakut, 2013). Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ortamlar ve stresin beyin gelişimi üzerinde istenmeyen etkileri olmasına rağmen, öğrenme üzerindeki etkileri kişiden kişiye değişebilir.

### 2.1.4. Bilişsel İşlevler

Düşünme ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilişsel işlevlere ihtiyaç duyulmaktadır (Yeow, 2011). Diğer bir deyişle bilişsel işlevler düşünme ve öğrenmenin ön koşullarıdır. Bilişsel kuramcılara göre davranışı meydana getiren uyaran- tepki bağlantısı değil, bilişsel süreçlerdir (Atkinson, 1995). Dikkat, bellek, algı ve akıl yürütme, problem çözme, karar verme gibi yürütücü işlevler bireyin zihninde gerçekleşen bilişsel işlevlerdir. Bireylerin geçmişlerini hatırlamaları, sorunlara çözümler bulmaları, yeni bilgiler edinmeleri ve edindikleri bilgileri kullanmaları bilişsel süreçleri kullanarak olmaktadır (Cüceloğlu 1997). Bilişsel işlev, öğrenme alışkanlıkları ve öğrenmeye karşı tutumların bir kümesidir (Tzuriel, 2001, s.49, 50; akt. Akşin Yavuz, 2016). Organizasyon, planlama ve çalışan bellek gibi yürütücü beceriler bireyin çevreye uyum sağlama becerisinden sorumlu, anahtar bilişsel

işlevleri temsil etmektedir (Natalia, Fernando ve Cecilia, 2013; akt. Akşin Yavuz, 2016).

Feuerstein, bilişsel işlevleri üç ana aşamaya göre kategorize etmektedir. Feuerstein'e göre (2006) bilişsel işlevler giriş, hazırlık ve çıktı olmak üzere üç basamağa ayrılmaktadır. Giriş aşaması, bir görevi çözmek için bilgi veya verilerin toplandığı yerdir. Hazırlık aşaması, bilgi veya verilerin işlendiği yerdir. Çıktı aşaması ise bilgi veya verilerin iletildiği ve sunulduğu yerdir (Mentis, Dunn-Berstein & Mentis, 2008). Bilişsel süreçler çocuğun dünyayı anlamasını ve anlamlandırmasını sağlamaktadır (Akyol, 2002; Arslan, 2012; Atay, 2005; akt. Kol, 2011). Feuerstein'e göre çocukların bilişsel potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri uygun yetişkin desteği (aracılı öğrenme deneyimi) alarak sağlanabilmektedir (Narrol ve Bachor, 1975; akt. Akşin Yavuz, 2016). Ona göre çocuklarda etkili bilişsel işlevlerin temelini atmak önemlidir, ancak bu düşünme becerilerinin yeterli arabuluculukla gelişmesi için zaman gerekmektedir. Erken çocukluk döneminde olgunlaşma, bir çocuğun bilişsel işlevlerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Mentis, Dunn-Berstein & Mentis, 2008). Eksik bilişsel işlevlere sahip olan çocukların hangi davranışları sergileyeceğini ise Feuerstein eksik bilişsel işlevlere sahip olan çocukların bir takım davranışlar sergileyeceğinin öne sürmüş ve bu davranışları sırasıyla şu şekilde betimlemiştir (Akşin Yavuz, 2016);

Girdi aşamasında eksiklikleri olan çocuklar; algıda seçicilikte zorlanma, plansızlık, kavramları algılamada güçlük, uzamsal ve zaman algısında bozukluk, sebat göstermede eksiklik gösterirler. Hazırlık aşamasında eksiklikleri olan çocuklar; problemi tanımlamada yetersizlik, içselleştirmede sınırlılık, mantıksal çıkarımlarda yetersizlik ve plansızlık gösterirler. Çıktı aşamasında eksiklikleri olan çocuklar; benmerkezci davranışlar, yetersiz görsel aktarım yapma, duyarlılıkta eksiklik ve dürtüsel davranışlar gösterirler.

Sosyoekonomik düzey de çocukların bilişsel işlevlerinde etkili bir faktördür. Çocukluktaki en yaygın sosyoekonomik düzey ölçümleri arasında anne ve babanın eğitim durumu, çalışma durumu ve gelir düzeyi değerlendirilir. İyi eğitimli

ebeveynlerin ekonomik, sosyal ve psikolojik olarak olumlu yaşam koşulları oluşturma ve sağlama olasılığı daha yüksektir (Lyu ve Burr, 2016).

## 2.2. Değerlendirme

Değerlendirme, çeşitli ölçütler dikkate alınarak hazırlanmış olan, eğitsel hedeflerin kazanılıp kazanılmadığını gösteren bir süreçtir (Deniz Kan, 2007; Karaağaçlı, 2002). Değerlendirme ile öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri, eğitim-öğretimin etkililiği görülmekte ve bunun sonucunda da uygun içerik, yöntem ve teknikler seçilip, eğitimde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Sağlıklı bir değerlendirme yaklaşımının kullanılması yapılan müdahalenin de sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Bu bakımdan, var olan problemi en iyi şekilde ortaya koyacak değerlendirme yönteminin kullanılması büyük önem taşımaktadır (Işıtan ve Turan, 2014).

Geleneksel değerlendirmede öğrencilerin başarısı, çoğunlukla öğretim sürecinden bağımsız ve ortaya çıkan ürüne yönelik ele alınmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Oysa iyi bir değerlendirmenin, programın bir parçası olması, performans temelli olması ve bireyin yapabildiklerine odaklanması gerekmektedir. Çocukları değerlendirmede kullanılan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar genel olarak; formal değerlendirme, informal değerlendirme ve alternatif değerlendirme olarak gruplanmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

*Formal değerlendirme,* önceden belirlenmiş araç gereçleri kullanarak yapılan bir değerlendirme türüdür (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Planlama ve uygulama yapılırken önceden belirlenmiş yöntemler kullanılan standart testler de formal değerlendirme başlığı altındadır. Formal değerlendirmede “gelişimsel tarama testleri, tanılayıcı testler, hazırbulunuşluk testleri, başarı testleri ve yetenek testi" olmak üzere beş temel test bulunmaktadır (Bredekamp, 2015; Gullo, 2005; McAfee & Leong, 2012; akt. Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

*İnformal değerlendirme*, gözlem, görüşme, derecelendirme ölçekleri, rubrikler gibi tekniklerle yapılan değerlendirme türüdür. Eğitim öğretimde sıkça

kullanılan bu değerlendirme türü ile çocuğun davranışı gözlenmekte ve eğitimsel olarak uygun yöntemler seçilmektedir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

*Alternatif değerlendirmede* ise çocukların hedef becerilerinin doğrudan ölçülmesi esastır. Çocukların gelişimleri gözlem ve oyun temelli uygulamalar ile değerlendirilir ve anlamlı öğrenmeler sağlanır. Bu değerlendirme türü, daha öznel ve daha esnektir. Öğrencilere öz değerlendirme yapma fırsatı sunar. Değerlendirme sürecinde çocuklar ve öğretmen aktiftir. Oyun temelli değerlendirme, portfolyo, program temelli değerlendirme ve dinamik değerlendirme bu yaklaşımın en bilinenleridir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek,2017). Bu bölümde dinamik değerlendirme yaklaşımı ele alınmıştır.

### 2.2.1. Dinamik Değerlendirme Yaklaşımı

Eğitimde yapılan uygulamalar değiştikçe, kullanılan değerlendirme yöntemleri de değişmektedir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri, bize müdahale, öğretim ve iyileştirme süreçleri ile ilgili yeterli bilgi vermemektedir ve daha önce öğrenilmiş olan süreçlere odaklanmaktadır (Tzuriel ve Haywood, 1992). Bu nedenle geleneksel değerlendirmelerde artan memnuniyetsizlik ve eğitim uygulamalarındaki değişime yanıt olarak dinamik değerlendirme yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Akşin Yavuz ve Zembat, 2016).

Köklerini Vygotsky'nin sosyokültürel teorisinden alan dinamik değerlendirme ilk olarak Vygotsky'nin bir meslektaşı olan Alexander Romanovich Luria tarafından tanıtılmıştır (Şentürk, 2019). Vygotsky'nin sosyo kültürel teorisine göre bilişsel gelişim, farklı değişkenlerden oluşan, çok yönlü ve bütünsel bir süreçtir. Dinamik değerlendirme de bu süreçte her öğrencinin seviyesine ve yapabildiklerine uygun olarak öğrenme ve değerlendirme süreçlerini birleştirmeyi amaçlamaktadır (Akşin Yavuz ve Zembat, 2016).

Dinamik değerlendirmenin çeşitli tanımları yapılmaktadır. Lidz ve Elliot'a göre dinamik değerlendirme, yönergeler ve geri bildirimler ile bireyin performansının değerlendirildiği test sürecidir. Bu değerlendirmede geri bildirim değerlendirme

aşamasında verilmektedir ve bireyin performansına göre farklılık göstermektedir (Elliott, 2003; Akşin Yavuz, 2016).

Dinamik değerlendirme, diğer değerlendirme yöntemleri arasında yeni ve farklı bir değerlendirmedir ve hem eğitim hem de psikoloji alanında birçok araştırmacının ilgisini çekmektedir. Dinamik değerlendirme yaklaşımında bireyin bilip bilmediklerine değil öğrenim potansiyeline odaklanılır. Bu nedenle dinamik değerlendirme, sadece ürüne yönelik değildir, öğrenme süreci ile de ilgilenmektedir (Palut, 2005).

Dinamik değerlendirme yaklaşımında temel yapı, bilişsel değiştirilebilirliktir. Bu, bireyin yeni deneyimlerden ve öğrenme fırsatlarından öğrenme veya daha gelişmiş öğrenme durumlarında kendi bilişsel yapılarını değiştirme eğilimi olarak tanımlanabilir. Dinamik değerlendirme, bireyin aktif öğretim süreci yoluyla algılama, öğrenme, düşünme ve problem çözme ile ilgili değerlendirmeleri ifade etmektedir. Bu süreç bireyin bilişsel işlevini değiştirmeyi ve bilişsel işlevlerindeki değişimi gözlemlemeyi amaçlamaktadır. Değerlendirmecinin bireyin mevcut bilişsel yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalıştığı ve bireyin performansını değiştirme, yönlendirme veya iyileştirme girişiminde bulunmadığı standart değerlendirmeden farklı olarak, dinamik değerlendirmenin temel amacı bireyin değerlendirme süreci içindeki performans değişikliklerini değerlendirmektir (Passig, Tzuriel ve Eshel Kedmi, 2016).

Temellerini Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı ile sağlayan dinamik değerlendirme Lidz ve Peña'ya göre de yakınsak gelişim alanına dayalı bireysel bir değerlendirme yaklaşımıdır (Çalış, 2018; Hessami ve Ghader, 2014). Vygotsky yakınsak gelişim alanında bireyin potansiyel gelişim seviyesine bir yetişkin rehberliğinde veya akran desteği ile ulaşması gerektiğini savunmaktadır (Vygotsky, 1978; akt. Akşin Yavuz, 2016). Vygotsky'e göre dinamik değerlendirme ile öğrencilerin potansiyel gelişimleri ve değişimleri ortaya çıkarılabilmektedir. Öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarmak dinamik değerlendirmenin de amaçları içindedir. Dinamik değerlendirme, bireyin performansını arttırmak için gereken desteğin miktarını ve türünü tanımlayan bir değerlendirmedir (Işıtan ve Turan, 2014).

Dinamik değerlendirme öğrencinin yakınsak gelişim alanı hakkında bilgi sunar ve eğitimcilere başarılı öğrenmeyi kolaylaştırmak için gerekli bilgileri sağlar (Lidz, 1997). Bu nedenle, Lidz'e (1997) göre, dinamik değerlendirme çocuğun öğrenme sürecini inceleyerek, çocuğun performansının önündeki engelleri belirlemeyi ve çocuğun öğrenmesini kolaylaştırmak için çeşitli hipotezler geliştirmemizi sağlamaktadır.

Vygotsky'nin sosyokültürel teorisine göre, bilgi ve öğrenme birbirinden ayrılamaz. Kişinin bilişsel yeteneği sosyal etkileşim ve iş birliği yoluyla geliştirilir. Yakınsak gelişim alanı üzerinde ve arabuluculuk yoluyla çalışmak bireyi zihinsel olarak geliştirebilir. Vygotsky için, eğitimdeki en önemli gerçek, öğretim ve öğrenmenin birlikte gelişmeye yol açmasıdır (Akşin Yavuz, 2016). Bu gelişme müdahale yoluyla olur. Dinamik değerlendirmede önemli bir strateji de arabuluculuk stratejisidir.

Feuerstein'a göre, arabuluculuk stratejileri çocukların öğrenme mekanizmalarını içselleştirmelerine, öğrenme süreçlerini kolaylaştırmasına, bilişsel yapıların gelecekteki değişiklikleri hakkında göstergeler vermesine, yeterli bilişsel işlevler geliştirmesine ve gelecekte diğer bağlamlarda arabuluculuktan yararlanma yeteneğini sağlamasına yardımcı olur. Çocuk daha önce öğrenilen kuralları ve stratejileri, karşılaştığı diğer olaylara ve sorunlara aktarır. Aynı şekilde, yeterli miktarda arabuluculuk yaşayan çocuklar bu etkileşimi içselleştirir ve daha sonra çeşitli bağlamlarda kullanır (Passig, Tzuriel ve Eshel- Kedmi, 2016). Tzuriel'e (2001) göre, değerlendirmeyi yapan kişi çocuğun ihtiyaçlarına dikkat etmeli, arabuluculuğunu çocuğun bilişsel seviyesine göre düzenlemeli, ses tonunu ve beden dilini çocuğun durumuna göre ayarlamalıdır.

Dinamik değerlendirme geleneksel değerlendirmeden farklı bir değerlendirme türüdür ve farklı amaçları bulunmaktadır. Geleneksel değerlendirmelerde katılımcılar pasiftir, uygulamayı yapan kişi değerlendirme sürecine katılım sağlamaz. Ancak dinamik değerlendirmede *öğrenmeyi öğrenme* amaçlandığı ve *öğreten ile öğrenen arasında etkileşim* gerçekleştiği için, değerlendirme boyunca katılımcılar aktiftir. Bunun yanında uygulamayı yapan kişi

çeşitli müdahalelerde bulunacağından sürece katılım gerçekleştirir. Dinamik değerlendirme öğrencinin bilişsel işlevlerinde değişiklik yaratmayı, ortaya çıkan ürüne değil sürece odaklanmayı ve öğrencinin öğrenme potansiyelini görmeyi amaçlar (Akşin Yavuz ve Zembat, 2016). Dinamik değerlendirmede geleneksel testlerden farklı olarak çocukları birbirleriyle karşılaştırmamak, onları sıralamamak, ancak öğrenme potansiyellerini keşfetmek, uygun müdahaleler tasarlamak amaçları bulunmaktadır (Cotrus ve Stanciu, 2014).

Geleneksel değerlendirme öğrencilerin yalnızca sahip olduğu yeteneklerin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Dinamik değerlendirmede ise bireyin bir görevi tamamlayabilmesi için ihtiyacı olan destek önemlidir. Daha önce öğrenilmiş olan süreçlere odaklanan geleneksel değerlendirme modellerinin aksine, dinamik değerlendirme, öğrenme sürecini ve çocuğun deneyimli bir işbirlikçinin yardımıyla öğrenme yeteneğini incelemektedir (Lidz, 1991). Dinamik değerlendirmenin eğitimcilere başarılı öğrenmeyi kolaylaştırmak için gerekli bilgileri sağlaması nedeniyle, Lidz'e (1997) göre, dinamik değerlendirme ile çocuğun öğrenme sürecini inceleyerek, çocuğun performansının önündeki engellerin fark edilebilir ve çocuğun öğrenmelerinde ona gereken destek verilebilir.

Dinamik değerlendirmede, öğrenme ve değerlendirme birbiri ile bağlantılıdır. Müdahale değerlendirme sürecinde yapılır. Öğrencinin hem sağlanan müdahalelere yanıt olarak bilişsel işlevlerinde yaptığı değişiklik miktarını hem de öğrencinin problem çözümünde üst bilişsel süreçlerin uygulamasını ifade eder (Lidz, 1991). Dolayısıyla, çocuğun öğrenmeyi içselleştirmesine destek olur. Yapılan değerlendirmede çocuklara ihtiyaç duydukları müdahaleler sunulmaktadır. Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerde büyüyen çocuklar çevresel uyaranlar bakımından eksiklik yaşayabilmekte ve ihtiyacı olan desteği evde alamamaktadır. Dinamik değerlendirme ile çocukların ihtiyacı olan destek türü ve miktarı belirlenerek değerlendirme sonunda öğretmenlere ve ailelere çocukların bilişsel gelişimini desteklemek için dönütler verilebilmektedir. Bu sayede çocuğun eksikleri giderilebilir ve çocuğun bilişsel gelişiminde etkisi olan sosyoekonomik faktörlerin olumsuz etkileri en aza indirilebilir (Akşin Yavuz, 2016).

## 2.2.2. Dinamik Değerlendirme Yaklaşımının Teorik Temelleri

Bu bölümde Vygotsky ve Feuerstein'in dinamik değerlendirmeye ilişkin görüşleri ele alınmıştır.

### *2.2.2.1. Lev Semonovich Vygotsky*

Vygotsky'e göre bilişsel gelişim, çocukların doğal gelişimleri, yetişkinler ve akranlarıyla sosyal etkileşimi arasındaki ilişkidir. Vygotsky, öğrenmenin çocuğun yetişkinler ve akranları ile arasındaki etkileşim yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır (Kapanadze, 2019). Dolayısıyla, öğrenmenin ve bilişsel gelişimin verimli bir şekilde gerçekleşmesi için, çocukla etkileşime giren arabulucular, çocuktan daha gelişmiş yeteneklere sahip olmalıdır. Daha kesin bir ifadeyle, çocukların daha yüksek bilişsel seviyelere ulaşmalarına yardımcı olmak için, arabulucuların bilgiyi öğrenen için organize etmesi ve uygulaması gerekmektedir. Arabulucuların daha deneyimli olması, öğrencilerin bildiklerini tespit etmek ve yeteneklerine uygun bir hızda ilerlemelerine yardımcı olmak için gereklidir (Steiner ve Mahn, 1996).

Dinamik değerlendirme temel olarak Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı anlayışına dayanmaktadır. Vygotsky'nin kullandığı "yakınsak gelişim alanı" (zone of proximal development) kavramı dinamik değerlendirme yaklaşımı için oldukça önemlidir ve bu yaklaşımın çıkış noktasını oluşturmaktadır (Palut, 2005).

