T. C.
KONYA SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

48-59 VE 60-71 AY ARASI ÇOCUKLAR İÇİN BATTELLE GELİŞİMSEL ENVANTERİ'NİN (BGE-2) TÜRKÇE UYARLAMA VE GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Emine İNCİ

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Ramazan ARI

Konya-2019

T. C.

KONYA SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ

ANABİLİM DALI

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

48-59 VE 60-71 AY ARASI ÇOCUKLAR İÇİN BATTELLE GELİŞİMSEL ENVANTERİ'NİN (BGE-2) TÜRKÇE UYARLAMA VE GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Emine İNCİ

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Ramazan ARI

Bilimsel Araştırma Projeleri-Proje No: 15203010

Konya-2019

TEŞEKKÜR

Yoğun emek ve uzun bir sürecin ürünü olan bu çalışmanın gerçekleşmesinde birçok insanın katkıları benim için çok değerlidir. Bu kişilerin bakışında gelen, üniversitede öğrencisi olma onurunu yaşadığım, akademik kariyerime bakılamama katkı sağlayan ve bu süreç boyunca özveriyle bilgisini, deneyimini, sabrını ve insani ilgisini esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Ramazan Arığa minnettarım.

Bu içerikte bir çalışma yapma fikri, doktora ders aşamasında aldığım gelişimsel değerlendirme dersinde başladı. Dersi sayesinde bu çalışmanın ortaya çıkmasında rehberliği ve destekleri için Doç. Dr. Kezban TEPELİ'ye, lisans ve doktora ders hocam Dr. Öğr. Üyesi. Aysel ÇAĞDAŞ'a;

Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) istatistiksel analizleri için Sayın Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e ve Arş. Gör. Görkem CEYLAN'a;

Doktora sürecine başlamam konusunda beni cesaretlendiren saygı değer hocam Sayın Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na; bu aşamada olmamda destek ve emekleri olan Prof. Dr. Sultan BAYSAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi. Adil Adnan Öztürk'e teşekkürü borç bilirim.

Akademik yaşamın yoğunluğu içinde çalışmaya değerli bilgi ve emeklerini katarak zaman ayıran Prof. Dr. Figen GÜRSOY'a, Doç. Dr. Münevver Can YAŞAR'a, Doç. Dr. Zeliha YAZICI'ya, Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR'e, Dr. Öğr. Üyesi. Gülnur AYDIN'a, Öğr. Gör. Burcu Başak COŞKUN'a; çalışmalarıyla yol göstericiliklerini esirgemeyen Prof. Dr. Rengin ZEMBAT'a ve Dr. Öğr. Üyesi. Hilal Işıknur TUNÇELİ'ne;

Çalışma arkadaşlarım ve kardeşlerim, bu sürecin başından beri her aşamasında yer alan, her konudaki desteği için Dr. Öğr. Üyesi Nisa Başara BAYDİLİLEK'e, tez konusuna karar verme aşamasındaki araştırmalarımda ve Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) temin edilmesinde ve daha birçok konudaki katkıları için Dr. Öğr. Üyesi D. Esra ANGIN'a; tezin yazım aşamasında kaynak paylaşımı, okunması, düzeltilmesi konusunda destekleri için Dr. Öğr. Üyesi Gözde İnal KIZILTEPE'ye, çalışmaya bilimsel katkıları için Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Öztürk SAMURA'a, huzurlu çalışma ortamı ve kaynak destekleri için Anabilim Dalı Başkanım Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT'e, oda arkadaşlığı ve destekleri için Öğr. Gör. Selcen AYDOĞAN'a;

Veri toplama sürecinde envanterin uygulanabilmesi için olanak sunan, gerekli kolullarn saflanmasnda duyarldk gösteren ve destek veren bütün okul yönetici ve öretmenlerine, çalkmanın uygulamalarına katldarak veri saflayan çocuklara;

Çalkmaya emekleri geçen, mezun örencilerim ve meslektalarım, Nurbanu AKKURTa, Hatice GÜLEKe, Kübra KUNDUZAa, Cihan KILHANa, Rabia ARIya, Gamze BOZYELe;

Çalkmay 15203010 nolu bilimsel aratrma projesi olarak destekleyen, Selçuk Üniversitesi Bilimsel Aratrmalar Birimi (BAP) teekkür ederim.

Bu günlere gelmemde büyük emek ve özveri sahibi aileme; bakta yakamda kolaylk, rahatlk ve huzur saflayan, bayraı devrettiim yeenim Çaıl Serar ÖZENERe, yerine getiremediim sorumluluklarımı tamamlayan ve doktora sürecinde beni motive eden ablam Ferhunde ÖZENERe, ulu çınarım her daim gölgende olmamız dileimle annem Aliye KINCIye, Ali ÖZENERe ve Mustafa KINCIye kükranlarımı sunarım.

Bu çalkmay annem Aliye KINCIye ithaf ediyorum.

BGE-2in çocuklara ve bu alanla ilgili kiilere yararlı olması dileiyle...

Emine KINCI

Aydın-2019

T. C.
KONYA SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	**Adı Soyadı**	**Emine İNCİ**	**Numarası:** 124138032005
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Ana Bilim Dalı/Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı	
	Danışmanı	**Prof. Dr. Ramazan ARI**	
Tezin Adı		48-59 ve 60-71 Ay Arası Çocuklar İçin Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) Türkçe Uyarlama ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması	

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Battelle Developmental Inventory'nin (BDI-2) (Battelle Gelişimsel Envanteri'nin) (BGE-2) 48-71 aylık çocuklar için Türkçeye uyarlama ve güvenirlik-geçerlik çalışmasının yapılmasıdır. Genel tarama modelinin uygulandığı bu araştırmanın örneklemini 2016-2018 yılları arasında Aydın ili merkez ve ilçelerinde bulanan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 14 bağımsız anaokuluna devam eden 48-59 ve 60-71 ay aralığında 250'şer ve test-tekrar test için her iki gruptan 50'şer çocuk olmak üzere 100 ve toplamda 600 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve beş gelişim alanı, on üç alt boyuttan oluşan BGE-2 kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda Test-tekrar test güvenirlik katsayısının 4 yaş çocukları için alt boyut puanlarının .99 ve .86 arasında değiştiği, test toplam puanının .89 olduğu ve 5 yaş çocukları için alt boyut puanlarının .99 ve .84 arasında değiştiği ve test toplam puanının .97 olduğu belirlenmiştir. 48-59 aylık çocuklar için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, X^2/sd (2,30) değerinin 5'in altında olduğu, CFI ve TLI değerlerinin .90'ın üzerinde ve RMSEA ile SRMR değerinin .08'in altında olduğu ve 60-71 aylık çocuklar için (DFA) uyum iyiliği indekslerinden; RMSEA .07, SRMR .04 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar

doğrultusunda BGE-2önin 48-71 aylık çocukların gelişimini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gelişim, Değerlendirme, Gelişimsel Envanter, Uyarlama, Güvenirlik, Geçerlik.

T. C.
KONYA SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	**Adı Soyadı**	**Emine İNCİ**	**Numarası:** 124138032005
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı/Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı	
	Danışmanı	**Prof. Dr. Ramazan ARI**	
Tezin Adı		Turkish Adaptation and Validity-Reliability Study of Battelle Developmental Inventory (BGE-2) for Children Between 48-59 and 60-71 Months	

ABSTRACT

The aim of this study is to conduct a Turkish adaptation and reliability -validity study of Battelle Developmental Inventory (BDI-2) for children aged 48-71 months. The sample of the study, in which the general screening model was applied using constituted by 250 children aged 48-59 months old and 250 children aged 60-71 months old, as well as 100 children (50 children from either group aged 4 and 5 years old) in total 600 children attending 14 official independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the city center and districts of Aydın province between 2016-2018. As data collection tools, General Demographic Form and consists of the five developmental areas and thirteen sub-dimensions Battelle Developmental Inventory were used. As a result of the reliability and validity analyzes of the test the instrument, test-retest reliability coefficient for the 4-year-old children's subscale scores ranged between .99 and .86, the test total score was 0.89, and the subscale scores for the 5 years varied between .99 and .84, the test total score was .97. The findings of the confirmatory factor analysis (CFA) for children aged 48-59 months were found to be less than 5, X^2/sd (2,30), CFI and TLI values were above .90 and RMSEA and SRMR values were below .08; and goodness of fit indices for children aged 60-71 months (CFA) RMSEA was .07 and SRMR was

found as .04. It has been concluded that BDI-2 is a valid and reliable measurement tool for evaluating the development of 48-71 month-old children.

Keywords: Development, Evaluation, Developmental Inventory, Adaptation, Reliability, Validity.

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası iv
Tez Kabul Formu v
TEŞEKKÜR vi
ÖZET viii
ABSTRACT x
İÇİNDEKİLER xii
KISALTMALAR xvii
TABLOLAR LİSTESİ 1
BÖLÜM I 3
1. GİRİŞ 3
1.1. Problem 3
1. 2. Amaç 8
1. 2. 1. Alt Amaçlar 8
1. 3. Önem 8
1.4. Sayıltılar 11
1.5. Sınırlılıklar 12
1.6. Tanımlar 12
BÖLÜM II 14
2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ 14
2. 1. Gelişim 14
2. 1. 1. Gelişimin Temel Kavramları 14
2. 1. 2. Gelişimin Temel İlkeleri 15
2. 1. 3. Gelişimi Etkileyen faktörler 17
2. 1. 3. 1. Kalıtım (Nature) ve Çevre (Nurture) 17
2. 1. 4. Bireysel Farklılıklar 18
2. 2. Özbakım Becerileri 20
2. 2. 1. Özbakım Becerileri ile ilgili Temel Kavramlar 24
2. 2. 2. Tehlikelere Karşı Önlem 25
2. 2. 3. Yemek Yeme 26
2. 2. 4. Tuvalet -Temizlik 27

2. 2. 5. Giyinme-Soyunma 29
2. 3. Sosyal ve Duygusal Gelişim 30
2. 3. 1. Sosyal Gelişim 30
2. 3. 2. Duygusal gelişim 31
2. 3. 3. Sosyal ve Duygusal Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar 34
2. 3. 4. Sosyal ve Duygusal Gelişimi Açıklayan Kuramlar 35
2. 3. 4. 1. Bağlanma Kuramı (John Bowlby 1907-1990, Mary Ainsworth 1913-1999) 35
2. 3. 4. 2. Psikoseksüel Gelişim Kuramı (Sigmund Freud 1856-1939) 38
2. 3. 4. 3. Psikososyal Gelişim Kuramı (Erik Erikson 1902-1994) 42
2. 3. 4. 4. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı (Albert Bandura 1925-) 45
2. 3. 4. 5. Ekolojik Sistem Teorisi (Urie Bronfenbrenner 1917-2005) 49
2. 4. Dil Gelişimi 52
2. 4. 1. Dil Gelişiminin Temel Kavramları 52
2. 4. 2. Dil Gelişimi Kuramları 53
2. 4. 2. 1. Bilişsel Gelişim Kuramı 54
2. 4. 2. 2. Toplumsal Etkileşimci Kuram 54
2. 4. 2. 3. Davranışçı Kuram 55
2. 4. 2. 4. Doğuştancı Kuram 56
2. 4. 2. 5. Etkileşimci Kuram/ Bilgi İşleme Kuramı 56
2. 4. 3. Dilin Bileşenleri 56
2. 4. 3. 1. Ses Bilgisi (Fonoloji) 57
2. 4. 3. 2. Biçim Bilgisi (Morfoloji) 57
2. 4. 3. 3. Sözdizimi (Sentaks) 57
2. 4. 3. 4. Anlam Bilgisi (Semantik) 58
2. 4. 3. 5. Kullanım bilgisi (Edim/Pragmatik) 59
2. 4. 4. Sesbilgisel Gelişim Evreleri 59
2. 4. 4. 1. I. Evre: Söz Öncesi İletişim Evresi (0-12 ay) 59
2. 4. 4. 1. 1. Sesleme Evresi (0-1 ay) 60
2. 4. 4. 1. 2. Gağaladama Evresi (2-3 ay) 60
2. 4. 4. 1. 3. Genişletme Evresi (4-6 ay) 60
2. 4. 4. 1. 4. Düzenli Mırıldanma Evresi (7-9 ay) 61

2. 4. 4. 1. 5. Çekitlendirilmiş Mürdadanma Evresi (10-12 ay) 61
2. 4. 4. 2. II. Evre: Sözcük öğrenme (12-24 ay) 61
2. 4. 4. 3. III. Evre: Kural Öğrenme-Söz Düzeyi Sistematik Gelişim Evresi (24 ay-5 yaş) 62
2. 4. 4. 4. IV. Evre: Sesbilgisel Farkındalık ve Okur-Yazarlık (5 yaş ve Ergenlik) 63
2. 5. Motor Gelişim 64
2. 5. 1. Motor Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar 64
2. 5. 2. Gallahue'nun Motor Gelişim Modeli 65
2. 5. 3. Motor Gelişim Dönemleri 66
2. 5. 3. 1. Refleksif Hareketler Dönemi 67
2. 5. 3. 2. İlkel Hareketler Dönemi 67
2. 5. 3. 3. Temel Hareketler Dönemi 67
2. 5. 3. 4. Özelleşmiş Hareketler Dönemi 68
2. 5. 4. Kaba Motor Becerilerin Gelişimi 69
2. 5. 5. İnce Motor Becerilerin Gelişimi 69
2. 5. 6. Algısal Motor Gelişimi 70
2. 6. Bilişsel Gelişim 70
2. 6. 1. Bilişsel Gelişime İlişkin Temel Kavramlar 71
2. 6. 2. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı 72
2. 6. 2. 1. Duyu-Motor Dönemi (0-2 yaş) 72
2. 6. 2. 2. İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): 74
2. 6. 2. 3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş): 75
2. 6. 2. 4. Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve sonrası): 75
2. 6. 3. Lev Vygotsky'nin Sosyokültürel Bilişsel Gelişim Kuramı 75
2. 6. 2. Bilişsel Gelişimin Alt Boyutları 78
2. 6. 2. 1. Dikkat-Bellek 78
2. 6. 2. 2. Akıl Yürütme ve Akademik beceriler 79
2. 6. 2. 3. Algı ve Kavramlar 81
2. 7. Erken Çocuklukta Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi 82
2. 8. Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi İle İlgi Temel Kavramlar 84

2. 7. 1. Erken Çocuklukta Gelişimi Değerlendirme İle İlgili Amaç, İlke ve Öneriler 84
2. 7. 1. 1. Amaçlar 85
2. 7. 1. 2. İlkeler ve Öneriler 85
2. 7. 2. Gelişimi Değerlendirme Yöntemleri 86
2. 7. 2. 1. İnformal (Gayri Resmi) Değerlendirme 87
2. 7. 2. 2. Formal (Resmi) Değerlendirme 88
2. 7. 2. 3. Standart Testler 89
2. 7. 2. 3. 1. Standart Testlerin Puanlama ve Değerlendirme Türleri 90
2. 7. 2. 4. Norm Referanslı Testler 90
2. 7. 2. 5. Kriter (ölçüt) Referanslı Testler 91
2. 8. İlgili Araştırmalar 92
2. 8. 1. Ulusal Düzeyde Yapılmış Araştırmalar 92
2. 8. 2. Uluslararası Düzeyde Yapılmış Araştırmalar 93
BÖLÜM III 101
3. YÖNTEM 101
3. 1. Araştırmanın Modeli 101
3. 2. Araştırma Evreni ve Araştırma Grubu 101
3. 2. 1. Araştırma Evreni 101
3. 2. 2. Araştırma Grubu 101
3. 2. 3. Veri Toplama Araçları 107
3. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu 107
3. 3. 2. Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) (Battelle Developmental Inventory 2 nd Edition) 107
3. 3. 2. 1. Battelle Gelişimsel Envanterün (BGE-2) Uyarlama Çalışmaları 116
3. 4. Veri Toplama Süreci 119
3. 5. Verilerin Analizi 121
3. 5. 1. Güvenirlik Analizleri 122
3. 5. 2. Geçerlik Analizleri 123
BÖLÜM IV 125
4. BULGULAR 125
4. 1. Güvenirlik Analizlerine Ait Bulgular 125

4. 2. Geçerlik Analizlerine Ait Bulgular 127
BÖLÜM V 140
5. TARTIŞMA VE YORUM 140
5. 1. Battelle Gelişimsel Envanteröün (BGE-2) 48-71 Aylık Çocuklar İçin Güvenirliğine Ait Tartışma ve Yorumlar 140
5. 2. Battelle Gelişimsel Envanteröün (BGE-2) 48-71 Aylık Çocuklar İçin Geçerliğine Ait Tartışma ve Yorumlar 146
BÖLÜM VI 153
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 153
6. 1. Sonuç 153
6. 1. 1. Çalışmanın Güvenirlik Analizleri Doğrultusunda Ulaşılan Sonuçları 153
6. 1. 2. Çalışmanın Geçerlik Analizleri Doğrultusunda Ulaşılan Sonuçları 155
6. 2. Öneriler 157
KAYNAKÇA 159
EKLER 189
ÖZGEÇMİŞ 195

KISALTMALAR

BDI-2	**:**	Battelle Developmental Inventory
BGE-2	**:**	Battelle Gelişimsel Envanter
MEB	**:**	Milli Eğitim Bakanlığı
AGTE	**:**	Ankara Gelişim Tarama Envanteri
GEÇDA	**:**	Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
MGÖ	**:**	Marmara Gelişim Ölçeği
BSID-II	**:**	Bayley Scales of Infant Developmental Second Edition
BBGÖ	**:**	Bayley Bebeklik Gelişimi Ölçeği
DDST-II	**:**	Denver Developmental Screening Test-II
DGTT-II	**:**	Denver Gelişimsel Tarama Testi-II
PLS-4	**:**	Preschool Language Scale, Fourth Edition
OÖDÖ-4	**:**	Okul Öncesi Dil Ölçeği-4
SEEC	**:**	Vineland Social- Emotional Early Childhood Scales
VSDEÇÖ	**:**	Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği
CTOPP	**:**	The Comprehensive Test of Phonological Processing
WPPSI ™- III	**:**	Wechsler Preschool and Primary Scales of Intelligence
WOBZÖ ™ III	**:**	Wechsler Okulöncesi ve Birinci Sınıf Zeka Ölçeği
WJ III®ACH	**:**	Woodcock-Johnson ® Ill Test of Achievement
WJ III® BT	**:**	Woodcock-Johnson® III Bataryası Testi
GFI	**:**	Karşılaştırmalı Uyum İyiliği İndeksi
RMSEA	**:**	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
TLI	**:**	Tucker-Lewis İndeksi
SRMR	**:**	Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü
AERA	**:**	Amerikan Eğitim Araştırmaları Cemiyeti
APA	**:**	Amerikan Psikoloji Cemiyeti
NCME	**:**	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Amerikan Ulusal Konseyi
NAEYC	**:**	Küçük Çocuklar Eğitiminin Ulusal Birliği
NRC	**:**	Ulusal Araştırma Konseyi

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1. Bilişsel Yaklaşıma Göre Özbakım Beceri Öğretiminin Beş Basamağı ... 24
Tablo 2. 2. Freud'un Psikoanalitik Kuramı ... 39
Tablo 2. 3. Erikson'un Psikososyal Gelişim Evreleri Kuramı ve Karşılıklı Gelen Kimlik Duygusu ... 42
Tablo 2. 4. Duyu-Motor Döneminin Alt Aşamaları ve Beceri Düzeyi ... 73

Tablo 3. 1 Araştırma Grubu Oluşturma Ölçütleri ... 102
Tablo 3. 2. 48-59 Aylık Araştırma Grubu Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları ... 103
Tablo 3. 3. 60-71 Aylık Araştırma Grubu Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları ... 104
Tablo 3. 4. 48-59 Aylık Test-Tekrar Araştırma Grubu Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları ... 105
Tablo 3. 5. 60-71 Aylık Test-Tekrar Test Araştırma Grubu Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları ... 106
Tablo 3. 6. Orijinal BDI-2'nin Boyut/Alt Boyutları ve Yer Alan Madde Sayıları ve Mevcut Araştırmadaki Ay Aralıklarına Göre Madde Sayıları ... 109
Tablo 3. 7. BGE-2'nin 48-59 ve 60-71 Aylık Çocuklar İçin Alt Boyutlardaki Maddelerin Uygulama Yöntemleri ... 114

Tablo 4. 1. 4 Yaş Grubundan Elde Edilen Ölçümlere Göre Battelle Gelişimsel Envanter'in Toplam ve Alt Boyutları İçin Test-Tekrar-Test Güvenirlik Katsayıları ... 125
Tablo 4. 2. 5 Yaş Grubundan Elde Edilen Ölçümlere Göre Battelle Gelişimsel Envanter'in Toplam ve Alt Boyutları İçin Test-Tekrar-Test Güvenirlik Katsayıları ... 126
Tablo 4. 3. KGO Değerlerine Göre Kriter Seçiminde Eşik Değerler ... 127
Tablo 4. 4. Ölçme Aracının Uyum Boyutu İçin Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan KGİ Değerleri ve Maddelere İlişkin Hesaplanan KGO Değerleri ... 128
Tablo 4. 5. Ölçme Aracının Kişisel-Sosyal Boyutu İçin Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan KGİ Değerleri ve Maddelere İlişkin Hesaplanan KGO Değerleri ... 129
Tablo 4. 6. Ölçme Aracının Dil Boyutu İçin Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan KGİ Değerleri ve Maddelere İlişkin Hesaplanan KGO Değerleri ... 130
Tablo 4. 7. Ölçme Aracının Motor Boyutu İçin Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan KGİ Değerleri ve Maddelere İlişkin Hesaplanan KGO Değerleri ... 131
Tablo 4. 8. Ölçme Aracının Bilişsel Boyutu İçin Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan KGİ Değerleri ve Maddelere İlişkin Hesaplanan KGO Değerleri ... 132
Tablo 4. 9. Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri ... 133
Tablo 4. 10. 4 Yaş Grubu İçin Standartlaştırılmış Yol Katsayıları, Bu Katsayılara Ait Hatalar Anlamlılık Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları ... 135
Tablo 4. 11. Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri ... 136

Tablo 4. 12. 5 Yaş Grubu İçin Standartlaştırılmış Yol Katsayıları, Bu Katsayılara Ait Hatalar Anlamlılık Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları 138

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Duygusal ve Sosyal Öğrenme 33
Şekil 2. 2. Zaman Çizelgesi 34
Şekil 2. 3. Bandura'nın Karşılıklı Belirleyicilik Modeli 47
Şekil 2. 4. Urie Bronfenbrenner Ekolojik Sistem Teorisi 50
Şekil 2. 5. Gallahue'nin Üç Aylık Kum Saati: Yaşam Boyu Süreç/Motor 65
Şekil 2. 6. Motor Gelişim Dönem ve Evreleri 66
Şekil 2. 7. Yakınsal Gelişim Alanı 77

Şekil 4. 1. 4 yaş için Battelle Gelişimsel Envanter ölçeğinin 13 boyutlu modeli için standart çözümler. 134
Şekil 4. 2. 5 yaş için Battelle Gelişimsel Envanteri ölçeğinin 13 boyutlu modeli için standart çözümler 137

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Gelişim ile ilgili fikirlerin çoğu kuramlara dayanmaktadır. Her kuram içinde yaşanan çağdan etkilendiği gibi içinde yaşanan çağı da etkilemiştir. Tarihsel süreç içinde gelişimle ilgili kuramlar çocuğun gelişimini farklı uçlarda açıklamışlardır. Ancak günümüz kuram ve kuramcılarının bilimsel gelişmelerin etkisiyle gelişime dair görüşlerinde daha dengeli ve tıptan eğitime kadar disiplinler arası bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir (Berk, 2013).

Çocukluk, insan yaşam döngüsünün eşsiz ve değerli bir evresidir. Çünkü gelişim yaşamın bu ilk on yıllık döneminde diğer dönemlerde olmadığı kadar hızlı ve çarpıcıdır. Bu evrede gelişim hücreden, bebekliğe ve karmaşık insanlara doğru evrilir ve gelişmeye doğru ilerleyen süreklilik ve değişimi açıklayan mucizevi ve karmaşık bir süreçtir (Metin, 2017; Berk, 2013). Bu süreç; biyoloji ve çevrenin etkileşen katkılarıyla oluşmaktadır; biyolojik eğilimler toplumsal bağlamlar tarafından sürdürülebilir oldukları gibi, nasıl dönüştürüldüklerini de açıklamaktadır. Gelişim değişim sürecinin yanı sıra düzenli ardıllıklığın ya da sıralılığın betimlenmesidir (Berk, 2013; Santrock, 2014; Meadows, 2001).

Gelişim sürecinin sonunda ortaya çıkan ürün olarak gelişmenin gözlenebilir olmasında bazı faktörlerin varlığı söz konusudur. Süreci etkileyen olgunlaşma biyolojik yönün ve öğrenme, çevrenin etkisi altında olan kavramlar olarak gelişimde varlıklarını göstermektedirler. Biyolojik özellikler, anne ve babadan alınan kalıtsal bilgidir. Karmaşık biyolojik süreçleri takip ederek çocuklar ebeveynlerinden her çeşit insan özelliğini içeren genleri miras olarak alırlar. Olgunlaşma, Gessell (1933) ve Hall'a (1904) göre, tıpkı bir çiçeğin gösterdiği özellikler gibi otomatik olarak ortaya çıkan genetik olarak belirlenmiş olaylar dizisi olarak görülmüştür. Biyoloji dünya üzerinde aynı dönemde tüm bebeklerin benzer özellikleri göstermesinde önemli rol oynar (Berk, 2013; Senemoğlu, 2012; Siegler ve ark., 2011).

Genler, çocukların yetişkinlikte nasıl olacaklarını tek başlarına açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Çevre ve kültürel deneyimler çocukların nasıl insanlar olacaklarının konusunda önemli etkiye sahiptir (Trawick-Swith, 2013). Biyolojinin

etkisiyle ortaya çıkan özelliklerin en üst düzeye ulaşmasıdır; çocuğun çevresiyle girdiği etkileşimlere, çevre tarafından sunulan zengin uyarıcılara bağlıdır. Öğrenme, deneyim ve eğitimden kaynaklanan beceri ya da bilgideki değişimdir. Aynı şeyler olmamakla birlikte gelişim ve öğrenme birbirini etkiler. Bazen gelişme öğrenmeye ivme kazandırırken diğer taraftan öğrenme de gelişmeye yol açabilmektedir (Bredekamp, 2015; Siegler, 2011; Miller, 2011). Biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal süreçler, ayrılmaz bir şekilde birbirine geçmiş durumda ilerlemeyi sürdürürler.

Bu süreçlerin karşılıklı etkileşimiyle insanın yaşam dönemleri ortaya çıkar. Diğer bir ifade ile gelişim dönemleri, bir kişinin yaşamında belirli özelliklerle tanımlanan bir zaman dilimini ifade etmektedir (Santrock, 2014). Erken çocukluğun gelişme açısından kritik ve önemli bir dönem olduğu görüşü; nörobiyoloji, davranışsal ve sosyal bilimlerde yoğun ilerleyen araştırmalarla ortaya konmaktadır. Beyin araştırmaları, doğum öncesinden başlayıp erken çocukluğu da kapsayan yılların gelişim ve öğrenme için en uygun zaman olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar bu dönemi *fırsat penceresi* kavramı ile isimlendirmektedirler. *Fırsat penceresi* insan beyninin bazı deneyim türlerine özellikle hassas ve duyarlı olduğu zaman dilimlerinin açıklamasıdır. Doğum öncesinde beyinde meydana gelen belirgin gelişme bu döneme büyük önem yüklemektedir ve bunun yanısıra erken deneyimler beynin fiziksel yapısını değiştirmekte ve düzenlemektedir. Beynin farklı bölümleri farklı zamanlardaki deneyimlere daha açık olduğundan çeşitli öğrenme türleri için fırsat pencereleri bulunmaktadır. Yetersiz ve olumsuz çevre koşulları beyin gelişimi için tehdit oluştururken, uygun ortam ve ilişkiler beyin gelişimini olumlu etkiler (Shonkoff, 2003; Gallahue ve ark., 2014; Bredekamp, 2015; Meadows, 2001).

Erken çocukluk döneminde gelişimin hızı ve yoğunluğunun yanı sıra bu dönemde kazanılan özelliklerin kalıcılığı ve yaşam boyunca diğer dönemlere etkisi, bu sürecin eşsizliğini ve değerini arttıran önemli bir diğer faktördür. Kişisan gelişimi ve yetenekleri, bilişsel ve bilişsel olmayan özellikler, yaşam döngüsünün başında şekillenir ve yeteneklerdeki farklılıklar yaşam boyu devam ettiği gibi bireyin performansını da etkiler. Gelecek yıllardaki okul yaşamına katılımdaki farklılıklar büyük ölçüde ilk yıllarda oluşturulan özelliklerle şekillenmektedir. Bu farklılıkların en aza indirgemenin en etkili yolu zamanında ve uygun erken müdahaledir. Araştırmalar

erken çocukluk müdahalelerinin daha sonraki yaşlarda yapılan müdahalelerden daha etkili, daha az masraflı ve daha insani olduğunu göstermektedir. Daha ileri yaşlarda erken dezavantajları ortadan kaldırmak daha maliyetli olmakla birlikte etkisiz olma olasılığı da daha yüksektir. Erken müdahaleler bireyin gelişimini olumlu yönde etkilemekle birlikte gelecek neslin becerilerini de etkiler. Sadece süreçteki çocukların değil, aynı zamanda toplumun ve ileride kendi çocuklarının da yararına olacaklardır. Erken dezavantajlar için gereken çaba gösterilmediği takdirde sonraki yıllarda akademik ve sosyal zorluklara yol açabilmektedir. Kişisan ihmal edilen çocukluk dönemini telafi edemez (Berk, 2013; Reynolds ve ark., 2011; Barnett ve Masse, 2007; Gormley ve ark., 2005; Heckman ve Masterow, 2004).

Fırsat penceresi olarak nitelendirilen erken çocukluk döneminde gelişim, farklı gelişim boyutlarında evreler halinde gerçekleşmektedir. Her evrede gelişim daha uyumlu, yeniden örgütlenmiş bir işlevsellik kazanmaktadır. Gelişimin zaman içindeki ilerleyişinin genel resmini çizen ve tipik gelişimi yansıtan göstergeler gelişimsel kilometre taşlarıdır (Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013; Wille, 2002). Çeşitli yaş dönemlerinde çocuklarda ortaya çıkması beklenen, döneme özgü bir dizi gelişimsel özelliklerdir. Arnold Gesell ve Robert Havighurst (1880-1961), çocuğun gelişimindeki ilerlemenin değerlendirilebileceği standartlar olarak gelişim normlarını belirlemişlerdir. Bir çocuğun yürüdüğü, konuştuğu vb. ortalama yaş, bir standart olarak kabul edilerek çocuğun normal bir şekilde ilerlemekte olup olmadığını değerlendirmek için temel olarak görülmüştür. Diğer bir deyişle çocukların belli bir özelliği göstereceği tam zaman belirlenmezken sadece görünecekleri zamanlar belirtilebilir. Bu ortalama zamanlar arasındaki değişim normaldir. Çocukların yarısı bu özellikleri ortalama zamandan daha önce kazandığı gibi diğer bir yarısı da daha geç kazanabilmektedir. Bu nedenle günümüz bakış açısı çocuğun sahip olması gereken özellikler açısından hem evrensel hem de bireysel ve onun içinde bulunduğu bağlama özgü özellikleri dikkate alan değerlendirmenin yapılmasının gerekliliğini vurgulanmaktadır (Salkind, 2002; Bredekamp, 2015; Haith ve Benson, 2008; Berk, 2013).

Kişisanlık için bir fırsat olarak görülen erken çocukluk dönemine gereken değerin verilip verilmediğinin göstergesi ancak o dönem çocuklarının gelişim çıktılarına sahip olma düzeyi ile saptanabilir. Bu bağlamda erken çocukluk

döneminde değerlendirme; çocukların, öğrenme ve gelişmesini daha iyi anlamak ve çocukların tanımak için sürekli bir süreç olarak bilgi toplanması, toplanan veriler değerlendirme eğitime ve gelişime ilişkin doğru kararlar vermek amacıyla elde edilen bilgilerin düzenlenip yorumlanması olarak ifade edilebilir (Bredekamp, 2015; Slentz, 2008).

Elde edilen bilgiler çocukların yararına çeşitli amaçlara hizmet etmek için kullanılabilir. Çocukların doğumdan itibaren normal gelişip gelişmediği tespit edilebilirken, gelişimsel olarak güçlü yönleri ve sınırlılıkları hakkında fikir verebilir ve gelişimsel zorluklar için risk altında olabilecek ve ek desteğe ihtiyaç duyan çocukları tanımlayabilir. Bireysel ihtiyaçlarını karşılamayı sağlayacak planlamalara ışık tutabilir. Farklı yaşlardaki çocukların neler bilmesi gerektiğini ve neleri yapabileceğini vurgulamakla birlikte; öğretmenlere çocukların ilerleme sağlaması için nasıl yardım etmeleri gerektiğini, öğretmeye nereden başlayacağını, çocuğun ne tür deneyimler yaşayacağını ve çocuğun bu görevlerdeki ilerlemesini izlemek için bir çerçeve sunabilir. Değerlendirme yapılmadan, içeriğin gerçekten öğretilmiş olmasına rağmen, çocuğun öğrenip öğrenmediğini ayırt etmek zor olabilir. Değerlendirme, bakım ve eğitim ortamlarının kalitesini iyileştirilebilir. Eğitim programlarının ve sorumluluğun değerlendirilmesi için eşsiz bilgiler sağlar. Değerlendirme, çocuğun sahip olması gereken becerilerde ne derece ustalaştığı, ortaya çıktığı veya ustalaşmadığının tahminini sağlar (Shepard, Kagan ve Wertz, 1998; Moodie ve ark., 2014; Snow ve Van Hemel, 2008; Lidz, 2003; Bredekamp, 2015; Goelman ve ark., 2002).