Yakınsak gelişim alanı kavramı, Lev Semenovich Vygotsky tarafından 1920'lerin sonunda geliştirildi. Yakınsak gelişim alanı, bir çocuğun tek başına problem çözme seviyesi ile yetişkin rehberliği altında veya daha yetenekli akranları ile iş birliği içinde potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olarak tanımlanmaktadır (Vygotsky, 1978). Kısaca yakınsak gelişim alanı çocuğun tek başına yapabildikleri ile destek alarak yapabilecekleri arasındaki farktır. Bu gelişim alanı çocuğun tek başına sergilediği problem çözme süreci ile bir akranının veya yetişkinin desteği ile sergilediği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farkı göstermektedir (Palut, 2005). Yakınsak gelişim alanına göre birey en etkili şekilde çevresinin yardımı ve desteği ile öğrenir. Vygotsky bu desteğin, çevresi ile etkileşim içinde öğrenen bireyin bilişsel

kabiliyetini anlamak için vazgeçilmez bir özellik olduğunu, çünkü kişinin gelecekteki (potansiyel) gelişimine dair bir fikir verdiğini savunmaktadır (Day ve diğerleri, 1997; akt. Yıldırım, 2008). Vygotsky'ye göre öğretim ve değerlendirme birbirinden ayrılmaz bir süreçtir ve değerlendirme sürecinde öğrencinin performansına odaklanılmalıdır (Ünveren Kapanadze, 2019). Dinamik değerlendirme tamamen ortaya çıkmış yeteneklerin yanında hala ortaya çıkma sürecinde olan yetenekleri de saptamaya çalışır. Vygotsky (1998), geleneksel değerlendirmelerin, ortaya çıkan ürünler hakkında rapor verdiğini ve sonuç olarak oluşum süreçleri hakkında çok az şey ortaya çıkardığını iddia etmiştir (Vygotsky, 1998; akt. Palut, 2005).

Vygotsky, bir bireyin yeteneklerini tanımlayan ancak açıklamayan geleneksel değerlendirmelerin aksine dinamik değerlendirme yaklaşımının kullanımını savunmuştur. Vygotsky için geleneksel değerlendirmeler sadece tanımlayıcıdır; gelişim süreçlerini aydınlatamazlar. Vygotsky çocuğun yapabildiklerini görmek için onun kendisinden daha bilgili biriyle neler yapabildiğini araştırmak gerektiğini belirtmiştir (Nazari ve Mansouri, 2014). Bireyin potansiyel gelişim düzeyi Vygotsky'e göre gerçek gelişim düzeyi kadar önemlidir (Tzuriel, 2000). Vygotsky'e göre çocuğun özümsediği bilişsel yetenekler *"mevcut"* gelişimsel düzeyi, desteklenen yetenekler ise *"potansiyel"* gelişimsel düzeyi tanımlamaktadır. Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı bu iki seviye arasındaki mesafe olarak belirtilmektedir (Akşin Yavuz, 2016).

Vygotsky bireyin öğrenme sürecindeki bilgilerin transferinin önemini belirten ve dinamik değerlendirme üzerine çalışmalar yapan önemli bir araştırmacıdır. Vygotsky gibi Reuven Feuerstein de öğrenmede rol oynayan bilişsel süreçleri ve bilginin transfer edilebilirliğini inceleyerek, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya çalışmıştır (Akşin Yavuz, 2016).

#### *2.2.2.2. Reuven Feuerstein*

Feuerstein'in düşüncelerini çocukların nasıl düşündükleri ve öğrendikleri şekillendirmiştir. Feuerstein, çocukların öğrenmesinin sınırsız olduğunu söylemektedir. Tüm çocukların, zorluk dereceleri ne olursa olsun, uygun destekle

etkili bir şekilde öğrenebileceğini savunmaktadır (MacBlain, 2018). Bilişsel yeteneklerin değerlendirilmesine yönelik dinamik bir yaklaşım olan öğrenme potansiyelini değerlendirme üzerine yazmış olduğu kitabında (Feuerstein, 1980), özellikle geleneksel yollarla ölçülen standart zeka testlerine karşılaştırmalı eleştirisini sunmaktadır. Feuerstein, psikometrik test sonuçları temelinde çocukların homojen gruplanmasına şiddetle karşı çıkmıştır. Ona göre zeka öngörülebilen bir şey değil, bireyin üst bilişsel işlevlerini kullandığı bir güç olarak adlandırılmaktadır.

Üst bilişsel süreçler bilginin transfer edilmesinde önemli rol oynamaktadır. Feuerstein'in fikirleri Vygotsky'nin fikirlerine benzemektedir. Feuerstein, öğrenmeyi öğrenmede önemli olan sürecin *'aracılı öğrenme deneyimi*' süreci olduğunu savunmuştur. Feuerstein ve ark. (1980) bu sürece çevre tarafından yayılan uyaranların genellikle bir ebeveyn, kardeş ya da çocukla başka bir ilgilenen olan bir 'aracı' tarafından aktarılma şekli olarak atıfta bulunmuşlardır. Bu aracı, çocuk için uyaran dünyasını seçer ve düzenler. Bu arabuluculuk süreci ile çocuğun bilişsel yapısı etkilenir.

Feuerstein'in vurguladığı aracılı deneyimler, belirli bilişsel becerilerin şekillendirilmesinde yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bu deneyimler ile birey düşünme ve problem çözmede aktif bir tutum sergilerler. Bu sebeple Feuerstein'in savunduğu aracılı deneyimler çocukların üst düzey bilişsel işlevlerinin gelişiminde büyük önem taşımaktadır. Yetersiz aracılı öğrenme deneyimine sahip çocukların gösterdiği performans, yapılan değerlendirmelerin sonunda düşük çıkabilmektedir (Day, 1983; akt. Akşin Yavuz, 2016).

Feuerstein, büyük ölçüde kişinin kalıtımıyla belirlenen ve tek bir zekâ puanı ile temsil edilen geleneksel değerlendirme kavramına karşı çıkmıştır. Feuerstein'in değerlendirme modeli, geleneksel test prosedürlerinden önemli ölçüde ayrılmaktadır. En büyük farklılık, çocuğa konuyu öğretirken ve problemlerin nasıl çözüldüğünü gözlemlerken, denetçinin daha etkileşimli bir rolde olmasıdır (Frisby ve Braden, 1992).

Feuerstein'in yazılarında öğrenme, dinamik değerlendirme sırasında meydana geldiği varsayılan "bilişsel yapıların değişimi" olarak tanımlanır. Bu, bir çocuğun bilişsel yapısının, çocukların öğrenmelerini destekleyen kolaylaştırıcı bir süreçle değiştirilebileceği fikrini ifade etmektedir. Bu sayede öğrenme birikimli hale gelir ve çocukların hayatlarının geri kalanında öğrenmeleri olumlu yönde etkilenir (MacBlain, 2018). Böyle bir yaklaşım aslında çocukların bilişsel gelişiminin yapısal doğasını değiştirmektedir. Feuerstein, sık sık zihnin bilişsel yapılarının varlığına atıfta bulunur ve bireylerin öğrendiklerinin değiştirilebildiğini söylemektedir. Bu nedenle ona göre ölçme ve değerlendirmede geleneksel testler yetersizdir. Bireyin eğitimden yararlanma seviyesini, gerekli olan eğitimi ve öğrenilen yeni bilgilerin farklı ortamlarda uygulanma düzeyini ölçmek için dinamik değerlendirmenin kullanılması gerektiğini savunmuştur (Day, 1983; akt. Akşin Yavuz,2016).

### 2.2.3. Lidz Program Temelli Dinamik Değerlendirme Modeli

Vygotsky'nin, çocuğun tek başına problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile yetişkin rehberliği altında veya daha yetenekli akranları ile iş birliği içinde potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olarak tanımlanan yakınsak gelişim alanı kavramının çevresinde şekillenen “Lidz Program Temelli Dinamik Değerlendirme Modeli” dinamik değerlendirme modeline bağlı olarak Dr. Carol S. Lidz tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir (Bensoussan, 2002). Modelin önemli özelliklerinden biri program temelli oluşudur. Program temelli olması sebebiyle model, farklı programlara uygulanabilmekte ve yapılan değerlendirmelerin sonuçlarına göre müdahale programları hazırlanabilmektedir (Lidz, 2014).

Modelde yer alan dinamik değerlendirme süreçlerini, zeka testleri ile karıştırmamak gerekir. Bu dinamik değerlendirme süreçleri bilişsel süreçleri keşfetmeyi sağlayan araçlardır (Haywood ve Lidz, 2007). Lidz’in modeli; program basamağı ile başlayarak sıra ile ön test, sürece ilişkin uygun müdahale aşaması ve son test aşamalarından oluşmaktadır (Akşin Yavuz, 2016).

Lidz’in ortaya koymuş olduğu program temelli dinamik değerlendirme modelinde düşünme, algılama, problem çözme, öğrenme gibi birçok beceri

değerlendirilmektedir. Bu model zihinsel işlevlerin değerlendirilmesinde nasıl bir yol izleneceğini göstermektedir (Haywood ve Lidz; 2007; akt. Akşin Yavuz, 2016). Bu modelde dikkat, algı, hafıza, dil, biliş ve üst biliş gibi süreçler doğuştan sahip olunan, fakat zaman içerisindeki deneyimler ile gelişen ve giderek yürütücü üst bilişsel süreçler tarafından yönlendirilen kapasiteyi yansıtır (Haywood ve Lidz; 2007; akt. Akşin Yavuz, 2016).

Lidz tarafından geliştirilen bu modelde Lidz ve Jepsen (2007) tarafından değerlendirme aracı olarak "Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği" geliştirilmiştir. Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği 36-66 aylık okul öncesi çocukları ile 36-96 aylık özel gereksinimli çocuklara uygulanmaktadır. Sınıflandırma, kısa süreli işitsel bellek, kısa süreli görsel bellek, örüntü tamamlama, bakış açısı alma ve sözel planlama olmak üzere toplam altı alt görevden oluşan ölçme aracında her görev ön test ile başlar, müdahale aşaması ile devam eder ve son test ile son bulur (Haywood, Lidz; 2007; akt. Akşin Yavuz, 2016). Çocuğun ölçekte yer alan görevlerde gösterdiği performansı değerlendirmek için "Davranış Gözlem Ölçeği" bulunmaktadır. Davranış gözlem ölçeğinin alt boyutları; öz düzenleme, sebat, hayal kırıklığı ile başa çıkma, esneklik, motivasyon, etkileşim ve duyarlılıktır. Davranış Gözlem Ölçeği sadece ön testte ve müdahale aşamasında kullanılmaktadır (Haywood, Lidz, 2007).

"Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği"'nin (BİUÖ) çocuğu tanımada, çocuğun ihtiyaç duyduğu desteğin sağlanmasında ve çocuğa verilen desteğin şekillendirilmesinde önemli rolü vardır (Haywood, Lidz, 2007). Değerlendirme ile çocuğun müdahale aşamasından ne kadar faydalanabildiği görülmektedir. Bu sayede çocukların bilişsel işlev performanslarını gözlemlemek ve çocukların henüz öğrenmekte olduklarını belirleme imkanı vermektedir.

## 2.3. Türkiye'de ve Dünyada Yapılan Araştırmalar

### 2.3.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde bilişsel gelişimde sosyoekonomik düzey değişkeninin farklılaşmasını ele alan çalışmalar incelenmiştir.

Üstün, Akman ve Etikan (2004) yaptıkları araştırmada farklı sosyoekonomik düzeyde, okul öncesi kurumuna devam eden dört yaş çocuklarının bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre yapılan alt testlerde sosyoekonomik düzeylere göre pozitif yönde kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çocukların bilişsel gelişimlerinde sosyoekonomik düzeyin ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Şirin (2005), yaptığı meta- analiz çalışmasında 1990-2000 yılları arasında yayınlanan dergi makalelerindeki sosyoekonomik durum ve akademik başarı ile ilgili literatürü gözden geçirmiştir. Çalışma sonucunda düşük sosyoekonomik düzeyin çocukların akademik başarıları ve bilişsel gelişimleri üzerinde olumsuz bir etken olduğu ve düşük gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının zeka puanlarında da aynı yönde düşük sonuçlar ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Bilişsel işlevlerin dinamik değerlendirmesi ile ilgili Akşin Yavuz (2016), Türkçe uyarlamasını yaptığı Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğinin yapıldığı ve ölçekte çocukların performansların çeşitli demografik değişkenlere göre incelendiği bir araştırma yapmıştır. 158 çocuk ile gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeğinde sergiledikleri performansların onların öğrenme potansiyellerinin belirlenmesini sağladığı ve çocukların ön testte aldıkları puanlar ile son testte aldıkları puanların farklı olduğu, ön ve son test arasında çocukların ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir. Buna göre yaklaşımın geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna

ulaşılmış ve çocuklara sunulan müdahale aşamasının onların performanslarında olumlu yönde ilerlemeye sebep olduğu belirtilmiştir.

Güney (2020), araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel işlevleriyle sembolik oyun becerilerinin değerlendirilmesi ve bilişsel işlevler ile sembolik oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. 48-60 ay arasındaki 100 çocukla yürütülen çalışmada çocukların bilişsel işlevlerini değerlendirmek için "Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği", sembolik oyun becerilerini değerlendirmek için ise Lewis ve Boucher (1997) tarafından geliştirilen, "Sembolik Oyun Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonunda bilişsel işlevler ve sembolik oyun arasındaki korelasyonel ilişkiye bakıldığında birbiriyle orta kuvvette bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Özgün, Özkul, Oral ve Şemin (2020), yaptıkları araştırmada erken çocukluk döneminde çocuklarla yürütülen yoga çalışmasının çocukların bilişsel işlevlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel olan bu araştırmanın bulgularına göre deney grubuna dâhil edilen çocukların BİUÖ toplam puanları ve Görevler Bölümü alt ölçeklerinden aldıkları son test puan ortalamaları ön test toplam puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kontrol grubuna dâhil edilen çocukların son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### 2.3.2. Dünyada Yapılan Araştırmalar

Baek ve Kim (2003) tarafından dinamik değerlendirmeye dayalı öğretimin çocukların öğrenmesi üzerindeki etkisini inceledikleri bir araştırma yapılmıştır. Okul öncesi dönemdeki 59 çocukla gerçekleştirilen araştırmada çocuklarla dört hafta boyunca dinamik değerlendirme yaklaşımı kullanan etkinlikler yapılmıştır. Araştırma sonunda dinamik değerlendirme kullanılarak yapılan öğretimin çocukların öğrenmelerini artırdığı tespit edilmiş ve bu öğretimlerin çocukların bilişsel öğrenmeleri için sıklıkla kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Najman ve ark. (2004) yaptıkları araştırmada sosyoekonomik düzeyin çocukların bilişsel gelişimi ve duygusal sağlığı üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlamışlardır. Yapmış oldukları boylamsal çalışmada 8556 hamile anne doğumdan 14 yıl sonrasına kadar aralıklarla takip edilmiş ve sonuç olarak sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelen çocukların bilişsel ve duygusal gelişiminin diğer çocuklardan daha düşük olduğu vurgulanmıştır.

Noble, Norman ve Farah (2005) farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okulöncesi çocuklarının bilişsel işlevlerini değerlendirdikleri çalışmalarında sosyoekonomik düzey ile çocukların bilişsel performansları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalarında düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların özellikle dil becerileri ve yürütücü işlevlerde kendilerinden daha üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre düşük puanlar aldıklarını belirtmişlerdir.

Glaspey ve Stoel-Gammon (2007) fonolojik problemlere sahip dört yaşındaki bir çocuk ile boylamsal bir çalışma yapmıştır. Çocuğa uygulanan programın başlangıç aşamasında, üçüncü ayında ve altıncı ayında çocuk; dinamik ve geleneksel değerlendirme yaklaşımları ile değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında geleneksel ve dinamik değerlendirmelerin belirli bir zamanda ve zaman içinde farklı sonuçlar sağladığı tespit edilmiştir. Çocuğun dinamik değerlendirme yaklaşımı ile yapılan değerlendirmede çok kısa sürede oldukça hızla ilerleme gösterdiği belirtilmiştir.

Paxson ve Schady (2007), ağırlıklı olarak düşük sosyoekonomik düzeyde okul öncesi çağındaki üç binden fazla çocuktan oluşan bir örneklem ile yaptıkları çalışmada sosyoekonomik düzey ve çocukların bilişsel gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonunda ailenin sosyoekonomik düzeyinin yüksek olmasının çocukların bilişsel gelişimlerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tong, Baghurst, Vimpani, ve McMichael (2007) sosyoekonomik düzeyin çocukların bilişsel gelişimi ile ilişkili olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada sosyoekonomik düzeyin, çocukların bilişsel gelişimini pozitif olarak etkilediğini belirtmişlerdir.

Kiernan ve Mensah (2009) tarafından ebeveyn gelir düzeyinin erken çocukluk döneminde çocuklarının bilişsel ve davranışsal gelişimini nasıl geliştirdiğini incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 2001-2002 yılları arasında İngiliz devlet okullarındaki 9 ila 11 aylık 11.695 çocuk ve 11.533 aile ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda yoksulluk ile küçük çocukların bilişsel ve davranışsal gelişimi arasında güçlü ilişkiler bulunduğu ve yoksulluğun çocukların gelişimlerini negatif olarak etkilediği belirtilmiştir.