Erken çocukluk döneminde değerlendirmenin, psikoeğitim değerlendirmesinin daha geniş bağlamında, test tarihi ile kıyaslandığında yeni bir konu gibi görünse de Amerika ve Avrupaôda 200 yıl önce başladığı görülmektedir. Son otuz yıldır, okul öncesi çocukların değerlendirilmesine verilen önem artmaktadır. Ülkemizde 2013 yılında revize edilen Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programıôında belirtilen okulöncesi eğitimin temel ilkelerinden on yedincisi ñÇocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidirò ve on sekizincisi ñDeğerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdırò şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim programı 21. yüzyılın gereksinim duyduğu bireyi yetiştirmek amacıyla

çeşitli ülkelerin programları incelenerek oluşturulmuş eklektik ve çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında uygulamaya konan Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer verilen, çocuğu tanıma ve değerlendirme dersi, çocukların değerlendirilmesine verilen önemin yansımaları olarak görülebilir (YÖK, 2018; MEB, 2013; Kelley ve Surbeck, 2011).

Bredekamp'a (2015) göre, geleneksel uygulamalarda çocuğun gözlenmesine yer verilirken güncel uygulamalarda hem gözlem hem de çocuğa ilişkin hedeflerin formal değerlendirilmesine yer verildiğini ifade etmektedir. Bu açıdan ülkemiz çocuklarını değerlendirmek amacıyla kullanılan formal ölçme araçları incelendiğinde, Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı, Marmara Gelişim Ölçeği, uyarlama olan Denver II Gelişimsel Tarama Testi vb. araçlar karşımıza çıkmaktadır. Ulaşılabilen yurtdışı literatüre göre; değerlendirmenin farklı amaçları (tarama, teşhis, program ve sorumluluk) için geliştirilmiş çok sayıda standart test bulunmakla birlikte bu çalışmanın konusu gereği mevcut tanılayıcı testlerin sayısı ortalama 75'tir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017; Lidz, 2003; Gümüş Doğan, 2006; Tunçeli ve Zembat, 2018; Early ve McKenna, 2008). Çocukların değerlendirilmesinin önemi ve mevcut değerlendirme araçlarının durumu kıyaslandığında ülkemizde uygulanan ölçme araçlarının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Bütün bu veriler doğrultusunda çocuğun gelişimsel ve akademik alanlardaki güçlü ya da yetersiz yönlerini saptamaya ve bireysel eğitim planları hazırlamaya imkân sağlayan, kapsamlı değerlendirmeleri içeren teşhis amaçlı araç, John Newborg ve arkadaşları tarafından 1984 yılından geliştirilen (BDI-1), 2005 yılında revizyonu yapılan "Battelle Gelişimsel Envanteri" BGE-2' (Battelle Developmental Inventory, 2nd Edition/BDI-2) 48-71 aylık çocuklar için Türkçe uyarlama ve güvenirlik-geçerlik çalışması yapılması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1. 2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, 48-71 aylık çocukların gelişimlerini değerlendirmeye yönelik Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılmasıdır.

1. 2. 1. Alt Amaçlar

Bu araştırmada, yukarıdaki genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) 48- 71 aylık çocukları için güvenilir bir değerlendirme aracı mıdır?

1.1. Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) 48-59 aylık çocuklar için güvenilir bir değerlendirme aracı mıdır?

1.2. Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) 60-71 aylık çocukları için güvenilir bir değerlendirme aracı mıdır?

2. Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) 48-71 aylık çocuklar için geçerli bir değerlendirme aracı mıdır?

2.1. Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) 48-59 aylık çocuklar için geçerli bir değerlendirme aracı mıdır?

2.2. Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) 60-71 aylık çocuklar için geçerli bir değerlendirme aracı mıdır?

1. 3. Önem

Çocukların yaşamlarının ilk yılları, geleceklerinin yapı taşlarıdır. Çocukların gelecekteki gelişim için güçlü bir temele sahip olmalarını desteklemek açısından inanılmaz derecede kritik öneme sahip erken çocukluk dönemine yatırım yapılmasının gerekliliği, erken beyin gelişimi verilerine dayanmaktadır.

Center on the Developing Child at Harvard University/Working Paper'da (2016; 2007) belirtildiği gibi, beynin temel mimarisi, doğumdan önce başlayan ve yetişkinliğe kadar devam eden bir süreçle inşa edilir. Ancak bu süreç içinde erken deneyimler, tüm gelişim, öğrenme, sağlık ve davranış için sağlam veya kırılgan bir temel oluşturarak bu mimarinin kalitesini etkiler. Beyin yaşam boyunca uyum

sağlama ve değerlendirme kapasitesine sahip olsa da bu kapasite yaşla birlikte azalır. Fırsat penceresi olarak nitelendirilen yaşamın ilk yıllarında, her saniyede 1 milyondan fazla yeni sinirsel bağlantı oluşurken, yaşla birlikte bağlantı hızı azalmaktadır. Nörolojik bilimler ve davranışsal araştırmalar, çocuk gelişiminin özellikle doğum öncesi ve doğum sonrası ilk yılların gelişmiş ve sürdürülebilir bir toplum için bir temel olduğunu göstermeye yardımcı olmaktadır. Erken yaşlarda sağlıklı gelişim; eğitim başarısı, ekonomik verimlilik, sorumlu vatandaşlık, yaşam boyu sağlık, güçlü toplum ve gelecek nesiller için başarılı ebeveynlik için önemlidir (UNICEF, 2003; Heckman ve Masterow, 2004; Berk, 2013; Bredekamp, 2015).

Kişinin yaşam döngüsü boyunca gelişimin hızı, ileriki yıllara etkisi açısından kritik ve hassas dönem olan erken çocukluk yıllarının, çocuğun gelişimine olan etkisini tespit etmek önemlidir. Erken çocukluk eğitim programlarının ayrılmaz bir boyutu olan değerlendirme, çocuğun öğrenme ve gelişimi hakkında değerli bilgiler sağlamakla birlikte, sağlıklı gelişimin nasıl gerçekleştiğinin, nasıl bir yol izlenmesi gerektiğinin ve gelişimsel gecikmeler için neler yapılabileceğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu işlevleri yerine getirecek değerlendirmenin yapılabilmesi için güvenilir ve geçerli araçların varlığı önem kazanmaktadır.

Bu nedenle çocukların bütün gelişim alanlarını değerlendirme ve elde edilen bilgilere göre bireysel eğitim planları hazırlama, uygulama ve değerlendirmeye olanak sağlayan, John Newborg ve arkadaşları tarafından 1984 yılında geliştirilen, 2005 yılında revizyonu yapılan "Battelle Gelişimsel Envanter" (BGE-2) (Battelle Developmental Inventory, 2nd Edition/BDI-2) 48-71 aylık çocuklar için güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanması ile aşağıdaki faydalar öngörülmektedir.

Battelle Gelişimsel Envanter çocukların güçlü ve gelişmeye açık, desteklenmesi gereken gelişim alanlarını belirlemeye; gelişimi, öğrenmesi geciken çocuklar için uygun müdahale hizmetlerini tanımlamaya ve bireysel eğitim programı (BEP) hazırlamaya imkân vermektedir. Hedeflenen müdahalelere erişimin, gelişimsel, akademik veya öğrenme problemlerinin niteliğini ve ciddiyetini kapsamlı ve sistematik olarak tanımlamayı içeren bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Yukarıdaki kararlara katkı sağlayacak bilginin elde edilmesinde, hem informal yöntemler (gözlem ve görüşme) hem de formal standart uygulamalar

kullanılmaktadır. Farklı ortam ve kaynaklardan (ev, okul, aile, öğretmen vb.) bilgi sağlamaya imkân vermesi, elde edilen bilgilerin güvenirliğini ve değerini oluşturduğu için önemli olduğu ve ayrıca ekolojik ve bağlamsal değerlendirmeye imkân verdiği düşünülmektedir.

Battelle Gelişimsel Envanter hem norm referanslı hem de ölçüt referanslıdır. Çocukların gelişimini benzer yaştaki norm grubuyla kıyaslayarak açıkladığı gibi, çocuğun dil, matematik veya motor vb. gibi belirli bir gelişim alanını temsil eden içerikle ilgili ustalık derecesi hakkında bilgi verir. Battelle, tipik olarak gelişmekte olan bir çocuğun ustalaşmasını beklenen bilgileri veya etkinlikleri yansıtmak için tasarlanmış maddeleri içerir ve bu maddelerin temsil ettiği hedefler bu nedenle öğretmek için potansiyel hedeflerdir. Bu maddeleri kullanarak değerlendirme, çocuğun gelişim düzeyini aynı yaştaki diğer çocuklarla karşılaştırma olanağı verir.

Elde edilen veriler öğretmenlere ve ailelere, farklı yaşlardaki çocukların neler bilmesi ve neleri yapabileceği, öğretmeye nereden başlanacağı, ne tür deneyimleri yaşamasının gerektiği, gelişimlerini izleme ve eğitimi, eğitim ortamlarının kalitesini geliştirmek için yapılmasının gerekenler gibi konularda rehberlik sağlayacağı için önemli olduğu düşünülmektedir (Lidz, 2003).

MEB Okulöncesi Eğitim Programı (2013), içeriğinde de belirtildiği gibi gelişimsel bir programdır. Gelişimsel program, çocuğun bütün gelişim alanlarını (sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil gelişimi ile özbakım becerileri) birlikte ele alır. Bütüncül bir yaklaşıma sahiptir. Programın temelini çocukların gelişimsel özellikleri oluşturur. Öğrenme süreçleri planlanırken çocukların gelişimsel düzeyleri belirlenerek, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda farklı eğitim süreçleri oluşturularak çocukları desteklemek ve onları bulundukları gelişim düzeyinden ulaşabilecekleri en üst aşamaya taşımak okulöncesi programının hedefidir. Aynı zamanda yine programın içeriğinde belirtilen eklektik olma özelliği açısından bakıldığında, Battelle Gelişimsel Envanter ile eğitim programının çıktısı olan öğrencilerin gelişimsel düzeylerinin saptanmasının eklektik özelliğe sahip okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesine olanak sağlayacağından dolayı önemli olduğu düşünülmektedir.

Değerlendirme, program geliştirme sürecinin son aşaması iken elde edilen veriler program geliştirme süreci için bir başlangıç olabilir. Program geliştirme; eğitim programlarını tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinden

oluşmaktadır. Başka bir deyişle, eğitim programının kazanım-gösterge, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2017). Eğitimde program geliştirme; bilimsel dayanakları olan, güncel değişimleri ve gelişimleri yansıtan bir süreçtir. Değerlendirme sonucunda bazı eksiklikler ve aksamalar saptanmış ise ve bunların giderilmesi için bazı yenilik ve değişikliklere gerek duyulmuşsa, o zaman değerlendirme bir başlangıçtır (Ramazan, 2005). Bu bağlamda öğrencilerin güvenilir ve geçerli bir araç ile gelişimsel olarak değerlendirilmesi, bilimsel veri sağlama açısından program geliştirme sürecine katkı sağlaması önemli görülmektedir.

Erken çocukluk dönemi, hem bireyler hem de ülke açısından fırsat olarak değerlendirilmelidir. Bu dönemde çocukların gelişimlerinde meydana gelen yetersizlik tespit edilmediği ve gerekli önlemler alınmadığı sürece, bu yetersizlikler varlığını yaşam boyu sürdürmektedir. Daha sonraki yaşam dönemlerinde yapılacak müdahalelerin sonuçlarının alınmasının geç, güç ve ekonomik olarak maliyetinin yüksek olması kaçınılmazdır. TÜSİAD (2005) raporuna göre; Türkiye'de okulöncesi eğitim programları için yapılan fayda-maliyet analizi çalışmasında elde edilen oranın oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kısıtlı bir senaryo, yatırımdan her 1 dolara 4.35 dolar alındığını, daha esnek bir senaryo ise her 1 dolara 6.31 dolar alındığını göstermektedir. Ayrıca, bu dönemde yapılacak olan yatırım, ileriki yıllarda yetişkin insana yapılacak olan her türlü yatırımın maliyetini düşürerek kontrol edecektir.

Yukarıda vurgulanan önemlerden dolayı Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) Türkçe Formu'nun çocuklara, araştırma, araştırmacılara ve ayrıca alana katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sayıltılar

Araştırma grubunun evreni temsil ettiği varsayılacaktır.

Araştırmada kullanılan Battelle Gelişimsel Envanteri'ne (BGE-2) çocukların gelişimsel düzeylerinin, objektif olarak yansıtılığı varsayılacaktır.

Araştırmada kullanılan Battelle Gelişimsel Envanteri (BGE-2), yer alan her bir maddenin tanımlandığı şekilde uygulandığı varsayılacaktır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma bulguları belirtilen araştırma grubuna katılan çocuklarla sınırlı olacaktır.

Araştırma ile belirlenecek gelişimsel düzey, Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) sağladığı puanlar ile sınırlı olacaktır.

1.6. Tanımlar

Gelişim: Çocuklarda biyolojik olgunluk, fiziksel ve toplumsal deneyimlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan yaşa bağlı değişimlerdir. Çeşitli deneyimler karşılığında çocuklar büyüdükçe, uyum sağladıkça ve değişime uğradıkça gelişim meydana gelir. Çocuklarda meydana gelen gelişim; ilerici, birikimli bir yapı içerir. İşlev, davranış veya organizasyondaki değişikliklerle birlikte fiziksel boyutta veya şekilde, zihinsel işlev, algısal kapasite veya davranışta daha karmaşık işleyiş seviyelerine doğru ilerleyen değişimlerdir. Bu değişimler, genellikle çocukların sosyal, entelektüel ve kültürel dünyaya katılmalarını sağlayan artan fiziksel ve zihinsel kapasitelerini ifade eder (Brunson, 2002; Bredekamp, 2015; Trawick-Swith, 2013).

Değerlendirme: Tüm erken çocukluk değerlendirmeleri, öğrenme ve gelişmeyi daha iyi anlamak ve desteklemek amacıyla çocuklar hakkında birden fazla kaynaktan elde edilen, kanıtlanmış, düzenlenmiş, yorumlanmış ve daha sonra bir değerlendirme yapmak için değer biçilen kanıtlardan elde edilen bilgiyi ve sürekli bilgi edinme sürecini ifade eder. Küçük çocukların davranışları, becerileri, yetkinlikleri, tercihleri ve etkileşimleri hakkında karar verme sürecine yardımcı olacak bilgileri sentezleme ve yorumlama sürecidir (Epstein vd., 2011; Glascoe ve Marks, 2011; Lidz, 2003; McAfee&Leong, 2012; McAfee, Leong ve Bodrova, 2004). Ayrıca erken çocukluk değerlendirmeleri, çocukları tanımak için resmi ve resmi olmayan değerlendirme yöntemlerini kullanarak, öğretmenlerin çocukların benzersiz niteliklerini keşfetmelerini, uygun gelişimsel hedefler geliştirmelerini ve etkili müfredatı planlamalarını, uygulamalarını ve değerlendirmelerini kapsayan süreç olarak ifade edilebilir (NAEYC, 2009). Değerlendirmenin alt amaçlarından olan tanısal/teşhis değerlendirme ise, gelişimi ve öğrenmesi geciken çocuklar için

uygun müdahale hizmetlerini belirlemek ve saĵlamakla birlikte, hedeflenen müdahalelere erıkim, gelıkimsel, akademik veya öĵrenme problemlerinin niteliĵini ve ciddiyetini kapsamlē ve sistematik olarak tanēmlamayē içerir (Slentz, 2008; Gullo, 2005).

BÖLÜM II

2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

2. 1. Gelişim

Gelişim, döllenme ile başlayan ve yaşam boyu devam eden değişme örüntüsüdür. Yaşam boyu, çok boyutlu, çok yönlü, çok disiplinli, esnek ve bağlamsal olmasının yanı sıra biyolojik, bilişsel ve sosyokültürel yapıların işlev görmesiyle yapılanır (Sayıl, 2014).

Süreç içinde biyolojik ve çevresel faktörlerin etkisi ile yapıda, düşüncede ve insan davranışlarında süreklilik kazanmış değişimler meydana gelir. Bu değişimler, genellikle artarak ilerleyen, birikimsel bir devamlılığa sahiptir (Baysan ve Artan, 2004). İnsan gelişiminin genel seyri; organizmanın anne rahmine yerleşmesi ile başlayan zihinsel, dilsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden belli kartlarla olan ve en son aşamaya ulaşıncaya kadar devam eden bir süreçtir (Senemoğlu, 2012).

İnsanlar yaş aldıkça hem niteliksel hem de niceliksel olarak değişiktiği bir süreç yaşar. Bu süreç yalnızca bilgi ve beceri ediniminin miktarıyla değerlendirilmez; tam olarak değişmeyi diğer bir ifade ile birey olma işlemini kapsar. Her aşamada insanlar daha farklı düşünüp, davranıp, dünyayı daha farklı algılarlar. Bu süreç çocukluk çağı için de geçerlidir (İnsahin, 2013).

2. 1. 1. Gelişimin Temel Kavramları

Gelişimi anlamak için bu süreci hazırlayan kavramları bilmekte fayda vardır. Bu kavramlar; büyüme, olgunlaşma, öğrenme, hazır bulunuşluk ve kiritik dönemlerdir. ***Büyüme;*** bedenin, boy ve ağırlık yönünden zamana bağlı olarak meydana gelen artışı ve organların belli bir seviyeye ulaşana kadar geçirdikleri biçim, hacim, ağırlıkla ilgili nicel değişimler olarak ifade edilir. Yaşa bağlı, gözlenebilen bedensel görünümde meydana gelen değişikler büyümenin ürünüdür (Ünver, 2007; Aydın, 2002). ***Olgunlaşma;*** sahip olunan genetik planın zaman içinde ortaya çıkmasıdır, diğer bir ifade ile genler tarafından belirlenen ve kontrol edilen birbirine bağlı değişikliklerdir. Doğuştan organizma içinde var olan gelişmemiş yetilerin öğrenme olmaksızın doğal olarak gelişmelerine ve ulaşabilecekleri en üst seviyeye ulaşmalarına olgunlaşma denir. Çocukların koşmadan önce yürümesi ve iki

kelimeden önce bir kelime ile konuşmasē şeklinde örneklendirilebilir. Kişinin olgunlaşma için çaba saf etmesine gerek yoktur. Diğer bir deyişle olgunlaşma kendiliğinden meydana gelir (Santrock, 2000; Öztürk, 2005; Keenan, Evans ve Crowley, 2016). Gelişimle ilgili diğer kavram ise öğrenmedir. ***Öğrenme***; gelişim kalıtım ve çevre etkileşiminin ürünüdür. Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda tekrarlanan ve gözlenebilen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Birey yapamadıklarını yapabilir hale gelmişse öğrenmeden söz edilebilir. Örneğin, çocuk kendi başına her öğünde yemeğini yiyebiliyorsa yemek yemeyi öğrenmiştir. Bunun için çocuğun önce çevresini gözlemlemesi, model almasē gerekir; çevresindeki insanlar da çocuğun bu konudaki çabasını desteklerse, tekrarı olan davranışa dönüşür (Senemoğlu, 2012; Aral ve Baran, 2011). Gelişmenin oluşabilmesi için sadece büyüme ve olgunlaşmanın olmasē yeterli değildir. Öğrenmenin de gerçekleşmesi gerekir. ***Hazırbulunuşluk;*** gelişimin niceliksel yönünü kapsadığı gibi aynı zamanda niteliksel yönünü de içerir. Olgunlaşma bir gelişim görevini yerine getirmek için tek başına yeterli değildir. Olgunlaşmanın yanı sıra bireyin bir görevi yerine getirebilmesi için ön bilgiyi, beceriyi kazanmış olmasē gerekir. Bir gelişim ödevini yerine getirme konusunda kişinin istekli ve olumlu tutuma sahip olmasē, gerekli görülen hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğunu gösterir (Aslan, 2017; Aydoğan, 2018). ***Kritik dönem;*** gelişimin belli dönemlerinde, bazı gelişim özellikleri üzerinde uyarıcıların daha yoğun etkisi bulunmaktadır. Çünkü birey bu dönemde daha hızlı gelişmektedir. Bu nedenle o dönemde etkili olan uyarıcıya karşı daha hassas ve duyarlıdır. Etkili olan faktörlerin ortamda olmasē, özelliğin ortaya çıkmasını sağladığı gibi yoksunluğu da o özelliğin kazanılmamasına ya da geç kazanılmasına neden olmaktadır. Hamileliğin ilk üç ayı ve bütün yönleri açısından okul öncesi dönem, gelişim için kritik öneme sahip dönemlerdir (Bacanlı, 2001; Atay, 2009).

2. 1. 2. Gelişimin Temel İlkeleri

Yurtdışı ve yurt içinde yapılan gelişimsel çalışmaların hareket noktasını oluşturan ilkeler aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

- Çocuğun gelişim alanları (fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel) birbirleri ile yakın ilişkilidir. Bir alandaki gelişim diğer alanları etkiler ve diğer alanlardaki gelişimlerden de etkilenir.

- Gelişim nispeten düzenli bir sırada meydana gelir. Daha sonra edinilecek bilgi, beceri ve yetenek, hâlihazırda var olanın üzerine inşa edilir.
- Gelişim çocuktan çocuğa değişik oranlarda ilerler, her çocuğun ilerleyişi farklı alanlarda tekdüze değildir.
- Erken deneyimler, çocukların bireysel gelişimleri üzerine birikimli ve gecikmeli etkiye sahiptir; gelişme ve öğrenmenin belli türleri için en uygun olan dönemler vardır.
- Gelişim, tahmin edilebilir yönlerde daha fazla içselleştirme, organizasyon ve karmaşıklığa doğru ilerler.
- Gelişme ve öğrenme, kültürel bağlam ve çoklu ortamlarda gerçekleşir ve bu ortamlardan etkilenir.
- Çocuklar, fiziksel ve sosyal deneyimleri doğrudan kendileri yöneterek aktif öğrenirler. Aynı zamanda kültürel olarak aktarılan bilgiyi kendi çevrelerindeki dünyayı anlamak için dönüştürürler.
- Gelişim ve öğrenme, biyolojik olgunlaşma ve çevre etkileşiminin sonucudur. Ki bu, çocuğun yakın sosyal ve fiziksel çevrenin her ikisini de içerir.
- Oyun; çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel gelişimi için önemli bir araçtır ve aynı zamanda gelişiminin yansımasıdır.
- Gelişim, çocuklar sahip oldukları seviyelerinin ötesine sadece zorlukları deneyimlediklerinde ve yeni yeterlilikler kazanmak için fırsatlara sahip olduklarında ilerler.
- Çocuklar, biliş ve öğrenmede farklılıklar gösterirler ve bildiklerini farklı yollarla ortaya çıkarırlar.
- Çocuklar, psikolojik olarak güvende hissettikleri, fiziksel ihtiyaçlarının karşılandığı, güvenli ve değer verilen bir toplumsal yapı içinde en iyi şekilde öğrenir ve gelişirler.
- Gelişim, basitten karmaşığa, içten dışa, bütün ayağa, genelden özele doğru yönelimlerle gerçekleşir.
- Gelişim evreleri belli sınırlarla tanımlanamaz. Bir evrenin gelişimsel özellikleri tamamlanmadan, diğer bir aşamanın özellikleri görülür.
- Gelişimde kritik süreçler vardır.

- Gelişimde bireysel farklılıklar vardır.

Gelişim, biyolojik, bilişsel ve sosyokültürel faktörlerin etkileşiminin sonucudur (NAEYC, 2013; Arı, 2005; Senemoğlu, 2007; Boz, 2018).

2. 1. 3. Gelişimi Etkileyen faktörler

Kalıtım (nature) ve çevre (nurture) gelişimi etkileyen temel faktörlerdir.

2. 1. 3. 1. Kalıtım (Nature) ve Çevre (Nurture)

Kalıtım (nature), anne ve babadan döllenme yoluyla çocuğa geçen genetik plandır. Genetik planın kapsamının belirleyicileri anne ve babadan geçen 23'er kromozomdur. Çocuğun kalıtımını oluşturan özellikler ebeveynlerinden çocuğa genler yoluyla aktarılmaktadır. Genlerde bir canlının tüm özelliklerinin bilgisini içeren şifreler bulunmaktadır. Çocuğun doğuştan gelen özellikleri, cinsiyeti, göz rengi, saç rengi ve saç telinin yapısı, zekâ vb. özelliklerinin temel belirleyicisi genetik faktörlerdir (Senemoğlu, 2012).

Çevre (nurture), döllenmeden yaşamın sonuna kadar, bireyi etkileyen bütün yaşam koşulları ve uyarıcılar çevreyi oluşturan unsurlardır. Döllenme anından itibaren doğum öncesi, doğum esnası ve doğum sonrası bütün faktörler çocuğun gelişimini doğrudan etkilemektedir. Annenin maruz kaldığı şartların olumlu olması çocuğun gelişimini olumlu etkileyeceği gibi tersi durumda da çocuğun gelişimi olumsuz olarak etkilenir. Doğum öncesi annenin yetersiz beslenmesi, doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması, doğum sonrası, aile çevresi, beslenme, uyarıcıların yeterliliği ya da yetersizliği gibi durumlar çocuğun gelişimini etkileyen çevresel faktörlerden bazılarıdır (Selçuk, 2005; Berk, 2013).

Gelişim üzerinde kalıtımın mı yoksa çevrenin mi daha etkili olduğu tartışması uzun yıllardır süren ve sürmekte olan bir konudur (Santrock, 1999). Bu tartışma, insanın yeteneklerinin doğuştan mı ya da sonradan mı öğrenildiği üzerine devam etmektedir. Kalıtımın etkili olduğu görüşünü savunanlar, insanların, dünyaya gelirken bir bilgi birikimi ve gerçeklik algılayışına sahip olduklarını ileri sürmektedirler (Smith ve ark., 2012). Bu görüşü savunanlar gelişimsel değişimi, içsel ve kalıtımsal etkenlere bağlı olarak açıklamaktadırlar.

Çevre görüşü, bilginin, deneyimler ve dünyayla girilen etkileşimler doğrultusunda kazanıldığını savunmaktadır. Bu bakış açısına göre çocuğun gelişimsel değişimi, dışsal ve çevresel etkenlerin bir sonucudur.

Ancak bu görüşlerin dışında çoğu psikolog a göre de gelişim; kalıtım (nature) ve çevre (nurture) etkileşiminin ürünüdür. Gen-çevre etkileşimi açısından konu ele alındığında, çocuk kalıtımsal özelliklerini, aynı zamanda çocuğun içinde yaşayacağı ortamın hazırlayıcısı anne babasından alır. Çocuğun aldığı kalıtsal miras, çevre koşullarının özellikleri hakkında bilgi verebilir. Yüksek IQ'ya sahip anne ve babalar çocuklarına bu özelliklerini aktaracaklarından gibi aynı zamanda da zengin, uyarıcı bir ortam yaratma eğiliminde olacaklardır. Aynı durumun tersi de söz konusu olabilir (Bee ve Boyd, 2009).

2. 1. 4. Bireysel Farklılıklar

İnsanlar kısmen herkes ile benzer özelliklere sahipken, kısmen bazılarına benzer özelliklere ve kısmen de hiç kimseye benzemeyen özelliklere sahiptirler. *Benzerlikler* olarak bütün insanların aynı fizyolojik ve anatomik yapıyı göstermesi ve temel psikolojik gereksinimlerinin ortak olması; sevmek, sevilmek vb. (Çalışkandemir, 2014) örnek olarak verilebilir. *Farklılıklar* ise, bireyi diğer insanlardan ayıran, farklı kılan, kendine özgü özellikleridir. Farklılığın kaynağı, aynı olmayan genetik kişilere sahip olmak ve farklı çevrelerde (aile, arkadaşlar, kitle iletişim araçları, hava temizliği, mevsimler, doğa ve kültürel olaylar) yaşamaktır. Ya da aynı çevredeki uyarıcılardan etkilenme düzeyindeki farklılıktır (Gençtanrım, 2018). Çocuklar arasındaki farklılıklar sadece fiziksel görünümünden değil, zeka, azim ve mizaçlarındaki farklılıklardan da ortaya çıkmaktadır. Hatta aynı ailede yetişen kardeşler bile birbirinden farklıdır (Kagan, 1998; Scarr, 1992; Akt: Siegler, 2011).

Aynı ailede ya da ayrı ailelerde yetişmiş olan çocukların farklılıklarının dört faktörün etkisi sonucu meydana geldiği ifade edilmektedir. Bunlar;

- Genetik çeşitlilik
- Farklı ortam seçenekleri
- Ebeveyn ve diğer insanların çocuktan çocuğa davranışlarındaki farklılıklar
- Çocukların benzer deneyimlere gösterdikleri tepkilerindeki farklılıklar.

Zeka bireysel farklılıkların genetik kaynağını açıklamak için önemli bir özelliktir. Bu konuda tek ve çift yumurta ikizleri ile yapılan çalışmalar mevcuttur. Genetik farklılıklar IQ'daki dikkate değer farklılıklarla açıklanmaktadır. Tek yumurta ikizlerinin tabi tutulduğu testlerden aldıkları birlikte değişkim puanları arasındaki ilişki r=.80 bulunmuşken buna karşın aynı cinsiyette çift yumurta ikizlerine aynı test uygulanmış ve birlikte değişkim puanları arasındaki korelasyon r=.50 olmuştur. Aynı çalışmada, tek ve çift yumurta ikizi olmayan kardeşler için de benzer sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlar zekâ üzerine çevresel faktörlerin etkisini açıkladığı gibi kalıtımın etkisinin de yüksek olduğunu göstermektedir (Scarr, 1992).

Göz rengine çevrenin etkisi olmamasına rağmen boy uzunluğu hem kalıtım hem de beslenme olanakları ile ilişkilidir. Bu bağlamda zengin ülkelerdeki uzun boy özelliği ile fakir ülkelerdeki kıyaslandığında fark daha fazla olacaktır. Çünkü zengin ülkelerde yaşayan insanların genlerinin belirlediği kapasite %100 gerçekleşme olasılığına sahipken, fakir ülke insanlarının uzun boy özelliğinin, genlerinin belirlediği sınırların altında kalma olasılığı daha yüksektir (Plomin ve Deary, 2015; Plomin ve ark., 2013; Ridley, 2003; Turkheimer, 2003; Akt: Stern, 2017).

Çevrenin etkisini açıklayan güçlü bir kanıt ise, düşük SED çift yumurta ikizlerinin, yüksek SED çift yumurta ikizlerinden daha çok birbirlerine benzemeleridir. Bu benzerlik aynı çevrenin etkisidir. Çünkü düşük SED'de yaşayan ailelerde daha az uyaran olması nedeniyle zekânın gelişimden sorumlu genlerinin ifadesi engellenmiş olabilir. Sonuç olarak kalıtım, gelecekte ne olunabileceğinin sınırını çizerken çevre bu sınır içinde ne olunabileceğinin yönünü belirler (Yiğit, 2006).

Çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları ortaya çıkaran diğer iki faktör ailenin ve diğer insanların çocuktan çocuğa farklı davranışlar sergilemeleridir. Çocuktan çocuğa farklı davranmanın kaynağı, çocukların farklı özelliklere sahip olmasıdır (hareketli, sevecen, güler yüzlü, çekingen, utangaç, hırçın vb.). Bazı çocuklar daha dışa dönük olup, çevredeki insanlarla daha çabuk etkileşime girerken, bazı çocuklar ise içe kapanık olduklarından çevre ile etkileşime girmeleri için zamana gereksinim duyarlar. Bu da çevresindeki insanların onlara yöneltecekleri davranışların belirleyicisi olabilir. Bireysel farklılığı yaratan diğer bir faktör, çocukların benzer deneyimlerde farklılık göstermeleridir. Babasının ışık kaybı bir çocuğu üzebilirken,

diğer bir çocuk üzerinde her hangi bir etki bırakmayabilir. Zaman içinde bu tür deneyimler kişilik özelliği haline gelebilir. Biyoloji ve deneyim etkileşimi, karmaşık ve çeşitli yollarla gerçekleşip sonsuz çeşitte insan yaratmaktadır (Plomin ve Deary, 2015; Plomin ve ark., 2013; Ridley, 2003; Turkheimer, 2003; Akt: Stern, 2017).

2. 2. Özbakım Becerileri

Maria Montessori'ye (1912) göre, çocuklar çeşitli aktiviteleri yapabilecek fiziksel yeteneklerle ve nasıl yapıldığını öğrenebilecek zihinsel donanımla dünyaya gelirler. Zamanı geldiği halde çocuğun ihtiyaçlarını karşılayabilecek becerileri öğretmemek ve bu ihtiyaçlarının bir yetişkin tarafından karşılanması kolay ve sıradan bir iştir. Ancak öğretmek ise eğitimciliği gerektirir. Çünkü doğduğu andan itibaren bebekler birçok ihtiyaçları için bir yetişkine bağımlıyken, yine yetişkinlerin yardım, teşvik ve cesaretlendirmeleri ile birey olmaya ve bağımsızlığa adım atarlar (Lillard ve Jessen, 2015).

Özbakım becerileri, bütün gelişim alanlarının etkileşiminin ürünü olan ve sonradan kazanılan, bireyin temel yaşam ihtiyaçlarını bir başka kişiye gereksinim duymadan karşılamasını sağlayan yeterlilikler olarak ifade edilmektedir (Atay, 2011). Özbakım becerilerinin gelişimi, çocuğun günlük bakımına ait becerilerin gelişimi olarak da ifade edilebilir (Esaspehlivan, 2006). Çocuğun günlük yaşama uyumunu sağlayan bu beceriler, ev içinde ve dışında bağımsız olarak yaşamı sürdürebilmek, kişisel bakım ve görünüşü koruyabilmek için gerekli olan bütün becerileri kapsamaktadır (Varol, 2005; Akt: Aydın, 2015). Bu kapsamda özbakım becerileri yaşamı sürdürmeye ek olarak fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı bir bireyde olması gereken özellikler arasında yer almaktadır (Dinçer ve ark., 2017).

Özbakım becerileri çocukların daha bağımsız olabilmeleri için öğrenmeleri gereken temel becerilerdir. Kendi bakımına giyinebilme, soyunabilme, yemek yiyebilme, temizlik gereksinimini karşılayabilmeyi içeren tüm bu beceriler çocuğun başkasına bağımlı olmadan kendi gereksinimlerini karşılayabilmesini sağlar (Otistik Çocukların Eğitiminde Aile El Kitabı; Akt: Kişik, 2006). Bu beceriler çocuğun bağımsızlık kazanmasının yanı sıra öz güveni, kendi davranışlarını kontrol etmeyi, başarı duygusunu, olumlu benlik gelişimini de destekler (Atay, 2011). Darıca ve diğerlerine (2000) göre bu becerilerin kazanılması aynı zamanda isteklerini yapmayı,

özgür olmayı, yerine getirilmesi gereken görevlerin sorumluluğunu üstlenmeyi de sağlar (Akt: Kök, 2006). Ayrıca özbakım becerileri, kaliteli bir yaşam sürmek ve toplum tarafından kabul için de önemli bir yere sahiptir. Küçük çocuklar kendi vücutlarına hakim olmaktan mutluluk hissederler, bağımsızlıklarıiçin gurur duyarlar ve kendi bakımlarını üstlenmeleri yetişkinlerin yaşamını kolaylaştırır. Ancak çocukların bu becerileri öğrenirken yetişkinlerin hoşgörülü olması ve çocuklara ihtiyaç duyduklarızaman ve fırsatı tanıması gerekmektedir (Berk, 2013).

Çocuğun kişisel bakıma ait yetenekleri, on iki ay ile iki yaş arasında doruk noktaya ulaşmaktadır (Lillard ve Jessen, 2015). Çok erken dönemden itibaren temelleri atılmaya başlanan özbakım becerileri, sağlıklı bir yaşamın sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır. Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimine doğrudan etki etmektedir. Örnek olarak, özbakım becerilerinden birisi olan ğyeterli ve dengeli beslenmeò ve ğbedeniyle ilgili temizlikò alışkanlıklarında yaşanılan olumsuzluklar çocuğun sonraki dönemlerinde beslenme ve sağlık sorunlarına yol açmaktadır. Ailede kazandırılmaya çalışılan özbakım becerilerinin okul öncesi eğitimde de genişçe yer bulduğu görülmektedir (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013). Okul öncesi eğitimi alıp almama ve alınan bu eğitimin süresi ile özbakım becerileri düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalara göre, 3-4 yaşında okul öncesi eğitime başlayan çocukların 5-6 yaşında başlayanlara göre özbakım beceri düzeylerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yalçın ve ark., 2013; Demiriz ve Dinçer, 2000; Aytekin ve ark., 2014).

Aileler ve eğitimciler için göz önünde bulundurulması gereken önemli nokta, yaşlara göre gelişimsel özelliklerine uygun kazanılması gereken özbakım becerileri konusunda farkındalıklarının olmasıdır. Bu temel bilgiye bağlı olarak bu becerilerin edinimi için çocuğun ihtiyaç duyduğu destek, olanak ve ortamı sunmaktır. Bu dönemde kazanılması beklenen beceriler aylara göre aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir.

36-48 aylık çocuklar için temel özbakım becerileri

Kendi kendine yemek yer.

Düşmesiz ve başsız giysileri yardımsız çıkarır.

Yardımla giyinir.

Giysilerin önünü ve arkasını ayırt ederek giyer.

Ellerini ve yüzünü yardımla yıkar ve kurular.

Dişlerini yardımla fırçalar.

Saçlarını yardımla tarar.

Tuvalet gereksinimini yardımla karşılar.

Kendine ait eşyalarını toplar.

48-60 aylık çocuklar için temel özbakım becerileri

Saçını tarar.

Giysilerini yardımsız giyer çıkarır.

Giysilerindeki büyük düğmeleri ilikler, açar.

Giysilerini asar.

Ayakkabılarının bağcıklarını yardımla bağlar.

Ellerini ve yüzünü yardımsız yıkar.

Dişlerini fırçalar.

Sofra kurallarına uygun davranır.

Yemekle ilgili araç gereçleri doğru kullanır.

Ev işlerine yardım eder.

Tuvalet gereksinimini kendi başına karşılar.

60-72 aylık çocuklar içim temel özbakım becerileri

Dişlerini fırçalar.

Elini yüzünü yıkar, kurular.

Vücudunu yıkar.

Günlük işlerde sorumluluk alır ve yerine getirir.

Hava koşullarına uygun giysileri seçer.

Giysilerini kendi kendine giyer ve çıkarır.

Ayakkabılarını bağlar.

Yemek araç gereçlerini doğru kullanır.

Yemek tabaklarını veya servis tepsisini taşır.

Temizlikle ilgili malzemeleri doğru kullanır.

Tehlike yaratacak durumlardan kaçınır (Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Programı, 2013; Çelik ve Dağcan, 2010).

Motor becerileri geliştikçe çocuklardan beklenen özbakım becerileri ile ilgili beklentiler artmaya başlar. Karmaşık olarak ilerleyen ince motor ve özbakım

becerilerinin gelişimi yaşa bağlı olarak değişim gösterir. İnce motor ve özbakım becerilerinde iyi olma her iki alanda da gelişmeyi gerektirir (Frank ve Esbensen, 2015; Demiriz ve Dinçer, 2000; Küçük, 2009). Aytekin ve arkadaşları (2014) ile Yiğitoğlu ve arkadaşları (2018) araştırmalarında kız çocukların erkeklere göre yemek yeme ve giyinme beceri düzeyi sıra ortalamalarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Kız çocuklarının erkek çocuklarına göre ince motor kas gelişimlerinin daha iyi olmasının böyle bir farklılığın kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

Bu becerilerin öğrenilme ya da kazanılma sırasının temel belirleyicisi, içinde yaşanılan çevredir. Özbakım becerilerini kazanmadaki başarı uzun süre dikkati, karmaşık el hareketlerini hatırlamak için hafızayı ve bütün bunları yapabilmek için de farklı becerileri gerektirmektedir (Berk, 2013). Ancak düzenin rutinle ilişkisi göz ardı edilmemelidir. Her beceri için gerekli olan alt becerilerin sırası ve düzeninin tekrarı öğrenmede etkilidir (Lillard ve Jessen, 2015; Wilbrant, 2009). Özbakım becerilerini kazandırmada genellikle aileler çocuklarının hazır olduğunu hissettiklerinde küçük hatırlatmalar, modelleme, pozitif rehberlik ve daha çok davranışçı stratejiler kullanırlar. Trawick-Swith (2013) ise özbakım becerilerin öğretilmesinde bilişsel yaklaşım üzerinde durmaktadır. Bilişsel yaklaşım çocukların günlük yaşamda özbakım becerilerinin amacını ve sonuçlarını anlamalarına katkı sağlamaktadır. Bilişsel yaklaşım, beş basamaktan oluşmaktadır (Bkz. Tablo 2. 1).

Tablo 2. 1. Bilişsel Yaklaşıma Göre Özbakım Beceri Öğretiminin Beş Basamağı

1. Sözel açıklama:	Çocuğun kendi kendine özbakım becerilerini yerine getirmesinin önemini basit ve somut olarak açıklamadır. ñYemeğini yersen karnın doyarò, ñtuvaleti kullanırsan giysilerin kuru kalırò vb.
2.Sonuçlara işaret etme:	Herhangi bir becerinin yerine getirilmemesindeki olumsuz sonuçlar kadar, olumlu sonuçların da sakin ve yargılayıcı olmayan bir tonda çocuğa ifade edilmesidir. ñSanırım saçını taramamışsın, aynada kendine bakmak ister misin? Nasıl görünüyorsun?ò Ya da ñsaçını taramışsın nasıl görünüyorsun?ò
3. Sorgulama:	Çocuk özbakım becerileri ile ilgili olumlu ve olumsuz deneyimler yaşadıkça çocuğa basit sorular sorulmalıdır. ñOyuncaklarını topladın, şimdi odan nasıl görünüyor?ò, ñOyuncaklarını toplamamışsın, odan nasıl görünüyor ve rahat hareket edebilmen için ne yapmalısın?ò, ñTuvalete yetişememişsin, şimdi ne yapmalıyız?ò vb.
4. Yönlendirme:	Çocuk temel ihtiyaçlarına dair ipuçları göstermeye başladığında yetişkin çocuğu yönlendirir. Tuvalete gitmesi gerektiğinin işaretlerini göstermeye başladığında ñtuvalete neden gitmiyorsun? Böylece giysilerin ıslanmaz, çalışmana geldiğinde devam edersinò vb.
5. Seçenek verme:	Yetişkin yerine getirilmesi gereken özbakım becerisi ile ilgili seçenekler sunarak çocukların sorumluluklarını kademeli olarak artırır. ñSana yardım edeyim mi? Yoksa tek başına mı yapmak istersin karar verò vb.

2. 2. 1. Özbakım Becerileri ile ilgili Temel Kavramlar

Davranış yönetim teknikleri, aile ritimleri, alışkanlık, ritüel rutinleri, olgunlaşma, öğrenme, gibi kavramlar özbakım becerilerinin kavramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Fiese and Everhartôa (2008) göre, ***davranış yönetimi teknikleri;***

çocukların mevcut davranışlarını olumlu yönde geliştirmek veya olumsuz davranışları değiştirmek için zaman tanınması veya değiştirmelerine yardımcı olmak için kullanılan yöntemlerdir. ***Aile ritimleri;*** uyanma, yemek yeme ve işe gitme gibi günlük aktivitelerini belirleyen ailenin rutinleridir. ***Alışkanlıklar;*** bireylerin bilinçli olarak düşünmeden gerçekleştirdiği tekrarlı davranışlardır. ***Ritüel rutinler;*** yemek zamanları, yatma zamanları ve eğlence etkinlikleri gibi ortak ortamlarda gerçekleşen düzenli organizasyonlardır. ***Olgunlaşma;*** genetik tarafından belirlenen düzenli değişiklikler zinciridir (Santrock, 2000). ***Öğrenme;*** bir deneyim ya da eğitim sonucu davranışta meydana gelen değişimlerdir (Bredekamp, 2015).

2. 2. 2. Tehlikelere Karşı Önlem

8-24 ay arası çocuklar gelişimsel olarak bilişsel, dil ve motor gelişimdeki hızlı değişimlerin etkisiyle tehlikeler ile daha kolay karşılaşırlar. Aileler açısından zorlu olan bu dönemde çocuğun tehlikeden korunması kritik konudur. Çocuğun ince motor becerilerin gelişimiyle küçük nesneleri tutabilmek, açmak ya da ağzına koymak gibi tehlikeler için önlem almak ve güvenli ortam yaratmak zorunluluğu ortaya çıkar. Bu noktada çocukları tehlikelerden korumak için iki yaklaşımdan söz edilebilir. Evi çocuğun üzerindeki baskıları kaldırarak, özgürlük ve güveni destekleyecek çocuk dostu haline getirmek ya da çocuğun evin kurallarını öğrenmesini beklemek (Hale, 1994; Ipsa ve Halgunseth, 2004; Akt: Trawick-Swith, 2013).

Kazalar 6 ile 12 ay arasında ölüm nedenleri arasındadır. Çevreyi keşfetme arzusu bu sonucu tetiklemektedir. Bebeklik döneminin yaygın kazaları; küçük nesneleri yutma, boğulma, düşme, zehirlenme, yanma, motorlu araç kazaları ve bedensel yaralanmalardır. 1 yaşın altındaki bebekler için boğazlarına kaçan küçük nesneler boğulmaya neden olabilir. Balonlar ise bebekler için küçük objelerden daha çok ölümcül olabilmektedir. Boğulmaya sebep olan diğer nedenler ise, bebeğin uyku esnasında bir örtüye sarılması, bakıcı ya da bir yetişkinle birlikte yatarken yetişkinin vücudu ya da uzuvlarının altında kalması, büyük plastik çantaları başına geçirmesi, boynuna ip dolanması, küvete, su kaynağına ya da havuza düşmesi belirtilebilir.

Düşme, 4 aydan sonra ve daha sonraki herhangi bir yaşta bebekler korkuluk olmayan yüksek zeminde yalnız bırakıldığında gerçekleşebilecek bir durumdur. Yükseklik temel düşme nedeni olarak görüldüğünden gerekli önlemler alınmalıdır.

Zehirlenme, 5 yaş altı çocukların temel ölüm nedenlerinden biridir. En yüksek zehirlenme vakası 2 yaş ve ikinci en yüksek kaza 1 yaş grubunda görülür. Ortalama olarak her evde bebekler için tehlikeli olan 500 zehirli madde bulunmaktadır. Ortalama olarak bebek zehirlenmelerinin üçte biri mutfakta gerçekleşmektedir.

Bebek yanmalarını engellemek güç olmakla birlikte, yanmalara sebep olan durumlar; çok sıcak sudan haşlanma, güneş yanığı, elektrik kablolarış, prizler ve fırınlardır. Evlerde önlem olarak duman detektörlerinin bulunması bebek yanmalarını önlemek için alınabilecek tedbirlerdendir.

Araba kazalarış, yaklaşık 1 yaş çocuk ölümlerin ilk nedenleri arasındadır. Araba içinde bebeklerin uygun olarak oturtulmamasış, bu sonucun temel nedenidir. Bebekler ve yeni doğanlar da dahil arabada emniyeti sağlamak için koltuk ve kemer gibi önlemler alınmalıdır. Kazalar aynı zamanda vücut yaralanmalarına da sebep olan diğer nedenler arasındadır. Keskin ve pürüzlü objeler deri yaralanmalarış, sivri objeler ise göz yaralanmalarış için tehlike yaratmaktadır. Bebek yaralanmalarının diğer bir nedeni kedi ve köpek saldırılarıdır (Santrock, 2000).

İşlerleyen yaşla birlikte çevresi genişleyen ve okul öncesi kurumuna giden çocukların tehlike kavramına yönelik farkındalık düzeylerinin ele alındığı bir araştırmada, çocuklar okul içi ve okul dışında tehlikeli olarak gördükleri durumları çoğunlukla fiziksel tehlike ve çevresel tehlike unsurlarıyla ifade etmişlerdir. Bunlar kaymak, düşmek, üzerine bir şeyin devrilmesi ve yangın, trafik kazaları ve araç içinde yaşanabilecek kazalar, sosyal tehlike olarak arkadaşları ile itiş kakış yaşamak, oyuncağı diğer arkadaşına atmak, çarpışmak ve kavga etmek gibi tehlike durumlarına ait ifadeleri ile farkındalıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın yazarları, çocukların sadece fiziksel tehlikelere maruz kalmadığı, sosyal, psikolojik, cinsel bir takım tehlikelere maruz kalabileceği ve bu durumlarda neler yapmaları gerektiği konusunda hem çocukların hem de ailelerin bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmektedirler (Akşin ve Tunçeli, 2015).

2. 2. 3. Yemek Yeme

24-36 aylık arası yeme alışkanlıklarış önemli bir değişiken olarak çevrenin etkisi altında edinilen bir beceridir. Çocuğa yemek yeme alışkanlığı kazandırılmaya çalışılırken yemek saatinin sakin, huzurlu bir ortamda, sofra ve yemek kurallarına

uygun davranma konusunda dikkatli olunarak, çocuğun yemek yeme ile ilgili sahip olması gereken alışkanlıkları kazanmasına katkı sağlanabileceği gibi ailesiyle birlikte paylaşılan bir etkinliğin parçası olmak çocuğun yeterlilik duygusunun artmasını da sağlayacaktır (Dinçer ve ark., 2017). Doğru beslenme bütün çocuklar için büyüme ve gelişimin temel belirleyicisidir. Çocuğun sağlıklı gelişiminin desteklenmesi sadece yeterli ve dengeli beslenme ile değil, aynı zamanda beslenme zamanlarındaki duygusal atmosfere, doğru ve etkili bir iletişime bağlıdır (Jellinek ve ark., 2002; Akt: Ceylan ve ark., 2016). Araştırmalar ilk 7 yılda sağlıklı beslenen çocukların, diğer etkenlerden bağımsız olarak okul başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklarına bu olanağı sunan toplumların daha sağlıklı ve üretken oldukları ileri sürülmektedir (Dereli, 2006; Akt: Bayer, 2015).

Yiğitoğlu ve arkadaşlarının (2018) araştırmalarında çocuğun yemek yeme beceri düzeyi ile sosyal ilişki ve sosyal işbirliği düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu saptamaları, yemek yeme becerisinin gelişiminde sosyal ortamın etkisi olarak düşünülebilir. Anneler bütün özbakım becerilerinin kazanımında önemli etkiye sahip kişiler olarak görülmektedir. Büyüktaşkapu (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularında annelerin özyeterlik algıları ile çocukların sosyal beceri-özbakım gelişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Demiriz ve Dinçer (2000) ise araştırmalarında özbakım becerileri ile ilgili birçok davranışı kazanma düzeyi ile annelerin çalışıp-çalışmama durumları arasında istatistiksel olarak çalışan annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır.

İki yaşına girmiş çocukların kaşık ve başka bir yemek aracıyla masada oturup yemek yemesi beklenir. Çocukların yeme alışkanlıklarının şekillenmesi, yenilen yemeklere ve yeme araçlarına bağlıdır (Trawick-Swith, 2013). Çocuklar dört yaşında çatal, 5-6 yaşlarında ise yumuşak yiyecekleri kesmek için bıçak kullanabilir (Berk, 2013).

2. 2. 4. Tuvalet -Temizlik

24-36 ay arası genelde çocukların tuvalet alışkanlıklarını kazandıkları bir dönemdir. Bu yaş aralığında çocukların fizyolojik ve psikolojik olarak tuvalet alışkanlıkları kazanmaya hazır oldukları belirtilmektedir. Tuvalet alışkanlığı kendine

yetme ve başımsızlık kazanma konusunda yetkinlik kazanmayı sağlar. Normal gelişim gösteren tüm çocuklar dünyada tuvalet kontrolünü 3 yaş civarında kazanırlar (Trawick-Swith, 2013). Kuzey Amerika kültüründe ise, tuvalet eğitimi fiziksel ve motor becerilerin 3 yaşa kadar elde edilmesiyle başlar (Charleswort, 1987; Akt: Santrock, 2000).

Çeşitli alt becerilerden oluşan tuvalet becerileri, karmaşık ve gelişimsel bir yapıya sahiptir (Chung, 2007). Tuvalet kontrolü, çocuğun boşaltımlarını belirli sürelerde tuvalete götürüldüğünde yapması, diğer zamanlarda kuru kalabilmesi anlamına gelmektedir. Çocuklar gündüz tuvalet kontrollerini, gece tuvalet kontrollerinden daha önce kazanmaktadırlar. 3 yaşa kadar çocukların %84'ü gün boyunca ve %66'sı ise gece boyunca tuvalet kontrollerini kazanırlar, diğer bir ifade ile kuru kalırlar (Santrock, 2000). Başımsız olarak tuvalet yapma becerisi ise, çocuğun tuvaleti geldiğinde uyarılarını algılaması kendi başına tuvalete gitmesi, başımsız olarak soyunması, tuvaleti yaptıktan sonra temizliğini yapması, giyinmesi ve tuvaletten çıkmasını kapsayan davranış örüntülerinden oluşmaktadır. Genellikle, çocuklar gelişimsel olarak ilk önce tuvalet kontrollünü kazanmakta, daha sonra başımsız tuvalet yapma becerilerini göstermektedirler (Varol, 2005; Akt: Özkubat ve Töret, 2014).

Tuvalet alışkanlığını kazanma, kasların olgunlaşmasına ve motivasyona başlıdır. Gerçekte tuvalet eğitiminin en uygun başlama zamanına ilişkin herhangi bir veri olmamasına rağmen gelişimcilerin görüşleri, becerinin kazanılma sürecine sıcak, sakin ve destekleyici bir tavrın eşlik etmesi yönündedir. Günümüzde pek çok aile bebeklerinin 20-24 ay aralığında bir zamanda tuvalet eğitimine başlamaktadır. Ancak bununla birlikte, geç tuvalet eğitiminin iki soruna yol açabileceği ileri sürülmektedir. İşki, yaşın özerlik baskısı ile aile ve çocuk arasında yaşanan sorunlar bu alışkanlığın 4-5 yaşlarına kadar gecikebileceği yönündedir. Diğer bir sorun ise okul öncesi kuruma giden, tuvaletini kontrol becerisi kazanmamış çocukların akranları tarafından ayıplanmalarıdır veya etiketlenmeleridir (Santrock, 2000).

Sağlıklı büyüme, gelişme ve yaşamı sürdürmenin temel dayanaklarından biri de temizlik alışkanlıklarıdır. Çocuğun kendi başına elini yüzünü yıkaması, yemek öncesinde ve sonrasında ellerini yıkaması ve kurulaması, dişlerini fırçalaması, hapşırırken ağzını kapatması, burnunu silmesi, saçlarını taraması bu alışkanlığın

oluşturan temel becerilerdir (Demirtas, 2001; Demiriz ve Dinçer, 2000; Akt: Konya, 2007).

2. 2. 5. Giyinme-Soyunma

Kişinin yaşamında önemli bir fizyolojik ve temel gereksinim olan giyinme; palto, kazak, elbise, ceket, bluz, gömlek, yelek, pantolon, t-shirt, atlet, külot, şort, şapka, eldiven, ayakkabı ve çorap gibi giysi türlerini giyebilme becerilerini kapsar (MEGEP, 2008). Giyinme, insanı dış etkenlerden koruduğu gibi ona dekoratif özellik verme, sosyal kimlik oluşturma ve bir topluluğa ait olma gibi sosyal ve psikolojik göstergeleri olduğu için de önemli bir beceri olarak görülmektedir (Sezer, Bilgin ve Kayaoğlu, 2003; Vural, Çileroğlu ve Çoruh, 2008; Akt: Çetin ve Kurnaz, 2017).

Çocuğun başı ömsüz giyinip soyunması için, hareket kolaylığı ile oluşturacak, gelişim düzeyine ve bedensel olgunluğuna uygun giysilere ihtiyaç duyulmaktadır (Saygılı, 2014). Giysinin, çocuğun ilgisini çekecek özelliklere (renk, süsleme) sahip olması, giyinme becerilerinin, az karmaşık olandan daha karmaşık olana doğru sıralanması, soyunma becerilerinin giyinme becerilerinden daha kolay olması nedeniyle, soyunma becerilerine giyinme becerilerinden önce yer verilmesi (Azrin ve ark., 1976; Snell, 1983; Varol, 2004; Vuran, 1989; Akt: Yücesoy Özkan, 2007) giyinmeye katılımı artırmaktadır. Tercih yapma, havaya ve ortama uygun giysi seçme, görünümü değerlendirme ve gerektiğinde görünüşünü düzeltme gibi ek beceriler, ayna kullanma, modayı takip etme gibi zenginleştirilmiş beceriler giyinme ve soyunma becerilerinin kazanımı için önemli olmaktadır (Farlow ve Snell, 2000; Akt: Yücesoy Özkan, 2007).

Kollar, eller ve parmaklardaki ince kasların koordineli bir şekilde kullanma becerisi, yoğun olarak okul öncesi yıllarda ortaya çıkar. Düğme ilikleme, fermuar kapama, kaşık-çatalla yemek yeme becerilerini genellikle çocuklar 4-5 yaşlarından itibaren edinebilirler (Hurley, 2000; Akt: Trawick-Swith, 2013). En karmaşık beceri olan ayakkabıların bağlamak konusunda çocukların 6 yaş civarında uzmanlaştıkları görülür. Ayakkabı bağlamakta görülen bilişsel gelişim ile motor gelişim arasındaki ilişki, çizme ve yazma arasında da görülmektedir (Berk, 2013). Ancak yine de okul öncesi yıllarda çocuklar arasında bireysel farklılıklar devam etmektedir.

2. 3. Sosyal ve Duygusal Gelişim

2. 3. 1. Sosyal Gelişim

Doğası gereği insan sosyal bir varlıktır. Çocuk bir ailelinin, topluluğun ve kültürün üyesi olarak dünyaya gelir. Çocuklar bu dünya ile etkileşim sonucu kendilerinden ne beklendiğini öğrenirler ve o beklentilere göre hareket ederler (Card ve ark., 2002; Berk, 2013). Zaman içinde çocuk, yaşamının sosyal bağlamına uygun şekilde bakıcılarıyla ilişki kurma yeteneğini geliştirmektedir. Kişi biyolojik, ebeveyn, akran ve kültürel faktörler dahil olmak üzere çoklu sosyalleşme güçleri ile etkileşime girerek sosyal gelişimini sürdürmektedir (Neaum, 2010).

Bebeklik döneminde, etkileşimler öncelikle ebeveynler ve aile üyeleri ile gerçekleşir. Her ilişki, iki kişinin katkılarıyla şekillenir. Birbirleriyle etkileşime geçen kişilerin ortak ürünü olarak sosyal ilişkiler gerçekleşir. Bebeklik ve çocukluk döneminde etkileşimlerin temel belirleyicileri ebeveynler olmakla birlikte, ebeveynlerin davranışları da çocukların özelliklerinden etkilenmektedir. Toplumsal ilişkilerin oluşumunda iki yönlü etkiler göz önünde bulundurulduğunda; saldırgan bir ebeveyn, saldırgan bir çocuğu yaratabilir veya saldırganlığa tepki gösterebilirken, hassas, şefkatli bir ebeveyn, empatik bir çocuk yetiştirebilir veya empatik davranabilen bir çocuğa olumsuz tavır sergileyebilir. Gelişme ile birlikte çocukların sosyal etkileşimleri kökten değişmekle birlikte ilişkileri de sayıca artmakta ve çeşitlilik göstermektedir (Spielmacher ve ark., 2005).

Çocukluk döneminde, ebeveyn desteği önemini korurken, aynı yaşta olan akranlarla etkileşimin sıklığı artar (Card ve ark., 2002). Bu özerkliğin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Benmerkezci erken çocukluk dönemi, ileri yaşların bilinçli sosyal çocuğu arasında geçiş görevini üstlenmektedir. Bu süreçte, çocuklar nasıl sosyal olunacağını, bakıcılarının bakış açılarının nasıl dikkate alınacağını öğrenmektedirler. Bu dönem için sosyal gelişimin görevleri; sosyal becerileri, prososyal davranış ve değerleri, akranlarla nasıl arkadaşlık kuracağını öğrenmektir. Yeni koşullar ve gelişimsel değişim, sosyal yeterliliği geliştirme ihtiyacına katkıda bulunmaktadır (Davies, 2011).

Campbell'in (1990) belirttiği gibi, akran etkileşimlerinde çocuk, ailesinde öğrendiklerini temel alarak sosyal davranış hakkında çok şey öğrenir. Bunlar,

paylaşma, saldırganlık kontrolü, duygudaşlık, yardım, cinsiyet rolü, rol alma, çatışma çözme stratejileri ve ahlaki akıl yürütme olarak sayılabilir. Bu özelliklere sahip çocuk, hem akran grubu içinde hem de ailede ve diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler ve arkadaşlıklar kurabilme, sürdürme yeteneğine sahip olarak uyumlu bir yaşam sürdürebilir (Akt: Davies, 2011).

2. 3. 2. Duygusal gelişim

Duygular, bedensel bilgiyi duyguya dönüştüren beynin farklı bölümlerinin bulunduğu bir durumdan kaynaklanan iç tepkilerdir (Robinson, 2008). Duygular sadece gelişmenin bir yönü değil, her bölümünün odak noktasıdır. Zihinsel ve sosyal yaşamlarımızı biçimlendiren etkiye sahip olmalarının yanında duyguların, birbirimize nasıl davrandığımızı, böyle bir davranışı nasıl anladığımızı ve hem kendimizin hem de başkalarının eylemlerine ne gibi bir anlam veya önem atfettiğimizi anlamamızı sağlar (Robinson, 2008).

Duyguların, belirli yüz ifadeleri, fizyolojik reaksiyonlar, kas geri bildirimi veya beyin aktivitesi kalıplarıyla eş anlamlı olduğu kabul edilmektedir (Fabes ve ark., 2002). Duygu, bir insanın insan ile çevresi arasındaki ilişkiyi kurma, sürdürme veya değiştirme girişimini veya hazırlığını yansıtır. Bu duyguların hem düşünceler ve motivasyonlar hem de kişilerarası sosyal etkileşim süreçlerini organize ve koordine etmelerini sağlar.

Ebeveynlerin çocukların duygusal gelişiminde önemli bir rol oynadığı açıktır. Bakıcılar ile olan ilişkiler sayesinde çocuklar kendileri ve başkaları hakkında bir algı geliştirir ve çevrenin çalışma düzeni hakkında ipuçlarına sahip olur (Fabes ve ark., 2002).

Duygusal sosyalleşme karmaşık bir süreçtir. Ebeveyn ve çocuğun bireysel özellikleri, çocuğun yaşı, cinsiyeti ve kardeşleri, bu temel ancak karmaşık gelişim sürecini etkileyebilecek birçok faktörden sadece birkaçıdır.

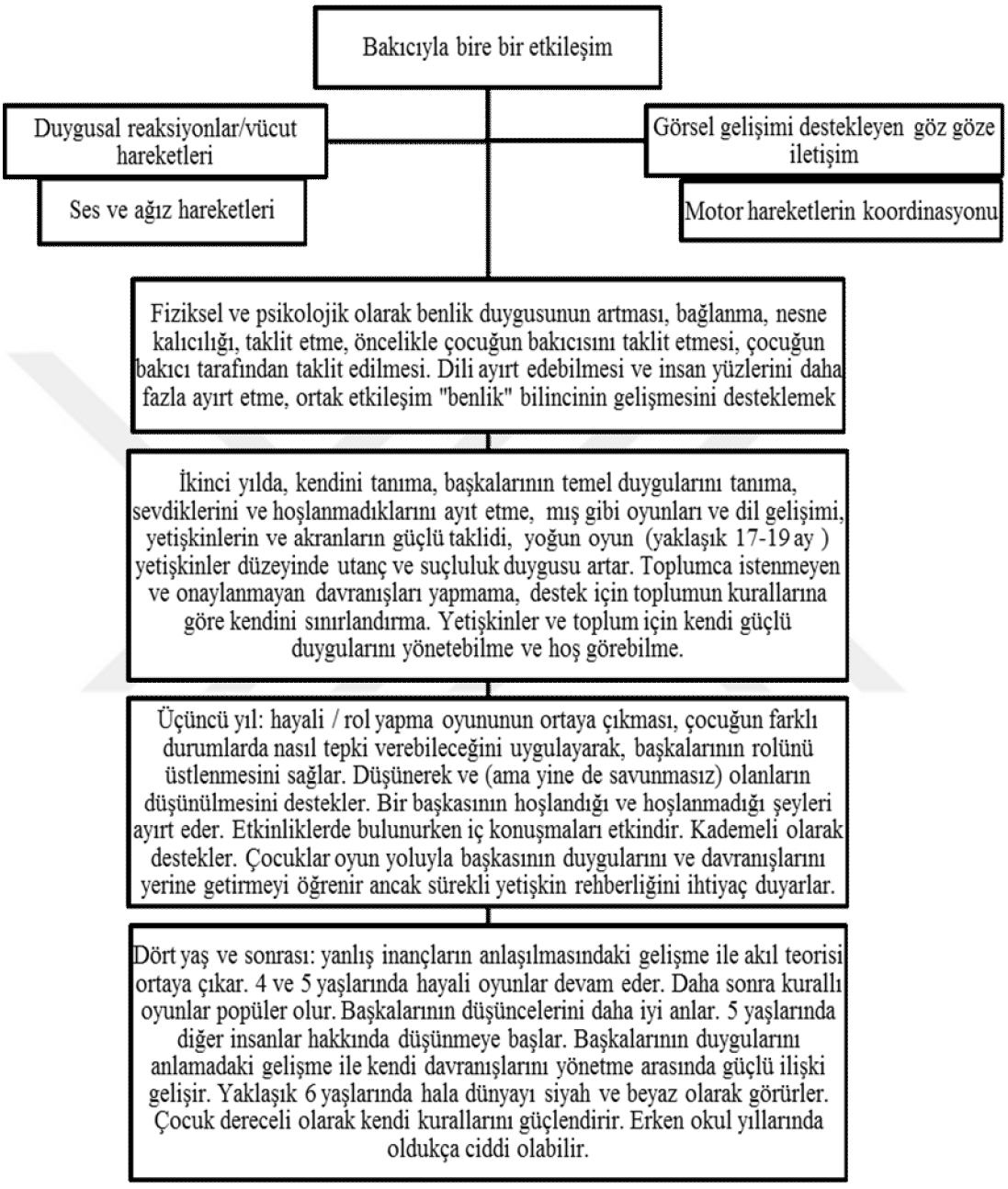
Yürük üç yıl boyunca, karmaşık duygusal durumların hızlı gelişimi söz konusudur. Durumlar, ayrı yüz ifadelerini içerebilir veya daha uzun süreli ruh hali durumları, duygudaşlık veya sempati içerebilir. Öğrenme, korku, ilgi ve sevinç hayatın başlarında ortaya çıkar ve bebeğin uyaran yoğunluğuna ve yenilikçiliğe yönelik temel tepkilerinin sonucudur (Fox ve Stifter, 2005).

Okul öncesi çocuklarda, duyguların sebeplerini ve sonuçlarını anlamak oldukça karmaşıktır. Bununla birlikte, kendi duygularının nedenlerini, akran ve ebeveynlerinkine kıyasla açıklamak konusunda daha ustadırlar. Duygusal anlama, duygusal dil kullanımıyla da geliştirilir. 2 yaşından küçük çocuklar, iç durumlarını tanımlamak ve başkalarının davranışlarını etkilemek için duygusal kelimeler kullanırlar. Özellikle aile içindeki duygudan bahsetmek, küçük çocuklara kendileri ve başkalarıçindeki duygularıöğretmek ve duygusal olaylarla başa çıkmak için önemli bir araçtır (Fox ve Stifter, 2005).

Erken çocukluk döneminde çocuklar hangi duygularıifade edeceklerini, nerede ve ne zaman yapacaklarını öğrenmeye ve duyguları etiketleme, duygu dilini kullanma ve duyguların nedenlerini ve sonuçlarını bilme yeteneğini içeren duygusal bir anlayışı geliştirmeye devam ederler. Yoğun ve kapsamlı sosyal etkileşimler ve ortamlar, küçük çocuğun sözel olmayan duygusal sinyalleri sosyal olarak uygun şekillerde iletme yollarını öğrenmesini gerektirir. İfade edilen duyguların karmaşıklığı, verilen bir durum için uygun duyguya ilişkin bilgi ve verilen bir duyguyu sergilemeye yönelik kültürel kurallar, kişinin yeteneklerinin gelişimine katkıda bulunan kişilerarası etkileşimlerin yanı sıra, kişilik içi farklılıkların sonucudur (Fox ve Stifter, 2005).