Calero ve ark. (2013) yaptıkları çalışmada İspanya'daki düşük sosyoekonomik düzeydeki göçmen okul öncesi çocuklarının görsel ve işitsel bellek, örüntü oluşturma, bakış açısı alma, sınıflandırma ve sözel planlama gibi bilişsel yeteneklerinin belirlenmesinde dinamik değerlendirmenin etkisini test etmişlerdir. Yüz yetmiş altı okul öncesi çocuğu, ebeveynlerinin kültürel geçmişine göre (İspanyolca konuşan göçmenler / İspanyolca konuşmayan göçmenler) gruplara ayrılmıştır. Application of Cognitive Functions Scale (ACFS) kullanılarak yapılan çalışmanın sonunda iki grup arasında uygulamada farklılıklar olmasına rağmen, öğrenme potansiyeli açısından hiçbir fark olmadığı, uygun eğitim ile göçmen kökenli çocukların, okulda başarılı bir şekilde performans göstermelerini sağlamak için gerekli akademik becerileri kazanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Reid ve Ready (2013) yaptıkları çalışmada çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerini etkileyen çeşitli değişkenleri incelemeyi amaçlamışlardır. 704 okul öncesi sınıfında toplam 2.966 çocukla yaptıkları çalışmada yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dili, ifade edici dili ve matematik öğrenimi arasında çocuklardan bağımsız olarak pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Chen ve de Groot Kim (2014) Amerika'daki düşük gelirli ailelerden gelen çocuklara hizmet veren iki Head Start sınıfında öğretmenlerin 3-5 yaş aralığındaki çocuklarla kurdukları etkileşimli diyaloglarının kalitesini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada 20 haftalık incelemeleri sonunda öğretmenlerin çocuklarla yüz yüze görüşmelerinin onların bilişsel gelişimlerine daha çok katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Lawrence ve Cahill (2014) özel eğitim ihtiyacı olan çocukların, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin eğitim psikolojisi uygulamasının bir yönü olan bilişsel becerilerin dinamik değerlendirmesi hakkındaki görüşlerini keşfetmek için nitel bir araştırma projesi yürütmüştür. Araştırma, Hounslow Eğitim Psikolojisi Servisi'nden Nicola Lawrence ve East London Üniversitesi'nden Sharon Cahill tarafından Doğu Londra'da gerçekleştirilmiştir. Dinamik değerlendirme sürecine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmelerle dokuz çocuğun görüşlerine başvurulmuş, araştırma araç ve tekniklerle desteklenmiştir. Dinamik değerlendirmeden üretilen raporlara ilişkin olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla sekiz veli ve yedi öğretmenin görüşleri de araştırılmıştır. Araştırma sonunda dinamik değerlendirmenin çocuğu bütünsel olarak etkileyen ve çocuğu daha iyi tanıma imkânı veren bir değerlendirme olduğunu belirtmişlerdir. Dinamik değerlendirmenin hem doğrudan hem de ebeveynlerin ve eğitimcilerin müdahalesi yoluyla çocuğun duygusal iyiliği, öz algıları, öğrenmeye yaklaşımı ve sosyal ilişkileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu vurgulanmıştır.

Tiekstra, Minnaert ve Hessels (2014) araştırmaları için seçtikleri veri tabanlarında 1995-2011 yılları arasında dinamik değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaları ve geliştirilen ölçekler ile bu ölçeklerin geçerlik güvenirliklerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada 31 makale incelenmiş olup değerlendirilen ana öğelerin: genel, matematik, dil, okuma ve yargısal öğelerden oluştuğu görülmektedir. Dinamik değerlendirme yaklaşımı kullanılarak yapılan değerlendirmelerde en çok yürütücü işlev, problem çözme, düşünme becerileri, görsel bellek, algısal yapı gibi unsurlardan oluşan genel öğelerin yer aldığı, bunu sıra ile matematik ve dil becerilerinin takip ettiği görülmüştür.

Cho ve ark. (2016) çalışmalarında çocukların kelime okuma becerilerinin geliştirilmesinde dinamik değerlendirmenin etkisini ve fonolojik farkındalık becerileri zayıf olan öğrenciler için dinamik değerlendirmenin öngörü geçerliliğini incelemeyi amaçlamışlardır. Birinci sınıfa giden 105 öğrenci kelime okuma, fonolojik farkındalık, sınıflandırma ve dinamik değerlendirme açısından değerlendirilmiştir. Bir dizi çoklu regresyon analizi, dinamik değerlendirmenin, özellikle fonolojik farkındalık becerileri

zayıf olan öğrenciler için önemli ve benzersiz bir katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, dinamik değerlendirmenin, geleneksel değerlendirme yoluyla mevcut okuma becerisi düzeyini değerlendirerek tam olarak kavranamayan kelime tanıma becerilerinin gelişiminde önemli bir bireysel farklılık kaynağı sağladığını göstermektedir.

Lyu ve Burr (2016) yaptıkları çalışmada düşük sosyoekonomik düzeye sahip bir ortamda yaşayan çocukların bilişsel işlevlerinin de daha düşük olduğunu ve yetişkinliklerinde de bilişsel işlevlerinin diğer bireylere göre daha düşük olduğunu belirlemişlerdir.

Ebert, Peterson, Slaughter ve Weinert (2017) yaptıkları çalışmada ailelerin sosyoekonomik durumu ile okul öncesi dönem çocukların bilişsel gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Alt ve üst olmak üzere iki farklı sosyoekonomik düzeyde 121 aile ile yapılan çalışmanın sonunda daha düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerinin yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocukların gerisinde kaldığı gözlenmiştir.

Yukarıdaki araştırmalarda okul öncesi dönemdeki çocukların dinamik değerlendirilmesi, bilişsel gelişimleri ve sosyoekonomik düzeyin bilişsel gelişimlerine etkisi ile ilgili değişkenler incelenmiştir. Bu konular ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar sunulmuştur. Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında çocukların, öğrenme potansiyellerinin, ihtiyaç duydukları desteğin belirlenmesi, bu desteğin çocuklara sağlanması ve çeşitli faktörlerin çocuğun bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini göstermesi bakımından bilişsel işlevlerinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Araştırmalardan çıkan sonuçlara bakıldığında dinamik değerlendirmenin çocukların sosyal ilişkileri, dil ve matematik becerileri, bilişsel işlevleri ve okul başarılarını arttırma yönünde pozitif bir etki gösterdiğine ulaşılmaktadır.

# 3. YÖNTEM

Yöntem bölümünde; araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, veri toplama aşaması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması vb. bilgilere yer verilmiştir.

## 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma okul öncesi dönem çocukların bilişsel işlevleri ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma türünde tasarlanmış olup, araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "*Tarama modelleri geçmişte veya hala var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir*" (Karasar, 2014).

## 3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Edirne il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına (anaokulu/anasınıfı) devam eden 48- 66 aylık çocuklar ve bu çocukların aileleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu Edirne Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı merkezdeki alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyi temsil eden beş okul öncesi eğitim kurumuna (anaokulu/anasınıfı) devam eden, 48-66 ay aralığında olan 64 kız ve 60 erkek olmak üzere toplam 124 çocuk ve bu çocukların çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden aileleri oluşturmaktadır. Sosyoekonomik düzey değişkeni ailelerin kendilerini tanımladıkları sosyoekonomik düzey, aile gelir durumu ve öğrenim durumları ele alınarak belirlenmiştir.

Çocukların okul öncesi kurumuna devam etme süresine, cinsiyetine, kardeş sayısına, ailedeki birey sayısına, anne ve baba çalışma durumuna, ailenin aylık

ortalama gelirine ve sosyoekonomik düzeyine göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

*Tablo 3.2.*
*Örneklemin demografik ve sosyoekonomik düzeye göre frekans ve yüzde değerleri*

| **Demografik Bilgiler** | | **f** | **%** | **Toplam** |
|---|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kız | 64 | 51,6 | 124 |
| | Erkek | 60 | 48,4 | |
| Okul öncesi eğitime devam etme süresi | Bir yıl | 61 | 49,2 | 124 |
| | İki yıl | 49 | 39,5 | |
| | Üç yıl | 11 | 8,9 | |
| | Dört yıl | 3 | 2,4 | |
| Anne öğrenim durumu | Okuryazar değil | 4 | 3,2 | 124 |
| | İlkokul | 17 | 13,7 | |
| | Ortaokul | 27 | 21,8 | |
| | Lise | 53 | 42,7 | |
| | Lisans | 21 | 16,9 | |
| | Lisansüstü | 2 | 1,6 | |
| Baba öğrenim durumu | Okuryazar değil | 2 | 1,6 | 124 |
| | İlkokul | 16 | 12,9 | |
| | Ortaokul | 13 | 10,5 | |
| | Lise | 64 | 51,6 | |
| | Lisans | 25 | 20,2 | |
| | Lisansüstü | 4 | 3,2 | |
| Anne çalışma durumu | Çalışıyor | 59 | 47,6 | 124 |
| | Çalışmıyor | 65 | 52,4 | |
| Baba çalışma durumu | Çalışıyor | 121 | 97,6 | 124 |
| | Çalışmıyor | 3 | 2,4 | |
| Ailenin aylık ortalama geliri | 2000 TL- daha az | 13 | 10,5 | 124 |
| | 2001-4000 TL | 51 | 41,1 | |
| | 4001-6000 TL | 39 | 31,5 | |
| | 6001 TL- daha fazla | 21 | 16,9 | |
| Ailenin kendini tanımladığı sosyoekonomik düzey | Alt | 40 | 32,2 | 124 |
| | Orta | 43 | 34,7 | |
| | Üst | 41 | 33,1 | |
| Ailedeki birey sayısı | 4 ve üzeri | 82 | 66,1 | 124 |
| | 3 kişi | 42 | 33,9 | |
| Kardeş sayısı | Kardeşi yok | 49 | 39,5 | 124 |
| | Bir kardeş | 67 | 54,0 | |
| | İki kardeş | 6 | 4,8 | |
| | Üç kardeş | 2 | 1,6 | |

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen toplam 124 çocuktan; %51.6'sının kız (n=64) ve %48.4'ünün (n=60) erkek olduğu görülmektedir. Bu çocukların %49.2'sinin (n=61) okul öncesi eğitim kurumunda ilk yılıyken %39.5'inin (n=49) ikinci yılı, %8.9'unun (n=11) üçüncü yılı ve %2.4'ünün (n=3) dördüncü yılı olduğu görülmektedir. Annesi okuryazar olmayan çocuklar %3.2 (n=4), annesi ilkokul mezunu olan çocuklar %13.7 (n=17), annesi ortaokul mezunu olan çocuklar %21.8 (n=27), annesi lise mezunu olan çocuklar %42.7 (n=53), annesi lisans mezunu olan çocuklar %16.9 (n=21) ve annesi lisansüstü mezunu olan çocuklar %1.6 (n=2)'dır. Çocukların baba öğrenim durumları incelendiğinde; %1.6'sının (n=2) okuryazar olmadığı, %12.9'unun (n=16) ilkokul mezunu olduğu, %10.5'inin (n=13) ortaokul mezunu olduğu, %51.6'sının (n=64) lise mezunu olduğu, %20.2'sinin (n=25) lisans mezunu olduğu ve %3.2'sinin (n=4) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların anne çalışma durumları incelendiğinde; %47.6'sının (n=59) annesinin çalıştığı, %52.4'ünün (n=65) annesinin çalışmadığı görülmektedir. Çocukların baba çalışma durumları incelendiğinde %97.6'sının (n=121) babasının çalıştığı, %2.4'ünün (n=3) babasının çalışmadığı görülmektedir. Çocukların ailelerinin aylık ortalama gelirleri incelendiğinde; ailelerin %10.5'inin (n=13) 2000 TL ya da daha az, %41.1'inin (n=51) 2001-4000 TL arası, %31.5'inin (n=39) 4001- 6000 TL arası ve %16.9'unun (n=21) 6001 TL ya da üstü aylık gelire sahip olduğu belirlenmiştir. Ailelerin sosyoekonomik düzeyine bakıldığında; %32.2'sinin (n=40) alt gelir grubunda, %34.7'inin (n=43) orta gelir grubunda ve %33.1'inin (n=41) üst gelir grubunda olduğu görülmektedir. Ailelerin kendilerini tanımladıkları sosyoekonomik düzey incelendiğinde; %32,2'sinin (n=40) kendilerini alt sosyoekonomik düzeyde tanımladığı, %34,7'sinin (n=43) kendilerini orta sosyoekonomik düzeyde tanımladığı ve %33,1'inin (n=41) kendilerini üst sosyoekonomik düzeyde tanımladığı belirtmiştir. Çocukların %66.1'inin (n=82) ailesinde 4 ve üzeri kişi bulunurken %33.9'unun (n=42) ailesinde 3 kişi bulunduğu görülmektedir. Son olarak çocukların kardeş sayılarına bakıldığında çocukların %39.5'i (n=49) tek çocuk iken %54'ünün (n=67) bir kardeşi, %4.8'inin (n=6) iki kardeşi, %1.6'sının (n=2) üç kardeşi olduğu görülmektedir.

## 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla; araştırmacı tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu" ve Lidz ve Jepsen (2007) tarafından geliştirilen, Akşin- Yavuz (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan "Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği (Application of Cognitive Functions Scale)" kullanılmıştır.

### 3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmaya dahil edilen 48-66 aylık çocukların ve ailelerinin demografik ve sosyoekonomik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "Genel Bilgi Formu" hazırlanmıştır (Ek 1). Genel bilgi formunda araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitime devam süresi, kardeş sayısı, anne-babanın öğrenim durumu, anne-baba çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi, ailenin kendini tanımladığı sosyoekonomik düzey ve ailedeki birey sayısı yer almaktadır.

### 3.3.2. Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği (Application of Cognitive Functions Scale)

"Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği" Lidz ve Jepsen'ın (2007) geliştirdiği, normal gelişim gösteren 36-66 aylık çocuklarda ve özel gereksinimi olan 36-96 aylık çocuklarda kullanılan program temelli bir değerlendirme aracıdır. Ölçek Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı ve Feuerstein'in aracılı öğrenme deneyiminden yola çıkılarak hazırlanmıştır (Akşin Yavuz, 2016).

Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği (BİUÖ) iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde altı alt ölçek, ikinci bölümünde ise davranış gözlem ölçeği bulunmaktadır. Birinci bölümündeki bu alt ölçekler; sınıflandırma, kısa süreli işitsel bellek, kısa süreli görsel bellek, örüntü tamamlama, bakış açısı alma ve sözel planlama görevlerini içermektedir. Her alt ölçekte, çocuğun görevlerin her birini bağımsız olarak ne kadar yapabildiğini belirlemek için gerekli görevi bağımsız olarak gerçekleştirmesi gereken bir ön test aşaması vardır (Akşin Yavuz, 2016).

Sınıflandırma alt ölçeği, farklı şekil, boyut ve renkteki tahta blokların kullanıldığı görevi içermektedir; kısa süreli işitsel bellek alt ölçeği, kısa bir öykünün anlatımı yoluyla kısa süreli işitsel belleği test etmektedir; kısa süreli görsel bellek alt ölçeği, hayvanlar, yiyecekler, giyecekler ve araçlardan oluşan görsellerin hatırlanmasını test etmekte ve hafıza stratejilerini içermektedir; örüntü alt ölçeği, çocuğun geometrik şekil dizilerini tamamlamasını gerektirmektedir; bakış açısı alma alt ölçeği, çocuğun resimleri kendi bakış açılarına göre tam ve doğru biçimde açıklamasını ve başkalarının davranışsal ipuçlarını okuyabilmesini içermektedir; sözel planlama alt ölçeği ise çocukların daha önce deneyimlemiş oldukları aktiviteleri doğru sırayla anlatmasını içermektedir (Akşin Yavuz, 2016; Wiedl, Mata, Waldorf ve Calero, 2014).

Müdahale aşamasında, çocuk, görevi başarıyla yerine getirmek için bir aracı ile etkileşim içinde çalışır. Müdahale aşaması değerlendirme sürecinin bir aşamasıdır ve yarı yapılandırılmış çalışmaları içermektedir. Her bir alt test için aracının yapacağı müdahale önceden belirlenmiştir. Çocuğun ön test aşamasından tam puan aldığı görevler olabilmektedir. Bu gibi durumlarda müdahale aşamasına ve son test aşamasına gerek duyulmamaktadır (Akşin Yavuz, 2016). Ayrıca örüntü tamamlama alt ölçeğinin ön test aşamasında uygulanan üst üste 4 kere yanlış yaptıktan sonra müdahale aşamasına geçme kuralı nedeniyle çoğu çocuk üst üste 4 kere hata yapmadan süreci tamamlayabilmektedir. Bu durumda da bu çocuklara müdahale aşaması ve son test aşaması uygulanamamaktadır (Akşin Yavuz, 2016).

Son olarak, müdahalenin etkililiğini belirlemek için çocuğun ön testte bağımsız olarak yaptığı görevi tekrar yapması gereken bir son test aşaması vardır. Son testin performansı ile ön test sonuçları karşılaştırılarak (son test puanı – ön test puanı) çocuğun transfer puanı hesaplanmaktadır (Akşin Yavuz, 2016). Transfer puanı ile çocuğun aracılık sonunda kaydettiği ilerleme belirlenmektedir. Çocuğun alabileceği maksimum puan sınıflandırma alt ölçeği için 12 puan, kısa süreli işitsel bellek alt ölçeği için 17 puan, kısa süreli görsel bellek alt ölçeği için 13 puan, örüntü tamamlama alt ölçeği için 18 puan, bakış açısı alma alt ölçeği için 16 puan, sözel planlama alt ölçeği için 15 puan ve toplamda 91 puandır (Akşin Yavuz,2016). Araştırmacının yaptığı uygulamalarda her bir çocukla çalışma süresi ortalama 45 dakikadır.

Çocuğun her alt ölçekteki performansı puanlanır ve davranışı, tüm alt testler için ön test ve müdahale sırasında araştırmacı tarafından derecelendirilir (Akşin Yavuz, 2016; Akşin Yavuz ve Zembat, 2017; Akşin Yavuz ve Zembat, 2020).

Çocuk, ölçekte gösterdiği her bir alt görev sonunda Davranış Gözlem Ölçeği ile de değerlendirilmektedir. Davranış Gözlem Ölçeği'nin yedi alt boyutu vardır. Bu alt boyutlar; öz düzenleme, sebat, hayal kırıklığı ile başa çıkma, esneklik, motivasyon, etkileşim ve duyarlılıktır. Davranış Gözlem Ölçeği sadece ön testten ve müdahale aşamalarından sonra doldurulmaktadır. Davranış Gözlem Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.2. de verilmiştir (Akşin Yavuz,2016).