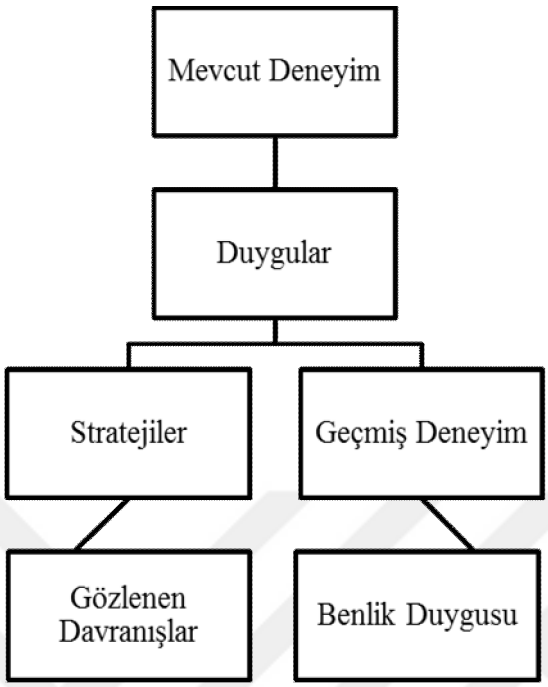
Robinson'a (2008) göre, duygusal gelişimin özeti şekil 2. 1. ve şekil 2. 2.'de verilmiştir.

Şekil 2. 1. Duygusal ve Sosyal Gelişim



Şekil 2.1. çocuğun hangi yaşta olursa olsun tüm farklı yönlerinin nasıl birleştiğine dair genel bir bakış sunmaktadır.

Şekil 2. 2. Zaman Çizelgesi



Şekil 2.2. duygusal gelişim için potansiyel bir ñzaman çizgisiò örneğidir ve düşüncelerin duygularla nasıl birleştiğini göstermektedir.

2. 3. 3. Sosyal ve Duygusal Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar

Sosyal ve Duygusal gelişimin anlamsal çerçevesini oluşturan kavramlar; kişilik, çevre, özellik, sosyalleşme, benlik kavramı, empati, mizaç, başlanma, başlanma davranışı, davranışsal stil, pro-sosyal davranış, cinsiyet, cinsiyet kimliği, cinsiyet rolü, temel duygular, duygusal öz- düzenleme sayılabilir.

Kişilik: Bir çocuğu diğerlerinden ayıran ve diğer insanlarla olan ilişkilerinde görülen tepki ve etkileşim örnekleridir (Bee ve Boyd, 2009). Lindonña (2010) göre çevre, özellik ve sosyalleşme aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır. ***Çevre:*** Çocukların büyümesi ve gelişimi üzerine etkiye sahip fiziksel ortamlardır. ***Özellik:*** İçinsandan insana değişken niteliklerdir. Dışa dönüklük ve içe dönüklük vb.ñdir. ***Sosyalleşme:*** Çocukların içinde yaşadıklarıı toplum tarafından kendilerinden ne beklenildiğini öğrenme sürecidir. ***Benlik kavramı:*** Bireyin kendini tanımladığına dünüdüğü, yetenekleri, tutumlarıı ve değerleri konusundaki inancıdır (Berk, 2013). ***Empati:*** Bir başkasının duygusal durumunu anlama ve karşısındaki kişinin duygu durumuna

uygun tepki verebilme yeteneği dir (Berk, 2013). ***Mizaç:*** Genetik kökene dayanan, erken yaşta ortaya çıkan, zaman içinde ve durumlar arasında tutarlı olan duygusal ve davranışsal tepkilerdeki bireysel farklılıklardır (Cummings ve Kouros, 2008). Lindon'a (2010) göre; ***Bağlanma:*** Çocuklar ve günlük yaşamda önemli insanlar arasındaki duygusal yakınlık ve bağlılık duygularıdır. ***Bağlanma davranışı (davranışları):*** Çocuğun bir yetişkinle duygusal olarak bağlanma derecesini gösteren, bebek veya çocuktan gelen eylem ve tepki biçimidir. ***Davranışsal stil:*** Çocuğun doğuştan gelen mizacını yansıtan, çok küçük yaşlardan itibaren gösterdiği davranış biçimidir. ***Pro-sosyal davranış:*** Çocukların isteyerek başkalarının yararına olan davranışlarıdır. Santrock (2000) ise cinsiyet, cinsiyet kimliği, cinsiyet rolünü şu şekilde tanımlamıştır. ***Cinsiyet:*** Kadın veya erkek olmanın toplumsal boyutudur. ***Cinsiyet kimliği:*** Genel olarak çocukların üç yaşlarında hissettikleri erkek veya kadın olma duygusudur. ***Cinsiyet rolü:*** Kadınların veya erkeklerin nasıl düşünmesi, davranması ve hissetmesi gerektiğine rehberlik eden beklentilerdir. Berk'e (2013) göre; ***Temel duygular:*** İnsanlarda evrensel olan ve hayatta kalmaya katkıda bulunan mutluluk, şaşırma, öfke, üzüntü vb. insanın iç dünyasında uyanan izlenimlerdir. ***Duygusal öz- düzenleme:*** Eisenberg ve Spinrad (2004) ve Thompson ve Goodvin'e (2007) göre; amaçlara ulaşabilmek için duygusal durumu dengede tutmak adına uygulanan metotlar olarak tanımlanmaktadır (Akt: Berk, 2013).

2. 3. 4. Sosyal ve Duygusal Gelişimi Açıklayan Kuramlar

Sosyal ve duygusal gelişime yönelik kuramlar; kişilik, benlik, sosyokültürel ortam, model alma yoluyla öğrenme, çevre ve sosyal bilişsel gibi sosyal ve duygusal gelişimle ilgili temel noktaları açıklamaya çalışmışlardır. Bu alt başlıkta; Bağlanma Kuramı, Psikoseksüel ve Psikososyal Gelişim Kuramları, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Ekolojik Sistem Teorisi üzerinde durulmuştur.

2. 3. 4. 1. Bağlanma Kuramı (John Bowlby 1907-1990, Mary Ainsworth 1913-1999)

Kuram, çocuklar ve onların ihtiyacını karşılayan yetişkinler arasında gelişen duygusal bağı, bağın nasıl oluştuğunu, nedenlerini ve gelecekteki ilişkileri nasıl şekillendirdiğini açıklamaktadır (Ainsworth ve Bowlby, 1991; Bartholomew ve

Shaver, 1998; Burger, 2006; Arslan, 2008; Miller, 2011). Temel olarak baş lanma, ilk bebeklik ve çocukluk döneminde çocuş a bakan kişi (özellikle anne) ile çocuk arasında kurulan süreş en bir duygusal baş ē anlatır (Collins, Cooper, Albino ve Allard, 2002).

Baş lanma ilişkisi; bebeş in hayatta kalmasını ve saş lıklı gelişmesini saş lamaktadır (Akt: Holmes, 1993; Kılıçgün Yurtsever, 2015). Bu yüzden bebekler, genetik olarak baş lanma davranışı göstermeye yatkın olmaları nedeniyle bakma, aş lama, emme gibi çevresindeki kişilerle ilişki kurmaya yarayan bazı davranış biçimleriyle donanmış olarak dünyaya gelmektedirler (Cassibba, Van Ijzendoorn ve Dôodorico, 2000; Arslan, 2008; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011). Baş lanma ilişkisinin; yakınlığ ı koruma, güvence üssü ve güvenli sığ ınak olmak üzere üç temel işlevi vardır (Bowlby, 1973; Hazan ve Shaver, 1994; Arslan, 2008; Göçener, 2010).

Baş lanma ilişkisi; baş lanma öncesi aşama, baş lanmanın oluşum aşamasığ , baş lıklı aşamasığ ve karşılıklı ilişki oluştturma aşamasığ olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Bowlby, 2005; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013).

Baş lanma öncesi aşama (doş umdan 6. haftaya kadar): Bebeklerin yakalama, aş lama, gülümseme, yetişkinin yüzüne bakma gibi tepkileri diş er insanlarla yakın temasa geçmelerine ve rahatlamalarına yardımcı olur. Bu dönemde bebekler, annelerini diş er insanlardan ayırt edebilmelerine raş men baş lanma geçekleşmediş i için tanımadığ ı bir yetişkinle bırakılmak bebeş i rahatsız etmemektedir.

Baş lanmanın oluşumu (6.haftadan 6-8 aya kadar): Bebekler ihtiyaçlarını karşılayana, yabancılardan daha farklı tepkiler gösterirler. Bu süreçte güven duygusu gelişmeye başlamasına raş men anne ayrıldığ ına güçlü tepki göstermezler.

Baş lıklı aşamasığ (6-8 aydan 18-24 aya kadar): Bu süreçte bakım veren kişilere baş lanma gerçekleşmiştir. 6. ve 8. aylar arasında bebekler yabancı kaygısığ gösterirler. Alışık olmadığ ı kişiler bebekte huzursuzluş a neden olmaktadır. 6. aydan itibaren ise bebekler, *ayrılık korkusu* geliştirmeye başlarlar. Ebeveynleri onlardan ayrıldıklarında huzursuzluk belirtisi gösterirler. Ayrılık kaygısının 6 ile 15 aylar arasında arttığ ı görülür. Yürüme çağ ındaki bebekler bakım veren kişilerden ayrılmaya tepki vermenin yanı sıra onların yanlarında kalmasını saş lamak için çaba

sarf ederler. Alıştıklarını kişiyi güvenli bir üs olarak kullanarak çevreyi keşfetmeye devam ederler.

Karşılıklı ilişkinin kurulmasını (18 aydan 2 yaş ve sonrasını): Bilişsel ve dilsel gelişim alanlarındaki ilerlemeleri, çocukların ebeveynlerin geliş ve gidişini etkileyen etmenlerin bazılarını anlamalarını ve ayrıldıklarında geri döneceklerini öngörmelerini sağlar. Bu yüzden bebekler ayrılığa daha az tepki gösterirler.

Bağlanma kuramının, **içsel çalışma modelleri** ya da **zihinsel temsiller** temel kavramlarıdır. Bowlby'e göre (1982) çocuk, geliştikçe bağlanma yaşantılarını, ilişkisel çalışma modellerini oluşturarak içselleştirmektedir (Akt: Hazan ve Shaver, 1994). Bowlby'e göre (1982) çocuk, geliştikçe bağlanma yaşantılarını, ilişkisel çalışma modellerini oluşturarak içselleştirmektedir (Akt: Hazan ve Shaver, 1994). Yakın kişiyle paylaşılan deneyimler aracılığıyla yaşamın ilk aylarında gelişmeye başlayan içsel çalışma modelleri, ileriki yıllarda da gelişmeye ve değişmeye devam eder ve yansımasını olarak, dünya ve diğer insanlara yönelik beklentilere genellenir. İçsel çalışan modeller, çocukların gelecekte kuracaklarını ilişkilerde, beklentilerinde ve algılama şekillerinde temel rol oynamakta ve gelecekteki bağlanma biçimlerinin nasıl olacağının asıl ana belirleyicileri olmaktadır (Hazan ve Shaver, 1994; Diehl, Elnick, Bourbeau ve Labouvie-Vief, 1998; Bretherton, 2000; Miller, 2011; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Berk, 2013).

Mary Ainsworth ve meslektaşlarının yaptıkları araştırmanın temel amacı, bağlanma kuramının duyarlılık denencesini sınamaktır. Böylece bağlanmanın annenin, çocuğunun gereksinimlerine olan duyarlılığı veya duyarsızlığı ile açıklanıp açıklanamayacağını anlamaktır. Bu amaç doğrultusunda **Yabancı Durum Testi** adını verdikleri deneysel bir yöntem kullanmışlardır (Güngör, 2000; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Berk, 2013). Bu test, bir-iki yaşlarındaki bebeklerin sevecekleri oyuncakların olduğu bir odada gerçekleşir. İlk olarak bebekler anneleri ile birlikte odaya alınırlar ve anneleri yanlarındayken odayı keşfederek oyuncaklarla oynarlar. Daha sonra anne odadan ayrılır ve bebeğin tanımadığı yabancı biri odaya girer. Sonrasında anne, kısa bir süre için odaya geri döner, sonra bir daha odadan çıkarak bebeği yalnız bırakır. Bu şekilde test, bebek ve annenin kısa süren ayrılıklarının ve yeniden birleşmelerinin meydana geldiği sekiz kısa aşamadan oluşur. Araştırmacılar, bu aşamalara bebeklerin verdikleri tepkileri gözlemleyerek biri güvenli, ikisi

güvensiz olmak üzere üç tip baş lanma stili belirlemiş lerdir. Bunlar (Burger, 2006; Göçener, 2010; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013):

Güvenli baş lanma: Bu bebekler ebeveyni güvenli bir sığ ınak olarak görmelerinden dolayı çevreyi keş fe başlarlar. Ebeveyn odadan ayrıldığ ında huzursuz olurlar ve hatta aş layabilirler; ancak ebeveyn geri döndüğ ünde öfke belirtisi göstermeden yakın temaslarını sürdürürler ve aş lamalarından hızlı bir şekilde yoş unluğ u azalır. Sonrasında oyuna ve çevreyi keş fe devam ederler.

Güvensiz kaçınan baş lanma: Bu stilde bebekler, ebeveynin varlığ ına tepki göstermezler. Ebeveyn odadan ayrıldığ ında duygularında bir değ işiklik olmaz ve yabancıya da az çok ebeveyne gösterdikleri tepkiye benzer davranırlar. Ebeveyn ile tekrar bir araya geldiklerinde isteksiz davranırlar ve çoğ u zaman kucağ a alındıklarında sarılmazlar.

Güvensiz kaygılı/kararsız baş lanma: Bu stile sahip bebekler ebeveynleri ile birlikteyken çok fazla keş if davranış ı göstermezler ve ebeveyn ile yakınlık kurmak isterler. Ebeveynin ayrılmasıyla birlikte şiddetli bir huzursuzluk göstererek yoğ un bir endişe yaşarlar. Ebeveyn odaya döndüğ ünde ise kolay kolay sakinleş mezler. Kavuş ma sırasında, umutsuz bir şekilde ebeveyne yapış ma ile öfkeli bir şekilde onu reddetme arasında gidip gelirler.

2. 3. 4. 2. Psikoseksüel Gelişim Kuramı (Sigmund Freud 1856-1939)

Freud'un geliş tirdiğ i psikoanalitik kuram; topografik kişilik kuramı, yapısal kişilik kuramı ve psikoseksüel gelişim kuramı gibi üç temel yapı üzerine kurulmuş tur. Freud, çalış malarının ilk yıllarında topografik model çerçevesinde kişiliğ i; bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı olmak üzere üçe ayırmış tır. Daha sonra topografik modelin insan kişiliğ ine sınırlı bir açıklama getirdiğ ini fark ederek yapısal modeli oluş turmuş tur (Burger, 2006; Kuş anç ve Yerlikaya, 2012; Arı, 2016).

Tablo 2. 2. Freudûun Psikoanalitik Kuramē

Topografik kiĸilik kuramē	Yapēsal kiĸilik kuramē	Psikoseksüel geliĸim kuramē
Bilinç	Ķd	Oral dönem
Bilinç öncesi	Ego	Anal dönem
Bilinçaltē	Süperego	Fallik dönem
		Gizil/latent dönem
		Genital dönem

Yapēsal modele göre kiĸilik; **id** (altbenlik), **ego** (benlik) ve **süper ego** (üstbenlik) olmak üzere üç temel yapēdan oluĸur. Freud davranēĸēn, bu üç yapēnēn etkileĸiminin bir ürünü olduğunu düĸünmektedir. **Ķd**, kiĸiliğin temel bileĸenidir. GeliĸIm süreci içerisinde ego ve süperego, idûden ayrēmlaĸarak geliĸir. Tamamen bilinç dēĸē olan id, haz ilkesine göre hareket ederek içgüdüsel gereksinimleri doyurmaya çalēĸar. Ķdûdeki bu imgeleyici süreç Freud tarafēndan **birincil süreçler** olarak adlandērēlmēĸtēr. Freudûa göre, geliĸmekte olan bir çocuğun en zor görevi birincil gereksinimlerinin doyumunu ertelemeyi öğrenmektir. **Ego**, kiĸiliğin düzenleyici, denge ve uyum sağlayēcē sistemidir. Ķdûin önlenemez haz istekleri ile dēĸ dünyanēn kurallarē arasēndaki çatēĸmalarēn çözümü gereksiniminden ortaya çēkmaktadēr. **Ego**, gerçeklik ilkesi ile hareket ederek idûi kontrolü altēnda tutar ve uygun çevresel koĸullar sağlanēncaya kadar idûden gelen arzularēn doyurulmasēnē geciktirir. Freud, Egoûnun haz ertelemeyi sağlayan gerçekçi düĸence tarzlarēnē **ikincil süreçler** olarak adlandērēr. KiĸiliğIn en son geliĸen üçüncü sistemi olan **süperego**, çocuğa aile mirasē olan ve ödül, ceza uygulamalarē ile pekiĸtirilen toplumsal norm ve davranēĸ standartlarēnēn içsel temsilcisidir. KiĸiliğIn ahlaki yönüdür. Freudûa göre süperego çocuklarēn ebeveynleri, öğretmenleri ve benzeri kiĸilerle olan etkileĸimleri sonucunda kazanēlēr (Aydēn, 2003; Senemoğlu, 2005; Burger, 2006; Bee ve Boyd, 2009; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Miller, 2011; Ķnanç ve Yerlikaya, 2012; Özdemir, Özdemir, Kadak, Nasēroğlu, 2012; Trawick-Swith, 2013; Ķnanç, Bilgin, Atēcē, 2015; Arē, 2016).

KiĸiliğIn temellerinin yaĸamēn ilk beĸ yēlēnda atēldığēnē düĸünen Freudûa göre birey, belirli bir düzeyde cinsel enerji (libido) ile dünyaya gelir. Freudûa göre kökleri

organizmanın içgüdüsel süreçlerinde yer alan libido, biyolojik olarak belirlenmiş bir sıra doğrultusunda birbirini takip eden dönemlerde farklı bir vücut organında varlığını gösterir. Her dönemin temel belirleyici özelliğinin, libido açısından birincil derecede önemli bölge olması ve her evrenin ileriki kişiliğe etkisi nedeniyle bu dönemlere psikoseksüel gelişim dönemleri adı verilir. Cinsel enerjinin yoğunlaştığı vücut bölgesi ile ilgili haz yaşantılarının, psikoseksüel gelişimin herhangi bir aşamasında aşırı ya da yetersizliği o döneme takılma (fiksasyon) ile sonuçlanır. Freud'a göre, bireyin aşırı ya da yetersiz doyurulan gereksinimlerini gidermek için gösterdiği çabalar bilinçsizdir ve dolaylı veya sembolik yollarla ifade edilebilir (Bee ve Boyd, 2009; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Miller, 2011; Kuşanç ve Yerlikaya, 2012; Özdemir, Özdemir, Kadak, Nasıroğlu, 2012; Kuşanç, Bilgin, Atıcı, 2015; Arı, 2016).

Freud'un tanımladığı psikoseksüel gelişim dönemleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Oral dönem (0-18 ay): Çocukların bir buçuk yaşlarında, cinsel haz odağı ağız ve çevresi, haz kaynakları ise emme ve yeme gibi ağız yoluyla yapılan etkinliklerdir. Anne tarafından sevgi, şefkat ile düzenli oral ihtiyaçların giderilmesi, bebekte anneye bağlılık ve dış dünyaya karşı güven duygusu gelişmesini sağlar. Bu aşamada yaşanan haz duygusunun aşırı derecede olması ya da engellenmesi durumunda oral döneme takılma meydana gelir ve bu durum çocukta normal dışı kişilik özelliklerinin oluşmasına neden olabilir. Bunlar arasında aşırı bağımlılık, edilgenlik, bencillik ve iyimserlik ya da sebepsiz karamsarlık sayılabilir (Erden ve Akman, 2002; Bee ve Boyd, 2009; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Kuşanç ve Yerlikaya, 2012; Arı, 2016).

Anal Dönem (18 ay-3 yaş): Bu dönemde, cinsel enerjinin yoğunlaştığı organ anüs ve çevresidir. Olgunlaşma sonucunda anüs kasları üzerinde kontrol sahibi olabilen çocuk, dışkısını tutmaktan ve bırakmaktan, haz duymaktadır. Freud, anal dönemde çocuğa verilen tuvalet eğitiminin niteliğinin kişilik üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmektedir. Bu dönemin başarılı bir şekilde tamamlanması anne babanın tuvalet eğitimini nasıl verdiği ile ilgilidir. Aşırı uygun olmayan tuvalet eğitimi, bireyin bu döneme takılı kalmasına ve anal bir kişiliğe yol açabilir. Tuvalet eğitiminin verilişi şekline bağlı olarak anal kişiliğe sahip olanlar, aşırı düzenli ve titiz

ya da bunların tam tersi olarak dağınık ve düzensiz olabilirler (Öztürk, 2004; Bee ve Boyd, 2009; Miller, 2011; Kuşanç ve Yerlikaya, 2012; Arı, 2016).

Fallik Dönem (3-6 yaş): Bu yaş aralığında cinsel enerji genital bölgede toplanmaktadır. Cinsel merakın başlamasıyla çocuk, kendi cinsel anatomisini keşfetmeye ve karşı cinsle olan cinsel farklılıklarını öğrenmeye başlar. Freud, bu yaşlarda çocukların, karşı cinsten olan ebeveynlerine yönelik cinsel arzular beslediklerini düşünmektedir. Freud'a göre bu dönemde erkek çocuklar; annelerine karşı cinsel arzular besledikleri ve babalarının kıskandıklarını için annelerinin ilgisini çekmek üzere babalarıyla yarışır ve Oedipus kompleksi yaşarlar. Kız çocukların ise babalarına karşı olan benzer duygularını "Elektra kompleksi" olarak adlandırılır. Bu duyguların sonucunda ortaya çıkan çatışmalar büyük ölçüde bilinçdışıdır. Freud, bu sürecin çocuğun kendi cinsinden olan ebeveyni ile özdeşim kurarak onu model almasıyla sonuçlandığını belirtir (Meadows, 2006; Bee ve Boyd, 2009; Miller, 2011; Kuşanç, Bilgin ve Atıcı, 2015; Arı, 2016).

Gizil/Latent Dönem (6-12 yaş): Freud'a göre gizil dönem; cinsel gelişimde bir sonraki büyük değişimden önce yaşanan dinlenme dönemidir. 6-12 yaşlarında çocukların enerjileri oyun, arkadaşlık, öğrenme ve okulla ilgili etkinliklere yönelmiştir. Ebeveynlere karşı olan ilginin kendi cinsiyetinden olan akranlarına yöneldiği gizil dönemde çocuklar, içinde yaşadıklarını toplumsal yapıya uyum sağlamak için gerekli toplumsal becerileri edinmekle ilgilidirler. Bu dönemde libido odağı olan bir organ bulunmadığı için döneme saplantı da söz konusu değildir (Bee ve Boyd, 2009; Kuşanç ve Yerlikaya, 2012; Kuşanç, Bilgin ve Atıcı, 2015; Arı, 2016).

Genital Dönem (Ergenlik ve sonrası): Bu dönemde cinsel enerji genital bölgede bulunmaktadır. Genital dönemde, hormonlar ve cinsel organlarda meydana gelen değişimle birlikte cinsel enerji yeniden yoğunluk kazanmaktadır. Önceki evrelerde bireyin kendine dönük olan cinsel enerjisinin yönelimi bu dönemde uygun bir sevgi objesine yani karşı cinsten bir kişiye yöneliktir. Diğer dönemlere takılma yaşanmamışsa ergenlikte yaşanan bu istekler kişinin ilerde bir eş seçmesi ve aile kurmaya yönelmesiyle sonuçlanır (Bee ve Boyd, 2009; Kuşanç ve Yerlikaya, 2012; Kuşanç, Bilgin ve Atıcı, 2015; Arı, 2016).

2. 3. 4. 3. Psikososyal Gelişim Kuramı (Erik Erikson 1902-1994)

Freud, kuramında bireyin biyolojik yönüne ağırlık verirken, Erikson ise kültürel ve sosyal etmenlere vurgu yapmaktadır. Kurama göre, insan diğer insanlarla etkileşim içinde gelişir ve sosyal çevre içinde yer alan ebeveynler, öğretmenler ve akranlar çocuğun psikososyal gelişiminde önemli ve etkili bir role sahiptirler. Ayrıca, kişilik gelişiminde Freud'un ilk yıllara verdiği öneme katılmakla birlikte Erikson'a göre kişilik gelişimi yaşam boyunca devam eder (Burger, 2006; Bee ve Boyd, 2009; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Miller, 2011; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013; Bredekamp, 2015; Arı, 2016).

Psikososyal kuram kişilik gelişimini sekiz evreye ayırarak açıklamaktadır. Her evre biri olumlu diğeri olumsuz olmak üzere iki duygusal durum çatışmasını kapsar. İki karşıt duygu arasındaki çatışma, o evreye özgü krizin konusunu oluşturur. Erikson'a göre bireyin her evredeki temel psikolojik görevi duygusal çatışmayı olumlu yönde çözmektir (Arslan, 2008; İşbaş ve Yerlikaya, 2012; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013; Bredekamp, 2015; Arı, 2016).

Tablo 2. 3. Erikson'un Psikososyal Gelişim Evreleri Kuramı ve Karşılık Gelen Kimlik Duygusu

Yaşam Dönemi	Psikososyal Gelişim	Kimlik Duygusu
Bebeklik	Temel Güvene Karşı Güvensizlik	Ben bana verilenim
İlk Çocukluk	Özerkliğe Karşı Kuşku-Utanç	Ben oluşturduğum şeyim
Oyun Çağı	Girişimciliğe Karşı Suçluluk	Ben olacağımı hayal ettiğim şeyim
Okul Çağı	Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu	Ben öğrenebildiklerimin tümüyüm
Ergenlik	Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası	Ben kimim
Genç Yetişkinlik	Yakınlığa Karşı Yalnızlık	Biz sevebildiklerimizin tümüyüz
Yetişkinlik	Üretkenliğe Karşı Durağanlık	Ben ürettiğim şeyim
İleri Yetişkinlik/Yaşlılık	Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk	Ben geride bırakabildiklerimim

Kaynak: Erikson, 1968; Akt: Atak, 2011.

Eriksonûun sekiz psikososyal gelikim evresinin belli bakl özellikleri kunlardr;

Temel Güvene karkı güvensizlik (0-18 ay): Hayatlarnn ilk yllarında bütünüyle çevrelerindeki insanlara baî mlolan bebekler için en önemli sorun güven duygusunun olukmasdr. Ebeveynlerle kurulan tutarlve sıcak ilikkiler ve onlarn benimsedikleri tutum bebekte temel güven ya da güvensizlik duygularnn olukmasn saî lar. Yeteri kadar sevgi ve ilgi gören, gereksinimleri zamannda ve yeterince karkdanan bebekler, temel güven duygusunu gelitirirler. Ebeveynler tutarsız ve duyarsız bir tutum içinde bebeî in temel gereksinimlerini gerektiî i kekilde karkdayamazlarsa, bebek dünyann güvenilmez bir yer olduî unu ve olaylar üzerinde etkili olabilmesi için yeteri kadar güce sahip olmadıî nn öî renir (Burger, 2006; Bee ve Boyd, 2009; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Kuanç ve Yerlikaya, 2012; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013; Bredekamp, 2015; Ar, 2016).

Özerkliîe karkı kukku-utanç (18 ay-3 yak): Motor, biliksel ve dil becerilerinde meydana gelen hızlı deîikim, özerlik duygusunu destekler. Çocuklar edindikleri yeni becerileri kullanarak çevrelerini ve nesneleri kefetmek, olaylar deneyimlemek ve kendileri için karar vermek isterler. Ebeveynler, çocuklarnn öz kontrol edinmesine olanak tanyan destekleyici bir tutum gösterirse, çocuklarnn baî mszlk çabalarna destek olurlarsa, makul oranda seçim hakkn çocuî a verirlerse çocukta özerklik bilinci oluur. Aksine ebeveynler bu dönemde çocuklarna karkı çok sert ve kstlayıcı olursa çocuklar genel bir utanç duygusu hissedebilir ve kendi yeteneklerinden küphe duyabilirler (Burger, 2006; Bee ve Boyd, 2009; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Kuanç ve Yerlikaya, 2012; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013; Bredekamp, 2015).

Girikimciliîe karkı suçluluk (3-6 yak): Çocuî un biliksel, dilsel ve motor alanlardaki gelikiminin belli bir yeterlilik düzeyine ulakmas, fiziksel ve sosyal çevresini daha fazla merak etmesini, araktrmasn, olukturduî u amaçlar bakarmak için çabalamasn ve yeni keyler öî renmek için girikimlerde bulunmasn saî lar. Bu dönemde çocukta güçlü bir kekilde kendisine inanma duygusu baklar ve çocuk bir kii olarak yapabileceklerinin neler olduî unu kefetmeye çalkar. Yetikkinler kabul edilebilir snrlar içinde bu çabalar desteklerse, çocuklarn girikimcilik duygular gelikir. Ancak eî er yetikkinler akr kontrolcü ve cezalandrıcı ise, çocuklarn akr elektirirlerse ve bu çabalarnn yanlık olduî una onlar inandrırlarsa, suçluluk

duygusu ortaya çıkar. Erikson, ölçülü bir suçluluk duygusunun çocukta vicdan ve özdenetimi geliştirmesi açısından olumlu bir rolü olduğunu düşünür. Ebeveyn ile çocuk arasındaki ideal etkileşim elbette bütünüyle müsamaha göstermeye dayanmamalıdır; ancak aşırı derecede suçluluk duygusunun da çocukların duygusal gelişimini, girişimciliğini ve yaratıcılığını engelleyeceği unutulmamalıdır (Burger, 2006; Bee ve Boyd, 2009; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Kuşanç ve Yerlikaya, 2012; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013; Bredekamp, 2015; Arı, 2016).

Başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş): Sorumluluk paylaşımı, disiplin ve başarma duygusunda önemli bir artışın meydana geldiği bu dönemde çocuk ilkokula başlar. Böylece çocuğun sosyal çevresi genişler ve öğretmenler ile akranların düşünceleri daha önemli olurken ebeveyn düşüncelerinin önemi azalır. Okul görevlerinin yaşantının önemli bir parçası haline geldiği ve çevresindeki yetişkinlerin beklentilerinin arttığı bu döneme uyum sağlayabilmek için çocuk, görevlerini başarmak zorundadır. Okul çağı çocuğunun bunları başarabilmesi için pek çok şey öğrenmesi gerekir. Çocuğun elde ettiği başarılı deneyimler çocuğa başarma duygusu kazandırırken, tersi durum ise yetersizlik veya aşağılık duygusunun gelişmesine neden olabilmektedir (Burger, 2006; Bee ve Boyd, 2009; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Kuşanç ve Yerlikaya, 2012; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013; Bredekamp, 2015; Arı, 2016).

Kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası (ergenlik dönemi): Erikson ergenliğe, temel kimlik duygusunun edinilmesi için kritik bir dönem olması nedeniyle büyük önem atfetmiştir. Ergenlik döneminde çocuklar; fizyolojik değişimler, güçlü cinsel dürtüler ve gelecekteki yetişkin rollerindeki belirsizliğin getirdiği birçok sorunla başa etmek zorundadır. Bir çocuk olarak geçmiş kimliği ile geleceğin birçok seçeneği ve belirsizlikleri arasında sıkışan ergenlerin, ñben kimim?ò sorusunun yanıtı ile ilgili yaşadıklarını karmaşayı çözmeleri gerekir. Ergenlik sürecindeki bu sorgulamanın çatışmasız geçmesi, olumlu bir kimlik kazanımına, çatışmalı olması **kimlik karmaşasına** neden olur (Burger, 2006; Arslan, 2008; Bee ve Boyd, 2009; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Kuşanç, Yerlikaya ve Atıcı, 2015; Arı, 2016).

Yakınlığa karşı yalnızlık (genç yetişkinlik dönemi): Eriksonûun kuramına göre genç yetişkinlik döneminde üstesinden gelinmesi gereken kriz, yakın ilişkiler

kurmaktır. Bu dönemde bireyler, yakınlık geliştirebilecekleri ve duygusal olarak olgunlaşabilecekleri özel bir ilişki arayışına girerler. Dönem sağlıklı bir şekilde atlatılırsa sevgiyi verme ve alma konusunda sıkıntı yaşama riski azalır ve kişi gerçek bir ilişkinin sağladığı doyum ve yakınlık duygusunu yaşar. Tersi durumda kişi, duygusal soyutlanmayla karşı karşıya gelir ve yalnızlık hisseder (Erden ve Akman, 2002; Burger, 2006; Koçanç ve Yerlikaya, 2012).

Üretkenliğe karşı durağanlık (yetişkinlik dönemi): Bu evrede birey, yaratıcılık ile ilgili yoğun bir istek duyar. Eğer kişi bu dönemde ailesi, işi ve üyesi olduğu toplum ve insanlık yararına yaratma gücünü kullanabilmiş ise kendini üretken olarak değerlendirir. Aksi durum ise, amaçlarını gerçekleştirememenin verdiği, işe yaramaz ve yetersizlik duygusunu yaşamasına neden olur (Erden ve Akman, 2002; Burger, 2006; Koçanç ve Yerlikaya, 2012).

Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (ileri yetişkinlik dönemi): Psikososyal gelişim kuramının son döneminde gelişmesi beklenen yaşamsal öge **benlik bütünlüğü** kavramıdır. Bu duygu, bireyin kendi yaşam sürecinin olmasını gerektiği gibi geçmesi ve amacına ulaşmış olmasının duyumsamasıyle gerçekleşir. Bu dönemdeki karmaşanın başarıyla çözümlenememesi durumu ise bireyin, umutsuzluğa düşmesine ve ölüm korkusunu hissetmesine neden olur (Dereboy, 1993; Burger, 2006; Koçanç ve Yerlikaya, 2012).

2. 3. 4. 4. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı (Albert Bandura 1925-)

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kuramın kökeni, davranışçılığa dayanır; ancak kuram öğrenmenin gerçekleşme sürecini açıklarken dikkat ve hatırlama gibi bilişsel süreçlere yaptığı vurgu ile diğer davranışçı kuramlardan ayrılır. Bununla birlikte sosyal bilişsel kuram, öğrenmede pekiştirme ve ceza yerine gözlemin ve gözlenen davranışın öneminden dolayı dikkat kazanması, bireyde öğrenilen davranışın hemen veya ertelenmiş olarak ortaya çıkabilmesi ya da hiç ortaya çıkmama olasılığının üzerinde durmaktadır. Bu sonuçların öğrenmede önemli rol oynaması yönünden de diğer öğrenme kuramlarından ayrılmaktadır (Bredekamp, 2015; Arı, 2016). Bandura, insanların sadece kendi deneyimleri aracılığı ile öğrenmediklerini, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek de öğrenebildiklerini belirtir.

Gözlem yoluyla öğrenmenin temelinde **model alma** yer almaktadır. Bandura, **canlı model** (belirli bir davranışı sergileyen gerçek kişi), **sembolik model** (bir film, televizyon programı, kitap ya da benzeri başka bir platformda betimlenen karakter/kişi) ve **sözel direktifler** (canlı ya da sembolik bir model tarafından gösterilmeksizin nasıl davranılması gerektiğine ilişkin olarak yapılan açıklamalar) olmak üzere üç farklı türde model olduğunu belirtir (Koçanç ve Yerlikaya, 2012; Ormrod, 2012).

Kurama göre model alma, basit bir biçimde diğer insanların davranışlarını taklit etmek anlamına gelmemektedir. Model alarak öğrenme, bilişsel bir süreçtir ve dört önemli süreci kapsamaktadır. Bu süreçler şunlardır (Malone, 2002; Senemoğlu, 2005; Koçanç ve Yerlikaya, 2012; Kılıçgün Yurtsever, 2015; Arı, 2016):

Dikkat: Sosyal bilişsel öğrenmenin en önemli süreci, her türlü bilişsel davranışın temelini oluşturan dikkattir. Bir davranışın tam olarak öğrenilebilmesi için bireyin dikkatini model ve modelin davranışı üzerinde yoğunlaştırması gerekir.

Hatırlama-Akılda Tutma: Modelden öğrenmede ikinci önemli bilişsel süreçtir. Bireyin modele ilişkin gözlemlerini bilişsel olarak organize etmesi, tekrar etmesi ve bilgiyi kodlayarak belleğe depolamasıdır. Gözlemlenen davranış görsel ya da sözel kodlamalar aracılığıyla bellekte depolanır. Sözel ya da görsel kodlar daha önce gözlenen bir davranışın eyleme dönüştürülmesine rehberlik eder.

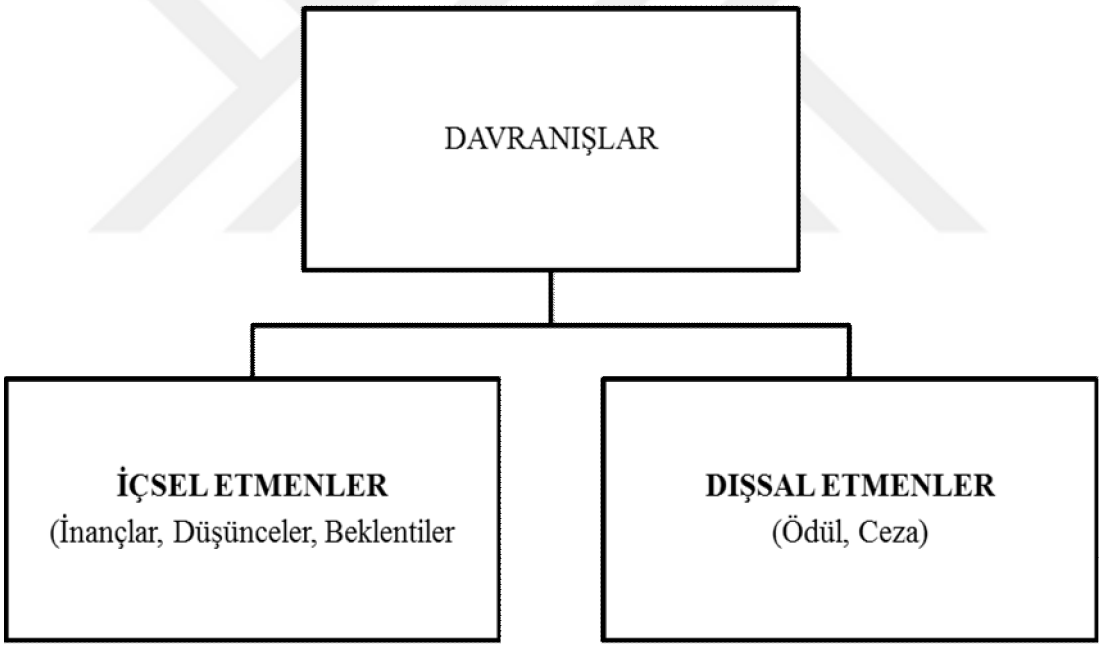
Gözlenen Davranışın Yeniden Tekrarı: Davranışın yeniden ortaya konması, sosyal bilişsel öğrenmede üçüncü süreçtir. Bu aşamada birey, bellekte depolanan ürün üzerinde düşünür. Taklit davranış ile kendi davranışını kıyaslar. Taklit davranışa benzerliği sağlayana kadar kendi davranışı üzerinde çalışır. İhtiyacını karşılayacak ise davranışını başarılı bir şekilde sergiler.

Motivasyon: Sosyal bilişsel öğrenmeyi etkileyen dördüncü süreç motivasyondur. Kurama göre motivasyon, öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesi sürecindeki istekliliktir. Birey model aldığı davranışı öğrenebilir, belleğinde depolayabilir ve davranışı ortaya koymak için gerekli donanımı olmasına rağmen çevresi tarafından olumsuz tepki ile karşılanabileceğini tahmin ederse performansı sergileme olasılığı düşer. Çevresi tarafından desteklenirse davranışı sergileme olasılığı artar.

Banduraâ€™nın Sosyal Bilişsel Teorisiâ€™nin temel ilkeleri; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme, dolaylı öğrenme, öngörü kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yeterlilik kapasitesidir.

Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura, karşılıklı belirleyicilik kavramı ile davranış üzerine içsel ve dışsal güçlerin etkilerinin belirlenmesi konusuna yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Buna göre davranış; ödül ve ceza gibi dışsal belirleyiciler ile inançlar, değerler ve beklentiler gibi içsel etkileşimli etmenlerin oluşturduğu bir sistemin parçasıdır. Bu etmenler, sadece davranışı değil aynı zamanda sistemin kendisini de etkiler. Bir başka deyişle dışsal etmenler, içsel etmenler ve davranışlar sistemin bir parçası olarak sürekli birbiriyle etkileşim halindedir (Burger, 2006; Koçanç ve Yerlikaya, 2012).

Şekil 2. 3. Banduraâ€™nın Karşılıklı Belirleyicilik Modeli



Kaynak: Burger, 2006

Sembolleştirme: Şekiller ve kelimeler gibi sembolleri kullanarak insanlar gözlemlenen davranışı modelleyebilir ve elde ettikleri bilgileri daha sonraki yaşantılarında kullanmak üzere belleklerinde depolayabilirler. Sembolleştirme süreci insanlara yaşantılarında mana, şekil ve süreklilik verir (Senemoğlu, 2005; Bayrakçeşme, 2007; Çakır, 2007).

Dolaylı öğrenme: Davranışa ödül ve ceza mekanizmalarına maruz kalarak doğrudan öğrenmek yerine, başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenmeye dolaylı öğrenme denir. Dolaylı öğrenme, zaman, kaynak ve mekan sınırlılıkları nedeniyle bireyin ulaşamayacağı yeni bilgilerin edinilmesi için yeni durumlar ve aktiviteler keşfetmesini sağlar (Senemoğlu, 2005; Bayrakçı, 2007; Çakır, 2007; Bredekamp, 2015).

Öngörü Kapasitesi: Kurama göre, amaca yönelik olan insan davranışı öngörü ile düzenlenir. Banduraʼya (1989) göre öngörü, bir insanın kendini motive edebilme ve önceden tahmin ederek hareketlerini yönlendirebilme kapasitesidir (Akt: Bayrakçı, 2007). Bireyin deneyimleri herhangi bir davranışı gerçekleştirmeden önce o davranışın sonucunda ne olabileceği ile ilgili beklentiler yaratır. Beklentiler uygunsa davranışın tekrarlanma olasılığını artırır (Bandura, 2001; Bayrakçı, 2007; Çakır, 2007).

Öz düzenleme kapasitesi: Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre birey, hayatını kontrol etme ve düzenleme gücüne sahiptir. Öz düzenleme kapasitesi, dış etmenleri gözlemleyerek amaçlı davranış için bir öngörü oluşturur ve insanların kendi düşünceleri, duyguları, motivasyonları ve hareketleri üzerinde kontrol sahibi olabilmelerini sağlar (Bandura, 2001; Bayrakçı, 2007; Çakır, 2007; Kınanç ve Yerlikaya, 2012; Arı, 2016).

Öz yeterlik kapasitesi: Sosyal öğrenmenin temel kavramı olan öz yeterlik kısaca kişinin kendini bilmesi anlamına gelmektedir (Bayrakçı, 2007). Bandura (1986) öz yeterlik kapasitesini bireyin belirli bir davranışı sergilemesi ya da bir görevi başarma konusundaki kişisel yeterliliklerini algılamasına şeklinde tanımlar. Öz yeterlik bireyin hedeflerini yapılandırmasını, hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli çabayı göstermesini ve gösterdiği bu çabanın sürekli olmasını sağlar (Akt: Arı, 2016).

Sonuç olarak sosyal bilişsel öğrenme kuramı; çevre ve davranışın karşılıklı olarak birbirini etkilediğini, bireylerin kendi davranışlarını sık sık düzenlediklerini böylece bir hedef doğrultusunda düşündüklerini, insanların başkalarının davranışlarını gözlemleyerek dolaylı yoldan öğrenebildiklerini, çocukların birçok davranışı yakın çevrelerindeki akranları ve yetişkinleri gözlemleyerek öğrendiklerini

ve izleyerek öğrenilen davranışların gerçekleşme olasılığının ödül veya cezaya ilişkin beklentilere bağlı olduğunu belirtmektedir (Burger, 2006).

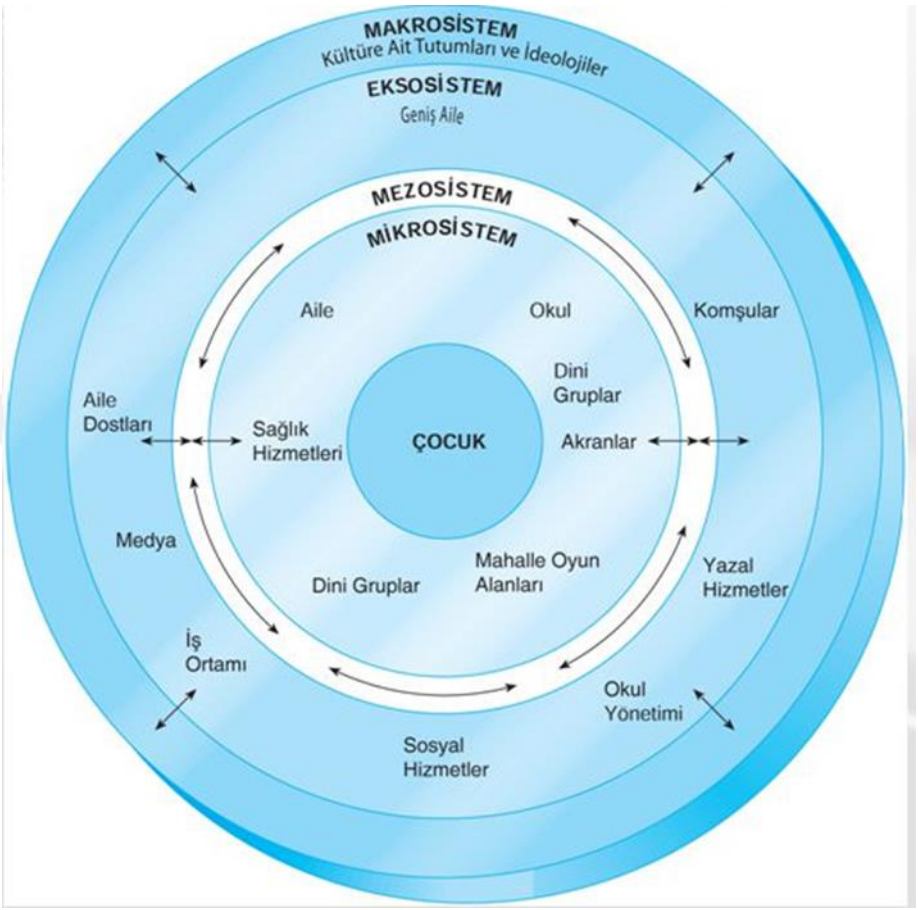
2. 3. 4. 5. Ekolojik Sistem Teorisi (Urie Bronfenbrenner 1917-2005)

1970'li yıllarda Bronfenbrenner'ın felsefî görüşleri çerçevesinde gelişen ekolojik sistem teorisi, çocuğun toplumsal gelişimine yönelik açıklayıcı bilgiler verir. Ekolojik sistem teorisi; aile, okul, toplum, politik sistemler ve sosyal hizmetler gibi çocuğun içinde yaşadığı birçok kuruluş ve ortamın gelişim üzerindeki etkisine vurgu yapar (Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013; Kuşanç, Bilgin ve Atıcı, 2015).

Bronfenbrenner'ın ekolojik kuramına göre; çocuğun gelişimini anlayabilmek için sadece bireyi değil çevresini de anlamak gerekir. Bronfenbrenner (1979) çevreyi "bir dizi iç içe yapı, her biri diğerinin içinde bir dizi Matruşka bebeği" şeklinde tanımlar. Bronfenbrenner'ın kuramında bireyin çevresi, birbiri içine yerleşmiş katmanlardan meydana gelen karmaşık ilişkiler sisteminden oluşur. Her bir katman, gelişim üzerinde farklı bir etki düzeyini temsil eder. Çocuğun gelişimi de bu katmanların kendi ve birbirleri içinde olan ilişkilerinden etkilenir (Obalar, 2008; Meadows, 2010; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Özenç ve Doğan, 2014).

Çoklu etki katmanlarının merkezinde cinsiyet, yaş, mizaç, sağlık durumu, zeka gibi bireysel özellikleri ile çocuk yer alır. Gelişim sürecinde çocuğun bireysel özellikleri her bir katmandaki çevresel güçler ile etkileşimde bulunur. Böylece bireye kalıtsal olarak aktarılan özellikler, çevresel faktörlerle etkileşime girerek gelişimi şekillendirir (Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Berk, 2013). Bu bakış açısı çerçevesinde Bronfenbrenner, kuramına "bioekolojik model" adını vermiştir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

Şekil 2. 4. Urie Bronfenbrenner Ekolojik Sistem Teorisi



Kaynak: Kopp ve Krakow, 1982; Akt: Trawick-Swith, 2013.

Ekolojik sistemler teorisinde ilk katman, çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen **mikrosistem**dir. Çocuğun yakın çevresindeki tüm kişiler, kurumlar ve kendi deneyimleri mikrosistemi oluşturur. Bu katman, aileyi, bazı pediyatrik ve sosyal hizmetleri, okulu, öğretmenleri ve akranları kapsar. Çocuğun ailesi mikrosistemin önemli bir öğesidir ve çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi, erken çocukluk döneminde oldukça baskındır. Bireyin bu katmandaki ilerleyişini değerlendirmek için mikrosistem içindeki etkileşimlerin karşılıklı gerçekleştiğini bilmenin önemi üzerinde durmuştur. Bu etkileşimin sonucunda çocuğun gelişiminde kalıcı izler meydana gelir. (Crockenberg ve Leerkes, 2003; Meadows, 2010;

Kostelnik, Gregory, Soderman ve Whiren, 2011; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013).

Bronfenbrennerûin kuramãnda, aile, okul, mahalle gibi mikrosistemler arasãndaki baſlantÆlarÆ kapsayan ikinci katman **mezosistem**dir. Kurama göre mezosistemdeki kiıiler ve kurumlar arasãndaki güçlü ve destekleyici baſlantÆlar, çocuſun geliıimini olumlu bir ıekilde destekler (Stivaros, 2007; Meadows, 2010; Kostelnik, Gregory Soderman ve Whiren, 2011; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013).

Eksosistem, çocuklarãn hayatlarãnda doſrudan etkili deſildir ancak çocuklarãn yakãn çevreleri ile olan etkileıimlerini etkilediſi için dolaylÆ olarak geliıim üzerinde etkisi olan katmandÆr. Eksosistem; ebeveynlerin ıyerleri, aldÆklarÆ saſlÆk ve sosyal hizmetleri, gittikleri dini kurumlar gibi yerleri kapsar. Örneſin; ebeveynlerin ıyerlerindeki esnek çalÆıma saatleri, doſum ve hastalÆk izni politikalarÆ gibi konular çocuklarÆ farklÆ ıekillerde etkileyebilir (Tissington, 2008; Meadows, 2010; Kostelnik, Gregory, Soderman ve Whiren, 2011; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013).

Dördüncü katman olan **makrosistem**, genel olarak toplumun deſerlerini, inançlarÆnÆ, gelenek ve göreneklerini, kanunlarÆ ve kaynaklarÆ kapsamaktadÆr. Buna göre her bireyin farklÆ bir alt kültürü bulunmaktadÆr ve bireyler kendi inanç sistemleri ve ideolojileri doſrultusunda alt kültürlerde gerçekleıen birtakÆm etkinliklere katÆlmaktadÆrlar. Makrosistemi temsil eden kurumlar, bireysel çocuk geliıimine uzak görünseler de çocuſun geliıimi üzerinde oldukça etkilidirler. Çünkü bu aıamada çocuk; çeıitli normlarÆ, ideolojileri ve inançlarÆ bulunan farklÆ kurumlarla etkileıim halindedir. Örneſin; çocuklarda hangi niteliklerin nasÆl kazandÆrÆlmasÆ gerektiſine ilikin inanç farklÆlÆklarÆnÆ kapsayan kültürel deſerler, çocuſun hayatÆnÆn bütün yönlerine etki eder (Begum, 2007; Meadows, 2010; Kostelnik, Gregory, Soderman ve Whiren, 2011; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013).

DiſÆer katmanlarÆnÆn hepsini içine alan **kronosistem** modeldeki son katmandÆr ve içinde yaıanÆlan zaman dilimini anlatmaktadÆr. Kronosistem hem çocuktan hem de zamandan kaynaklanan deſiıimlerle ıekillenir. Herhangi bir toplumdaki deſerler, gelenekler, teknoloji ve sosyal durumlar zaman içerisinde deſiıim gösterir. Bu deſiıimler de çocuſun geliıimini etkiler. Örneſin günümüzde çocuklar ñdijital çaſ äò

oluşturan teknolojik ilerlemelerin sonucunda daha önceki nesillerin hayal bile edemeyeceği büyüklükte bir bilgi ve eğlence dünyasına erişim kanalına sahiptir. Zaman ile ilgili dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise, çocukların büyüdükçe akranları, katıldıkları etkinlikler ve çevre ile ilgili kendi kararlarını verme ve kendi gelişimlerinde daha aktif bir rol üstlendikleridir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011; Berk, 2013).

2. 4. Dil Gelişimi

MacWhinney'e (2005) göre dil, insan türünün ayırt edici eşsiz bir özelliğidir. Pehlivan'a (2005) göre ise dil, bir toplumun sahip olduğu ortak ses, anlam unsurları ve kuralları işlevsel kılarak insanların düşüncelerini, duygularını ve taleplerini iletmelerini sağlayan çok yönlü ve gelişmiş sistem olarak ifade edilebilir. Dil, interkostal kaslardan daha çok fizyolojik, sosyal ve nöral sisteme dayanır. Başka bir ifade ile dil, vokalleşmenin kortikal kontrolünü, duyuşsal ilişkileri, bilişsel yeteneklerdeki gelişmeleri, bilgi entegrasyonu için nöral yolları ve sosyal hiyerarşilerin oluşum mekanizmalarını kapsar (MacWhinney, 2005).

Birçok insan için dil; nefes almak veya göz açıp kapamak kadar basit bir içgüdüye benzetilebilir. Aslında dil, birçok insanın asla ustalaşamayacağı kadar karmaşık yetenektir (MacWhinney, 2005). Bu bağlamda bu karmaşık mekanizmanın çerçevesini oluşturan kavramları incelemekte yarar görülmektedir.

2. 4. 1. Dil Gelişiminin Temel Kavramları

Dil gelişiminin anlamını oluşturan temel kavram ve tanımların açıklanması, gelişim sürecinin anlaşılırlığına katkı sağlayacağı için önemli görülmektedir. Bu çerçevede bu başlık altında *jest dili, sözlü iletişim, sözel olmayan iletişim, alıcı dil, ifade edici dil* ve *konuşma* kavramlarının tanımları üzerinde durulmuştur.

Jest dili: İnsanların duygu ve düşüncelerini ifade ederken bilinçli ya da bilinçsiz olarak kol, ayak veya baş ile yapılan vücut hareketlerinin iletişime eşlik etmesi ya da sadece belli başlı vücut hareketleri ile duygu ve düşüncelerinin ortaya konulması şeklinde açıklanabilir. Bir bebeğin mutlu olduğunda ellerini çırpması ya da korktuğunda korktuğu nesneden uzaklaşmak için bedenini geri çekmesi şeklinde örneklendirilebilir (Baltaş ve Baltaş, 2007; Aksoy ve Baran, 2017). ***Sözlü iletişim:***

Duygu, düşünce ve fikirlerin sözlü iletişimin en belirgin şekli olan konuşma ya da yazı yazma veya kitap okuma gibi yöntemlerle karşılaşılmasıdır. Bu iletişim şeklinde konuşan ve dinleyen birebir ilişki içinde olduklarından fikirlerin aktarımı daha açık ve net bir biçimde gerçekleşir (Nazik ve Beyazıt, 2005; Akt: Özkurt, 2010; Aksoy ve Baran, 2017). ***Sözel olmayan iletişim***: Kişinin kendini ifade ederken ne söylediğinden çok nasıl söylediğinin ön plana çıktığı iletişim şeklidir. Sözel olmayan iletişim, ses tonu, jestler, beden dili, beden duruşu ve göz temasıgibi genel vücut hareketleri ile karakterize edilmektedir (Lindon, 2010). Konuşmadan iletilmek istenen mesajlar bu özellikler aracılığıyla iletişimde bulunulan kişiler tarafından algılanır ve anlamlandırılır (Dökmen, 2013; Aktaş, 2014; Arkonaç, 2008). ***Alıcı dil:*** İfade edici dilden önce gelişmeye başlayan alıcı dil, kelimeleri anlama becerisidir. Konuşma seslerini algılama ile başlayan alıcı dil, 9-13 aylarda belirgin olarak gelişme göstermektedir. Alıcı dilin yansımalarıı, bebeğin yaşamında sözel uyaranların algılanmasıı ve anlaşılmasıı şeklinde varlığını göstermektedir. Bebek söylenenleri anlar ve istenileni yerine getirebilir (Ezell ve Justice, 2005; Akt: Muslugüme, 2016; Owens, 2012; Akt: Sarı, 2018; Kayılı ve ark., 2009; Durualp ve Aral, 2013). ***İfade edici dil:*** Alıcı dilin temellerine bağlı olarak gelişen ifade edici dil, konuşma ile karakterize edilmektedir. Diğer bir ifade ile dilin konuşma yoluyla somutlaştırılmasıı, ifade edici dil olarak açıklanır. Çocuğun isteklerini, duygularını ve düşüncelerini diğer insanlara anlatmak için sesleri, kelimeleri, cümleleri uygun ve doğru bir şekilde bir araya getirerek ifade etmesidir (Aral ve Doğan Keskin, 2016; Ezell ve Justice, 2005; Akt: Okyay, 2015). ***Konuşma:*** İletişimin aracıolan dili iletme yolu ve iletişimin sözel ifadesidir (Topbaş, 2006). Farklıbir açıklama ile *konuşma*, konuşma organlarıaracılığıyla soyut olan düşünce, duygu ve dileklerin görsel ve işitsel ögeler yoluyla görülür ve duyulur hale getirilerek diğer insanlara iletilmesi olarak tanımlanabilir (Ergin, 2012).

2. 4. 2. Dil Gelişimi Kuramları

Konuşmayı öğrenmenin etkileyici gerçekliğine birçok temel teorik yaklaşım bulunmakla birlikte tek bir kuram, dil gelişiminin tüm yönlerini açıklayamamaktadır (Lindon, 2010). Ancak bütün kuramlar, çocukların dil öğrenmeye hazır olduklarıkonusunda hemfikirdir (Meadow, 2008) .

2. 4. 2. 1. Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget, dili bilişsel olgunlaşmanın ürünü olan çok sayıda yeterlilikten biri olarak ifade etmektedir (Mavişe, 2006). Kurama göre dil gelişimi; dış dünyaya ilişkin bilişsel algılar aracılığıyla gelişmekte ve bu doğrultuda bilişsel gelişimin bir ürünü ya da sonucu olarak ifade edilmektedir (Tümkaya, 2017). Başka bir deyişle deneyim ve olgunlaşmanın öneminin altı çizilmektedir (Aksoy ve Baran, 2018). Piaget (1936), ilk sözcüklerin ortaya çıkmasından çok önce çocuğun jestler, yüz ifadeleri ve eylemler aracılığı ile çevresiyle iletişim kurduğunu belirtmiştir.

Piaget'e göre dil, duyusal-motor deneyimlere dayanır. Kuramda, yaşamın ilk iki yılında çocuğun bilişsel becerilerinin, kelimeler ve resimler gibi sembollere dayanmadığı, ancak görme, işitme ve dokunma gibi duyusal motor deneyimler ile var olduğu ifade edilmektedir. Bu bakış açısıyla dilin kurallarının bir dil edinimi aygıtından değil, daha kapsamlı bir bilişsel sistemden geldiği görüşü hakimdir.

Çocuklar yaklaşık bir buçuk yaşlarında nesne devamlılığını kazanarak, nesneleri temsil eden sembolleri belleklerine yerleştirmeye başlarlar. Bu aşamada çocuklar görmedikleri nesnelerin yerine onları temsil eden sembolleri kullanmaya başlar ve bu semboller onların ilk kelimeleridir (Mavişe, 2006). Başka bir ifade ile çocuklar ilk olarak şemalar aracılığı ile yaşamlarındaki olayları anlamlandırırlar. Ardından dili edindikten sonra onlardan bahsederler (Cowie, 2012).

2. 4. 2. 2. Toplumsal Etkileşimci Kuram

Piaget'in bakış açısı, dil edinimini açıklamakta çok etkili olmakla birlikte, çocuğun deneyiminin önemli bir yönünü oluşturan sosyal çevrenin, çocuğun öğrenme kapasitesi üzerindeki etkisini göz ardı etmektedir (Cowie, 2012). Piaget, dili, bilişsel gelişimin bir sonucu olarak görürken, Vygotsky ise bilişsel gelişimin bir aracı ve sürecin parçası olarak görmektedir. Dil, kültürün bütün üyeleri tarafından oluşturulmakta ve paylaşılmaktadır. Ayrıca düşünmek için kullanılması gerekir. Zihinsel araçlar, insanların birbirleri ile konuşarak ortak deneyimlerin paylaşılması aracılığıyla kabul edilerek içselleştirilir (Leong ve Bodrova, 2007).

Vygotsky, dilin aracı olan konuşmanın iki temel işlevi olduğunu vurgular. Bunlardan birincisi sosyal konuşmadır. Başkalarına yöneltilen ve iletişim kurmak

amacıyla yapılan konuşmadır. İkincisi ise kendine yönelik konuşma, başkalarıyla ilgisi olmayan öze-yönelik konuşmadır. Piaget'nin kuramından farklı olan yön, bu konuşmaların ortaya çıkış sırasıdır. Vygotsky bebeklik döneminde görülen konuşmayı sosyal konuşma, daha sonraki yıllarda görülen konuşmayı kendine yönelik-öze dönük konuşma olarak ifade etmiştir. Piaget ise kendine dönük konuşma olarak ifade edilen egosantrik dilin yaşamın başlangıcında görüldüğünü, sosyal ve toplumsal dilin ise daha sonra görüldüğünü vurgulamaktadır (Piaget, 2007).

Vygotsky'nin dilin bilişsel gelişimin bir aracı olduğu görüşünü destekleyen bir araştırmada (Willoughby ve ark., 2014) epidemiyolojik bir örneklem üzerinde 15 aydan 3 yıla kadar sahip olunan sözsüz ve sözlü iletişimin dört yaşındaki yürütücü işlevler üzerine doğrudan ya da dolaylı etkileri test edilmiştir (N=1.117). Elde edilen bulgular 15 aydaki sözsüz, iki ve üç yaşlarındaki sözlü iletişim ile yürütücü işlevler arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda, dilin daha sonraki yürütücü işlevler üzerinde doğrudan ve dolaylı önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir.

2. 4. 2. 3. Davranışçı Kuram

1950'lerin sonlarından önce dönemin psikolojik kuramlarına paralel olarak dil; davranışların genel yasalarıtarafından edinilebilecek bir başka davranış olarak kabul edilmiştir. Kuram, davranış ve dil öğrenmenin aynı işlemler sonucunda gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Dilin gelişimi, klasik koşullanma, edimsel koşullanma, yakınlık, tekrar, şartlanma gibi faktörlerin bir ürünü olarak görülmektedir.

Bebek çevresinde duyduğu sesleri ve sözcükleri taklit etmeye başladığında, etkileşim kurduğu insanların olumlu tepkileriyle karşılaştığında bu hoşnutluğunu devam ettirmek için bu sözcükleri daha sık kullanmaya, tekrar etmeye ve yenilerini öğrenmeye başlar; ancak bebeğin söylediği sözler herhangi bir ödüllendirmeye neden olmuyorsa tekrar edilmemeye ve kaybolmaya başlar. Bu süreçler sonucunda dil şekillenir. Ancak, pekiştirme ve öğrenme arasındaki bu ilişkinin dili öğrenmede etkili olduğu ifade edilse de dilin daha karmaşık yapılarını öğrenmede yetersiz olduğu görülmüştür (Meadow, 2008; Kandemir, 2015; Erden ve Akman, 2001).

2. 4. 2. 4. Doğuştancı Kuram

Amerikalı dilbilimci ve yazar olan Noam Chomsky (1975) dil ediniminin genetik temelden belirlendiği ini öneren ilk kişidir. Bebeklerin konuşma kurallarını çözmek için donanımlı olarak dünyaya geldiklerini ileri sürmüştür. Kuram dilin öğ renileceğ ini değ il, edinileceğ ini savunur (Mavişe, 2006). Bunu sağ layacak genetik donanım ise dil edinim aygıtı (Language Acquisition Device-LAD) olarak isimlendirilmiştir (Smidt, 2006).

Doğuştan bütün dillerin temelinde yer alan evrensel kuralları tanımakta olan dil edinim aygıtı; olgunlaşma ile ortaya çıkmaktadır ve zamanla bu yeti sayesinde dil sistemi çocuklar tarafından öğ renilmektedir (Lindon, 2010; Yazıcı, 2015). Dil edinim aygıtı, çocuğ a tabi kaldığ ı dili özümseme ve bu dille ilgili kuralları keşfetme yetisi vermekte ve daha sonra bu keşifler kendi cümlelerini oluşturmasını sağ lamaktadır.

2. 4. 2. 5. Etkileşimci Kuram/ Bilgi İşleme Kuramı

Fletcher ve MacWhinney (1995) gibi birçok psikolog, çocuğ un rehberlik olmadan Noam Chomsky'nin kuramında yer alan evrensel çekirdek olarak belirtilen, dilin karmaşık yapısının ayrıntılarını bir araya getirmesinin mümkün olmayacağ ını belirterek Chomsky'nin görüşünü reddetmişlerdir. Farklı bir bakış açısı ile dilbilimciler ve psikologlar, dil öğ renimi veya dil gelişiminin insan aklının çalışmasına açılan bir pencere olduğ unu ifade etmişlerdir. Dilin kalıplarının eşsiz bir içgüdüden değ il; evrim, bilişsel, toplumsal süreçler ve insan vücudunun genel işleyiş süreçleri ile ortaya çıktığ ını belirtmişlerdir (MacWhinney, 2005).

Etkileşimci kuram; bilişsel gelişim kuramı, bilgi işleme kuramı ve toplumsal etkileşim gibi kuramların temel görüşlerini birleştirerek dil gelişimini açıklamaktadır. Diğ er bir ifade ile dil gelişiminde, çevre, genetik ve toplumsal süreçlerin eşgüdümlü olarak işlediğ ine işaret etmektedir (Aksoy ve Baran, 2018).

2. 4. 3. Dilin Bileşenleri

Dil bileşenlerini ve kurallarını oluşturan alt sistemler, sıralı bir gelişime ve düzeneğ e sahiptir. Dil; ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi (yapı bilgisi), anlam bilgisi ve kullanım bilgisi (edim/pragmatik) gibi yapıların bileşiminden oluşan bir sistemdir. Dili kullanabiliyor olmak, bu sistemlerin her birinde yetkin olmayı ve

bunlarıniletişim sistemi içinde harmanlayabilmeyi gerektirir (Berk, 2013; Santrock, 2010; Akt: Yazıcı, 2013).

2. 4. 3. 1. Ses Bilgisi (Fonoloji)

Lievenöre (2006) göre, fonoloji; konuşma sesleri çalışmasıolarak ifade edilmektedir. Çocuğun içinde yaşadığıtoplumun dilinde kullanılan ve anlam taşıyan belirli sesleri (veya fonemleri) yöneten sistem olarak açıklanmaktadır. Türkçe konuşulan bir toplumda ñbò, ñaò sesleri iki farklıfonem olarak ele alınır. Fonemler birleşerek morfemleri (en küçük anlamlıdilsel birim) ve morfemler birleşerek sözcükleri oluşturur (Cowie, 2012). Diğer bir ifade ile konuşma dilindeki sesleri, seslerin özelliklerini, seslerin birleştirilme ve dizimsel ilişkilerini belirleyen kurallarınifadesi olarak açıklanabilir (Topbaş, 2006).

2. 4. 3. 2. Biçim Bilgisi (Morfoloji)

Kelimelerin şekli veya yapısıile ilgili olan alt bileşendir. Dilin anlamıolan en küçük biçim birimi morfem olarak adlandırılır. Morfoloji, morfemlerin bir anlam taşımasıiçin nasıl oluşturulacağınınkurallarınıkapsar. Kelimeler, bir ya da birkaç morfemden oluşturulmuş olarak analiz edilebilir. Örneğin, "köpekler" kelimesi iki morfemden oluşturulmuştur: ñköpekò ve ñlerò. Son ek ñlerò çekim ekidir ve aynı zamanda bağımlımorfemdir. Çünkü tek başına kullanıldığında bir anlam taşımaz; bu nedenle anlamıolan bağımsız bir morfemle kullanılmalıdır (Matthews ve Tomasello, 2008; Yılmaz, 2009).