*Tablo 3.2.*
*Davranış Gözlem Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bilgiler*

| | |
|---|---|
| Öz Düzenleme | Çocuğun çalışma boyunca dikkatini koruması ve yönergelere uygun bir şekilde hareket etmesi. |
| Sebat | Çocuğun çalışmayı sabırla sürdürmesi. |
| Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma | Çocuğun görevi yapmakta zorluk çektiğinde hayal kırıklığı yaşaması ancak görevi yapmayı tekrar denemesi. |
| Esneklik | Çocuğun göreve ilişkin alternatif yollar geliştirmesi. |
| Motivasyon | Çocuğun göreve ve materyallere karşı istekli bir tutum sergilemesi. |
| Etkileşim | Çocuğun görev sırasında aracı ile karşılıklı iletişim kurması. |
| Duyarlılık | Çocuğun çalışma süresince bir şeyler öğrenmeye açık olması. |

Araştırmada kullanılan bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Akşin Yavuz (2016) tarafından yapılmış olup, BİUÖ Alt Ölçekleri Ön Test Uygulamasına ilişkin iç tutarlılık (cronbach alpha) katsayısı (α=.749) olarak bulunmuştur. Ayrıca BİUÖ Davranış Gözlem Ölçeği iç tutarlılık katsayısı ise (α =.997) olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla çocukların BİUÖ Görevler Bölümü Alt Ölçekleri ön test ve son test performans puanları arasındaki farklılığa bakılmıştır. Buna göre Görevler Bölümü Alt

Ölçekleri için her bir alt ölçekte 0,001 düzeyinde, toplam puan olarak ise 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (Akşin Yavuz ve Zembat, 2020). Bunların yanı sıra Davranış Gözlem Ölçeğinin güvenirliğini sağlamak üzere hakemler arası tutarlık incelenerek tüm alt boyutlarda 0,90 ve üzeri bir korelasyon değerine sahip olduğu belirlenmiştir (Akşin-Yavuz, 2016; Akşin-Yavuz ve Zembat, 2017; Akşin Yavuz ve Zembat, 2020). Sonuç olarak yapılan analizlerde Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği'nin (BİUÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirlenmiştir (Akşin Yavuz, 2016).

## 3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırma için gereken izinler Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır (Ek 2). Veri toplama süreci öncesinde okul yöneticileri, öğretmenler ve aileler araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve toplanan verilerle ilgili olarak gizlilik esasına uyulacağı belirtilmiştir. Ayrıca bu araştırmada Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan etik kurul onayı alınmıştır (Ek 3).

Araştırmaya katılmayı kabul eden velilere çeşitli demografik ve sosyoekonomik bilgileri içeren "Genel Bilgi Formu" ve çocuklara "Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek uygulaması çocuklarla birebir olacak şekilde, okul ortamında ancak sınıf dışında, çocuğun dikkatinin dağılmayacağı ayrı bir ortamda yapılmıştır. Her bir çocukla yaklaşık 45-60 dakikalık bir zaman aralığında uygulama yapılmıştır. Veriler 31.12.2019- 13.03.2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmaya sağladıkları katkılardan dolayı okul yöneticilerine, öğretmenlere, ailelere ve çocuklara teşekkür edilmiştir.

## 3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Okul öncesi dönemdeki çocukların Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği'nden aldıkları puanların değerlendirilmesi, bu puanların sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada çocuklara ait Genel Bilgi Formu ve Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği'nden (BİUÖ) elde edilen veriler

SPSS 22.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiş ve $p<0.05$ anlamlılık düzeyinde sınanmıştır.

Araştırmada kullanılan çocuklara ait Genel Bilgi formu ile toplanan demografik değişkenlere *(çocuğun okul öncesinden yararlanma yılı, anne- baba öğrenim durumu, anne- baba çalışma durumu, ailenin aylık ortalama geliri, sosyoekonomik düzey, birey sayısı, kardeş sayısı)* ilişkin frekans, yüzde ve ortalamalar bulunmuştur.

Ayrıca araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği alt görevleri ön test- son test puanlarının *(Sınıflandırma, Kısa Süreli İşitsel Bellek, Kısa Süreli Görsel Bellek, Örüntü, Bakış Açısı Alma, Sözel Planlama)* dağılımının normalliğini saptamak amacıyla çarpıklık(kurtosis) ve basıklık(skewness) puanları değerlendirilmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği'nden aldıkları puanların ailenin sosyoekonomik düzeyine ve aylık ortalama gelir durumuna göre karşılaştırılmasında ikiden fazla grup sayısı olduğundan ve normal dağılım gösterdiğinden Tek Yönlü Varyans Analizi (one-way ANOVA) yapılmıştır. İkiden daha fazla değişkenin olduğu durumlarda araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğrencilerinin demografik değişkenlerinde katılımcı sayısının eşit dağılmadığı durumlar Welch ANOVA analizi ve Bağımsız t testi ile hesaplanmıştır (Delacre, Lakens ve Leys, 2017). Anlamlı farklılık belirlenen ANOVA analizinde farkın kaynağının belirlenmesi için LSD Posthoc testi uygulanmış, farkın kaynağı bu analizle belirlenmiştir (Al-Fahham, 2018). Araştırmada anlamlı farklılık tespit edilen değişkenlerin etki büyüklüklerinin belirlenmesi amacıyla iki değişkenin olduğu durumlarda Cohen d ile ikiden fazla değişkenin olduğu durumlarda da eta-kare *(eta-squared-$\eta^2$)* analizleri yapılmıştır (Cohen, 1992). Etki büyüklüğü, d değeri 0.2 olması durumunda etkinin *zayıf*, 0.5 olması durumunda *orta* ve 0.8 olması durumunda *büyük* olarak kabul görmektedir (Kılıç, 2014).

Çocukların bilişsel işlevlerin uygulanması performansına ve öğrenme potansiyeline dair daha kapsamlı değerlendirme yapmak amacıyla; "Görevler Bölümü

Alt Ölçekleri" ön test puanları ile her bir ölçekten elde edilen "Davranış Gözlem Ölçeği" alt boyutları arasındaki korelasyona bakılmıştır.

Araştırmada kullanılan Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği, Sınıflandırma, Kısa Süreli İşitsel Bellek, Kısa Süreli Görsel Bellek, Örüntü, Bakış Açısı Alma, Sözel Planlama alt görevler bölümü ortalamaları, standart sapmaları, çarpıklık ve basıklık katsayı sonuçları Tablo 3.3.'te sunulmuştur.

*Tablo 3.3.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ alt görevlerinden aldıkları puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayı sonuçları*

| | | | | | | **Çarpıklık** | | **Basıklık** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alt Görevler** | **n** | **Min** | **Max** | $\bar{x}$ | **ss** | **Katsayı** | **Std. Hata** | **Katsayı** | **Std. Hata** |
| Sınıflandırma Ön Test | 124 | 0 | 12 | 3,95 | 2,108 | ,705 | ,217 | 2,207 | ,431 |
| Sınıflandırma Son Test | 122 | 0 | 10 | 5,80 | 1,718 | ,033 | ,219 | ,277 | ,435 |
| Kısa Süreli İşitsel Bellek Ön Test | 116 | 0 | 12 | 3,88 | 2,332 | ,979 | ,225 | 1,341 | ,446 |
| Kısa Süreli İşitsel Bellek Son Test | 116 | 0 | 14 | 5,97 | 2,562 | ,162 | ,225 | ,301 | ,446 |
| Kısa Süreli Görsel Bellek Ön Test | 124 | 1 | 13 | 6,72 | 1,809 | ,401 | ,217 | 1,814 | ,431 |
| Kısa Süreli Görsel Bellek Son Test | 122 | 3 | 13 | 8,04 | 1,914 | -,042 | ,219 | -,371 | ,435 |
| Örüntü Ön Test | 124 | 3 | 18 | 11,68 | 3,744 | -,363 | ,217 | -,347 | ,431 |
| Örüntü Son Test | 22 | 3 | 16 | 9,54 | 3,112 | 176 | ,491 | -,210 | ,953 |
| Bakış Açısı Alma Ön Test | 121 | 0 | 15 | 9,38 | 3,665 | -,907 | ,220 | ,070 | ,437 |
| Bakış Açısı Alma Son Test | 121 | 0 | 16 | 11,45 | 3,373 | -1,098 | ,220 | 1,395 | ,437 |
| Sözel Planlama Ön Test | 116 | 0 | 15 | 8,56 | 3,753 | ,159 | ,225 | -,755 | ,446 |
| Sözel Planlama Son Test | 99 | 0 | 14 | 9,35 | 2,959 | -,667 | ,243 | -,024 | ,481 |

Tablo 3.3. incelendiğinde verilerin çözümlenmesinde BİUÖ alt görevlerine ilişkin grupların dağılımının normal olup olmadığını tespit etmek amacıyla çarpıklık (kurtosis) ve basıklık (skewness) değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda çarpıklık değerlerinin -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 1996). Basıklık değerlerinin ise 7 ile +7 aralığında olduğu tespit edilmiştir (Curran, West ve Finch, 1996; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pizarro, Guerrero ve Galindo, 2002).

# 4. BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki 48-66 aylık çocukların bilişsel işlevleri uygulama performanslarının sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi amacı ile elde edilen veriler tablolarla sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinde müdahale aşaması uygulanan çocuk sayısı frekans ve yüzde tablosu Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinin uygulaması sırasında gözlenemeyen davranışlara ilişkin frekans-yüzde tablosu Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ Görevler Bölümü Alt Ölçekleri ön testleri ile davranış gözlem boyutları arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon katsayısı tablosu Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ Alt Ölçekleri ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.4. ile Tablo 4.9. arasında verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ ön test ve son test toplam puanları arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ ön test ve son test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ ön test-son test toplam puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeye göre ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları Tablo 4.12. ile Tablo 4.15. arasında verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ transfer puanlarının sosyoekonomik düzeye ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ ön test-son test toplam puan ortalamalarının aile gelir düzeyine ilişkin ortalama, standart sapma ve ANOVA sonuçları Tablo 4.17. ile Tablo 4.20. arasında sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ transfer puanlarının aile gelir düzeyine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.21.'de verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ ön test-son test toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna ilişkin ortalama, standart sapma ve ANOVA sonuçları Tablo 4.22. ile Tablo 4.25.arasında verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ transfer puanlarının anne öğrenim durumuna ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.26.'da verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ ön test-son test toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna ilişkin ortalama, standart sapma ve ANOVA sonuçları Tablo 4.27. ile Tablo 4.30.arasında verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ transfer puanlarının baba öğrenim durumuna ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.31.'de verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ ön test toplam puanları ile anne çalışma durumu arasındaki farklılığı belirlenmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 4.32. ve Tablo 4.33.'te verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ transfer puanları ile anne çalışma durumuna ilişkin yapılan t testi sonuçları tablo 4.34.'te verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ ön test toplam puanlarının kardeş sayısına ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.35. ile Tablo 4.38. arasında verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ transfer puanlarının kardeş sayısına ilişkin ANOVA sonuçları tablo 4.39.'da verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesine devam eden çocukların BİUÖ Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinde müdahale aşaması uygulanan çocuk sayısı frekans ve yüzde tablosu Tablo 4.1.'de verilmiştir.

*Tablo 4.1.*
*BİUÖ Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinde müdahale aşaması uygulanan çocuk sayısı frekans ve yüzde tablosu*

| **Görevler Bölümü Alt Ölçekleri** | **Müdahale Aşaması Uygulanan Çocuk Sayısı** | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| Sınıflandırma Alt Ölçeği | 122 | 98.38 |
| Kısa Süreli İşitsel Bellek Alt Ölçeği | 116 | 93.54 |
| Kısa Süreli Görsel Bellek Alt Ölçeği | 122 | 98.38 |
| Örüntü Alt Ölçeği | 22 | 17.74 |
| Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği | 121 | 97.58 |
| Sözel Planlama Alt Ölçeği | 99 | 79.83 |

Tablo 4.1. incelendiğinde Sınıflandırma Alt Ölçeğinde araştırmaya dahil edilen çocukların %98.38'ine, Kısa Süreli İşitsel Bellek Alt Ölçeğinde çocukların %93.54'üne, Kısa Süreli Görsel Bellek Alt Ölçeğinde çocukların %98.38'ine, Örüntü Alt Ölçeğinde çocukların %17.74'üne, Bakış Açısı Alma Alt Ölçeğinde çocukların %97.58'ine ve Sözel Planlama Alt Ölçeğinde çocukların %79.83'üne müdahale aşamasının uygulandığı görülmektedir. Müdahale aşamasının çoğunlukla uygulanamadığı alt ölçek Örüntü Alt Ölçeğidir.

*Tablo 4.2.*
*Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinin uygulaması sırasında **gözlenemeyen davranışlara** ilişkin frekans-yüzde tablosu*

| | | Sınıflandırma | | İşitsel | | Görsel | | Örüntü | | Bakış açısı alma | | Sözel Planlama | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **n** | **%** | **n** | **%** | **n** | **%** | **n** | **%** | **n** | **%** | **n** | **%** |
| **Öz Düzenleme** | **Ön test** | 1 | 0,8% | 10 | 8,1% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 2,4% | 8 | 6,5% |
| | **Müdahale** | 2 | 1,6% | 9 | 7,3% | 2 | 1,6% | 22 | 17,7% | 3 | 2,4% | 25 | 20,2% |
| **Sebat** | **Ön test** | 1 | 0,8% | 10 | 8,1% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 2,4% | 8 | 6,5% |
| | **Müdahale** | 2 | 1,6% | 9 | 7,3% | 2 | 1,6% | 22 | 17.7% | 3 | 2,4% | 25 | 20,2% |
| **Hayal kırıklığı ile başa çıkma** | **Ön test** | 27 | 21,8% | 35 | 28,2% | 37 | 29,8% | 42 | 33,9% | 42 | 33,9% | 53 | 42,7% |
| | **Müdahale** | 26 | 21% | 33 | 26,6% | 38 | 30,6% | 20 | 16,1% | 44 | 35,5% | 62 | 50,0% |
| **Esneklik** | **Ön test** | 28 | 22,6% | 34 | 27,4% | 31 | 25% | 43 | 34,7% | 47 | 37,9% | 53 | 42,7% |
| | **Müdahale** | 28 | 22,6% | 32 | 25,8% | 33 | 26,6% | 22 | 17,7% | 47 | 37,9% | 61 | 49,2% |
| **Motivasyon** | **Ön test** | 1 | 0,8% | 9 | 7,3% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 2,4% | 9 | 7,3% |
| | **Müdahale** | 2 | 1,6% | 9 | 7,3% | 2 | 1,6% | 22 | 17,7% | 3 | 2,4% | 26 | 21% |
| **Etkileşim** | **Ön test** | 1 | 0,8% | 9 | 7,3% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 2,4% | 8 | 6,5% |
| | **Müdahale** | 2 | 1,6% | 9 | 7,3% | 2 | 1,6% | 22 | 17,7% | 3 | 2,4% | 25 | 20,2% |
| **Duyarlık** | **Müdahale** | 2 | 1,6% | 9 | 7,3% | 2 | 1,6% | 22 | 17,7% | 3 | 2,4% | 25 | 20,2% |

***Sınıflandırma**: $x^2$=56.097; sd=18 **p=000; **İşitsel**: $x^2$=286,625; sd=121 **p=000; **Görsel**: $x^2$=25,763; sd=10 **p=000; **Örüntü**: $x^2$=64,056; sd=28 **p=000; **Bakış açısı alma**: $x^2$=99,133; sd=30 **p=000; **Sözel planlama:** $x^2$=61,305; sd=26 **p=000*

Tablo 4.2.' ye göre uygulamalar sırasında hem ön testte hem de müdahale aşamasında sıklıkla gözlenemeyen davranış boyutunun hayal kırıklığı ile başa çıkma ve esneklik olduğu görülmektedir. Yani çocukların en az sergilediği davranışların esnek düşünme ve hayal kırıklığı yaşama olduğu tespit edilmiştir. Tüm davranış alt boyutlarında ilgili davranışların gözlenememesi durumunun en çok örüntü alt ölçeğinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Görevler bölümü alt ölçekleri ön testleri ile davranış gözlem ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 4.3.'te verilmiştir.

*Tablo 4.3.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Görevler bölümü alt ölçekleri ön testleri ile BİUÖ davranış gözlem ölçeği alt boyutları ön testleri arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon katsayısı sonuçları*

| **BIUÖ Görevler Bölümü Alt Ölçekleri Ön Test** | | **DGÖ Öz düzenleme Boyutu** | **DGÖ Sebat Boyutu** | **DGÖ Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma Boyutu** | **DGÖ Esneklik Boyutu** | **DGÖ Motivasyon Boyutu** | **DGÖ Etkileşim Boyutu** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sınıflandırma Alt Ölçeği Ön Test Puanı** | r | ,253(**) | ,378(**) | ,362(**) | ,378(**) | ,398(**) | ,447(**) |
| | p | ,005 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | n | 123 | 123 | 97 | 96 | 123 | 123 |
| **Kısa Süreli İşitsel Bellek Alt Ölçeği Ön Test Puanı** | r | ,230(*) | ,219(*) | ,287(**) | ,279(**) | ,311(**) | ,284(**) |
| | p | ,013 | ,018 | ,006 | ,008 | ,001 | ,002 |
| | n | 115 | 115 | 89 | 90 | 116 | 116 |
| **Kısa Süreli Görsel Bellek Alt Ölçeği Ön Test Puanı** | r | ,103 | ,246(**) | ,224(*) | ,208(*) | ,199(*) | ,165 |
| | p | ,254 | ,006 | ,037 | ,045 | ,027 | ,066 |
| | n | 124 | 124 | 87 | 93 | 124 | 124 |
| **Örüntü Alt Ölçeği Ön Test Puanı** | r | ,360(**) | ,422(**) | ,573(**) | ,635(**) | ,510(**) | ,590(**) |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | n | 124 | 124 | 82 | 81 | 124 | 124 |
| **Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği Ön Test Puanı** | r | ,431(**) | ,395(**) | ,480(**) | ,402(**) | ,525(**) | ,501 |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | n | 121 | 121 | 82 | 77 | 121 | 121 |
| **Sözel Planlama Alt Ölçeği Ön Test Puanı** | r | ,363(**) | ,438(**) | ,499(**) | ,235(*) | ,429(**) | ,431(**) |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,049 | ,000 | ,000 |
| | n | 116 | 116 | 71 | 71 | 115 | 116 |

BİUÖ Sınıflandırma alt ölçeği ön testi ile BİUÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları; Sebat (r= .378, p<.001), Hayal Kırıklığı (r=,362, p<.001), Esneklik (r= .378,

p<.001), Motivasyon (r= .398, p<.001) ve Etkileşim (r= .447, p<.001) boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yani çocukların Sınıflandırma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça Davranış Gözlem Ölçeği'nin hayal kırıklığı, esneklik, motivasyon ve etkileşim boyutlarından aldıkları puanların da orta düzeyde arttığı söylenebilir.

BİUÖ Kısa Süreli İşitsel Bellek alt ölçeği ön testi ile BİUÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları; Motivasyon (r= .311, p<.05) boyutu ile aralarında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yani çocukların Kısa Süreli İşitsel Bellek alt ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça Davranış Gözlem Ölçeği'nin motivasyon boyutundan aldıkları puanların düşük düzeyde arttığı söylenebilir.

BİUÖ Örüntü alt ölçeği ön testi ile BİUÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları; Öz Düzenleme (r= .360, p<.001), Sebat (r= .422, p<.001), Hayal Kırıklığı (r= .573, p<.001), Esneklik (r= .635, p<.001), Motivasyon (r= .510, p<.001) ve Etkileşim (r= .590, p<.001) boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yani çocukların Örüntü alt ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça Davranış Gözlem Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanların da orta düzeyde arttığı söylenebilir.

BİUÖ Bakış Açısı Alma alt ölçeği ön testi ile BİUÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları; Öz Düzenleme (r= .431, p<.001), Sebat (r= .395, p<.001), Hayal Kırıklığı (r= .480, p<.001), Esneklik (r= .402, p<.001), Motivasyon (r= .525, p<.001) boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yani çocukların Bakış Açısı Alma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça Davranış Gözlem Ölçeği'nin öz düzenleme, sebat, hayal kırıklığı, esneklik ve motivasyon boyutlarından aldıkları puanların da orta düzeyde arttığı söylenebilir.

BİUÖ Sözel Planlama alt ölçeği ön testi ile BİUÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları; Öz Düzenleme (r= .362, p<.001), Sebat (r= .438, p<.001), Hayal Kırıklığı (r= .499, p<.001), Motivasyon (r= .429, p<.001) ve Etkileşim (r= .431, p<.001) boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yani çocukların Sözel Planlama alt ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça Davranış

Gözlem Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanların da orta düzeyde arttığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği Sınıflandırma alt ölçeği ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.4.'te verilmiştir.

*Tablo 4.4.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ **Sınıflandırma Alt Ölçeği** ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları*

| | **n** | $\bar{x}$ | **s** | **sd** | **t** | **d** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sınıflandırma alt ölçeği ön test | 122 | 3,827 | 1,852 | 121 | -12,923 | -2,33 | **,000**** |
| Sınıflandırma alt ölçeği son test | 122 | 5,803 | 1,718 | | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi çocukların BİUÖ Sınıflandırma Alt Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(121)}$=-12,923; p<.01; d=-2,33). Çocukların Sınıflandırma Alt Ölçeği son test puanlarının ($\bar{x}$=5,803) ön test puanlarından ($\bar{x}$=3,827) yüksek olduğu görülmektedir. Yani BİUÖ ölçeği sınıflandırma alt boyutunda çocukların bilişsel işlev performanslarının müdahale aşamasından istatiksel anlamda etkili olarak faydalandıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Kısa Süreli İşitsel Bellek Alt Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

*Tablo 4.5.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ **Kısa Süreli İşitsel Bellek Alt Ölçeği** ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları*

| | **n** | $\bar{x}$ | **s** | **sd** | **t** | **d** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kısa Süreli İşitsel Bellek Alt Ölçeği Ön Test | 115 | 3,895 | 2,340 | 114 | -11,016 | -2,06 | **,000**** |
| Kısa Süreli İşitsel Bellek Alt Ölçeği Son Test | 115 | 6,017 | 2,530 | | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi çocukların BİUÖ Kısa Süreli İşitsel Bellek Alt Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(114)}$=-11,016; p<.01;d=-2,06). Çocukların son testten aldıkları puanların ($\bar{x}$=6,017) ön testten aldıkları puanlardan ($\bar{x}$=3,895) yüksek olduğu bulunmuştur. Yani BİUÖ ölçeği kısa süreli işitsel bellek alt boyutunda çocukların bilişsel işlev performanslarının uygulama sonunda arttığı belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Kısa Süreli Görsel Bellek Alt Ölçeği ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

*Tablo 4.6.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ **Kısa Süreli Görsel Bellek Alt Ölçeği** ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları*

| | **n** | $\bar{x}$ | **s** | **sd** | **t** | **d** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kısa Süreli Görsel Bellek Alt Ölçeği Ön Test | 122 | 6,623 | 1,632 | 121 | -9,629 | -1,75 | **,000**** |
| Kısa Süreli Görsel Bellek Alt Ölçeği Son Test | 122 | 8,049 | 1,914 | | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.6.'ya göre araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Kısa Süreli Görsel Bellek Alt Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(121)}$=-9,629; p<.01; d=-1,75). Araştırmaya dahil edilen çocukların Kısa Süreli Görsel Bellek Alt Ölçeği toplam puan ortalamalarına göre son test puan ortalamalarının ($\bar{x}$=8,049) ön test puan ortalamalarından ($\bar{x}$=6,623) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani BİUÖ kısa süreli görsel bellek alt boyutunda çocukların bilişsel işlev performanslarının uygulama sonunda arttığı belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Örüntü Alt Ölçeği ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

*Tablo 4.7.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ **Örüntü Alt Ölçeği** ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları*

| | **n** | **$\bar{x}$** | **s** | **sd** | **t** | **d** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Örüntü Alt Ölçeği Ön Test | 124 | 6,318 | 2,378 | 21 | -5,592 | -2,44 | **,000**** |
| Örüntü Alt Ölçeği Son Test | 22 | 9,545 | 3,112 | | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi çocukların BİUÖ Örüntü Alt Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(21)}$=-5,592; p<.01; d=-2,44). Toplam puan ortalamaları incelendiğinde Örüntü Alt Ölçeği son test puan ortalamalarının ($\bar{x}$=9,545) ön test puan ortalamalarından ($\bar{x}$=6,318) yüksek olduğu görülmektedir. Yani BİUÖ örüntü alt boyutunda çocukların bilişsel işlev performanslarının müdahale aşamasından istatiksel anlamda etkili olarak faydalandıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

*Tablo 4.8.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ **Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği** ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları*

| | **n** | $\bar{x}$ | **s** | **sd** | **t** | **d** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği Ön Test | 121 | 9,380 | 3,665 | 120 | -9,500 | -1,73 | **,000**** |
| Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği Son Test | 121 | 11,454 | 3,373 | | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi çocukların BİUÖ Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği ön test puanları ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(120)}$=-9,500; p<.01; d=-1,73). Toplam puan ortalamaları incelendiğinde Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği son test puan ortalamalarının ($\bar{x}$=11,454) ön test puan ortalamalarına ($\bar{x}$=9,380) göre yüksek olduğu bulunmuştur. Yani BİUÖ bakış açısı alma alt boyutunda çocukların bilişsel işlev performanslarının müdahale aşamasından istatiksel anlamda etkili olarak faydalandıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Sözel Planlama Alt Ölçeği ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

*Tablo 4.9.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ **Sözel Planlama Alt Ölçeği** ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları*

| | **n** | $\bar{x}$ | **s** | **sd** | **t** | **d** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sözel Planlama Alt Ölçeği Ön Test | 99 | 7,656 | 3,014 | 98 | -7,803 | -1,57 | **,000**** |
| Sözel Planlama Alt Ölçeği Son Test | 99 | 9,353 | 2,959 | | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.9.'a göre araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Sözel Planlama Alt Ölçeği ön test puanları ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(98)}$=-7,803; p<.01; d=-1,57). Sözel Planlama Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları incelendiğinde son test puan ortalamalarının ($\bar{x}$=9,353) ön test puan ortalamalarından ($\bar{x}$=7,656) yüksek olduğu görülmektedir. Yani BİUÖ sözel planlama alt boyutunda çocukların bilişsel işlev performanslarının müdahale aşamasından istatiksel anlamda etkili olarak faydalandıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ toplam puanı ön test- son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.

*Tablo 4.10.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ **toplam puanı** ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları*

| | **n** | $\bar{x}$ | **s** | **sd** | **t** | **d** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BİUÖ Ön Test Toplam | 124 | 43,169 | 11,063 | 123 | -9,951 | -1,79 | **,000**** |
| BİUÖ Son Test Toplam | 124 | 50,121 | 10,804 | | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi çocukların BİUÖ ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(123)}$=-9,951; p<.01; d=-1,79). BİUÖ toplam puan ortalamaları incelendiğinde son test puan ortalamalarının ($\bar{x}$=50,121) ön test puan ortalamalarından ($\bar{x}$=43,169) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani çocukların BİUÖ toplam puanlarının ve çocukların bilişsel işlev performanslarının müdahale aşamasından istatiksel anlamda etkili olarak faydalandıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test ve son test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir.

*Tablo 4.11.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test ve son test puan ortalamalarının* ***cinsiyet*** *değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları*

| | **Cinsiyet** | **n** | $\bar{x}$ | **s** | **sd** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BİUÖ Ön Test | Kız | 64 | 44,843 | 11,302 | 122 | 1,755 | **,082** |
| | Erkek | 60 | 41,383 | 10,605 | | | |
| BİUÖ Son Test | Kız | 64 | 51,687 | 9,644 | 122 | 1,680 | **,096** |
| | Erkek | 60 | 48,450 | 11,771 | | | |
| BİUÖ Transfer Puanı | Kız | 64 | 6,843 | 8,357 | 122 | -,159 | **,874** |
| | Erkek | 60 | 7,066 | 7,180 | | | |
| | Toplam | 124 | | | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi çocukların BİUÖ ön test, son test ve transfer puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir (p>.05). Yani çocukların kız ya da erkek olmalarının onların bilişsel işlev performansları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeye göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.12.'de verilmiştir.

*Tablo 4.12.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının* ***sosyoekonomik düzeye*** *ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları*

| **Sosyoekonomik Düzey** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
|---|---|---|---|
| Alt | 40 | 38,175 | 11,450 |
| Orta | 43 | 44,139 | 8,099 |
| Üst | 41 | 47,024 | 11,767 |
| Toplam | 124 | 43,169 | 11,063 |

Tablo 4.12'ye göre alt sosyoekonomik grupta yer alan araştırmaya dahil edilen çocukların çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=38,175), orta sosyoekonomik grupta yer alan çocukların BİUÖ Ön Test Toplam Puan Ortalamalarının ($\bar{x}$=44,139), üst sosyoekonomik grupta yer alan çocukların BİUÖ Ön Test Toplam Puan Ortalamalarının ($\bar{x}$=47,024) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeye göre ANOVA sonuçlarının sosyoekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.13.'te verilmiştir.

*Tablo 4.13.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının* ***sosyoekonomik düzeye*** *ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | $\eta^2$ | **Farkın Kaynağı** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 1647,530 | 2 | 823,765 | 7,434 | **,001**** | 0,32 | 2>1 |
| Gruplariçi | 13407,913 | 121 | 110,809 | | | | 3>1 |
| | | | | | | | 3>2 |
| Toplam | 15055,443 | 123 | | | | | |

***p<.05**p<.01**; **1**= Alt, **2**= Orta, **3**= Üst

Tablo 4.13.'te görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği son test puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaştığı bulgulanmıştır ($F_{(2\text{-}121)}$=7,434; p<.05; $\eta^2$*=0,32*). Bu farkın gruplardan hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonucunda ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın; alt gelir grubu ile orta gelir grubu arasında orta gelir grubu lehine, alt gelir grubu, orta gelir grubu ve üst gelir grubu arasında üst gelir grubu lehine olduğu görülmektedir. Yani sosyoekonomik düzey arttıkça çocukların BİOÖ ön test toplam puan ortalamalarının yükselmekte olduğu, çocukların bilişsel işlev performanslarının arttığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeyine göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.14'te verilmiştir.

*Tablo 4.14.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının* ***sosyoekonomik düzeye*** *ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları*

| **Sosyoekonomik Düzey** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
|---|---|---|---|
| Alt | 40 | 43,875 | 9,370 |
| Orta | 43 | 53,767 | 8,388 |
| Üst | 41 | 52,390 | 11,869 |
| Toplam | 124 | 50,121 | 10,804 |

Tablo 4.14. incelendiğinde alt sosyoekonomik gruptaki araştırmaya katılan çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamasının ($\bar{x}$=43,875), orta sosyoekonomik gruptaki çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamasının ($\bar{x}$=53,767), üst sosyoekonomik gruptaki çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamasının ($\bar{x}$=52,390) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.15.'te verilmiştir.

*Tablo 4.15.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının* ***sosyoekonomik düzeye*** *ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | $\eta^2$ | **Farkın Kaynağı** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 2343,380 | 2 | 1171,690 | 11,799 | **,000**** | 0,41 | 2>1 |
| Gruplariçi | 12015,806 | 121 | 99,304 | | | | 3>1 |
| | | | | | | | 3>2 |
| Toplam | 14359,185 | 123 | | | | | |

***p<.05**p<.01**; **1**= Alt, **2**= Orta, **3**= Üst

Tablo 4.15. incelendiğinde çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2\text{-}121)}$=11,799, p<.05; $\eta^2$*=0,41*). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla LSD testi yapılmış olup, testin sonucunda ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın; alt gelir grubu ile orta gelir grubu arasında orta gelir grubu lehine, alt gelir grubu ile üst gelir grubu arasında üst gelir grubu lehine, üst gelir grubu ile orta gelir grubu

arasında üst gelir grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre sosyoekonomik düzey arttıkça çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının yükselmekte olduğu, yani çocukların bilişsel işlev performanslarının arttığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının sosyoekonomik düzeye ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.16.'da verilmiştir.

*Tablo 4.16.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının **sosyoekonomik düzeye** ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | $\eta^2$ | **Farkın Kaynağı** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 473,750 | 2 | 236,875 | 4,112 | **,019*** | 0,06 | 3>2, 3>1 |
| Gruplariçi | 6969,958 | 121 | 57,602 | | | | |
| Toplam | 7443,709 | 123 | | | | | |

***p<.05 **p<.01; 1**= Alt, **2**= Orta, **3**= Üst

Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi çocukların BİUÖ transfer puanları sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(2\text{-}121)}$=4,112, p<.05; $\eta^2$=0,06). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonucunda ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın üst gelir grubu ile orta gelir grubu arasında üst gelir grubu lehine, üst gelir grubu ile alt gelir grubu arasında yine üst gelir grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre sosyoekonomik düzey arttıkça çocukların kendilerine müdahale aşamasında verilen kısa süreli eğitimden, yani çocuğa müdahale aşamasında yapılan öğretimden daha fazla faydalanabildikleri söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test puan ortalamalarının aile gelir düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.17.'de verilmiştir.

*Tablo 4.17.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının **aile gelir düzeyine** ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları*

| **Ailenin Aylık Geliri** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
|---|---|---|---|
| 2000TL- daha az | 13 | 36,769 | 12,820 |
| 2001- 4000 TL | 51 | 38,902 | 10,538 |
| 4001- 6000 TL | 39 | 46,076 | 7,256 |
| 6001- daha fazla | 21 | 52,095 | 10,163 |

Tablo 4.17.'ye göre ailesinin aylık ortalama geliri 2000TL- daha az olan çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=36,769), 2001- 4000 TL olan çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=38,902), 4001- 6000 TL olan çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=46,076) ve 6001- daha fazla olan çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=52,095) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 4.18.'de verilmiştir.

*Tablo 4.18.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının **aile gelir düzeyine** ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | $\eta^2$ | **Farkın Kaynağı** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 3464,047 | 3 | 1154,682 | 11,954 | **,000**** | 0,51 | 2>1 |
| Gruplariçi | 11591,396 | 120 | 96,595 | | | | 3>1, 3>2 |
| | | | | | | | 4>1, 4>2, 4>3 |
| Toplam | 15055,444 | 123 | | | | | |

***p<.05**p<.01**; **1**=2000 TL- daha az, **2**=2001- 4000 TL, **3**=4001- 6000 TL, **4**=6001- daha fazla

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F_{(3\text{-}120)}$=11,954, p<.05; $\eta^2$*=0,51*). Bu farklılığın değişkenlerden hangileri arasında

olduğunu bulmak için LSD testi yapılmış ve testin sonucunda ailesinin aylık ortalama geliri 6000Tl- daha fazla olan çocukların, diğer gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarına göre BİUÖ ön test toplam puanlarının daha fazla olduğu, 4001- 6000 TL olan çocuklar, 2001-4000 TL olan çocukların ve 2000TL- daha az olan çocuklar arasından, 4001- 6000 TL olan çocukların BİUÖ ön test toplam puanlarının daha fazla olduğu, 2001- 4000 TL olan çocukların ve 2000 TL- daha az olan çocuklar arasından, 2001-4000TL olan çocukların BİUÖ ön test toplam puanlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre ailenin gelir düzeyi arttıkça çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının yükselmekte olduğu, yani çocukların bilişsel işlev performanslarının arttığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının aile gelir düzeyine göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.19'da verilmiştir.

*Tablo 4.19.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının* ***aile gelir düzeyine*** *ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları*

| Ailenin Aylık Geliri | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
|---|---|---|---|
| 2000TL- daha az | 13 | 40,923 | 9,169 |
| 2001- 4000 TL | 51 | 47,686 | 11,236 |
| 4001- 6000 TL | 39 | 53,359 | 7,872 |
| 6001- daha fazla | 21 | 55,714 | 10,522 |

Tablo 4.19.'a göre ailesinin aylık ortalama geliri 2000TL- daha az olan çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=40,923), 2001- 4000 TL olan çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=47,686), 4001- 6000 TL olan çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=53,359) ve 6001-daha fazla olan çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=55,714) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 4.20.'de verilmiştir.

*Tablo 4.20.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının* ***aile gelir düzeyine*** *ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | $\eta^2$ | **Farkın Kaynağı** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 2468,022 | 3 | 822,674 | 8,302 | **,000**** | 0,42 | 2>1 |
| Gruplariçi | 11891,164 | 120 | 99,093 | | | | 3>1, |
| | | | | | | | 3>2 |
| | | | | | | | 4>1, |
| | | | | | | | 4>2, |
| | | | | | | | 4>3 |
| Toplam | 14359,185 | 123 | | | | | |

***p<.05**p<.01; 1**=2000 TL- daha az, **2=**2001- 4000 TL, **3**=4001- 6000 TL, **4**=6001- daha fazla

Tablo 4.20.'ye göre araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($F_{(3-120)}$=8,302, p<.05; $\eta^2$*=0,42*). Bu farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu bulmak için LSD testi yapılmış olup testin sonucunda ailesinin aylık ortalama geliri 6000Tl- daha fazla olan çocuklar, 2001-4000 TL olan çocukların ve 2000TL- daha az olan çocuklar arasından, 6000 TL- daha fazla olan çocukların BİUÖ son test toplam puanlarının daha fazla olduğu, 4001- 6000 TL olan çocuklar ve 2000TL- daha az olan çocuklar arasından, 4001- 6000 TL olan çocukların BİUÖ son test toplam puanlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre ailenin gelir düzeyi arttıkça çocukların BİOÖ son test toplam puan ortalamalarının yükselmekte olduğu, yani çocukların bilişsel işlev performanslarının arttığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının aile gelir düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 4.21'de verilmiştir.