2. 4. 3. 3. Sözdizimi (Sentaks)

Söz dizimi, dil bilgisel cümleler oluşturmak için sözcüklerin birleştirildiği biçim ve düzen ya da bu dizileri yöneten kurallardır. Dil bilgisi terimi, herhangi bir dilde morfem ve kelime dizilerini belirleyen kurallar olarak belirtilebilir. Dil bilgisel kurallar, bir dilde kelimelerin ve morfemlerin, anlamlıcümleler üretmek için nasıl birleştirilip dizilebileceğinin belirlenmesi (Cowie, 2012) veya kelimelerin, cümlelerin bir araya getirilmesi ile büyük yapılara dönüştürülmesinde izlenen kurallar olarak da ifade edilebilir (Matthews ve Tomasello, 2008; Lieven 2008).

Farklı bir anlatımla söz dizimi; sesbirimlerin biçimbirimlerle, biçimbirimlerin sözcüklerle, sözcüklerin de anlamlı cümle yapılarını oluşturmak için sözcük gruplarıyla ve cümlelerle birleştiği kurallar düzeneğidir. Türkçede söz dizim kuralı "özne-nesne-yüklem" sıralamasından (Ayşe elma yedi) meydana gelir (Kuşanç ve ark. 2015).

2. 4. 3. 4. Anlam Bilgisi (Semantik)

Semantik, dilde kodlanmış anlamlara vurgu yapar. Sesli fonlar tek başlarına anlamsız olmakla birlikte en küçük anlamlı dil birimleri olan morfemleri oluşturmak için bir araya getirilirler. Bunlara tam kelimeler; "kedi", "elma" gibi örnekler verilebilir. Çocuk morfemlerin, kelimelerin ve daha uzun ifadelerin; olayları, insanları, nesneleri, ilişkileri, kısaca bir anlamı ifade ettiklerini öğrenir (Cowie, 2012).

Anlam bilgisi, dil sisteminin yüzeyinin altına, Chomsky'nin ifade ettiği gibi ***"derin anlama"*** bakmayı gerektirir (Aksoy ve Baran, 2017). Anlam bilgisi için odak nokta, dil anlayışı için gerekli olan temel mekanizmalardır. Örneğin; basitçe konuşulan bir cümlenin anlaşılabilmesi için bütün bir diziyi içermesi gerekmektedir. Çocuğun anlam bilgisini kazanması için sahip olması gereken yetenekler; konuşma seslerini tanımlayabilmesine, cümlelerdeki sözcük sınıflarını belirleyebilmesine, sözcükleri tanıyabilmesine, anlamlarına erişebilmesine ve daha sonra her kelimenin oynadığı gramer rolüne uygun olarak sözcük anlamlarını tutarlı bir bütün halinde bütünleştirebilmesine bağlıdır (Gaskell, 2005).

Anlam bilgisi için semantik rollerin ve kategorilerin bilinmesi gerekir. Semantik roller, isim/nesne gibi sözcüklerdir. Aynı zamanda tematik roller olarak da adlandırılırlar. Semantik kategoriler örneğin; isim, nesne, araç, dönem ve yer olarak ifade edilebilir. Bir gerçekliği ya da durumu ifade etmek için semantik rollere uygun olarak ilişkiler tanımlanabilir (Matthews ve Tomasello, 2008). Örneğin; "Ali parkta elma yedi". Bu cümlede dört tematik rol mevcuttur. Ali: isim, elma: nesne, park: yer, yeme: eylemdir. Yapılan araştırmalar, farklı dilleri öğrenen çocuklar için, "isimler" kategorisinin en büyük kelime kategorisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca "*için*" gibi belirleyicileri ve kapsamlarını öğrenmek uzun yıllar alırken, fiil ve sıfat kategorilerini tam olarak geliştirmek için de daha fazla zamana ihtiyaç duyulmaktadır (Lieven, 2006; Akoğlu, 2015).

2. 4. 3. 5. Kullanım bilgisi (Edim/Pragmatik)

Sosyal etkileşimi gerçekleştirmek için iletişim amacıyla dilin kullanım ve kural bilgisine edimbilim denir. Edimbilim uygun ve etkili iletişimin temelini oluşturan prensipleri kapsar (Berk, 2013). Bu bileşen, doğru ve uygun iletişimin gerçekleştirilmesi için konuşma sırasına dikkat etmeyi, gerektiğinde konuşmayı başlatma, konuşma odağını kaçırmama, konuşmanın aynı konuda devam etmesi ve bitirilmesi, anlatım becerisi ve anlam bilgisinin açık ve tam olması gibi detayları içermektedir (San-Bayhan ve Artan, 2011; Akt: Karaman, 2013). Detaylandırıldığında, konuşmanın genel amacına ilaveten, pragmatik bilginin üç bileşeni olduğu ifade edilebilir. Bunlar; konuşma kurallarını bilme, konuşmada nezaket kurallarını uygulama, konuyla ilişkili konuşmayı sürdürmedir (Ninio ve Snow, 1999; Akt: Ünal, 2014).

2. 4. 4. Sesbilgisel Gelişim Evreleri

Pence-Turnbull ve Justice (2011) bebeklerin çıkardıklarını erken sesletimler ile ilgili yaptıklarını çalışmada, seslerin sıralı bir düzen içinde ortaya çıktığı fikrini evre modeline göre açıklamışlardır (Akt: Akoğlu ve Turan, 2015). Bleile (2004) de konuşma dilinin gelişiminin, dört ana evreden ve her ana evreye ait alt evrelerden oluştuğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda I. Evre: 0-12 ay, söz öncesi iletişim, II. Evre: 12-24 ay, sözcük öğrenme, III. Evre: 24 ay-5 yaş, kural öğrenme, IV. Evre: 5 yaş ve ergenlik, sesbilgisel farkındalık ve okur-yazarlık ana evrelerinden oluşmaktadır (Akt: Topbaş, 2006).

2. 4. 4. 1. I. Evre: Söz Öncesi İletişim Evresi (0-12 ay)

Alanyazında farklı sınıflandırmalar olmakla birlikte bu çalışmada; Oller ve Stark (1980), Locke, (1983), Jusczyk, (1992), Peters ve Peters, (1974), Vihman ve Miller, (1988) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre; *söz öncesi iletişim evresi*: sesleme, gığıldama, genişletme, düzenli mırıldanma ve çeşitlendirilmiş mırıldanma evreleri şeklinde beş alt evrede açıklanmıştır (Akt: Topbaş, 2006).

2. 4. 4. 1. 1. Sesleme Evresi (0-1 ay)

Kent (2005) gebelik döneminde yaklaşık 5. ayda işitme duyusunun fonksiyonel olarak olgunlaşmasıyle fetüsün konuşma sesleri dâhil özellikle anne sesini duyduğunu, Lieven (2006) ise bebeklerin muhtemelen rahimde yaşadıklarıyle deneyimlerinden dolayıannelerinin sesini diğer kadınlarınkinden ayırt edebilme becerisiyle doğduklarınıbelirtmektedir. Bu bağlamda bebeklerin ses üretim becerileri, algısal becerilerinden daha sonra görülen bir beceridir (Bee ve Boyd, 2009).

Ağlama, bebeğin ilk çıkardığıses sestir. Bebeğin beslenme ve nefes alma gibi kontrolünde olmayan durumlarla ilişkili çıkardığıses esneme, geğirme, hapşırma ve öksürme gibi sesler refleksif sesler olarak nitelendirilmektedir. Bebeğin istemsiz ve amaçsız olarak çıkardığıbu sesleri yetişkinler ihtiyaçlarının ipuçlarıolarak değerlendirme eğilimdedirler. Bu evrede çıkarılan seslerin özellikleri konuşma organlarının anatomik yapısına bağlıdır (Topbaş, 2006; Akoğlu ve Turan, 2006; Baykoç Dönmez ark., 2000).

2. 4. 4. 1. 2. Gığıltılama Evresi (2-3 ay)

İlk üç ayda bebekler açlık, sıkıntıve bazen acıyıağlayarak ifade ederken, keyifli olduklarınıda ötme şeklinde seslerle gösterirler. Bu sesler gığıltılama olarak nitelendirilmektedir. Bebek, ağzıüzerinde kas kontrolü sağladıkça, çoğunlukla sesli harf içeren basit seslendirmeler, bazen de sınırlısayıda sessiz harfin eşlik ettiği basit seslendirmeler yapabilir (Kent, 2005; Macwhinney, 2005; Atay, 2009).

2. 4. 4. 1. 3. Genişletme Evresi (4-6 ay)

Ses yolu, yetişkin insanınkine benzemek için yeniden şekillenir ve fonetik repertuar artar (Kent, 2005). Bebek bu evrede, seslerle oyun oynar. Bebeğin fizyolojik değişimi ve ses zenginliği ñba-baò, ñma-maò gibi ünsüz-ünlü sesleri birleştirmesine ve oyun oynar gibi bıkıp usanmadan tekrar ederek, yetişkinlerinkine benzer ses üretimleri yapmasına yol açar (Tercan ark., 2015).

2. 4. 4. 1. 4. Düzenli Mırıldanma Evresi (7-9 ay)

Bu evre cıvıldama-babıldama evresi olarak da isimlendirilmektedir. Ba, ba, ba, ba, na, na, na ya da ya, ya, ya gibi tekrarlayıcı hece dizileri görülmekle birlikte 9. ayda tekrarlı olmayan mırıldanmalar ortaya çıkmakta ve 18. aya kadar sürmektedir (Baykoç Dönmez ark., 2000). Bu alt evrede heceler daha hatasız olarak oluşturulmaktadır. Ses örüntüleri ve desenler yetişkinlerin konuşmalarındaki ritim ve sese benzemekte ve seslendirmeler çocuğu çevreleyen dili yansıtmaya başlamaktadır (Kent, 2005). MacWhinney'in (2005) belirttiği gibi, 8 aylık bebekler büyük çoğunlukla annelerinin konuştuğu dili tercih etmektedirler. Lievenʼa (2006) göre bebekler yaşamın ilk aylarında, dünya dillerinde üretilen sesleri ayırt edebilmekte, ancak bu beceri 8 ila 10 ay arasında, sesler arasında ayrım yapma yetenekleri, kendi ana dil(ler)inin sesleriyle sınırlı kalana dek azalmaktadır.

2. 4. 4. 1. 5. Çeşitlendirilmiş Mırıldanma Evresi (10-12 ay)

Bebeklerin doğduklarından itibaren kendi kendilerine çıkardığı sesler dil niteliği taşımasa da bebeğin konuşmasına temel hazırlamaktadır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005). Bu evrede mırıldanılan heceler ilk söylenilen sözcüklerin özdeşleridir (Anisfeld, 1984; Bjorklund, 1995; Akt: Ömeroğlu ve Kandır, 2005). İlk sözcüklerin hemen öncesinde ortaya çıkan, yetişkin sözcüklerine benzemeyen ancak farklı anlamlar vermek için tekrarlanan ses dizileri görülmektedir. Çeşitli duyguları iletmek için hareket ve jestlerin eşlik ettiği seslerdir ve yetişkinle karşılıklı sohbeti andırır. Mırıldanmanın sıklığı işitsel geri bildirimlere dayanmaktadır. Bu evredeki ses dizileri ilk sözcüklerin ortaya çıkmasını iki şekilde etkilemektedir. İlk sözcükler ses dizilerindeki aynı fonemle başlamasının yanı sıra ses dizileri gerçek sözcüklerin hazırlayıcısı olabilir (Topbaş, 2005; MacWhinney, 2005; Baykoç Dönmez, 2000).

2. 4. 4. 2. II. Evre: Sözcük öğrenme (12-24 ay)

10-12 aylık bebekler kendi iletişimsel ve anlam çıkarma becerileri ile birlikte oluşturduklarını kalıplarını üretmeye hazırdırlar. Bu, insan dil öğreniminin gerçek başlangıcı olan bir bilişimdir. Çocukların ilk önce anlama işaretleri göstermeye başladıklarını ve kelime üretmeye başladıklarını zaman değişiklikler göstermektedir. Bazı çocuklar ilk kelimeleri (ebeveynler tarafından bildirildiği gibi) yaklaşık 10 ayda

üretirken, diğerleri ise 16 ila 18 ayda birkaç tanınabilir kelimeden daha fazlasını üretir. Çocukların çoğunda, anlama ve üretimdeki ilerleme oldukça ilişkilidir. Anlama düzeyi yüksek olan çocukların, kelime üretimleri normal boyuttan daha fazladır (Lieven, 2006).

İlk kelimenin ortaya çıkışı, daha önceki üç gelişmeye dayanmaktadır. Birincisi, bebeğin sözcüklerin seslerini kaydetme yeteneğinin artmasıdır. İkincisi, bebeklerin geç dönemlerinde ortaya çıkan vokal yapılarını kontrol edebilme becerisidir. Üçüncüsü ise sembolik fonksiyonun genel gelişimidir (MacWhinney, 2005). Çocuk sesleri işitsel ayırmaya bırakmakla birlikte ortamda konuşulan dile uyarlama ve anadili olmayan dillerdeki bazı zıtlıkların ayrımını kaybetmeye başlayabilir. Fonetik envanter büyümeye başlamaktadır ancak oldukça sınırlıdır (Kent, 2005).

9 ve 18 ay arasında bebek, sesleri taklit eder, deneyimin bir parçası olan birçok kelimeye cevap vermek için bilerek kelimeleri kullanmaya başlar. Bir cümlede birkaç kelimeyi bir araya getirerek isim-isim ya da isim-fiil gibi bileşimler yapabilir. Kısa cümle (telgraf dili) oluşturabilir ve birçok tanıdık nesne ve resimleri isimlendirebilir. Alanyazın incelendiğinde; bu yaş çocuklarının yaklaşık 30-50 ve 200-300 arasında değişken kelime dağarcığına sahip olabileceği ifade edilmektedir (Burns ve Broman, 1983; Akt: Eliason ve Jenkins, 2003, Baykoç Dönmez, 2000; Akoğlu ve Turan, 2015). 24. aya gelindiğinde, çocuklar 10 ila 20 arasında ünsüze ve birçok yeni kelime öğrenmek için yeterli fonetik yeteneğe sahiptirler ve bu yüzden daha fazla kelime edinimine rehberlik edecek fonolojik ilkeleri oluşturabilirler (Kent, 2005).

2. 4. 4. 3. III. Evre: Kural Öğrenme-Söz Düzeyi Sistematik Gelişim Evresi (24 ay-5 yaş)

Bu evrede fonetik envanter, kelime bilgisi ve sözdizimi sürekli büyüme ve gelişme gösterir. Kekemelik genellikle bu yaşlarda ilk kez fark edilir. 4 ila 6 yaş sürtünmeli (gürültü) sesler hariç, bu evrede çocuk fonemik ustalık gösterir. Hemen hemen tüm ünlüler ve anadilindeki ünsüz sistemi kazanılır (Kent, 2005; Topbaş, 2006).

Çocuk bu dönemde yetişkinin kullandığı yapılara benzer kurallı yapılar oluşturmaya başlar. 3-4 yaşına kadar çoğu çocuğun aktif sözcük bilgisi birkaç bini

bulur ve bu sözcükleri kullanarak çeşitli cümleler kurabilir (Elkind, 1999). Özne, nesne ve eylemin yer aldığı, anlaşılırlık düzeyinin yüzde seksen olduğu, 3-4 sözcüklü cümle yapılarını oluşturabilmektedir (Akoğlu, 2015; Aksoy ve Baran, 2018). Cümle örüntülerinde bağlaçlar, sıfatlar ve zarfların kurallara uygun kullanıldığı görülmektedir. Beş altı yaşlarındaki çocukların yaklaşık 2500-3000 kelimeye sahip oldukları ifade edilmektedir (Aydın, 2005).

Bu evrede çocukların cümleleri, dil bilgisi yapısı ve çekim kurallarına açısından ele alındığında %48'inin uygun ve doğru olduğu görülür. Çocuklarda dil kullanımında genellemeler azalarak nesne ve olayları birebir belirten sözcüklerin sayısında artış olmanın yanı sıra soyut kelimelerin kullanımı bu evrede ortaya çıkan iki temel gelişim olarak ifade edilir (Savaş, 2006; Aral ve Doğan Keskin, 2016; Akt: Aksoy ve Baran, 2018).

2. 4. 4. 4. IV. Evre: Sesbilgisel Farkındalık ve Okur-Yazarlık (5 yaş ve Ergenlik)

Eliason ve Jenkins'e (2003) göre altı yaşındaki çocuklar bildikleri kelimelerin anlamlarını açıklayabilecek gelişim düzeyine ulaşmışlardır ve anlamını bilmedikleri kelimelerin ne anlama geldiğini öğrenmeye de isteklidirler. Bazı seslere hakim olmakla birlikte hala ñz, r, th, whò gibi sesleri ifade etmeyi öğrenme sürecindedirler. Daha az gramatik hata yapar, bir yetişkin gibi konuşur ve aynı zamanda yeni kelimelerle ilgilenirler.

6 ila 9 yaş arasında fonemik ustalık, tipik olarak tamamlanır. Fakat konuşma üretimindeki iyileştirmeler devam etmektedir. 9 yaş ve sonrasında ise pratik amaçlar için konuşma gelişimi tamamlanmıştır. Bu evrede ñ*ergenlikte ses değişikliği*ò gibi gelişimsel değişiklikler gözlemlenebilmektedir (Kent, 2005).

Bee ve Boyd (2009) çocuğun anadilindeki sesleri anlamlı kılan kurallarını kavramasını, sesler arasındaki ilişkileri ve seslere karşılık gelen harf sistemini, diğer bir ifade ile ses-simge bağlantılarının öğrenilmesini *fonolojik farkındalık* olarak ifade etmektedirler. Bredekamp (2015) ve Smith (2014) ise ilkokul yıllarına kadar fonolojik gelişimin tamamlandığını ve erken çocukluk döneminde edinilen fonolojik farkındalığın gelecekteki okuma-yazma becerileri üzerine etkisinin olumlu ve pozitif bir doğrultuda olduğunu belirtmektedirler (Akt: Efe, 2018).

2. 5. Motor Gelişim

Doğum öncesi dönemden yaşamın sonuna kadar hareket becerilerinde, bireyin kalıtımsal (biyolojik) ve çevre (deneyim) koşullarının karşılıklı etkileşimi sonucu motor davranışlarda meydana gelen ileriye dönük değişimlerdir (Özer, 2014). Motor gelişim büyük oranda genetik tarafından belirlenir; ancak deneyim (çevre) de tıpkı kötü beslenme veya kronik hastalıkların büyümeyi engellemesinde olduğu gibi motor beceri ve yeteneklerin gelişmesinde önemli bir role sahiptir (Bredekamp, 2015). Ayrıca cesaretlendirme ve uygulama olanaklarının sağlanmasının da motor gelişim için önemi yadsınamaz.

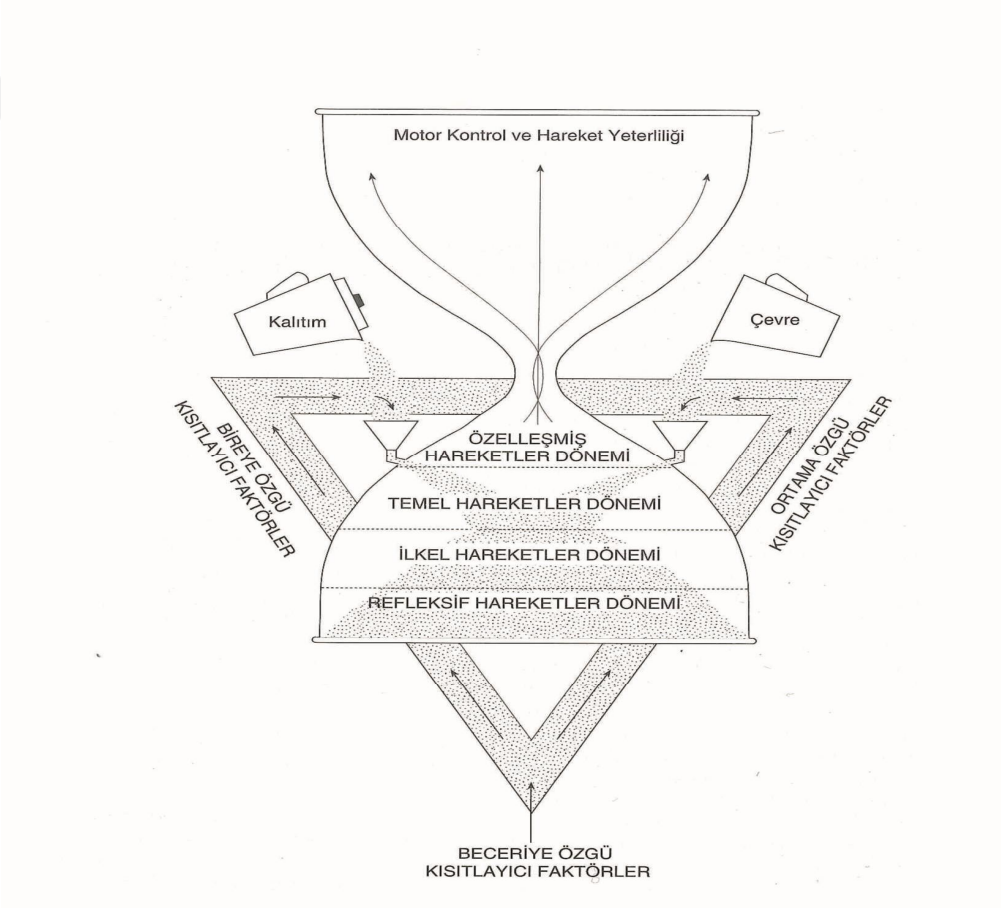
2. 5. 1. Motor Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar

Motor gelişimi anlamaya ve açıklamaya yardım edecek temel kavramlar; kuvvet, denge, esneklik, hız, dayanıklılık kavramlarıdır. ***Kuvvet:*** Bir etkiye karşı direnç gösterebilmedir. Kuvvet; yaş, cinsiyet, olgunlaşma ve çevre etkileri ile büyümeden etkilenir (Bayhan ve Artan, 2004). ***Denge:*** Belirli bir eylem için bir yerde beden duruşunu sürdürebilmektir. Motor gelişimde ilk denge örnekleri, oturma ve ayakta durmadır (Şeker, 2015). Deneyimin denge ve diğer bazı özellikler üzerine olumlu etkisini açıklayan bir araştırmada, sekiz haftalık dans eğitimi verilen çocukların denge, algısal motor, eşgüdüm puanlarında artış saptanmış ve bu sonuç doğrultusunda çocukluklarının günlük aktivitelerinde ve eğitim programlarında dansa yer verilmesi önerilmiştir (Chatzihidiroglou ve ark., 2018). ***Esneklik:*** Belli bir hareketi, istemli olarak belli eklemlerle maksimum bir açıda yapabilme olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun bacaparmağını üç yüz altmış derece çevirebilmesi ve bacaklarını yüz seksen derece açabilmedeki yeterliliğidir (Muratlı, 2007; Akt: Tepeli, 2017). ***Hız:*** Belli bir uyarıcının algılanmasıyle tepki gösterilmesi arasında geçen süre, hız olarak tanımlanmaktadır (Kılınç ve ark., 2015). ***Dayanıklılık:*** Her hangi bir hareketin yerine getirilmesinde bireyin yorulmaya karşı gösterdiği dirençtir. Nilsen (2001) dayanıklılık özeliğinin; erkek ve kız çocuklarında farklılık gösterdiğini, erkeklerin daha güçlü olmalarına karşılık kız çocuklarının daha dayanıklı olduklarını belirtmiştir.

2. 5. 2. Gallahueûnun Motor Gelikim Modeli

Gallahueûnun Üç Ayaklē Kum Saati: Yakam Boyu Modeli; motor gelikimin kapsamlē bir kuramē olmayēp, bir model olarak amacē, motor davranēkē tanēma ve açēklama için rehberlik etmek ve olgunun tanēmlanmasēnē saĵlayabilmektir (Öztürk, 2014).

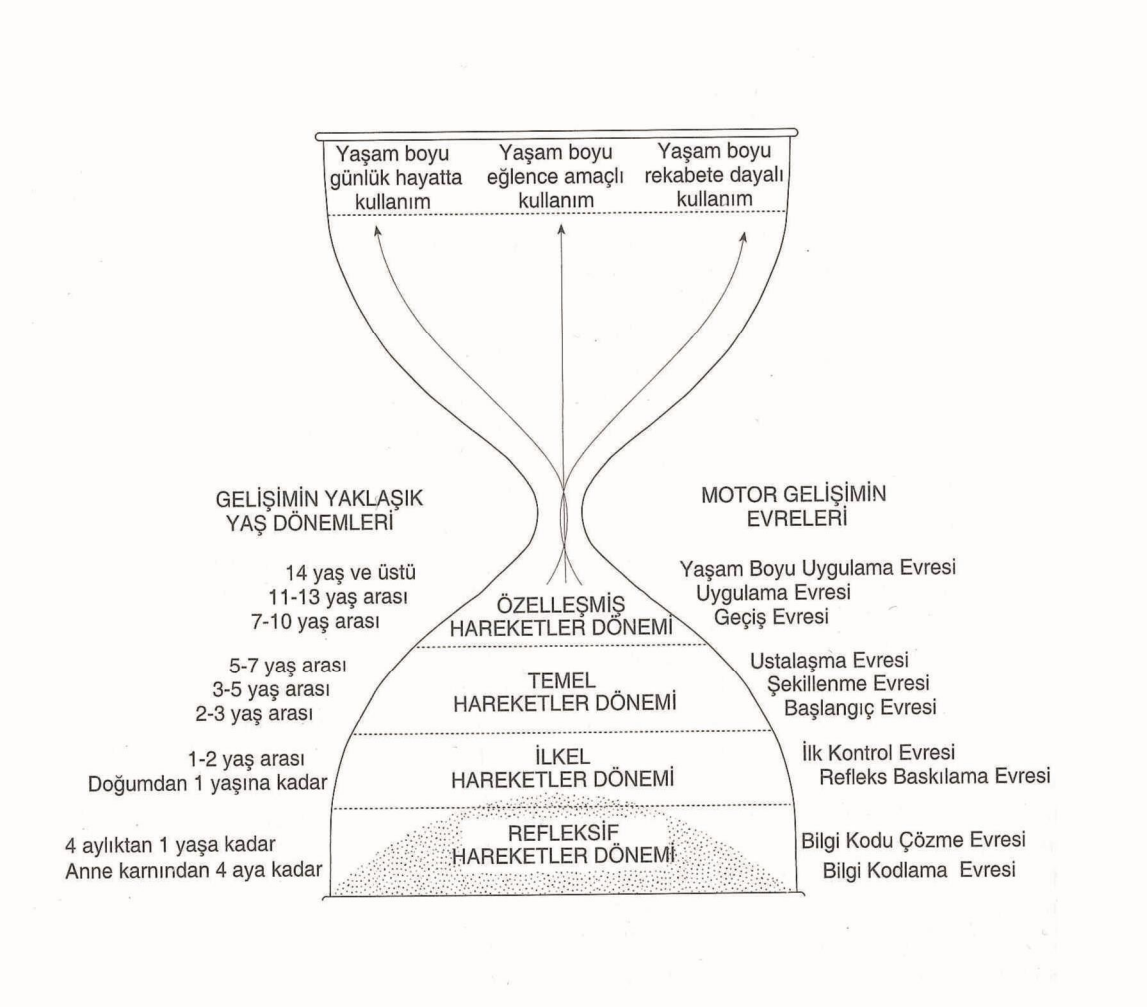
şekil 2. 5. Gallahueûnin Üç Ayaklē Kum Saati: Yakam Boyu Süreç/Motor



Motor gelikim modeli farklē biliksel ve duyuksal etkenlerden etkilenmekte ve bu etkenleri etkileyebilmektedir (Gallahue ve Ozmun, 2006; Akt: Ballē, 2006; Boz, 2011; Öztürk, 2014). Hee Son ve Meisel (2006) tarafēndan, okul öncesi eĵitimin bakēnda ve sonunda 12.538 çocuk ile yapēlan boylamsal çalēkmada motor yetenekler ile matematik ve okuma bakarēsē arasēndaki ilikki incelenmiktir. Motor yetenekler ve

özellikle görsel motor becerileri ile matematik ve okuma başarısı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu hatta görsel motor becerilerin bilinmesinin akademik başarıda risk altında olan çocukların belirlenmesine fayda sağladığı bulunmuştur.

Şekil 2. 6. Motor Gelişim Dönem ve Evreleri



2. 5. 3. Motor Gelişim Dönemleri

Motor gelişimin sıralı ilerleyişi, her bir motor gelişim döneminin diğerinin üzerine kurulu olduğu dört dönemde gerçekleşmektedir. Motor gelişimin temelini refleksif hareket dönemi oluşturur. Bunu ilkel hareketler ve temel hareketler dönemi takip eder. Son aşamada ise özelleşmiş hareketler dönemi yer alır (Öztürk, 2014). Bu gelişimsel modelin her bir dönemi, kendi içinde on aşamadan oluşmaktadır.

2. 5. 3. 1. Refleksif Hareketler Dönemi

Anne karnından dört aya ve dört aylıktan bir yıla kadar süren motor gelişim dönemidir. Refleksler istem dışı ve alt beyin tarafından kontrol edilen ilk motor hareketlerdir. Refleksler konusunda anahtar nokta; gelişim açısında iki temel noktayı desteklemeleridir. Bu temel noktalar bebeklerin bakım veren kişi ile etkileşimini sağlama ve hareket gelişim kapasitesinin temelini oluşturmadır (Robinson, 2008). *İlkel refleksler* bilgi toplama, yiyecek arama ve koruyucu tepkiler olarak gruplandırılabilir. *Duruşa ilişkin refleksler,* doğumdan sonra oluşan 9 ile 15. aylarda istemli hareketlerin öncüsüdür. *Bilgi kodlama evresi*; fetal dönemden dördüncü aya kadar süren istem dışı hareketler ile karakterize edilmektedir. *Bilgi kodu çözme evresi,* dördüncü ayda başlamaktadır. Duyusal motor aktiviteyi, algısal motor yeteneğe bırakmaktadır. Bebeğin istemli hareketleri geliştirmesi sadece uyarana tepkiyi değil, depolanmış bilgi ve duyusal uyarımın da işlenmesi anlamına gelmektedir (Arslan, 2012; Öztürk, 2014; Aral ve Er, 2014).

2. 5. 3. 2. İlkel Hareketler Dönemi

Doğumdan bir yaşına kadar ve bir ve iki yaş arasında sürmektedir. Bebeğin hayatta kalmak için olgunlaşmaya başlı olarak yaptığı ilk istemli hareketler ilkel hareketler olarak adlandırılır. Doğumla başlayan ve bir yaşına kadar süren *refllekş baskılama evresi;* reflekslerin baskılanması ve duyu-motor sistemlerin amaçlı harekelerle bütünleştirilerek ilkel hareketlere doğru ilerlemesi söz konusudur. 12 ay ve 18-24 ay süren bebeğin *ilk kontrol evresinde* bebek, hareketlerini kontrol etmeye başlar. Bebek hayatta kalmak, dünya ile etkin etkileşim kurmak için üç temel hareket kategorisine başlamak zorundadır. Dik duruş ve oturuş için *denge*, hareket etmenin temeli *yer değiştirme* ve çevresiyle temas kurabilmek için (yakalama, bırakma gibi) *manipülatif becerileri* gösterir. Bu beceriler diğer gelişim dönemlerindeki motor gelişimin temelini oluşturur (Gül, 2012; Aşlamış, 2014).

2. 5. 3. 3. Temel Hareketler Dönemi

İki ve yedi yaşları arasını kapsayan bu dönem içinde üç evre barındırmaktadır. Motor gelişimin bu döneminde çocuklar, aktif olarak bedenlerinin hareket etme potansiyelini denerler. Bu dönemde motor gelişimi etkileyen temel faktör

olgunlaşmanın yanı sıra çevredir. Bu dönemin ilk evresi iki-üç yaşlarında deneyimlenen *başlangıç evresidir*. Başlangıç evresinin temel özelliği, yer değiştirme, manipülatif ve denge harekelerindeki abartı ya da sınırlılıklar görülmesidir. Bu becerilerde ustalık başlangıç düzeyindedir. Üç-beş yaşlarında görülen *ilk-şekillenme evresinde;* çocuğun hareketleri daha uyumlu ve kontrollüdür. Hala genel olarak kısıtlı ya da abartılı olmasına rağmen iyi koordine edilmiştir. Temel hareketler dönemindeki *ustalaşma-olgunluk evresi* altı-yedi yaşlarıarasında yaşanmaktadır. Bu evrede çocuklar etkin, uyumlu ve kontrollü gelişmiş hareketler gösterirler. Ancak bütün çocuklar bu genellemeye dâhil edilemez. Bu evrede ulaşılması beklenen görsel izleme ve hareket eden nesneleri durdurmayı gerektiren manipülatif beceriler (yakalama, vurma, topa vurma) daha geç gelişme göstermektedir. Olgunlaşma ve çevre etkisiyle bazı bireyler bu evreyi tamamlamış olsa da uygulama olanaklarındaki yetersizlik, cesaretlendirme ve deneyim eksikliği birçok çocuğun hatta yetişkinin bu gelişim düzeyine ulaşmasını engellemektedir (Gizir, 2018; Öztürk, 2014; Öz, 2014; Kaya, 2014).

2. 5. 3. 4. Özelleşmiş Hareketler Dönemi

Yedi ve on dört yaşları boyunca devam eden dönem, üç evreden oluşmaktadır. Temel hareketler döneminde kazanılan denge, yer değiştirme ve manipülatif hareketler, bu dönemde daha detaylandırılarak, incelştirilerek ve birleştirmeler gerçekleştirilerek günlük yaşam, eğlence ve spor yapma gibi aktivitelerin gerçekleştirilmesinde araç haline gelir. Bu sürece katkı sağlayan ilk evre yedi-sekiz yaşları arasında deneyimlenen evredir. *Geçiş evresi;* becerileri, temel hareketler döneminde görülen hareket becerilerinin uygulamaya başlandığı evredir. Hareketler daha büyük şekil, doğruluk ve kontrol içerir. Çocuklar bu dönemde çeşitli hareket örüntüleri keşfederler, birleştirirler yeni hareket tasarımlarına ulaşırlar. Bu dönemde çocuklar tüm spor dalları ile ilgilenir. Çocuğu bu evrede aktivite içeriğinde sınırlandırmak ve spor dallarına yönlendirmek spor gelişimi açısından doğru değildir.