*Tablo 4.21.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının **aile gelir düzeyine** ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | $\eta^2$ | **Farkın Kaynağı** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 510,540 | 3 | 170,180 | 2,945 | **,036*** | 0,06 | 2>1, 4>2 |
| Gruplariçi | 6933,169 | 120 | 57,776 | | | | |
| Toplam | 7443,709 | 123 | | | | | |

***p<.05**p<.01;* **1**=2000 TL- daha az, **2=**2001- 4000 TL, **3**=4001- 6000 TL, **4**=6001- daha fazla

Tablo 4.21. incelendiğinde çocukların BİUÖ transfer puanlarının ailenin gelir düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir ($F_{(3-121)}$=2,945, p<.05; $\eta^2$*=0,06)*. Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testinin sonucunda ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın; ailesinin aylık ortalama geliri 6000Tl- daha fazla olan çocuklar ile 2001-4000 TL olan çocuklar arasında 6000 TL- daha fazla olan çocukların lehine, 2001-4000 TL olan çocuklar ile 2000TL- daha az olan çocuklar arasında 2001- 4000 TL olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Yani çocuklara verilen müdahale aşamasının aile gelir düzeyi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre aile gelir düzeyi arttıkça çocukların kendilerine müdahale aşamasında verilen kısa süreli eğitim/öğretimden daha fazla faydalanabildikleri söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.22'de verilmiştir.

*Tablo 4.22.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının **anne öğrenim durumuna** ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları*

| **Öğrenim Durumu** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
|---|---|---|---|
| Okuryazar değil | 4 | 43,250 | 8,539 |
| İlkokul | 17 | 35,058 | 9,996 |
| Ortaokul | 27 | 38,592 | 10,814 |
| Lise | 53 | 45,698 | 9,558 |
| Lisans | 21 | 50,047 | 10,646 |
| Lisansüstü | 2 | 34,500 | 3,535 |
| Toplam | 124 | 43,169 | 11,063 |

Tablo 4.22.'ye göre okuryazar olmayan annelerin çocuklarının BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=43,250), ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarının, ($\bar{x}$=35,058), ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının ($\bar{x}$=38,592), lise mezunu olan annelerin çocuklarının ($\bar{x}$=45,698), lisans mezunu olan annelerin çocuklarının ($\bar{x}$=50,047) ve lisansüstü mezunu olan annelerin çocuklarının ($\bar{x}$=34,500) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 4.23'te verilmiştir.

*Tablo 4.23.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının* ***anne öğrenim durumuna*** *ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | $\eta^2$ | **Farkın Kaynağı** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 3166,611 | 5 | 633,322 | 6,285 | **,000**** | 0,46 | 4>2, 4>3 |
| Gruplariçi | 11888,831 | 118 | 100,752 | | | | 5>2, 5>3 |
| Toplam | 15055,443 | 123 | | | | | |

***p<.05**p<.01**; **1**=Okuryazar değil, **2**=İlkokul, **3**=Ortaokul, **4**=Lise **5**=Lisans, **6**=Lisansüstü

Tablo 4.23. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($F_{(5\text{-}118)}$=6,285, p<.05; $\eta^2$*=0,46*). Bu bulguya göre BİUÖ ön testinin sonucunda lise mezunu annelerin çocuklarının BİUÖ ön test toplam puanlarının ortaokul ve ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu, lisans mezunu annelerin çocuklarının BİUÖ ön test toplam puanlarının ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani annelerin ortaokul sonrası mezuniyetleri yükseldikçe çocuklarının BİUÖ ön test puanlarının, yani ön test bilişsel işlev performanslarının yükseldiği görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.24'te verilmiştir.

*Tablo 4.24.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının **anne öğrenim durumuna** ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları*

| **Öğrenim Durumu** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
|---|---|---|---|
| Okuryazar değil | 4 | 49,250 | 6,396 |
| İlkokul | 17 | 42,117 | 9,860 |
| Ortaokul | 27 | 46,777 | 12,007 |
| Lise | 53 | 52,773 | 9,580 |
| Lisans | 21 | 54,809 | 9,421 |
| Lisansüstü | 2 | 45,500 | 10,606 |
| Toplam | 124 | 50,121 | 10,804 |

Tablo 4.24.'e göre okuryazar olmayan annelerin çocuklarının BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=49,250), ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarının ($\bar{x}$=42,117), ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının ($\bar{x}$=46,777), lise mezunu olan annelerin çocuklarının ($\bar{x}$=52,773), lisans mezunu olan annelerin çocuklarının ($\bar{x}$=54,809) ve lisansüstü mezunu olan annelerin çocuklarının ($\bar{x}$=45,500) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 4.25.'te verilmiştir.

*Tablo 4.25.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının **anne öğrenim durumuna** ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | $\eta^2$ | **Farkın Kaynağı** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 2270,982 | 5 | 454,196 | 4,433 | **,001**** | 0,37 | 4>2, 4>3 |
| Gruplariçi | 12088,202 | 118 | 102,442 | | | | 5>2, 5>3 |
| Toplam | 14359,185 | 123 | | | | | |

***p<.05**p<.01**; **1**=Okuryazar değil, **2**=İlkokul, **3**=Ortaokul, **4**=Lise **5**=Lisans, **6**=Lisansüstü

Tablo 4.25. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($F_{(5\text{-}118)}$=4,433, p<.05; $\eta^2$=*0,37*). Bu bulguya göre BİUÖ

son testinin sonucunda lise mezunu annelerin çocuklarının BİUÖ son test toplam puanlarının ortaokul ve ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu, lisans mezunu annelerin çocuklarının BİUÖ son test toplam puanlarının ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani annelerin ortaokul sonrası öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarının BİUO son test puanlarının, yani ön test bilişsel işlev performanslarının yükseldiği görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının anne öğrenim durumuna ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.26.'da verilmiştir.

*Tablo 4.26.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının **anne öğrenim durumuna** ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 179,187 | 5 | 35,837 | ,582 | **,714** |
| Gruplariçi | 7264,522 | 118 | 61,563 | | |
| Toplam | 7443,709 | 123 | | | |

***p<.05**p<.01;* **1**=Okuryazar değil, **2**=İlkokul, **3**=Ortaokul, **4**=Lise **5**=Lisans, **6**=Lisansüstü

Tablo 4.26. incelendiğinde çocukların BİUÖ transfer puanlarının annelerin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; annelerin öğrenim durumuna bağlı olarak çocuklarının BİUÖ transfer puan ortalamalarında yani bilişsel işlev performanslarında farklılaşma görülmemektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.27'de verilmiştir.

*Tablo 4.27.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının* ***baba öğrenim durumuna*** *ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları*

| **Öğrenim Durumu** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
|---|---|---|---|
| Okuryazar değil | 2 | 42,500 | 12,020 |
| İlkokul | 16 | 34,250 | 10,902 |
| Ortaokul | 13 | 31,307 | 5,360 |
| Lise | 64 | 44,250 | 9,002 |
| Lisans | 25 | 52,600 | 9,119 |
| Lisansüstü | 4 | 41,500 | 9,469 |
| Toplam | 124 | 43,169 | 11,063 |

Tablo 4.27'ye göre okuryazar olmayan babaların çocuklarının BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=42,500), ilkokul mezunu olan babaların çocuklarının ($\bar{x}$=34,250), ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının ($\bar{x}$=31,307), lise mezunu olan babaların çocuklarının ($\bar{x}$=44,250), lisans mezunu olan babaların çocuklarının ($\bar{x}$=52,600) ve lisansüstü mezunu olan babaların çocuklarının ($\bar{x}$=41,500) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 4.28.'de verilmiştir.

*Tablo 4.28.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının* ***baba öğrenim durumuna*** *ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | $\eta^2$ | **Farkın Kaynağı** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 5412,174 | 5 | 1082,434 | 13,245 | **,000**** | 0,70 | 4>2, 4>3 |
| Gruplariçi | 9643,269 | 118 | 81,722 | | | | 5>2, 5>3, 5>4 |
| Toplam | 15055,443 | 123 | | | | | |

***p<.05**p<.01; 1**=Okuryazar değil, **2**=İlkokul, **3**=Ortaokul, **4**=Lise **5**=Lisans, **6**=Lisansüstü

Tablo 4.28. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(5-118)}$=13,245; p<.05; $\eta^2=0,70$). Bu bulguya göre BİUÖ testinin sonucunda lise mezunu babaların çocuklarının BİUÖ ön test toplam puanlarının ortaokul ve ilkokul mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu, lisans mezunu babaların çocuklarının BİUÖ ön test toplam puanlarının ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani babaların ortaokul sonrası öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarının BİUO ön test puanlarının, yani ön test bilişsel işlev performanslarının yükseldiği görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.29'da verilmiştir.

*Tablo 4.29.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının* ***baba öğrenim durumuna*** *ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları*

| **Öğrenim Durumu** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
|---|---|---|---|
| Okuryazar değil | 2 | 44,000 | 2,828 |
| İlkokul | 16 | 42,562 | 11,236 |
| Ortaokul | 13 | 42,153 | 9,685 |
| Lise | 64 | 50,453 | 9,463 |
| Lisans | 25 | 58,480 | 8,756 |
| Lisansüstü | 4 | 51,750 | 9,500 |
| Toplam | 124 | 50,121 | 10,804 |

Tablo 4.29'a göre okuryazar olmayan babaların çocuklarının BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=44,000), ilkokul mezunu olan babaların çocuklarının ($\bar{x}$=42,562), ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının ($\bar{x}$=42,153), lise mezunu olan babaların çocuklarının ($\bar{x}$=50,453), lisans mezunu olan babaların çocuklarının ($\bar{x}$=58,480) ve lisansüstü mezunu olan babaların çocuklarının ($\bar{x}$=51,750) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 4.30.'da verilmiştir.

*Tablo 4.30.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının* ***baba öğrenim durumuna*** *ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | $\eta^2$ | **Farkın Kaynağı** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 3578,706 | 5 | 715,741 | 7,834 | **,000**** | 0,52 | 4>2, 4>3 |
| Gruplariçi | 10780,479 | 118 | | | | | 5>1, 5>2, 5>3, 5>4 |
| Toplam | 14359,185 | 123 | | | | | |

***p<.05**p<.01; 1**=Okuryazar değil, **2**=İlkokul, **3**=Ortaokul, **4**=Lise **5**=Lisans, **6**=Lisansüstü

Tablo 4.30. incelendiğinde çocukların BİUÖ son testten aldıkları toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(5\text{-}118)}$=7,834; p<.05; $\eta^2$=*0,52*). Bu bulguya göre BİUÖ testinin sonucunda lise mezunu babaların çocuklarının BİUÖ son test toplam puanlarının ortaokul ve ilkokul mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu, lisans mezunu babaların çocuklarının BİUÖ son test toplam puanlarının okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani babaların ortaokul sonrası öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarının BİUO son test puanlarının, yani son test bilişsel işlev performanslarının yükseldiği görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının baba öğrenim durumuna ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.31.'de verilmiştir.

*Tablo 4.31.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının **baba öğrenim durumuna** ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 394,330 | 5 | 78,866 | 1,320 | **,260** |
| Gruplariçi | 7049,379 | 118 | 59,740 | | |
| Toplam | 7443,709 | 123 | | | |

***p<.05**p<.01; 1**=Okuryazar değil, **2**=İlkokul, **3**=Ortaokul, **4**=Lise **5**=Lisans, **6**=Lisansüstü

Tablo 4.31'de görüldüğü gibi çocukların BİUÖ transfer puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; babaların öğrenim durumuna bağlı olarak çocuklarının BİUÖ transfer puan ortalamalarında yani bilişsel işlev performanslarında farklılaşma görülmemektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının anne çalışma durumu değişkenine göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.32.'de verilmiştir.

*Tablo 4.32.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puanları ile **anne çalışma durumu** arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları*

| | **Gruplar** | **n** | $\bar{x}$ | **s** | **sd** | **t** | **d** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BİUÖ Ön Test | Çalışıyor | 59 | 46,050 | 10,793 | 122 | 2,841 | 0,51 | **,005**** |
| | Çalışmıyor | 65 | 40,553 | 10,726 | | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.32'de görüldüğü gibi, araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puanlarının annenin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(122)}=2,841;\ p<.01;d=0,51$). Yani annesi çalışan çocukların BİUÖ ön test puanlarının annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının anne çalışma durumu değişkenine göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.33.'te verilmiştir.

*Tablo 4.33.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puanları ile **anne çalışma durumu** arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları*

| | **Gruplar** | **n** | $\bar{x}$ | **s** | **sd** | **t** | **d** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BİUÖ Son Test | Çalışıyor | 59 | 52,627 | 10,540 | 122 | 2,513 | 0,45 | **,013*** |
| | Çalışmıyor | 65 | 47,846 | 10,612 | | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.33'te görüldüğü gibi, çocukların BİUÖ son test toplam puanları ile annenin çalışma durumu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonunda, grupların arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur ($t_{(122)}=2,513; p<.05; d=0,45$). Yani annesi çalışan çocukların BİUÖ son test puanlarının annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanları ile anne çalışma durumuna ilişkin yapılan t testi sonuçları tablo 4.34.'te verilmiştir.

*Tablo 4.34.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanları ile **anne çalışma durumu** arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları*

| | **Gruplar** | **n** | $\bar{x}$ | **s** | **sd** | **t** | **d** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BİUÖ Transfer Puanı | Çalışıyor | 59 | 6,576 | 8,767 | 122 | -,510 | 0,09 | **,611** |
| | Çalışmıyor | 65 | 7,292 | 6,811 | | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.34.'te görüldüğü gibi çocukların transfer puanları ile anne çalışma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani annelerin çalışma durumunun çocuklarının BİUÖ transfer puanlarını etkilemediği görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının kardeş sayısına göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.35'te verilmiştir.

*Tablo 4.35.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının* ***kardeş sayısına*** *ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları*

| **Kardeş Sayısı** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
|---|---|---|---|
| Kardeşi yok | 49 | 44,551 | 11,471 |
| Bir kardeş | 67 | 42,716 | 10,961 |
| İki kardeş | 6 | 38,333 | 9,770 |
| Üç kardeş | 2 | 39,000 | 7,071 |
| Toplam | 124 | 43,169 | 11,063 |

Tablo 4.35. incelendiğinde kardeşi olmayan çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=44,551), bir kardeşi bulunan çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=42,716), iki kardeşi bulunan çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=38,333) ve üç kardeşi bulunan çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=39,000) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 4.36.'da verilmiştir.

*Tablo 4.36.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının* ***kardeş sayısına*** *ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 282,376 | 3 | 94,125 | ,765 | **,516** |
| Gruplariçi | 14773,068 | 120 | | | |
| Toplam | 15055,444 | 123 | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.36.'ya göre araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ ön test toplam puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yani çocukların sahip olduğu kardeş sayısının onların bilişsel işlev performansları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının kardeş sayısına göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.37'de verilmiştir.

*Tablo 4.37.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının* ***kardeş sayısına*** *ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları*

| **Kardeş Sayısı** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
|---|---|---|---|
| Kardeşi yok | 49 | 50,591 | 11,306 |
| Bir kardeş | 67 | 50,014 | 10,308 |
| İki kardeş | 6 | 47,666 | 14,486 |
| Üç kardeş | 2 | 49,500 | 10,606 |
| Toplam | 124 | 50,121 | 10,804 |

Tablo 4.37.'ye göre kardeşi olmayan araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=50,591), bir kardeşi bulunan çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=50,014), iki kardeşi bulunan çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=47,666) ve üç kardeşi bulunan çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=49,500) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 4.38.'de verilmiştir.

*Tablo 4.38.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının* ***kardeş sayısına*** *ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 48,530 | 3 | 16,177 | ,136 | **,939** |
| Gruplariçi | 14310,655 | 120 | | | |
| Toplam | 14359,185 | 123 | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.38.'de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ son test toplam puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yani çocukların sahip olduğu kardeş sayısının onların bilişsel işlev performansları üzerinde bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan çocukların BİUÖ transfer puanlarının kardeş sayısına ilişkin ANOVA sonuçları tablo 4.39.'da verilmiştir.

*Tablo 4.39.*
*Araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının **kardeş sayısına** ilişkin ANOVA sonuçları*

| | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 107,928 | 3 | 35,976 | ,589 | **,624** |
| Gruplariçi | 7335,782 | 120 | 61,132 | | |
| Toplam | 7443,710 | 123 | | | |

***p<.05**p<.01**

Tablo 4.39.'a göre araştırmaya dahil edilen çocukların BİUÖ transfer puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yani çocukların sahip olduğu kardeş sayısının onların bilişsel işlev performansları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

# 5. SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu araştırma okul öncesi dönem çocukların bilişsel işlevlerine sosyoekonomik düzeyin etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular tartışılmış, ilgili literatür ile desteklenerek sunulmuştur.

Araştırmanın ilk alt amacına yönelik olarak incelenen Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği (BİUÖ) alt ölçeklerinde *(sınıflandırma, kısa süreli işitsel bellek, kısa süreli görsel bellek, örüntü tamamlama, bakış açısı alma, sözel planlama)* çocukların **ön testten** aldıkları puanlar ile **son testten** aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Çocukların bilişsel işlev son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani ön test ve son test arasında çocuklara sunulan müdahale aşamaları onların bilişsel performanslarında olumlu bir artışa sebep olmuştur. Bu da ön test ve son test arasında çocuklara verilen kısa süreli müdahalenin çocukların bilişsel gelişimlerini artırıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum çocukların bir yetişkinin desteği ile bilişsel performanslarında ilerleme kaydedebileceğini göstermektedir. Nitekim alan yazında yapılan çeşitli araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akşin Yavuz, 2016; Güney, 2020; Özgün ve ark., 2020; Ramazan ve Demir, 2011; Türkoğlu ve Uslu, 2016). Örneğin Akşin Yavuz (2016) yapmış olduğu çalışmasında benzer şekilde çocukların ön testten aldıkları puanlar ve son testten aldıkları puanlar ile çocukların bilişsel performansları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Ayrıca benzer bir çalışma için okul öncesi dönem çocuklarına uygun etkinliklerin çocukların bilişsel süreç becerilerine etkisini araştıran Türkoğlu ve Uslu (2016), okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel gelişimlerine Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın (OTBGP) etkisini inceledikleri çalışmada, elde edilen bulgular ile araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği'nde çocukların hem ön testte hem son testte hem de transfer puanlarında **cinsiyete göre** farklılık bulunmamaktadır. Bu bulguya göre araştırmaya

dahil edilen çocukların kız ya da erkek olmalarının onların bilişsel işlevlerinde farklılığa sebep olmadığı söylenebilir. Türkiye'de eğitime erişimde bölgeler arasına farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde anne ve babalar çocuklarını okula gönderme konusunda cinsiyet ayrımcılığı yapmakta ve tercihlerini erkek çocuklardan yana kullanmaktadırlar (MEB, 1992). Son zamanlarda ailelerin eğitim farkındalığının artmasıyla birlikte cinsiyet ayrımı gözetmeksizin çocuklarına eşit eğitim fırsatları sunmaları araştırmanın bulgularının nedeni olarak gösterilebilir. İlgili literatür incelendiğinde araştırma bulgusunu destekleyen örneklere ulaşılmıştır (Ramazan ve Demir, 2011; Yılmaz ve Tüfekçi Akcan, 2020). Örneğin Ramazan ve Demir (2011) tarafından okul öncesi dönem çocukların bilişsel gelişimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği bir çalışmada, 36-48 aylık çocukların bilişsel beceri ön ve son testten aldıkları puanlarla cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Yılmaz ve Tüfekçi Akcan (2020), 48-72 aylık çocukların bilişsel becerilerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada çocukların bilişsel beceri türlerinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde cinsiyetin etkili olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalara da ulaşılmıştır (Ardila, Rosselli, Matute ve Inozemtseva, 2011; Zayed ve Jansen, 2018). Örneğin Zayed ve Jansen (2018) tarafındandan yapılan çalışmada çocukların bilişsel gelişimlerinde cinsiyetin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada özellikle görsel bellek alanında erkeklerin kızlardan daha fazla, hafıza alanında ise kızların erkeklerden daha fazla puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir araştırma olarak Ardila ve diğ., (2011) tarafından yapılan araştırma sonunda çocuklar arasındaki cinsiyet farklılıklarının bilişsel performanslarında etkili olduğu; özellikle sözel, görsel ve algısal alanlarda erkek çocukların çoğu durumda kızlardan daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmada bilişsel işlevlerin uygulanmasında kız ya da erkek olmanın bir farklılığa neden olmamasına karşılık; çeşitli araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmesi konunun hem tekrar irdelenmesi hem de cinsiyet dışında kültür gibi diğer faktörlerin de gözden geçirilerek değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak ailelerin sosyoekonomik düzeyi kendilerini tanımladıkları sosyoekonomik düzey ele alınarak değerlendirilmiştir. Çocuklara uygulanan Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği ön test, son test ve transfer puanlarının ailelerin **sosyoekonomik düzeyine göre** farklılaştığı belirlenmiştir. Yani araştırmaya dahil edilen çocukların bilişsel performansları ailelerin sosyoekonomik durumuna bağlı olarak değişmektedir. Sosyoekonomik düzey yönünden daha üst seviyede olan ailelerin çocukları hem ön testten hem son testten alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu durumun nedeni olarak üst sosyoekonomik düzeyde olan ailelerin, çocuklarına daha fazla uyaran sunmaları, çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlayacak materyallere daha kolay ulaşabilmeleri gösterilebilir. Ayrıca çocukların transfer puanlarına bakıldığında ailelerin sosyoekonomik düzeyi ile çocukların transfer puanlarının ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çocuklara ön test ve son test aşamaları arasında verilen kısa süreli eğitimin sosyoekonomik olarak daha üst düzeydeki çocuklarda etkisinin diğer çocuklara oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha az gelişmiş, dezavantajlı çevrelerde yaşayan çocuklarının bilişsel gelişimde eksiklikler sergiledikleri çeşitli çalışmalarla ortaya konmaktadır (Johnston, Low, Baessa ve MacVean, 1987). İlgili literatürde ailelerin sosyoekonomik düzeyi çocukların bilişsel gelişimlerinde önemli bir faktör olduğu, sosyoekonomik düzeyin yüksek olduğu ailelerde çocuklara zengin uyaranlar içeren bir çevre sunulduğu zengin uyarıcıların olduğu çevrede yetişen çocukların bilişsel gelişimlerinin de pozitif etkilendiği, düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler ise, çocuklarının sağlık, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerini yeterli ve düzenli bir şekilde karşılamada çeşitli zorluklar yaşadığı ve sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerdeki çocukların daha düşük bilişsel yeteneklere ve düşük akademik başarıya sahip olmasının olası olarak görüldüğü belirtilmektedir (Conger ve Donnellan, 2007; Şengönül, 2019).

Araştırmalar, ekonomik olarak dezavantajlı ortamlarda yaşayan küçük çocukların okula genellikle daha düşük akademik becerilerle başladığını göstermektedir (Sharkins, Leger ve Ernest, 2017; Şirin, 2005). Ek olarak, aile geliri ve ebeveyn mesleği gibi sosyoekonomik faktörlerin çocuklarda bilişsel gelişimi etkilediği

saptanmıştır (Zubrick ve ark. 2007). Ayrıca Tong, Baghurst, Vimpani, ve McMichael (2007) sosyoekonomik düzeyin çocukların bilişsel gelişimi ile ilişkili olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada sosyoekonomik düzeyin, çocukların bilişsel gelişimini pozitif olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla beraber Noble, Norman ve Farah (2005) farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okulöncesi çocuklarının bilişsel işlevlerini değerlendirdikleri çalışmalarında sosyoekonomik düzey ile çocukların bilişsel performansları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalarında düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların özellikle dil becerileri ve yürütücü işlevlerde kendilerinden daha üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre düşük puanlar aldıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma paralel olarak Paxson ve Schady (2007), ağırlıklı olarak düşük sosyoekonomik düzeyde okul öncesi çağındaki üç binden fazla çocuktan oluşan bir örneklem ile yaptıkları çalışmada sosyoekonomik düzey ve çocukların bilişsel gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonunda ailenin sosyoekonomik düzeyinin yüksek olmasının çocukların bilişsel gelişimlerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yine Lyu ve Burr (2016) yaptıkları çalışmada düşük sosyoekonomik düzeye sahip bir ortamda yaşayan çocukların bilişsel işlevlerinin de daha düşük olduğunu ve yetişkinliklerinde de bilişsel işlevlerinin diğer bireylere göre daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Kiernan ve Mensah (2009) tarafından ebeveyn gelir düzeyinin erken çocukluk döneminde çocuklarının bilişsel ve davranışsal gelişimini nasıl geliştirdiğini incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada yoksulluk ile çocukların bilişsel ve davranışsal gelişimi arasında güçlü ilişki bulunduğu ve yoksulluğun çocukların gelişimlerini negatif olarak etkilediği belirtilmiştir. Duncan, Yeung, Brooks-Gunn ve Smith (1998), erken çocukluktaki aile gelirinin, eğitim üzerinde daha sonraki yıllara göre daha büyük bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Şirin (2005), yaptığı çalışmasında çocukların zeka puanları ve akademik başarıları ile ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri arasında kuvvetli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır Calero ve ark. (2013) yaptıkları çalışmada İspanya'daki düşük sosyoekonomik düzeydeki okul öncesi çocuklarının işitsel bellek ve görsel bellek, örüntü oluşturma, bakış açısı alma, sınıflandırma ve sözel planlama gibi bilişsel yeteneklerinin belirlenmesinde dinamik değerlendirmenin etkisini test etmişlerdir. Bilişsel İşlevler Uygulama Ölçeği kullanılarak yapılan çalışmanın sonunda farklı sosyoekonomik düzey gruplar arasında uygulamada

farklılıklar olmasına rağmen, öğrenme potansiyeli açısından hiçbir fark olmadığı, uygun eğitim ile göçmen kökenli çocukların, okulda başarılı bir şekilde performans göstermelerini sağlamak için gerekli akademik becerileri kazanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak yapılan çalışmalarda çocukların zeka puanları ve akademik başarıları ile ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri arasında kuvvetli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şirin, 2005). Çocukların bilişsel gelişimleri ile ailelerin sosyoekonomik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Yukarıdaki tüm ilgili literatür göz önünde bulundurulduğunda yapılan çalışmalarda ortaya konan tüm bu sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak çalışmaya katılan çocukların **annelerinin öğrenim durumlarına göre** çocukların bilişsel işlevlerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yani, çocukların bilişsel işlev becerileri annelerinin öğrenim durumuna göre değişmektedir. Ön test ve son test toplam puanlarının her ikisinde de öğrenim durumu lise, lisans ve lisansüstü olan annelerin çocukları ortaokul, ilkokul ve okuryazar olmayan annelerin çocuklarından daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Annelerin öğrenim durumu arttıkça çocukların ön test ve son testten aldıkları puanlar da artmaktadır. Bu durumun nedeni annelerin öğrenim durumunun yüksek olmasının çocuklarına yeterli bilişsel uyaranları sunmalarına olanak tanıması olabilir. Ayrıca öğrenim durumu yüksek olan annelerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliği konusunda daha avantajlı olduğu düşünülmektedir. Öğrenim durumu düşük olan annelerin ise çocuklarıyla zamanı verimli kullanmak için gereken yeterli bilgiye sahip olmaması bu duruma etki eden nedenlerden olabilir. Örneğin Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2009), okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden toplam 1276 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmada yükseköğrenim düzeyindeki annelerin çocuklarının düşünme sürelerinin arttığı ve hata sayılarının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Harding (2015) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel becerileri ile annelerinin eğitim seviyeleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, anne eğitimindeki artışların çocukların bilişsel

becerilerindeki artışlarla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bunlara ek olarak yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş, anne öğrenim düzeyi arttıkça, çocuğun bilişsel gelişim düzeyinin de artmakta olduğu ortaya konmuştur (Ramazan ve Demir,2011).

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik olarak bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği ön test ve son test puanları çocukların **babalarının öğrenim durumuna göre** farklılaşmaktadır. Transfer puanlarında babaların öğrenim durumuna göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Ön testte ve son testte lisans mezunu olan babaların çocuklarının, okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan babaların çocuklarına göre daha fazla puan aldıkları; lise mezunu olan babaların çocuklarının ortaokul ve ilkokul mezunu olan babaların çocuklarına göre daha fazla puan aldıkları görülmüştür. Bu durumun nedeni babaların eğitim düzeyinin yükselmesi ile çocukların bilişsel gelişimi konularında kendilerini geliştirmeleri ve çocuklarla nitelikli etkileşim kurmaları olabilir. Baba tarafından çocuğa verilen ilgi ve bakım çocuğun başta bilişsel gelişim olmak üzere diğer gelişim alanlarında da etkili olmaktadır (Bekman, 2000). Çeşitli araştırmalara göre, çocukların gelişiminde, annenin olduğu kadar babanın da önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (McBride ve Rane, 1997, McBride, Rane ve Bae, 2001). Ailelerin eğitimi, çocukların bilişsel, duygusal, davranışsal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Şengönül, 2019). Örneğin Senemoğlu (2000) tarafından yapılan araştırmada, çocukların bilişsel gelişimini etkileyen etmenlerin başında anne ve babanın eğitim seviyesinin, mesleğinin ve içinde yaşadıkları çevrenin geldiği öne sürülmüştür. Çocukların hata sayısı puanları ile baba öğrenim düzeyi arasında ters ilişki olduğu düşünülmektedir. Erkan (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların hata sayılarının bilişsel gelişim ile ilişkisinin incelenmesiyle, baba öğrenim düzeylerinin çocukların bilişsel hazır bulunuşlukları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bu bulgular araştırma sonucunu desteklemektedir. Ancak literatürde bu bulguların aksi sonuçlar elde eden araştırmaya da rastlanmıştır. Örneğin yapılan bir çalışmada, çocukların bilişsel gelişimlerinin babaların öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı, ancak annelerin öğrenim durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Ramazan

ve Demir, 2011). Çeşitli araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmesi ile konunun baba öğrenim durumu dışında baba-çocuk arasındaki etkileşimin niteliği gibi faktörlerin de incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt amacına yönelik olarak bilişsel işlevler puanlarının **annenin çalışma durumuna göre** farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analizlerde çocukların tüm bilişsel işlev puanlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Çocukların transfer puanlarına baktığımızda anne çalışma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre annesi çalışan çocukların bilişsel işlevleri de yüksek çıkmıştır. Bu durumun nedeni çalışan annelerin çalışma mesailerinin yoğun olmasından dolayı çocuklarını erken dönemde herhangi bir eğitim kurumuna göndermelerinden kaynaklanıyor olabilir. Yapılan araştırmalarda erken dönemde anaokuluna giden çocukların burada bilişsel gelişimlerini destekleyecek etkinlikler yaptıkları ve akademik başarılarının arttığı belirtilmiştir (DeJong, 2010; Gennetian, Lopoo, ve London, 2008). Çalışan anneler ve çocukları ile ilgili araştırmalar tam bir kesinlik göstermemekte, bulgular genellikle çalışan annelerin çocuğu olumsuz yönde etkilemediği şeklindedir. Annesi çalışan çocukların akademik başarılarının, bilişsel ve sosyal gelişimlerinin annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu literatürde belirtilmiştir (Aktaş,1994).

Araştırmanın yedinci alt amacına yönelik olarak çocukların Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği ön test, son test ve transfer puanları kardeşinin **olup olmaması** ve **kardeş sayısına göre** değişmemektedir. Yani çocukların sahip olduğu kardeş sayısının onların bilişsel işlev performansları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu durumun nedeni kardeş sayısının çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde tek başına etkili bir değişken olmaması olabilir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Erdoğan, Bekir ve Aras, 2005). Alan yazın incelendiğinde kardeş sayısı ve çocukların bilişsel gelişimleri ile ilgili farklı sonuçlar olduğuna rastlanmıştır (Kuday, 2007; Seçer ve ark., 2009). Örneğin Kuday (2007) tarafından yapılan araştırmada kardeş sayısının, çocukların bilişsel gelişiminde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulguları ile tutarlıdır. Seçer ve arkadaşlarının (2009) yaptıkları

çalışmada ise kardeş sayısına göre çocukların bilişsel stillerinin (düşünme süresi ve hata sayısı) farklılaştığı belirtilmiştir.

Çocukların bilişsel işlevlerini uygulama performanslarının sosyoekonomik düzeye göre incelendiği araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; ailenin kendini tanımladığı sosyoekonomik düzeyin, aile gelir düzeyinin, anne- baba eğitim durumunun ve anne çalışma durumunun artmasının çocukların bilişsel işlevleri uygulama performanslarının da artmasına etkili olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenine göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

# 6. ÖNERİLER

*Araştırmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda diğer araştırmacılara, eğitimcilere ve ailelere şu önerilerde bulunulabilir*:

- Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bilişsel işlevlerine ve sosyoekonomik düzeylerine yönelik yapılmıştır. Daha sonraki araştırmalar farklı çalışma grupları (göçmen ailelerin çocukları, sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumunda kalan çocuklar, hastanede tedavi görmekte olan çocuklar) ile planlanabilir.
- Araştırmanın örneklem grubunu normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmaktadır. Yapılacak olan diğer çalışmalarda normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların bilişsel işlevleri karşılaştırılabilir ve iki grup arasındaki farka bakılabilir.
- Araştırma sonucunda dinamik değerlendirme yaklaşımıyla yapılan bilişsel işlev değerlendirmesinde çocukların değerlendirme sürecinde kendilerine verilen müdahale aşaması ile dahi ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda çocukların bilişsel işlev performansları değerlendirilerek öğrenme potansiyellerine uygun ihtiyaç duydukları desteği sağlayacak uygulamalar yapılabilir.
- Çocukların bilişsel gelişimlerinin ve gelişimlerini etkileyen değişkenlerin daha net bir şekilde ortaya konabilmesi için boylamsal bir çalışma yapılabilir.
- Dezavantajlı çocukların bilişsel performanslarını arttırmaya yönelik erken müdahale programları ve güçlü projeler hazırlanarak bu programlar ve projeler süresi boyunca çocukların bilişsel işlevlerinin gelişimi incelenebilir.
- Ölçek, her çocuk için bireysel dönüt sağladığından eğitimciler, çocukların değerlendirilmesinde standart testler yerine dinamik değerlendirmeyi kullanarak çocukların öğrenme potansiyeline olumlu katkıda bulunabilir ve çocukların yapabildiklerinin yanı sıra henüz

öğrenmekte oldukları becerileri ve öğrenmeye temel olan bilişsel işlevlerindeki gelişimi görme, destekleme imkânı olabilir.

# KAYNAKÇA


Ahioğlu Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19(1), 1-10.

Akşin Yavuz, E. (2016). *Bilişsel işlevlerin uygulanması ölçeği'nin geçerlik- güvenirlik çalışması ve 48-66 aylık çocukların bilişsel işlevlerinin gelişiminin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul.

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.

Akşin Yavuz, E. ve Zembat, R. (2020). Çocukların bilişsel işlevlerini uygulama performanslarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 39(3), 79-96.

Aktaş, Y. (1994). Çalışan anne ve çocuğu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi,* 36, 7-11.

Al-Fahham, A. A. (2018). Development of new LSD formula when numbers of observations are unequal. *Open Journal of Statistics*, 8(2), 258-263.

Alpbaz Erürker, B. (2007). *Aileye ve parçalanmış aileye sahip 5-6 yaş çocuklarının bilişsel işlevlerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E. ve Inozemtseva, O. (2011). Gender differences in cognitive development. *Developmental Psychology,* 47(4).

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C. ve Hilgard, E.R. (1995). *Psikolojiye Giriş I,* Çev : Atakay, M., Yavuz, A., Sosyal Yay., İstanbul.

Aydın, B. (2000). *"Gelişimin Doğası"*, Editör: Binnur Yeşilyaprak, Gelişim ve Öğrenme.Pegem Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.

Başara Baydilek, N. (2015). *Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yeri ve okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Bensoussan, Y. (2002). *The effectiveness of mediation on three subtests of the application of cognitive functions scale, a dynamic assessment procedure for young children.* (Master thesis).

Bertan, M, Haznedaroğlu, D. Koln, P., Yurdakök, K. ve Güçiz, B. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi. *Ankara: Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi.* 52: 1-8.

Calero, C. I., Salles, A., Semelman, M., ve Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6-to 8-years old children. *Frontiers in human neuroscience*, *7*, 281.