Diğer bir evre ise *uygulama evresidir.* Bir önceki evrede tüm spor dallarına ilgisi olan çocuğun bu dönemde, kendi zihinsel yetenekleri ve deneyimleri ile fiziksel kapasitesinin sınırlılıklarını değerlendirip, ilgisi doğrultusunda bir spor dalına yönelmesi bu evrenin temel karakteristiğidir. *Yaşam boyu uygulama evresi,* yaklaşık

on dört yaşında başlayıp, yaşam boyunca devam eden evredir. Bir önceki evrede gerçekleştirilen sorgulamalar sonucunda yapılan tercihlerin zirvesine ulaşıldığı bir evredir. Bu evre birçok faktörün etkisindedir. Ekonomik koşullar, zaman, çevrenin sunduğu olanaklar vb. yaşam boyu uygulama evresinin içeriğini de belirlemektedir. Bu yelpaze, olimpiyatlardan eğlence sporlarına ve basit günlük yaşam becerilerine kadar değişmektedir (Özer ve Özer, 2009; Öztürk, 2014).

2. 5. 4. Kaba Motor Becerilerin Gelişimi

Çocuklarda büyük motor becerilerin gelişimi, evrensel olarak kabul görmüş temel motor özelliklerin edinimi olarak tanımlanmaktadır. Yardımsız oturma, emekleme, yürüme, koşma, fırlatma ve tırmanma olarak örneklendirilebilir (Beckung, 2007). Bu beceriler bacaklarda, kollarda ve genel güç dayanıklılık kaslarında büyük kasların kullanımını gerektirir. Her bireyde aynı hızla olmasa da kaba motor becerileri, kademeli ve hızlı bir gelişim göstermektedir. Becerilerin gelişimindeki farklılıkların kaynağı, genetik ve deneyimle karakterize edilmektedir (Trawick-Swith, 2010). Kaba motor becerilerde erkekler kızlara göre daha iyidir, bunun nedeni erkeklerin çok küçük yaştan itibaren kaba motor kaslarını aktif olarak kullandığı aktivitelere yönlendirilmesi ve bu aktivitelere çok zaman harcamasıdır olarak ifade edilmektedir (Nilsen, 2001).

2. 5. 5. İnce Motor Becerilerin Gelişimi

Vücudun her bir parçasındaki, özellikle de el ve ayaklardaki ince kaslarla ilgili becerilerdir. Ellerin ve ayakların kontrolü için gerekli olan küçük kasları içermektedir. İnce manipülatif hareketler ise el ile bilek kaslarının karışık bir şekilde kullanıldığı hareketlerdir. Dikiş dikme, makasla kesme, yazma vb. şeklinde örneklendirilebilir. İnce motor gelişim ile kaba motor gelişim aynı anda olsa da gövdeye yakın kaslar, el ve ayak kaslarından daha önce olgunlaşmaktadır. Bu doğrultuda ince motor becerilerin gelişiminin, kaba motor becerilerin gelişiminden daha sonra gerçekleşeceği öngörülebilir. Kızlar ince motor becerilerini erkeklere göre daha önce geliştirirler. Kızların küçük yaşlardan itibaren daha sakin oyunları tercih etmeleri; küçük bebeğe minyatür giysileri giydirip çıkarmaları ya da erkeklere

nazaran daha sınırlandırılmış şekilde oyun oynamaya yönlendirilmiş olmaları bu durumun nedeni olarak görülebilir (Altınsöz, 2018; Bredekamp ve Öz, 2015).

2. 5. 6. Algısal Motor Gelişimi

Motor mekanizmaları ve etki-tepki diye adlandırılan duyu sistemini içeren ardışık ardına sıralı uygun gelişimsel deneyimleri içeren gelişimdir (Gallo, 1998; Akt: Kerkez, 2006). Öğrenme, algıların motor tepkilerle eşgüdümünün sağlanmasında önemli bir rol oynar. Sistemli hareketler duyusal uyarımdan kaynaklanan algısal farkındalığa bağlı olarak meydana geldiği gibi algısal yeteneklerin gelişimi de motor etkinliklere bağlı olduğu bir ilerleme göstermektedir (Atkinson, 2006).

Algısal motor gelişimin beş temel bileşeni; duyusal girdi, duyusal bütünleme, motor yorumlama, hareket ve geri bildirimdir. *Duyusal girdi;* duyu organları ile uyaranların algılanması ve sinirsel enerji olarak beyine gönderilmesi, *duyusal bütünleme;* alınan duyusal uyaranın düzenlenmesi ve daha önceki bilgi ile birleştirilmesi, *motor yorumlama;* yeni ve eski duyusal bellek bilgisine dayalı içsel motor kararların verilmesi veya tekrardan ayarlanması, *hareket;* gözlenebilir hareketin gerçekleştirilmesi, *geribildirim* ise sürecin duyusal girdi yönüne bilgi sağlayan ve böylece döngüyü yeniden başlatan duyular aracılığıyla hareketin değerlendirilmesidir (Öztürk, 2014).

2. 6. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim düşünce süreçlerinin inşasıyla ilgilidir. Bu gelişim alanı, öğrenilenlerin nasıl kazanıldığının, organize edildiğinin ve nasıl kullanıldığının yanıtını verir. Kavramsal ve bilinçli düşünme, hafıza, problem çözme, hayal gücü ve yaratıcılığın gelişimini içermektedir (Neaum, 2010). Aynı zamanda bu yetenekler çocukların bilişsel gelişiminin güçlü ve güvenilir göstergeleridir. Araştırmalar bilişsel yeteneklerin genetiğe göre çevrenin kalitesinden giderek daha güçlü bir şekilde etkilenebileceğini göstermektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000; Akt: Fernald ve ark., 2009).

2. 6. 1. Bilişsel Gelişime İlişkin Temel Kavramlar

Bilişsel gelişimin anlamını oluşturan; şema, uyum, uyma, özümseme ve dengeleme gibi kavramları bilmek, bu gelişim alanının bilgisini kavramak açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle aşağıda bu kavramlara değinilmiştir.

Şema: Piaget (1960) çocukların gelişen zihinlerinin bilişsel yapı taşlarından biri olarak şemayı tanımlar. Bebekler duyuları ve fiziksel gelişimlerinin de desteğiyle emerek, dokunarak ve koklayarak dünyayı keşfeder. Emmek ve kavramak gibi ilk şematik davranışlar üzerinde çalışır, bu davranışları geliştirir ve iyileştirerek erken öğrenme temellerini güçlendirir (Akt: Nutbrown, 2007). Çocuklar, çevresindeki insanlar, olaylar, nesneler ve genel olarak dünya hakkında edindikleri bilgileri uzun süreli bellekte saklayarak, iki yaşından önce gelişen duyusal ve motor yeteneklerinin de etkisiyle yeni şemalar oluşturmayı gerçekleştirirler. Sonraki aşamada dünya ile etkileşimleri, doğuştan gelen şemaların gelişmesine yardımcı olur ve yaşam boyunca yeni şema formları oluşturulmasını sağlar (Brown, 2007).

Uyum: Çocuğun dünyayı öğrendikçe çevreye yanıt olarak eski şemalarını değiştirmesi ve dönüştürmesi *uyum* olarak ifade edilir. Uyumun merkezini çocuğun dünyayı aktif olarak anlama çabası oluşturur**.** Tıpkı herhangi bir organizmanın çevreye uyum sağlamaya çalışması gibi. Dünyayı anlama çabası hangi düzeyde olursa olsun tüm biyolojik varoluşu ve evrimi besleyen uyum süreçlerinin özel bir örneğidir (White ve ark., 2013; Bentham, 2002; Akt: Angın, 2015). Bu süreç ***uyma ve özümseme*** sayesinde ilerler. ***Uyma***: yeni bilginin önceki bilgilerle ilişki kurularak yeniden yapılandırılmasıdır ve ***özümseme*** ise: problemler ya da yeni bir durumla karşılaşıldığında eski yapıların yeni yapılara dönüştürülmesidir. Bilişsel gelişim, uyma, özümseme, örgütlemenin sürekli fonksiyonları ile ilerler; bu üç faktör, dünyayı anlamak için daha karmaşık, esnek, bütünleşik ve farklılaşmış yollar sunmada başarısağlar (Meadows, 2001).

Dengeleme: Piaget'in teorisinin merkezidir. Çocuğun bilişsel olarak üç seviye boyunca ilerlemesini sağlar. Zihinsel örgütleme, uyma ve özümseme; genel olarak bebeklik, çocukluk ve ergenlik boyunca devam eden bir süreç olarak ifade edilmektedir. Gelişimsel mekanizma olarak dengeleme, öz düzenlemenin bir türüdür.

Çocuğun, sosyal bağlam ve kültürü içinde mevcut aktivitelerine yönelik öz düzenleme süreçlerinin bir türünü gerçekleştirmesidir (Smith, 2002). Piaget'e göre, her canlı hem kendisiyle hem de çevresiyle dengede olmak için çaba sarf eder. Uyma ve özümseme arasında eşgüdüm sağlandığından, birinin diğeri üzerine baskınlığı söz konusu olmadığında denge bozulmadır. Denge dünya ile etkileşim yollarını sağlayan organize yapıların gelişimi ile elde edilir. Fiziksel çevre ile ilgili deneyim, sosyal çevrenin etkisi ve fiziksel olgunlaşma gibi üç temel faktör, denge tarafından bütünleştirilir ve düzenlenir. Çocuklar bu faktörlerin etkisiyle düşünce evrelerinden geçerler (Miller, 2011).

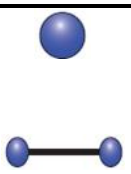
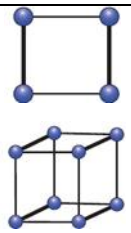
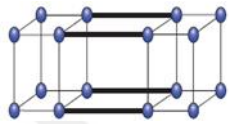
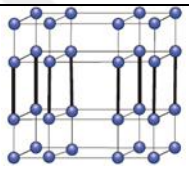
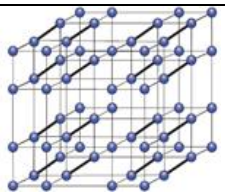
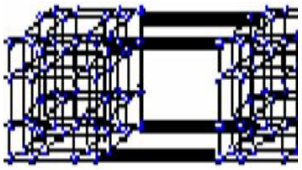
2. 6. 2. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, biyolojik bakış açısıyla (öğrenme) çocukların entelektüel büyüme süreçlerini kavramlaştırır. Bilme bir süreç, sonuç ise bilginin yapılandırılmasıdır (Smith, 2002). Bebeklerin öğrenmeleri harekete, çocukların ise temsili düşünmeye ve ergenlerin öğrenmesi kurallı anlamaya dayanmaktadır (Goswami, 2002). Kuram; genetik bilgiye, yaşamdaki olayların zamanlamasına dayandırılarak açıklanmıştır (Jansen, 2011). Bireyler, bebeklikten ergenliğe kadar sıralı olarak meydana gelen dört dönemden geçerek bilişsel gelişimi gerçekleştirmektedirler (Ülkü Kürkçüoğlu, 2010). Bu dönemler; duyu-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemidir.

2. 6. 2. 1. Duyu-Motor Dönemi (0-2 yaş)

Yaşamın ilk iki yılında görülen bu dönemde, bebeğin dış dünya ve nesneler ile duyu organları, hareketleri aracılığıyla etkileşime girmesi sonucu bilme ve düşünme süreçlerini geliştirmesidir. Duyu-motor dönemi kendi içinde altı alt aşamaya ayrılmaktadır (Angın, 2013; Isaacs ve Payne, 2012). Bunlar Tablo 2. 4.'te verildiği şekildedir:

Tablo 2. 4. Duyu-Motor Döneminin Alt Aşamalarıve Beceri Düzeyi

Alt Aşamalar	Beceri Düzeyi
1. Aşama: Reflekslerin tekrarı: (Doğumdan-1 aya kadar) hareket eden nesneye bakar ve yakalar. Uyaranlara basit tepki verir.	
2. Aşama: Temel döngüsel hareketler: (1-4 ay) iki refleksi ilişkili kullanma, vücudun izin verdiği oranda nesneye bakar ve uzanır. Basit koordinasyon gerçekleştirir. Nesneyi görür, ellerini açar ve uzanır. İki refleks sisteminin koordinasyonu bebek kollarını uzatır ve objeyi yakalar.	
3. Aşama: İkinci döngüsel tepki: (4-8 aylar) iki duyu-motor hareketin uyumu, bebek nesneyi görür, görsel bilgiyi kullanır ve nesneyi yakalar.	
4. Aşama: İkinci döngüsel tepkilerin koordinasyonu: (8- 12 aylar) duyu- motor hareketin karmaşık ilişkisi, nesneyi değiştirmek ve hareket ettirmek için bilgiyi kullanır. Tek kelime kullanarak objeyi etiketler.	
5. Aşama: Üçüncü döngüsel tepkiler: (12-18 aylar) yenilik ve merak ön plandadır; nesnelerin çekitli özellikleri ve nesnelere yaptıdan pek çok hareket merak uyandırır. Nesnelerle yeni eylemleri ve sonuçlarını keşfettiği tepkilerdir.	
6. Aşama: Duyu Motor Sistemlerin sistemi, tek şema (18-24 aylar) duyu- motor hareket sistemlerinin somut bir temsile doğru etkileşimi söz konusudur. Çocuk, oyuncak bebekle konuşur, onunla yürür. Oyuncak telefonla konuşur. Şişan ve nesnelerin hareket ve özelliklerini tanımlar.	

Kaynak: Fischer ve Vallotton, 2008.

Duyu-hareket döneminde kazanılan en önemli ve bir sonraki dönemin hazırlayıcısı olan kavram, nesne devamlılığı kavramıdır. Çocuklar yaşamın ilk aylarında kaybolan nesneyi aramamaktadırlar. Sonraki evrede nesne kısmen gizlendiğinde ararlar; ancak bulamadıklarında, aramaktan vazgeçerler. Süreçte yaşlarındaki artış nesneyi daha önceki yerde aramakta kararlılığa neden olur. Bir üst aşamada nesneyi görmeleri koşuluyla, nesnenin yeri değiştirilse de uygun olan yerlerde aramaya devam ederler. En son aşamada nesneyi zihinsel olarak temsil edebildiklerinde artık görmeye ve üzerinde işlem yapmaya gerek duymamaktadırlar (Miller, 2008).

2. 6. 2. 2. İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş):

Her dönem bir önceki dönemin ürününü barındırdığı gibi bir sonraki dönemin de tohumunu taşır. Çocuk bu dönemde, bir önceki aşamada gösterdiği işlemleri (Kürkçüoğlu, 2010), çevresine uyum sağlamak için yaptığı basit algısal ve hareketsel tepkileri göstermez. Çünkü nesne ve olayların zihinsel temsillerine (sözcük ve imgelere) sahiptir. Zihinsel sembollerin bu süreçte kullanımı daha örgütlü ve mantıklıdır (Miller, 2008).

Bu dönemde dil ve kavram gelişimi hızlı olmakla birlikte, kavram ve sembollerin anlamları çocuğa özgüdür. Bunun yansımasi olarak kavram ve sembollerin genel anlamalarını kavramakta zorlanabilirler. Bilişsel gelişim açısından önemli olan, bu dönemde sembolik fonksiyonun ortaya çıkmasıdır. Sembolik etkinlikler çocuğun karşılaştığı problemlerle baş etmede ve oyunlarında varlığını göstermektedir (Vander Zanden, 1985; Woolfolk, 1993; Senemoğlu, 1998; Evans,1999; Aral ve ark., 2000; Akt: Köksal, 2007).

Fischer and Hogança (1989; Akt: Fischer ve Vallotton, 2008) göre 3,5- 4,5 yaşlarında çocuklar, iki temsilin koordinasyonunu gerçekleştirebilirler. Çocuk -mış gibi oyunlarında iki nesne kullanır. Bir oyuncağı anneymiş gibi konuşturarak oyuncak bir bebeği besleyebilir. Bunu yaparken dili ve rolün gerektirdiği hareketleri uygun bir şekilde yerine getirebilir.

İşlem öncesi dönemde çocuklar sembolik düşünmeye sahip olmakla ve zihinsel olarak bir ilerleme göstermekle birlikte düşünmelerinde hala bazı sınırlılıklar görülmektedir.

Ben-merkezlilik, işlem öncesi düşüncenin belirgin özelliği idir. Kendi dışındaki canlıların duygu ve gereksinimlerini fark etmedeki yetersizlik, başkasının gözleriyle görememedir. Bu özellik düşünce sürecinde odaklaşmayı ortaya çıkarmaktadır. Bir durumun sadece bir özelliği üzerinde dikkatini yoğunlaştırması, çocuğun diğer özellikleri göz ardı etmesine neden olmaktadır. Bu sınırlılıkların yansıması, sıvı, sayı, hacim korunumunun kazanılmamasında, tersine çevrilmezlik ve akıl yürütmede, tümdengelim ve tümevarımı yapamadıkları için, özelden-özele akıl yürütmeleri işlem öncesi dönemindeki çocuğun düşünce yapısındaki sınırlılıkları olarak görülebilir (Gander ve Gardiner, 1998; Kurtulan, 2015).

2. 6. 2. 3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş):

Bu dönemde çocuk, öğrenmek için somut nesnelere ihtiyaç duyar. Bu dönemin en temel kazanımı akıl yürütmedir. Somut durumlarda sezgisel düşünmek yerine mantıksal akıl yürütme gerçekleşir. Sınıflandırma ve sıralama becerisi tek bir özellikten ziyade birden fazla özellik göz önünde bulundurularak yapılabilir. Tersine çevirebilme ve korunum ilkeleri kazanılmıştır. Ben merkezlilik gibi düşünmede sınırlılıklar yaratan özellikler ortadan kalkmış ve duygudaşlık gelişmiştir. Problemlere farklı açılardan bakarak farklı çözümler üretebilme yeterliliği kazanılmıştır (Gordon ve Browne, 2011; San-Bayhan ve Artan, 2009; Siegler, 1991; Ülke-Kürkçüoğlu, 2010; Akt: Kılıç, 2011).

2. 6. 2. 4. Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve sonrası):

Bu dönemde ergenler soyut fikirlere ilişkin akıl yürütebilirler. Fikirler dünyasına giriş yapan ergen, bu sürecin temel düşünce özelliği olan bir durumla ilgili değişkenlerin analiz ve sentezini yaparak akıl yürütür ve görünenin gerisini düşünebilir (Fazlıoğlu, 2014). Bu dönemde ben-merkezlilik tekrar ortaya çıkar ve bu nedenle ergenler kendilerini ve fikirlerini dünyanın merkezi olarak görürler (Küçükkaragöz, 2002).

2. 6. 3. Lev Vygotskyʼnin Sosyokültürel Bilişsel Gelişim Kuramı

Vygotskyʼnin kültürel-tarihsel teorisi, psikolojik gelişmede sosyal bağlamın rolünü vurgulamaktadır (Subbotsky, 2005). Çocukların öğrenmelerinin kültürel bir

ortamda sosyal etkileşimleri sonucunda gerçekleştiği görüşü hâkimdir. Bireylerin zihni, içinde yetiştikleri sosyal kültürel süreçlerle şekillenir. Yani bilişsel süreçler sadece kişinin kendi içinde değil, kişiler arasındaki ilişkilerle oluşur (Ergün ve Özsüer, 2006). Vygotskyôin bakış açısıyla, çocuklar yalnız aktörler değildir. Çocuklar yetişkin ve yaşıtlarıyla etkileşim içinde çalışarak daha üst düzey bir gelişim sürecinin yaratılmasına doğru ilerlerler. Bilişsel gelişim, bir yeni doğanın ñ*düşük zihinsel işlevlerinin*ò daha büyük çocuk ve yetişkinlerin sahip olduğu ñ*yüksek zihinsel işlevlere*ò nicel bir dönüşümü olarak görülür (Subbotsky, 2005).

Sosyokültürel psikologlar, özellikle de Vygotsky'den esinlenenler, Piagetôin bilişsel gelişim kuramında sosyal etkileşim, dil ve kültürün rolünün ihmal edildiğini belirtmişlerdir (Mascolo ve Fischer, 2005; Smith, 2014; Akt: Tercan ve ark., 2015). Kültürün çocukların öğrendiklerinin ve öğreneceklerinin temel belirleyicisi olduğu görüşündedirler. Kişisan zihni, hem insanlık tarihinin hem de bireysel tarihin bir ürünüdür (Bodrova ve Leong, 2010). Kültür aracılığıyla bir nesil bir sonrakine birikimlerini aktarmaktadır (Bodrova ve Leong, 2010; Copple ve Bredecamp, 2009; Akt: Bredecamp, 2015). Vygotskyôye göre gelişim, öğrenme tarafından yönlendirilen ve devamlılık gösteren bir süreç olarak ifade edilir. Öğretim ise, çocukların bilişsel gelişiminde ñ*itici bir güçò* olarak kabul edilir.

Sosyal etkileşim içinde bulunan bireyler dil ve işaretler kullanarak birbirlerinin eylem ve düşüncelerini yönlendirirler. İşaretler ve dil, kültürleşmenin önemli araçları olarak işlev görür (Mascolo ve Fischer, 2005). Dil; bilişin gelişmesinde hem bir araç hem de bilişsel sürecin bir parçasıdır (Bodrova ve Leong, 2010). Üst düzey zihinsel gelişim fonksiyonları, çocuklar işaret aracılığı ile diğerleri ile olan etkileşimlerinin sonuçlarını içselleştirdikçe oluşur (Mascolo ve Fischer, 2005).

Bebeklikten çocukluğa doğru ilerledikçe ben-merkezli konuşma içsel konuşmaya dönüşmektedir. İçsel konuşmada sözcükleri sesten soyutlayarak artık sessizce düşünebilmektedirler. Konuşma, zihindeki düşüncenin belli bir bölümünün belli sınırlılıklarla ifade edilmesidir. Yani düşünce önce anlamlardan daha sonra da sözcüklerden geçerek dışsal ifadeye dönüşür. Düşüncenin gelişimi dil tarafından belirlenir. Dil, sözcük ve kavramlar düşüncenin biçimsel görünüşüdür. Vygotskyôye göre düşüncenin ve konuşmanın gelişmesi, bireyselden toplumsala doğru değil, toplumsaldan bireysele doğru olur (Vygotsky, 1985; Akt. Ergün, 2006).

Şekil 2. 7. Yakınsal Gelişim Alanı



Kaynak: Vygotsky, 1978.

Sosyokültürel Bilişsel Kuramda, çocuğun bilişsel gelişiminde önemli rol oynadığı savunulan bir diğer önemli kavram ise, *Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)* kavramıdır (Miller, 2017; Berk 2013; Akt: Didin ve Akyol, 2017). Bir çocuğun sahip olduğu zihinsel yaşı ile problem çözmede bir yetişkinin yardımı sonucu ulaştığı düzey arasındaki fark, onun yakın gelecekte ulaşacağı gelişme düzeyini göstermektedir (Şengül ve Katrancı, 2015). Eğitilmemiş bir çocuğun mevcut gelişim düzeyi ile çevrenin desteğini almış iyi eğitilmiş çocuğun gelişim düzeyinin birbirinden farklı olması kaçınılmaz bir sonuçtur.

Yakınsal gelişim alanına ulaşmasında için çocuğa yapılan destek Vygotsky tarafından yapı iskelesi (scaffolding) olarak kavramlaştırılmıştır. Öğrenmenin erken dönemlerinde çocuklara daha fazla destek sağlamak, sonraki dönemlerde onların gereksinimleri oranında desteklemek ve desteğe ihtiyaçları kalmadığında sorumluluğu tamamen çocuklara bırakmak anlamına gelmektedir (Aslan, 2017). Öngörülen bu farkı kapatma görevi öğrenmede temel role sahip olan öğretmen ve çevredeki diğer yetişkinlerin sorumluluğu olarak düşünülmektedir. Bugün çocuklar ış

birliği ile yapabildiklerini, yardım bağımsız olarak yapabilecekleridir (Vygotsky, 1987; Akt: Bodrova ve Leong, 2010).

2. 6. 2. Bilişsel Gelişimin Alt Boyutları

Bu çalışma kapsamında ele alınan bilişsel gelişimin alt boyutları; dikkat-bellek, akıl yürütme-akademik beceriler, algılama ve kavramlardır.

2. 6. 2. 1. Dikkat-Bellek

Dikkat, diğer davranışlara göre bazı davranışların seçici olarak geliştirilmesi (Courage ve Richards, 2008) ve algının bir kişi, bir konu, nesne ya da olay üzerinde odaklaşması olarak tanımlanmaktadır. Dikkat aracılığıyla uyarıcıların farkına varılması, ayırt edilmesi gerçekleştirildiğinden uyarıcılar kolay kodlanır ve unutulmaz (Morgan, 1991; Öztürk, 1999; Er ve Dinç, 2001; Manocha ve Narang, 2004; Naish, 2005; Tarhan, 2006; Çırak, 2007; Akt: Özyürek, 2009).

Courage ve Richardson'a (2008) göre dikkatin türleri; uyarı düzenleyici dikkat, sürekli dikkat ve yönetici dikkat almak üzere üç başlık altında toplanabilir. *Uyarı düzenleyici dikkat*; duyusal ve algısal sistemlerin uyarıldığı ve genellikle çevresel olaylara doğru hareket eden alıcıların (kulaklar, gözler) yer aldığı bir dikkat şeklidir. Bu dikkat türü, bebeklik döneminde çok erken gelişmeye başlar ve tam olarak altıncı ayda tamamlanır. *Sürekli dikkat*; sosyal ve bilişsel süreçleri geliştiren bir davranış sisteminin genişletilmiş katılımı ile gerçekleşir. Uyarılmaya çok benzer davranışsal duruma ve uyarılmaya dâhil olan beyin sistemleri tarafından kontrol edilir. Sürekli dikkat, üç ile on sekiz aylıkken çok belirgin gelişimsel değişiklikler göstermektedir. *Yönetici dikkat*; bebeklik döneminin son evrelerinde (12.ay) başlayarak erken çocukluk döneminde ve ergenliğin ilk yıllarına kadar değişimler göstermektedir. Dikkat, bireyin kendi belirlediği, amaç ve planlarla tutarlı bir şekilde yoğunlaşma becerisi olarak ifade edilmektedir.

Bebeklik döneminde dikkatteki bireysel farklılıklar, daha sonraki bilişsel yetenekleri (bellek, dil ve zekâ) ve bilgi işlem hızını yansıtacağı şekilde teorize edilmektedir. Erken çocukluk yönetici fonksiyonları (bellek, bilişsel esneklik ve bebeklik dikkati) ile ilgili boylamsal bir çalışmada, 5 aylık bebekler kısa ya da uzun bakanlar olarak sınıflandırılmış, bebeklerin gelişimi takip edilmiş; 24, 36 ve 48 aylık

olduklarında, çocuklar yaşa uygun yürütücü fonksiyonlarê tamamlamışlardır. Kısa süre bakan bebekler (daha verimli bilgi işlemciler) daha uzun bakan bebeklerle karşılaştırıldığında erken çocukluk döneminde daha yüksek yürütücü fonksiyon sergilemişlerdir (Cuevas ve Bell, 2014).

Dikkat süresi, bir çocuğun belirlenmiş görevlere gösterdiği odaklanma derecesidir. Süre; yaşa, cinsiyete, faaliyetin türüne göre değişir. Büyük çocukların küçüklere ve kızların erkeklere göre dikkat süresinin daha uzun olduğu belirtilmektedir (Gottfried, 2002).

Bellek ele alındığında ise (Atkinson ve Shiffin, 1968; Akt: Brown, 2007) üç ayrı bellek modeli üzerinde durulmaktadır: duyusal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek. Bir sürecin ilerlemesini sağlayan bellek türlerinde bilgiler birinden diğerine doğru akmaktadır. Önemli olan, bireyin deneyimlerinden edindiği bilgilerin son sistemde kalmasıdır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005). Uzun süreli bellekte kodlanmış, depolanmış bilginin işe vuruk olması, istenildiğinde hatırlanması ve kullanılması belleğin en önemli işlevidir.

Erken çocukluk döneminde bellek gelişimindeki farklılıklarla ilgili çalışmalara; Riggins ve Rollinsʼin (2015) davranışsal ve elektro fizyolojik indekslerdeki yaşa bağlı farklılıkları inceledikleri çalışmaları örnek olarak verilebilir. Çalışmada davranışsal olarak farklılıkları olmayan çocukların eski maddeleri tanıma yetenekleri gözlenmiştir. Üç yaşındaki çocuklar, yeni maddeleri doğru bir şekilde fark etmede daha az başarı göstermişler ve üç-dört yaşındaki çocuklar beş-altı yaşındaki çocuklarla karşılaştırıldığında daha az bağlamsal bilgiyi hatırlamışlardır. Bağlamsal detayları olmayan maddeleri hatırlamada beş yaşındaki çocuklar daha başarılı olmuştur.

2. 6. 2. 2. Akıl Yürütme ve Akademik beceriler

Akıl yürütme; daha önce öğrenilmiş bilgileri, belirli bir anlam çıkarma ve sonuca varma amacıyla birleştirme ve düzenleme sürecidir (Demir, 2010). Eysenck ve Keaneʼnin (2003) belirttiği gibi; ñsonuç çıkarmaksızın var olan bir dünya; bilim, teknoloji, yasalar, sosyal kurallar, sözleşmeler ve kültürün olmadığı bir dünya olurduò görüşü; çıkarım yapmanın, akıl yürütmenin bireyler ve toplumlar için önemini vurgulamaktadır.

Akıl yürütme, var olan bilgilerden farklı sonuçlara ulaşmayı sağlayan bilişsel bir yetenektir. Akıl yürütme yeteneği; algılanan benzerlikler, farlılıklar ve ilişkiler çerçevesinde bilinmeyen durumlar ve problemler üzerinde tahminler yürütmeyi ve karar vermeyi içermektedir. Akıl yürütme yeteneği ile insanlar, varsayımlardan veya tespitlerden sonuçlar elde edebilmektedirler (Oaksford, 2005; Eysenck ve Keane, 2000; Akt: Kışal, 2011).

Akıl yürütme bireyin konuyla ilgili bağlangıç bilgilerini akmasını, bilgiyi yeniden düzenlemesini, mevcut bilgileri sonuca ulaştıracak şekilde kullanabilmesini gerektiren zihinsel bir süreç olarak ifade edilebilir (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999; Akt: Baydilek, 2015).

Çocukların akıl yürütme becerileri incelendiğinde, her kuram bebeklerin bile tümevarımsal akıl yürütebildiklerini kabul etmektedir. 12 ila 14 aylık çocuklar bir nesnenin sıkıdabileceğini öğrenmişse benzer nesneleri sıkmaya çalışır ya da benzer özellikleri taşıyan nesnelere aynı ismi verme girişimi gösterebilir. 32 aylık çocukların, yuvada yaşayan bir dinozor resmi yerine yuvada yaşayan bir kuş resmi çizmesi, kuş ve dinozorun yaşam alanları üzerine akıl yürütmelerinin bir göstergesi sayılmaktadır. 3-4 yaşındaki çocukların temel kategoriler içinde özellik tanımlamaları için balık ya da kuşlar sınıflandırmasını yapabildiği, 5 yaşındaki çocukların ise tek bir hayvanı seçerek çıkarım yapabildiği, araştırmalarla ortaya konmuştur (Scholnick, 2008).

Akademik beceriler, gelişimsel açıdan geleceğe yön veren ve belirleyen özelliklerin kazanılması yönünden önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim çocuklara bilimsel sorgulama, matematiksel problem çözme, okuma, yazma ve sanatsal beceriler gibi erken akademik becerilerin kazandırıldığı bir süreç olarak sonraki eğitim ve öğretim kademelerinde yüksek düzeyde başarıyı sağladığı ifade edilmektedir (Saçkes, 2013).

Çocuğun daha sonraki kademelerdeki öğrenmeye hazır olmasını sağlayan, erken akademik beceriler, okuma yazma becerilerini ve matematik becerilerini kapsamaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010).

Okuma yazma becerileri (Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli, 2010; Akt: Ayaz, 2015) sözel dil gelişimi, yazı bilinci, (bazı çevresel yazıları okuyabilmesi, yazı ile ilgili kavramları bilmesi), isim yazma, alfabe bilgisi, ses farkındalığı (fonolojik

farkındalık) gibi yeterlilikleri içermektedir. Matematik becerilerde ise büyük-küçük gibi boyutla ilgili kavramlar, tanıma, adlandırma, eşleştirme, karşılaştırma, gruplama, sıralama, sayılar, toplama, çıkarma ve bölme işlemi, model alma, geometri ve uzaysal mantık, ölçme, grafik oluşturma gibi beceriler bulunmaktadır (Charlesworth ve Lind, 2007; Akt: Uyanık ve Kandır, 2010).

2. 6. 2. 3. Algı ve Kavramlar

Algı, genetik ve kalıtımdan etkilenen bilişsel bir yetenektir (Smith ve ark., 2002). *Duyum*, uyarıcının etkisinde kalındığında canlıların alıcılarının ne saptadığını anlatmaya yarayan oldukça pasif bir işlem olarak tanımlanabileceği gibi duyu organlarımız tarafından alınan bilginin beyne iletilmesi olarak da ifade edilebilir (Akyol ve Didin, 2017). Algı ise, duyular aracılığıyla uyaranlar algılandığında, görülenlerin organize edilip, anlamlar çıkarılmasını gerektiren aktif bir sistemdir (Berk, 2013). Ya da duyu bilgilerinin analizi yapılarak çevredeki nesne ve olayların anlamlandırılması süreci olarak da tarif edilebilir (Cüceloğlu, 2008). Algı gelişimi, öğrenme ve yaşama uyum sağlamak için oldukça önemlidir; ancak geliştirilmesi çaba gerektirir.

Kavramlar, bazı ortak özellikleri paylaşan nesne gruplarının zihinsel temsilleridir. Başka bir açıdan temsil, insanların, nesnelerin veya olayların somut özelliklerinin zihinsel kodlarıdır (Oakes, 2008).