Chen, J. J., de Groot Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years*, *34*(3), 271-288

Cho, E., Compton, D. L., Gilbert, J. K., Steacy, L. M., Collins, A. A., Lindström, E. R. (2017). Development of first-graders' word reading skills: For whom can dynamic assessment tell us more?. *Journal of Learning Disabilities*, *50*(1), 95-112.

Cirino P.T., Chin C.E., Sevcik R.A., Wolf M., Lovett, M., ve Morris R.D. (2002). "easuring socioeconomic status: reliability and preliminary validity for different approaches" *Assessment,* 9(2), 145-155. doi: 10.1177/10791102009002005

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155.

Cotrus, A., Stanciu, C. (2014). A study on dynamic assessment techniques, as a method of obtaining a high level of learning potential, untapped by conventional assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2616 – 2619.

Curran, P. J., West, S. G. ve Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.

Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çekirdekci, S., Toptas, V., Çekirdekci, N. (2016). Bruner'in zihinsel gelişim ılkelerine göre yapılan bilgisayar destekli eğitimin 3. sınıf geometri dersi başarısına ve ögrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5,82.

Çelen, N. (1993). Zihinsel işlev gelişiminde dilin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 17(88).

Çitil M., İspir E., Söğüt Ö., Büyükkasap E. (2006). "Fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin profilleri ve başarılarını etkilediğine inandıkları faktörler; k.s.ü. örneği" *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(2).

DeJong, A. (2010). Working mothers: cognitive and behavioral effects on children. *The Journal of Undergraduate Research, 8*(1), 9.

Delacre, M., Lakens, D. ve Leys, C. (2017). Why psychologists should by default use welch's t-test ınstead of student's t-test (in press for the ınternational review of social psychology). doi:10.31219/osf.io/sbp6k

Demirci, N., Engin, A. O., Bakay, İ., Yakut, Ö. (2013). Stres ve stresi ortaya çıkaran durumların öğrenci üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3).

Ebert, S., Peterson, C., Slaughter, V., ve Weinert, S. (2017). Links among parents' mental state language, family socioeconomic status, and preschoolers' theory of mind development. *Cognitive Development, 44*, 32-48.

Elliott, J. (2003). Dynamic assessment in educational settings: realising potential. *Educational Review, 55(1), 15–32.* doi:10.1080/00131910303253

Erdoğan, N. I., Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 17 (3), 1306-1327.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(40), 186-197.

Feuerstein, R., Jensen, M. R. (1980). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *In The Educational Forum,* 44( 4), 401-423.

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., Rand, Y. (2006). *Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Part I Theoretical and conceptual foundations, Part II, Practical applications of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. ICELP Publications.

Frisby, C. L., Braden, J. P. (1992). Feuerstein's dynamic assessment approach: A semantic, logical, and empirical critique. *The Journal of Special Education*, *26*(3), 281-301.

Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.

Gıngsburg H.P., Lee J. S. ve Boyd J.S. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. Social policy report. *Giving Child And Youth Development Knowledge Away*. 23 (1), 1-24.

Glaspey, A., Stoel-Gammon, C. (2007). A dynamic approach to phonological assessment. *Advances in Speech Language Pathology, 9(4), 286–296.*

Gürkan, T. (1980). Bruner'in öğretim kuramı üzerine bazı düşünceleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-222.

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

Hamamcı, Z. ve Hamamcı, E. (2015). Yansımaları için çocuk gelişimi kuramları ve dil öğretmenleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* , 4 (1), 125-134.

Harding, J. F. (2015). Increases in maternal education and low-income children's cognitive and behavioral outcomes. *Developmental Psychology*, *51*(5), 583.

Hart, B., Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Paul H Brookes Publishing.

Haywood, H. C., Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment: An integrative model for assessment of human learning and human functioning. PsycCRITIQUES, 52* (48). doi: 10.1037/a0009273

*Howie, D. R. (2019). Thinking about the teaching of thinking: The Feuerstein approach*. Routledge.

Işıkoğlu Erdoğan, N., Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (3), 1306-1327.

Işıtan, S., Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (25), 105-124.

Johnston, F. E., Low, S. M., de Baessa, Y., & MacVean, R. B. (1987). Interaction of nutritional and socioeconomic status as determinants of cognitive development in disadvantaged urban Guatemalan children. *American Journal of Physical Anthropology, 73(4), 501–506.* doi:10.1002/ajpa.1330730412

Kan, Ü. D. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27(1), 169-178.

Kandır, A. (2003). *Gelişimde 3–6 Yaş*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Kandır, A., Orçan, M. (2009). Alt ve Üst Sosyo- Ekonomik Düzeydeki Ailelerin Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 2 (1), 1-13.

Kapanadze Ünveren, D. (2019). Vygostky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 181-195.

Karasar, N. (2018). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama.* Ankara: Nobel.

Kartal, H. (2007). The effect of mother-child education program which is one of the early childhood education programs on cognitive development of six age children. *Elementary Education Online*, 6(2).

Keleş, E., Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.

Kılıç Duran, Ş. (2007). *9.10. 11 yaşındaki çocukların zihinsel gelişim ve benlik saygısına ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kılıç, S, (2014) Etki Büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders;4*(1):44-6.

Kızıltepe, G. İ., Yaşar, M. C., ve Uyanık, Ö (2017). Bilişsel becerileri destekleme programının 61-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 612- 629.

Kiernan, K. E., Mensah, F. K. (2009). Poverty, maternal depression, family status and children's cognitive and behavioural development in early childhood: A longitudinal study. *Journal of Social Policy*, *38*(4), 569-588.

Kim, H. Y. (2016). Statistical notes for clinical researchers: Sample size calculation 3. Comparison of several means using one-way ANOVA. *Restorative dentistry & endodontics,* 41(3), 231-234.

Koçak, N., Pınarcık, Ö., Ergin, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya örneği). *Asian Journal of Instruction*, 3(1), 21.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).

Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Harvard University Press.

Kuday, F. S. (2007). Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3-6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Küçükkaragöz, H. (2017). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Pegem Atıf İndeksi*, 83-122.

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863

Lawrence, N., Cahill, S. (2014). The impact of dynamic assessment: An exploration of the views of children, parents and teachers. *British Journal of Special Education*, *41*(2), 191-211.

Li, X., Atkins, M. S. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development. *Pediatrics*, *113*(6), 1715-1722.

Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. Guilford Press.

Lidz, C. S. (1997). Dynamic assessment approaches. *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues*, 281-296.

Lidz, C. S. (2014). Leaning toward a consensus about dynamic assessment: Can we? Do we want to?. J*ournal of Cognitive Education and Psychology*, 13(3), 292-307.

Lidz, C. S., Peña, E. D. (1996). Dynamic assessment: The model, its relevance as a nonbiased approach, and its application to Latino American preschool children. *Language, speech, and hearing services in schools, 27*(4), 367-372.

Lyu, J., Burr, J. A. (2016). Socioeconomic status across the life course and cognitive function among older adults: An examination of the latency, pathways, and accumulation hypotheses. *Journal of Aging and Health*, *28*(1), 40-67.

MacBlain, S. (2018). *Learning theories for early years practice*. SAGE.

Mani, A., Mullainathan, S., Shafir, E., Zhao, J. (2013). Poverty impedes cognitive function. *Science,* 341(6149), 976-980.

Marshall G. (2005). *Sosyoloji Sözlüğü,* (Çev. Osman A., Derya K.), Ankara: Bilim Ve Sanat Dergisi.

MEB (2011). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara

Mentis, M., Dunn-Bernstein, M., & Mentis, M. (2008). *Mediated learning: Teaching, tasks, and tools to unlock cognitive potential* (2nd ed.). Corwin Press.

Mercer, N., Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*.

Michalos, A. C. (Ed.). (2014). *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research.* doi:10.1007/978-94-007-0753-5

Morris, C. H. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Nazari, B., Mansouri, S. (2014). Dynamic assessment versus static assessment: A study of reading comprehension ability in Iranian EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 10(2), 134-156.

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 137-169.

Noble, K. G., Norman, M. F., Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental science*, *8*(1), 74-87.

Ömeroğlu, E., Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Özgün, S.Y., Özkul, B., Oral, E., Şemin, İ. (2020). Yoga Eğitiminin Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Bilişsel İşlevlerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 1-14.

Palut, B. (2005). Dinamik ölçme ve değerlendirme. *Eğitim ve Bilim,* 30(138).

Passig, D., Tzuriel, D., Eshel-Kedmi, G. (2016). Improving children's cognitive modifiability by dynamic assessment in 3D immersive virtual reality environments. *Computers & Education,* 95, 296-308.

Paxson, C., Schady, N. (2007). Cognitive development among young children in Ecuador the roles of wealth, health, and parenting. *Journal of Human resources*, *42*(1), 49-84.

Pianta, R. C., McCoy, S. J. (1997). The first day of school: The predictive validity of early school screening. J*ournal of Applied Developmental Psychology*, 18(1), 1-22.

Pizarro, J., Guerrero, E., & Galindo, P. L. (2002). Multiple comparison procedures applied to model selection. *Neurocomputing*, 48(1-4), 155-173.

Ramazan, O., Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 1(2), 83-98.

Saçkes, M. (2013). Erken çocukluk eğitiminde önem verilmesi gereken gelişimsel alanlar: anne-baba ve öğretmen önceliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13(3), 1675-1690. Doi: 10.12738/estp.2013.3.1634

Santrock, J. W., (2012). *Yaşam boyu gelişim* (13. Baskı). (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N., Üre, Ö. (2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (21), 407-418.

Selçuk Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Senemoglu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Egitim ve Bilim*, *36*(160), 65.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Sharkins, K. A., Leger, S. E., Ernest, J. M. (2016). Examining effects of poverty, maternal depression, and children's self-regulation abilities on the development of language and cognition in early childhood: An early head start perspective. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 493-498.

Solso R., Maclın M., Maclın O. (2018). *Bilişsel Psikoloji*, Çev. Ayçiçeği-Dinn A., Bilge Kültür Sanat, İstanbul.

Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational psychologist*, *31*(3-4), 191-206.

Şengönül, T. (2019). Yoksulluğun ailedeki sosyalleştirme süreçlerine ve çocuklardaki bilişsel gelişim ve okul başarısı üzerine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 1-15.

Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75(3), 417–453.* doi:10.3102/00346543075003417

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics. Boston: Allyn and Bacon.

Taner, M., Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin

cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(2), 395-420.

Taşkın, Ö., Şahin, B. (2008). " Çevre" Kavramı ve Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 1-12.

Tekin, S., Kapancı, İ.(2010). Sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarının atılganlık durumlarına etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(1), 51-66.

Temel,Z. F., Kurtulmuş, Z. , Kaynak, K.B. (2016). Bilişsel gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat algı ve bellek gelişimlerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 36(1):25-4.

Tercan, H., Dursun, S. Ş., Yıldız Bıçakçı, M. (2015). *Bebeklik ve ilk çocukluk dönemi tipik (normal) gelişim gösteren çocukların gelişimsel özellikleri. Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 ay) gelişim, duyuların gelişimi ve desteklenmesi.*(Ed. M. Yıldız Bıçakçı). Ankara, Eğiten Kitap.

Terrisse, B., Roberts, D. S. L., Palacio-Quintin, E., MacDonald, B. E. (1998). Effects of parenting practices and socioeconomic status on child development. *Swiss Journal of Psychology.*

Tong, S., Baghurst, P., Vimpani, G., McMichael, A. (2007). Socioeconomic position, maternal IQ, home environment, and cognitive development. *The Journal of pediatrics,* 151(3), 284-288.

Tunçeli, H. İ., Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,* 3(3), 1-12.

Turaşlı, N. (2008). *Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi*. Ed. G. Haktanır. Okul Öncesi Eğitimine Giriş, s.1-24. Anı Yayınları: Ankara.

Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi* (Doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkoğlu, B., Uslu, M. (2016). The effect of game based cognitive development programme on cognitive development of 60-72 months old children. *The Journal of International Education Science, 3*(6), 50-68.

Tzuriel, D. (2000). Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. *Educational Psychology Review,* 12(4), 385-435.

Tzuriel, D., Shamir, A. (2007). The effects of Peer Mediation with Young Children (PMYC) on children's cognitive modifiability. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(1), 143-165.

Ucur, Z. E. (2005). *Farklı aile tutumlarının okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*.

Yaşar Can, M., Aral, N., (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 137-145.

*Y*avuzer, H. (2002). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğun İlk Altı Yılı*, Remzi Kitabevi, İstanbul,.

Yeow, K. S. (2011) Developing children's cognitive functions and increasing learning effectiveness: An Intervention using the Bright Start Cognitive Curriculum for Young Children. Durham theses, Durham University. Available at Durham ETheses Online: http://etheses.dur.ac.uk/625

Yeşilyaprak, B. (2018). *Eğitim psikolojisi.* Pegem, 84- 113.

Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile piaget ve vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(2), 617-628.

Yılmaz, H. B., & Akcan, A. T. (2011). 48-72 aylık çocukların bilişsel stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi,* 7(1), 300-322.

Yılmaz Yakışık, B. (2012). *Dynamic assessment of elt students' speaking skills. Unpublished (Doktora Tezi),* Gazi University, Institute of Educational Sciences. doi: 10.17263/jlls.668451

Zayed, K., & Jansen, P. (2018). Gender differences and the relationship of motor, cognitive and academic achievement in omani primary school-aged children. *Frontiers in Psychology,* 9, 2477.

# EKLER

## EK 1. GENEL BİLGİ FORMU

Sayın veli,
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programındaki "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Performansının Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışmamın bir aşaması olan bu araştırma için sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Aşağıda yanıtlayacağınız sorular yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup; gizliliği esastır. Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmektedir. Doğru ve samimi yanıtlarınızla araştırmamıza yapacağınız her katkı okul öncesi eğitim alanına ışık tutacaktır. Katılımınız araştırma için oldukça önemlidir. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla,

Beste Aydın
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Öğrencisi

**Genel Bilgi Formu**

**Çocuk ne kadar süreden beri okul öncesi eğitimden yararlanıyor?**
Ilk Yılı ( ) Ikinci Yıh ( ) Üçüncü Yılı ( ) Dördüncü Yıh ( )

**Anne Öğrenim Durumu:**
Okuryazar değil ( ) Ilkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ( )
**Baba Öğrenim Durumu:**
Okuryazar değil ( ) Ilkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ( )

**Çalışma durumu:**
**Anne**: Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( )
**Baba**: Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( )

**Ailenizin aylık ortalama geliri ne kadar?**
2000 TL - daha az ( )
2001 - 4000 TL ( )
4001 - 6000 TL ( )
6001 TL – daha fazla ( )

**Sosyoekonomik düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?**
Alt ( ) Orta ( ) Üst ( )

**Ailenizdeki birey sayısı (siz ve eşiniz dahil):**
8 ve daha fazla kişi ( )
6- 7 kişi ( )
4- 5 kişi ( )
3 kişi ( )

**Formu doldurduğunuz çocuğun kardeş sayısını işaretleyiniz**
Kardeşi yok ( ) Bir kardeşi var ( ) Iki kardeşi var ( )
Üç kardeşi var ( ) Dört ve daha fazla kardeş ( )

# EK 2. MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.26089709 30.12.2019
Konu : Anket İzni

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
( Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı )

İlgi : 19/11/2019 tarihli ve 167511 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Beste AYDIN' ın İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl Merkez ve İlçelerinde bulunan Resmi Anaokulları ve Bünyesinde Anasınıfı Olan Okulların öğretmen ve öğrencilerine yönelik uygulamak istediği **"Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Bilişsel İşlevleri Uygulama Performansının Sosyoekonomik Düzeye Göre incelenmesi"** konulu anketinin uygun görüldüğüne ilişkin 30/12/2019 tarihli ve 26020418 sayılı Valilik Onayı, Veri Toplama Araçları ve Katılımcı Formu ekte gönderilmiştir.

Anket çalışması kapsamında uygulamaya dahil edilen öğrenci ve öğretmenlere gönüllülük esasına dayanılarak, eğitim öğretimi aksatmayarak, okul müdürü gözetim ve sorumluluğunda, veli izin dilekçeleri alınmak kaydıyla uygulanması, çalışma esnasında onaylı evrakların çoğaltılarak kullanılması ve araştırma sonunda oluşturulacak raporun basılı ve dijital olarak Müdürlüğümüzle paylaşılması kaydıyla ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Dr. Önder ARPACI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2- Katılımcı Formu (2 sayfa)
3- Veri Toplama Araçları (2 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 51f9-a3b0-3427-9e63-5645 kodu ile teyit edilebilir.

# MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.26020418 30/12/2019
Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi
b)Trakya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 12/12/2019 tarihli ve 167211 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Beste AYDIN'ın İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl Merkez ve İlçelerinde bulunan Resmi Anaokulları ve Bünyesinde Anasınıfı Olan Okulların öğretmen ve öğrencilerine yönelik uygulamak istediği **"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel İşlevleri Uygulama Performansının Sosyoekonomik Düzeye Göre İncelenmesi"** konulu araştırma çalışması kapsamında yer alan veri toplama araçları Anket Değerlendirme Komisyonu'nca incelenmiştir.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Beste AYDIN'a ait anket çalışmasının 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl Merkez ve İlçelerinde bulunan Resmi Anaokulları ve Bünyesinde Anasınıfı Olan Okulların öğrencilerine ve öğrenci velilerine gönüllülük esasına dayanılarak, eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile veli izin dilekçeleri alınmak kaydıyla, okul müdürü gözetim ve sorumluluğunda uygulanmasını oluruna arz ederim.

Cemal TURAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

O L U R
30/12/2019
Ali UYSAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

http://edirne.meb.gov.tr/ Tel : (0284) 212 61 22 Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Hizmetleri Bölümü
bilgisistemegitek22@meb.gov.tr Faks : (0284) 212 61 26 Bilgi için: Necat SENGÖR (Bil. İşletmeni) Dahili: 2302

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakdogrulama.meb.gov.tr adresinden 6b0f-9b83-3809-af0-bf6b kodu ile teyit edilebilir.

# EK 3. ETİK KURUL ONAYI

**T.C**
**TRAKYA ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU**

**Oturum Sayısı: 2019/08**
**KARAR NO: 2019.08.03**

**Karar Tarihi: 30.10.2019**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Prof.Dr. Emine AHMETOĞLU'nın yaptığı Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Beste AYDIN tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda değerlendirilmek üzere gönderilen "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel İşlevleri Uygulama Performansının Sosyoekonomik Düzeye Göre İncelenmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Yüksel BAYRAK
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ercan YILMAZ
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

# EK 4. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