Kavram edinimi ya da öğrenimi bir grup fikir ya da nesnenin ortak özelliklerini kavrayabilmekle ilişkilidir. Kavramlar düşünmeden daha sınırlı olmakla birlikte düşünmenin temel birimleri olarak karakterize edilebilir (Solso ve ark., 2009). Çocuklar, algısal uyarıcılarını organize etme becerisi geliştikçe, yaklaşık olarak bir-iki yaşlarında kavramlarını öğrenirler. Kavramların niceliği ve niteliği arttıkça düşünme gelişimi somuttan soyuta doğru evrilir. Çocuklar algısal izleri kavramlaştırma yönündeki gelişimsel kapasitelerini ve akıl yürütme yeteneklerini kullanarak kavramsal analizler yapabilmekte ve bu süreç sonunda yeni kavramların kazanımı gerçekleşmektedir. Yaşla birlikte çevreyle olan etkileşimin artması sonucu kavramların niceliğinde ve niteliğinde gelişim ve değişim ortaya çıkmaktadır (Orcan, 2009).

2. 7. Erken Çocuklukta Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi

Son otuz yıldır, okul öncesi dönem çocuklarının değerlendirilmesine verilen önem artmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarının etkililiği, tüm çocukların okula hazır olması için ulusal gündem ve daha sonraki gelişim için erken deneyimlerin önemini gösteren küçük çocuk araştırmaları bu sonucu hazırlayan faktörler arasında yer almaktadır (Bracken, 2004).

Değerlendirme, sekiz yaşına kadar olan çocuklara hizmet veren tüm programların önemli bir bileşeni ve tüm erken çocukluk eğitimcileri için önemli bir uygulama haline gelmiştir. Erken çocukluk gelişiminin karmaşık ve dinamik doğası, etkili değerlendirme prosedürlerinin, yöntemlerin ve bilgi kaynaklarının bir kombinasyonunu gerektirir. Değerlendirmenin çocukları tanımak ile eş anlamlı olması nedeniyle sürekli bilgi toplanmasına ve çok sayıda yöntemi bir arada kullanan değerlendirme sistemlerine gereksinim duyulmaktadır (Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998; NAEYC ve NAECS/SDE, 2003; Slentz, 2008).

Tüm erken çocukluk değerlendirmeleri, öğrenme ve gelişmeyi daha iyi anlamak ve desteklemek amacıyla çocuklar ile ilgili bilgi edinmeyi içerir. Küçük çocukların davranışları, becerileri, yetkinlikleri, tercihleri ve etkileşimleri hakkında karar verme sürecine yardımcı olacak bilgileri sentezleme ve yorumlama sürecidir (Epstein ve ark., 2011; Glascoe ve Marks, 2011; Lidz, 2003; McAfee ve Leong, 2012). Diğer bir ifade ile değerlendirme, birden fazla kaynaktan elde edilerek, kanıtlanmış, düzenlenmiş, yorumlanmış ve daha sonra bir değerlendirme yapmak için değer biçilen kanıtlardan elde edilen bilgiyi ifade eder (McAfee, Leong ve Bodrova, 2004).

Çocukların öğrenme ve gelişimlerinin değerlendirilmesi, etkili erken çocukluk eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Erken yılların önemi ve gelecekteki gelişim üzerindeki uzun süreli etkileri konusunda artan farkındalığa dayanarak, çocuklara sağlam, teşvik edici bir temel sağlamanın onların ilk yıllardaki ve sonraki gelişim ve öğrenmelerini büyük ölçüde etkilediği kabul edilen bir gerçektir. Doğru değerlendirme, çocukların ilk yıllardaki gelişimlerinin yolunda gidip gitmediğini nasıl büyüyüp geliştiklerini, bildiklerini ve yapabileceklerini vurgulayan değerli bilgiler sağlayabilir (Smith-Bird, 2002; Bredecamp, 2015).

Çocukların gelişim ve öğrenme kapasitelerinin esnek olma özelliği, erken müdahale hizmetlerinin etkisini arttırmaktadır. Küçük çocuklara sunulan erken deneyimler ile çocuk herhangi bir gelişim alanındaki gecikmenin üstesinden gelerek, akranlarıı seviyesine ulaşabilir. Aksi durumda ise bu riski ortadan kaldıramayacağı gibi yetersizliğin derinliğinin artmasına ve diğer gelişim alanlarının da etkilenmesine ve öğrenme zorluklarına neden olabilir. Kısa sonuçlu yaşamı boyunca yeni beceriler kazanabilse de erken yıllar olumlu değerlendirilemediği takdirde gelişim olumsuz etkilenir (Smith-Bird, 2002; Bredekamp, 2015).

Değerlendirme süreci, çocuğun gelişimsel güçlü yönleri ve sınırlılıklarıı hakkında fikir verebilir ve gelişimsel zorluklar için risk altında olabilecek ve ekstra desteğe ihtiyaç duyan çocuklarıı tanımlayabilir. Erken teşhis, çocuğun gelişimi hakkındaki ön endişeleri veya belirli bir gelişimsel bozukluk ve gecikme hakkında daha ayrıntılıı bilgi ve uygun yönlendirmelere olanak sağlayabilir (Goelman ve ark., 2011).

Çocukların değerlendirilmeleri, onların bireysel performans düzeylerini belirlemek, onlara rehberlik yapmak veya program fonksiyonlarınıı ölçmek, topluluk ya da eyalet düzeyinde işleyişi ölçmek kadar çeşitli amaçlar için kullanılabilir. Bakıcılarınıı ve öğretmenlerini bilgilendirmek, bakım ve eğitim ortamlarının kalitesini iyileştirmek ve düzeltilebilecek çocuk risk faktörlerini tanımlamak için kullanılabilecek bilgileri sağlayarak çocuklara yarar sağlar (Snow and Van Hemel, 2008).

Program geliştirmenin yanıı sıra program etkililiğini belgelemek ve değerlendirmek, bütçeleri yönlendirmek, eğitimcilere ve çocuklara yönelik talepler açısından uygulanabilir, sürdürülebilirlik ile ilgili kararlarıı yönlendirebilir. Çocukların refahının iyileştirilmesine önemli katkılar sağlayabilecek eğitsel kararlarıı yönlendirmek için değerlendirme bilgilerinin kullanılmasıı, erken çocukluk değerlendirmesinin öncelikli bir amacıdır ve yüksek kaliteli erken çocukluk programının bir parçası olmalıdır (Snow and Van Hemel, 2008; Epstein ve ark., 2004).

2. 8. Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi İle İlgi Temel Kavramlar

Değerlendirmeyi uygun ve doğru şekilde anlamak ve uygulamak için ele alınacak kavramlar; gelişim, gelişimsel normlar, kilometre taşları, değerlendirme, test etme, geçerlik ve güvenirliktir. ***Gelişim;*** çevresel ve genetik kuvvetler arasındaki etkileşimin bir ürünü olarak zaman içinde yapı, işlev, davranış veya organizasyondaki birikimli değişimlere denir (Brunson, 2002). ***Gelişimsel normlar***; çocuğun gelişimindeki ilerlemenin ölçülebileceği standartlardır ve bu standartlar çocuğun normal bir şekilde gelişip gelişmediğini değerlendirmek için kullanılmaktadır (Salkind, 2002). ***Kilometre taşları veya dönüm noktaları***; dünyadaki çocukların aynı anda belirli yetenek ve özellikler geliştirmeleri için öngörülebilir gelişme yönlerini ve çocukların tipik gelişimini yansıtan kılavuzlar "kilometre taşları" olarak isimlendirilmektedir (Wille, 2002). ***Değerlendirme;*** Meisels ve Atkins ï Burnettê (2001) göre; çocuğun aile ve toplum içindeki gelişim ve işlevsel becerilerini kolaylaştıracak bilgi ve anlayışı elde etmektir (Akt: Goelman ve ark., 2011). ***Test etme***; çocukları değerlendirmek için bilgi toplamak amacıyla resmi, sistematik bir prosedür ve çocuğun gelişimindeki ilerlemenin ölçülebildiği standartlardır (Airasian, 2002; Moodie ve ark., 2014). ***Güvenirlik;*** bir testin aynı çocuğa aynı koşullar altında birden fazla uygulanması ile elde edilen sonuçlar arasındaki tutarlılık o testin güvenirliğini ifade eder (Dockrell ve ark., 2017) ***Geçerlik;*** Bir ölçme aracının ölçmek istediğini ne ölçüde ölçtüğü ve bir değerlendirmenin sonuçlarının, belirli amaçlar için anlamlı çıkarımları destekleme derecesidir (Snow ve Van Hemel, 2008).

2. 7. 1. Erken Çocuklukta Gelişimi Değerlendirme İle İlgili Amaç, İlke ve Öneriler

Erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirmenin karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğu görülmektedir. Değerlendirmenin çocukların yararına olması için alan ve profesyonel literatürden gelen öneriler; erken bakım, gelişim, öğrenme ve eğitim programlarının, akağıda belirtilen amaç ve ilkelerle tutarlı bir değerlendirme sistemine dahil edilmesi gerektiğini göstermektedir (NAEYC, 2003; NAEYC, 2005;

Katz, 1997; Shepard ve ark., 1998; Nagle, 2004; NAEYC ve NAECS/SDE, 2003; Akt: Epstein ve ark., 2004; Slentz, 2008; Lidz, 2003; Snow ve Van Hemel, 2008).

2. 7. 1. 1. Amaçlar

Tarama: Gelişimdeki potansiyel sorunları tanımlamak; gelişimin normal olduğundan emin olmak, çocukların öğrenmelerini ve gelişmelerini teşvik etmek, önemli gelişimsel başarılardaki ilerlemeyi belirlemek amacı.

Öğretimsel: Öğrenme düzeyini belirlemek, desteklemek ve izlemek, öğrenme ve öğretme sorunlarını teşhis etmek amacı.

Teşhis ve geliştirme: Gelişim veya davranışın desteklemesi gereken güçlü yönleri ve alanları teşhis etmek, özel ihtiyaçların düzeyini ve niteliğini teşhis etmek ve program uygunluğunu sağlamak, çocukları sağlık ve özel hizmetler için tanımlamak, yerleştirme veya ilerleme kararları vermek amacı.

Program değerlendirme/ hesap verebilirlik: Bir programın hedefleri ne kadar iyi karşıladığını ve program sonuçlarına ilişkin verileri sağlamak, programı iyileştirme amacıyla programları ve hizmetleri değerlendirmek, çocukların bireysel gelişme ve ilerlemeleri için, öğretmen ve okulların sorumlulukları açısından akademik başarı, öğretim ve müfredat kararlarına yardımcı olmak amacı.

2. 7. 1. 2. İlkeler ve Öneriler

1. Değerlendirmede danışmanlar olarak aileler ve diğer tavsiye kaynakları ile işbirliği yapılmalı ve aile, değerlendirme sürecine dahil edilmeli (NAEYC, 2005).

2. Değerlendirmenin amacı belirlenmeli, amaca uygun yöntem, test aracı ve prosedürlere karar verilmeli ve amaca uygun veri toplanmalı.

3. Değerlendirme, çocuğun dil ve kültürüne uygun olmalı.

4. Çocuğun gelişiminden gelen sınırlılıkları ortadan kaldırmak için esnek prosedürler ve planlamalara başvurulmalı.

5. Değerlendirme sürecinin çocuğun aşina olduğu ortamlar, aktiviteler ve insanlarla gerçekleştirilmesine dikkat edilmeli.

6. Çoklu metot, çoklu kaynak değerlendirmeleri periyodik olarak tasarlanmalı ve yapılmalı (Nagle, 2004).

7. Yasal ve etik açıdan değerlendirmeye dâhil edilen ve etkilenen paydaşların hakları korunmalı.

8. Değerlendirme; amaç, içerik, güvenirlik ve geçerlik, verimlilik ve maliyet ile ilgili kriterleri karşılamakla birlikte toplanan bilgilerin kalitesini etkileyen faktörler olarak da dikkate alınmalı (Epstein, 2004).

9. Değerlendirme ve alınan kararlar, çocuklara, ailelere, öğrenme-öğretim ve eğitim programlarına fayda sağlamalı (Slentz, 2008).

10. Değerlendirme, çocuk odaklı (yaşına uygun, bireysel ve gelişimsel) olmasının yanı sıra ekolojik veya bağlam temelli olmalı.

11. Değerlendirme ile müdahale ilişkilendirilmeli (Lidz, 2003).

12. Çocuklar yaparak yaşayarak öğrenirler ve eyleme yönelik etkinlikler yoluyla bilgi ve becerilerini gösterirler (Slentz, 2008). Bu bağlamda değerlendirme gerçek bilgiler, gerçek faaliyetler bağlamında yapılmalı (Epstein, 2004).

13.Değerlendirme, çocukların bütün gelişim alanlarını (bilişsel, duygusal ve sosyal, motor vb.) kapsamalı (Epstein, 2004).

14. Değerlendirmenin amacı, değerlendirme kararlarına rehberlik etmeli (Snow ve Van Hemel, 2008).

15.Değerlendirme sonuçları, öğrenme ve öğretim sonuçlarını geliştirmek için kullanılmalı.

16. Bilgi, zaman içinde edinilmeli.

2. 7. 2. Gelişimi Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme yöntemleri, bilgi toplamak için kullanılan prosedürlere atıfta bulunur ve bilgilerin toplandığı amaçla örtüşmelidir (NAEYC ve NAECS/SDE, 2003; Slentz, 2008). Erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirmenin karmaşık ve çok yönlü olduğu açıktır bu nedenle anlamlı değerlendirme, ilgili uzmanlar açısından, çocuklar hakkında daha fazla bilgi edinmeye yardımcı olacak birçok amaç, tür, yöntem ve araç arasından düşünceli seçimleri içermelidir. Çoklu metot, çoklu kaynak değerlendirmeleri periyodik olarak tasarlanmalı ve yapılmalıdır (Nagle, 2004).

Erken çocukluk değerlendirmesi ile ilgili ulaşılabilen literatürde farklı isim ve işlevde çok sayıda değerlendirme yöntemi ve yaklaşımı mevcuttur (McAfee ve

Leong, 2011). Bunlar; şekillendirici- biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme, informal (gayri resmi) ve formal (resmi) değerlendirme, müfredatla bütünleşik değerlendirme, oyuna dayalı değerlendirme, performansı değerlendirme (gerçek değerlendirme), alternatif değerlendirme; dinamik değerlendirme ve standart değerlendirmedir (Bredekamp, 2015; Bergeson ve Mueller, 2008; Kelly-Vance ve Ryalls, 2005; Lidz, 2003; Katz, 1997; Akşin Yavuz ve Zembat, 2016; Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017; Snow and Hemel, 2008; Kaya, 2018).

Dünyada erken çocukluk dönemi değerlendirme çalışmalarına yön veren önemli kuruluşlar; National Association for the Education of Young Children ve (NAEYC) National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE), National Education Goals Panel (NEGP), Division for Early Childhood (DEC), National Research Council (NRC) ise iki yaklaşım önerisinde bulunmaktadır. Birincisi; çoklu yöntem, ikincisi ise otantik yaklaşımdır (Jiban, 2013). Bu çalışmada içerikle örtüşmesi nedeniyle informal (gayri resmi) ve formal (resmi) yaklaşımlar üzerinde durulacaktır.

2. 7. 2. 1. İnformal (Gayri Resmi) Değerlendirme

Council of Chief State School Officers'a (2008) göre, standart olmayan araçlar kullanarak çocukların veya programların özellikleri hakkında karar vermek için kullanılabilecek bilgi edinme prosedürleridir. Gözlem, görüşme, portfolyolar, öğretmen puanları, çalışma örnekleri analizi, ebeveyn değerlendirmesi gibi yöntemler kullanılarak çocukları, kişisel olarak anlamlı olan, gerçek yaşam bağlamında yer alan ve doğal olarak ortaya çıkan öğretim faaliyetlerine dayanan görevleri ilişkilendirir veya değerlendirir. Ayrıca, çocukların öğrenmelerini, motivasyonlarını, bakışlarını ve tutumlarını değerlendirme konusunda birçok seçenek sunarlar. Aynı zamanda, güvenirlik, geçerlik ve psikometrik standartlarını karşılamadıkları sürece gayri resmi yöntemlerin değerlendirme sürecine dahil edilmesi, çocuklar hakkında değerli ipuçları elde etmeyi sağlar. Diğer bir ifade ile gayri resmi ölçümler de kanıtlanmış güvenirlik ve geçerlik standartlarını karşılamalıdır (Epstein ve ark., 2004; Snow ve Hemel, 2008; Bencik Kangal, 2015).

2. 7. 2. 2. Formal (Resmi) Değerlendirme

Council of Chief State School Officers'a (2008) göre, belirlenmiş bir süreci takip eden ve oluşturulma amacı belli olan standart araçlar kullanılarak çocukların veya programların özellikleri hakkında karar vermek için kullanılabilecek bilgi edinme prosedürüdür (Snow ve Hemel, 2008). Değerlendirme yaklaşımları; gayri resmi yöntemlerden resmi olan yöntemlere doğru değişken bir çizgi boyunca uzanmaktadır. Genel bir kural olarak, daha yüksek riskli kararlar için formal (resmi) yöntemler ve prosedürlerin kullanılması; kesin bir sonuç ve puan sağlama açısından önerilmektedir. Çocuklarla yapılan resmi testlerin kullanılması; yeterlilik ve yetersizlikleri belirleme, özel eğitime uygunluğu belirleme ve programın hesap verebilirliğini belgeleme amaçlarında çoğunda genellikle uygunsuz olarak kabul edilebilir (Epstein, 2004).

Değerlendirmede resmi ve gayri resmi yöntemler arasındaki temel fark, çocukların davranışlarına ya da yaşamlarına getirilen sınır ya da izinsiz giriş seviyesidir. Formal (resmi) yöntemler, yapılandırılmış bir şekilde çocukları gözlemeyi ya da puanlamayı gerektirirken, standartlaştırılmış olarak bilgi toplanan her yöntemi kapsamaktadır. Resmi yöntemler, özel ihtiyaçları ya da yetersizlikleri doğru ve kesin tanımlamak için etkili yaklaşımlar olmakla birlikte standart araçların bütün çocuk nüfusunun değerlendirildiği geniş kitlelere ulaşma açısından hızlı ve ekonomik olduğu belirtilmektedir (Epstein, 2004; Bredekamp, 2015).

Resmi ve gayri resmi değerlendirme yaklaşımlarının her birinin güçlü ve zayıf yönleri vardır; bu nedenle ikisini birleştiren veya dengeleyen bir yaklaşımın, çocuğun biyolojik güçlerini ve ihtiyaçlarını; bilişsel, duygusal-sosyal, motor ve dil gelişim alanları boyunca yapılan değerlendirmeler ve tekrarlanan ölçümler tasarımı da özellikle tercih edilir. Çocukların değerlendirilmesi ile ilgili yapılacak işlemler, ruh hallerine ve çevreye ve aynı zamanda hızlı ve aralıklı gelişimlerine göre değişmekle birlikte kapsamlı değerlendirme, çocukların yetenek ve yeteneklerinin birçok boyutunu kapsayacak şekilde çoklu yöntemin kullanıldığı bir yaklaşım gerektirir (Epstein, 2004).

2. 7. 2. 3. Standart Testler

Standart kavramı, değerlendirilecek her birey için aynı yöntem ve süreçlerin uygulanması anlamına gelir (Mcfee ve Leong, 2012). Formal (resmi) değerlendirme genellikle standartlaştırılmış araçlar ve süreçlerle özdeşleştirilmektedir (Gullo, 2005). Okul ve çocuk klinik psikologlarına göre; kanıta dayalı değerlendirme uygulamaları sağlam ve kaliteli bir eğitimin temel taşı olmaya devam etmektedir. Geniş kapsamlı en iyi değerlendirme uygulamaları çatısı altında, standartlaştırılmış araçlar birincil rolü üstlenmeye devam etmektedir (Garro, 2016). Erken çocukluk eğitiminde dört çeşit standartlaştırılmış değerlendirme aracı kullanılmaktadır. Bunlar; okula hazırlık testleri, gelişimsel tarama testleri, teşhis testleri ve başarı testleridir. Bunlar, her türlü resmi değerlendirmede kullanılmak üzere değer görülen ve onaylanan standartlaştırılmış testlerdir (Gullo, 2005). Bu testler; uygulanırken ve puanlanırken önceden belirlenmiş prosedürleri kullanmaktadır (Bredekamp, 2015).

Black ve Powell'a (2004) göre; herhangi bir yapının standart değerlendirmesi, gözlemlenebilir veya ölçülebilir göstergelerin tanımlanması ile başlar. Standartlaştırılmış ölçümlerin avantajları, iyi yazılmış ve test edilmiş öğeleri, belirlenmiş standart uygulama ve puanlama koşullarını ve norm tablolarının dahil edilmesini içerir (Ellimsen, 2016). Diğer bir açıdan, standartlaştırılmış, psikometrik testler, riski belirlemek ve programın uygunluğuna ilişkin kararları almak için en başarılı şekilde kullanılmaktadır. Standart hale getirilmiş uygulamaların geçerliliği, büyük ölçüde gelecekteki başarısızlıkları ve akademik başarı kriterleri ile ilgili durumları tahmin etmedeki tutarlılıkları ile belirlenir (Lidz, 2003).

Tüm çocuklar için benzer bir test deneyimi oluşturmak amacıyla özel yönetim ve puanlama kurallarına sahip standardize edilmiş gelişimsel testler, genellikle çocuğun değerlendirilmesinin normla karşılaştırılmasında objektif, geçerli ve güvenilir bir değerlendirme sağlamaktadır. Bu, değerlendirme için altın standart olarak görülür ve tipik olarak gelişim seviyesini sınıflandırmak için kullanılabilecek standart puanlar sunar. Standart test puanları, eğitimcilere bireysel olarak bir çocuğun testteki performansıyla benzer özelliklere sahip diğer çocukların performansını kıyaslama olanağı sağlamakla birlikte bireysel veya test katılımcılarının

gruplarê arasêında adil karkêlaktêrmalar yapêlmasêna da izin verir (Ellimsen, 2016; Gullo, 2005; Epstein ve ark., 2004).

American Educational Research Association, American Psychological Association&National Council on Measurement in Educationôa (1999) göre; bu testler eî itsel ve psikolojik standartlarê karkêlayacak düzeyde geçerlik ve güvenirliî e sahip olmasê gereken standartlarê belirlemikklerdir. Geçerlik, ölçülmek istenen özelliî i ölçme derecesini ifade ederken, güvenirlik ise; elde edilen sonuçlarên doî ruluî u ve zaman içindeki tutarlêlêêî ên belirtmektedir (Bredekamp, 2015). Esas olan, ifade edilen standartlara sahip testlerin, çocuklarê eî itim sisteminin dêkêında bêrakmayacak ve çocuî un yararênê gözetecek kekilde kullanêlmasêdêr (Snow ve Hemel, 2008).

2. 7. 2. 3. 1. Standart Testlerin Puanlama ve Deî erlendirme Türleri

Bir testin ñreferanslêò veya ñesaslêò olduî unun ifade edilmesi, hem tasarêmê hem de yorumlanmasê hakkêında bir dizi açêklamayê kapsamaktadêr (Lidz, 2003). Bilgi ve/veya becerilerin ñstandartlarênêò temsil eden önceden belirlenmik bir deî erlendirme maddesi grubunu içerir. Maddeler bütün çocuklara aynê uygulama prosedürleri ve materyallerle, belirtilen kokullar altêında uygulanêr (Sletz, 2008). Deî erlendirmeye tabi tutulan tüm çocuklar aynê çizgi, çember gibi kekilleri aynê makas ve aynê kâî êdê kullanarak keserler. Bu standart kokullar, çocuî un performansênê tam ve doî ru olarak ortaya koymasêna yardêmcê olmaktadêr (Mcfee ve Leong, 2012).

Standart hale getirilmik testlerde performansên puanlanmasê ve yorumlanmasê da standardize edilmiktir. Standart bir test, insanlar, zamanlar ve yerler arasêında öî elerin, görevlerin aynê kekilde puanlanmasênê gerektirir. Bu tek biçimlilik, test el kitaplarêında ve puanlama rehberlerinde açêkça tanêmlanmêk iklemlere yansêr (Mc Garvey-levin, 2002). Testler norm referanslê ve kriter (ölçüt) referanslê deî erlendirmeler keklinde gruplandêrêlmaktadêr (Slentz, 2008; Mcfee ve Leong, 2012).

2. 7. 2. 4. Norm Referanslê Testler

Bir referans grubu oluktурmak için daha genik nüfusun temsilcisi olarak seçilen büyük bir örneklem üzerinde standartlaktêrêlmêk ve test edilmik bir test

kastedilmektedir. Standart puanlar, bir bireyin performansını bu referans grubundaki aynı yaştaki kişilerin performansıyla karşılaştırarak elde edilir (Lennon ve ark., 2008). Diğer bir ifade ile, norm referanslı testlerde çocuğun puanı test geliştirme sürecinde kullanılan nüfusun puanlarının ortalamasıyla karşılaştırılır. Puanların dağılımı çan eğrisi şeklinde normal dağılım eğrisi gösterir. Çocukların çoğunun orta alanda çok az bir kısmının alt ve üst sınırlarda yer aldığı durumdur (Bredekamp, 2015). Örneğin; anaokulu ortalamasıvb. (Mcfee ve Leong, 2012). Böylece kimin performansının ortalamada ya da ortalamanın üstünde ve altında olduğu resmedilmiş olur. Testi alanların yarısı ortalama puanın üzerinde olacak şekilde, diğer yarısı ortalamanın altında olacak şekilde yüzdelik dilimlere ayrılır. Özel gereksinimleri belirlemek için uygulanan tarama veya tanılama testlerinde çocukların gelişimlerinin tipik düzeyde olup olmadığını belirlemek için, çocuğun testten aldığı puan diğer çocukların puanlarıile karşılaştırılır (Bredekamp, 2015; Fair Test, 2007). Örneğin; bir kelime testinden 4 yaş çocuklarıortalama 1200 kelime haznesine sahipken, bazıları2500 veya diğerleri 400 kelime olabilir. 1200 kelime 4 yaş kelime bilgisi için standardı oluşturmaktadır denilebilir.

2. 7. 2. 5. Kriter (ölçüt) Referanslı Testler

Kriter (ölçüt) Referanslı Testler veya etki alanı referanslı testler, bireyin dil, bilişsel veya motor beceriler gibi belirli bir gelişim alanını temsil eden bir içerik örneğindeki başarma derecesi hakkında bilgi verir (Lidz, 2003). Bir çocuğun önceden belirlenmiş bir dizi kritere, genellikle gelişimsel olarak hiyerarşik biçimde sıralanan veya görev analiz becerilerine göre performansını ölçer. Referans verilen ölçütler, performans becerilerini ve kazanılan becerilerin sayısını yansıtan sayısal puanlarıverir (Slentz, 2008). Bu testler, çocukların, eğitimlerinin belli bir aşamasında bilmeleri gerekenleri ve yapabileceklerini ne kadar iyi öğrendiğini ölçmek için hazırlanmaktadır. Çocuk belirlenmiş içeriğe ait ne kadar çok soru ya da beceriyi yerine getirebiliyorsa o kadar başarılıve içeriğe de alınan puana göre hakim olduğu varsayımına dayanmaktadır (Dockrell ve ark., 2017; FairTest, 2007). Bazı testler hem norm referanslıhem de kriter (ölçüt) referanslıolabilir (FairTest, 2007).

2. 8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde erken çocukluk döneminde gelişimi değerlendirmek amacıyla geliştirilen araçların geçerlik-güvenirlikleriyle ilgili olan Türkiye'de ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2. 8. 1. Ulusal Düzeyde Yapılmış Araştırmalar

Savaşır, Erol ve Sezgin (1994) tarafından geliştirilen Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), 0-72 aylık çocukların gelişimlerinin çevresel faktörlerden etkilenebileceği görüşüyle alt sosyo-ekonomik düzey çocuklara uygun olarak geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Ölçek "Dil-Bilişsel", "İnce Motor", "Kaba Motor", "Sosyal ve Özbakım" becerileri olmak üzere dört gelişim alanından oluşmaktadır. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) çocukların annelerine tarafından "Evet", "Hayır" ve "Bilmiyorum" şeklinde üç farklı cevap seçeneği sunan likert tipi 154 madden oluşmaktadır. Ölçeğin standardizasyon çalışması Ankara ilinde alt, orta sosyoekonomik düzey ve kırsal özellik taşıyan altı köyden belirlenen 860 anne ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlilik çalışmaları kapsamında eşdeğer form uygulaması yapılmış ve "Dil-Bilişsel" gelişim alanında yaş gruplarına göre .88 ile .97 arasında, "İnce Motor" gelişim alanında, .84 ile .95 arasında, "Kaba Motor" gelişim alanında .19 ile .91 arasında, "Sosyal ve Özbakım" beceri alanında .37 ile .92 arasında hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Ankara Gelişim Tarama Envanterinin 0-72 arası çocukların gelişimini değerlendirmek için uygun bir ölçme aracı olduğu ve 72 ay üstü çocuklarda ise gelişim gerilediği görülen durumlarda kullanılabileceği belirtilmektedir (Sezgin, 2011; Doğan, 2006).

Oktay ve Aydın (2002) tarafından 3–6 yaş çocuklarının gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Marmara Gelişim Ölçeği (MGÖ) 3–6 yaş çocuklarının gelişimlerini 6 farklı gelişim boyutunda değerlendirmekle birlikte, her boyuttaki gelişimi ayrı ayrı değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Bu boyutlar bedensel gelişim (73 madde), özbakım becerileri (40 madde), duyusal gelişim (19 madde), sosyal gelişim (44 madde), dil gelişimi (76 madde), zihinsel gelişim (53 madde) den oluşmaktadır. Ölçeğin toplam madde sayısı 305'tir. Ölçeğin puanlanması 5'li likert tipine uygun olarak yapılmıştır. Buna göre gözlenen her ifade için; Her

zaman yapar (5), Çoğunlukla yapar (4), Biraz yapar (3), Çok az yapar (2), Hiç yapamaz (1) şeklinde derecelendirme yapılmaktadır. Çocuk her ölçek ile ilgili yapılan gözlem ifadelerine göre puan alır ve bu puanların toplamı ham puanları oluşturur. Her ölçekten aldığı puanlar toplanır ve alt ölçeklerin toplam puanı elde edilir. Ölçeğin teorik yapısında yer alan 6 boyutun ayrı birer alt ölçek olarak geliştirilmesi düşünüldüğünden her alt ölçekle ilgili geçerlilik ve güvenirlilik analizleri ayrı ayrı yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu, ölçeğin alt ölçeklerinin iç tutarlık katsayısının .76 ile .97 arasında değişiklik gösterdiği, testin içi tutarlık hesaplamaları sonucunda Cronbach Alfa değerinin .89 olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar Marmara Gelişim Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunun kanıtıdır (Ceylan, 2012; Tunçeli, 2017).

Temel, Ersoy, Avcı ve Turla (2004) tarafından geliştirilen Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA); 0-72 aylık çocukların gelişimini değerlendirmek için, Psikomotor (PMG), Bilişsel (BG), Dil (DG) ve Sosyal-Duygusal (SDG) olmak üzere dört alt testten ve 249 maddeden oluşmaktadır. GEÇDA'nın uygulanmasında gelişimsel oyunlar sırasında çocuğun gözlenmesi yoluyla veriler toplanmakla birlikte, gözlenmesi mümkün olmayan maddeler çocuğun anne-babasına veya çocuğun yakınına sorularak değerlendirilmektedir. GEÇDA'nın normatif çalışma örneklemini Türkiye genelinde 21 il ve bu illerden belli kriterlere göre belirlenmiş 4242 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların gelişim alanlarındaki hızlarının farklılıkları sebebiyle madde sayıları aylara ve gelişim alanlarına göre farklılaşmaktadır. Aracın güvenirlik çalışmaları kapsamında Sperman Brown İki Yarım Test Korelasyon Katsayıları genel toplamda .82 ile. 94 arasında değişmektedir. Elde edilen değerler GEÇDA'nın eşdeğer iki yarı güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. GEÇDA, standart bir materyal seti kullanılarak uygulanmaktadır. Erken çocukluk gelişimi alanında çalışan uzmanların çocukların gelişim geriliklerinin erken tanılanmasında yaralanabilecekleri, ayrıca özel durumların belirlenmesi ve eğitim planlamalarında kullanabilecekleri bir araçtır.

2. 8. 2. Uluslararası Düzeyde Yapılmış Araştırmalar

Ulaşılabilen uluslararası literatür incelendiğinde, erken çocukluk dönemi çocuklarının gelişimini değerlendirmek amacıyla üretilmiş çok sayıda gelişimsel

ölçeği e ulaşmak mümkündür. Ancak bu bölümde ele alınan çalışmalar bazı ölçütlere göre seçilmiş olanlardır. Bu ölçütler asıl çalışma ile benzer görülen çalışmalardır. Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) tanılayıcı araçlar sınıflandırılmasında yer aldığından dolayı bu nitelik belirleyici olmuştur. Ayrıca orijinal çalışmanın geçerlik-güvenirlik çalışmalarında uyum geçerliği i analizi yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Denver Developmental Screening Test-II (DDST-II)-Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT-II); 0-6 yaş arasındaki çocuklarda gelişimsel riskleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Çocuklarda bulunabilecek gelişimsel sorunları yakalamada sağlık personeline yardımcı olması amacıyla ilk kez 1967 yılında, Frankenburg ve Dodds tarafından yayınlanmıştır. Işık yayınlanışından bu yana dünyada 50'den fazla ülkede standardize edilerek uygulanmaktadır. DGTT, yaygın kullanımı sonucunda elde edilen deneyimlerin ışığında 1990 yılında Frankenburg ve Dodds tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve Denver II oluşturulmuştur. 2009 yılında Yalaz, Anlar ve Bayoğlu tarafından gözden geçirilmiş haliyle standardize edilerek, Denver II adıyla ülke çapında kullanıma ve testör eğitimine sunulmuştur. Denver II, aşağıdaki gelişimsel alanları taramak üzere test formu üzerinde dört bölümde toplanmış 134 maddeden oluşmaktadır: 1. Kişisel-Sosyal: Kişilerle iletişim kurma, bireysel gereksinimlerini karşılayabilme. 2. İnce Motor-Uyumsal: El-göz koordinasyonu, cisimleri kullanabilme, sorun çözme. 3. Dil: İşitme, anlama, dili kullanma. 4. Kaba Motor: Oturma, yürüme, zıplama ve genel olarak hareket yeteneği. Ayrıca testin sonunda doldurulan 5 adet "Test Davranışı" maddesi testöre çocuğun test süresinde davranışlarını ve yeteneklerini nasıl kullandığını değerlendirmede yardım eder. Denver II Gelişimsel Tarama Testi 0-6 yaş arasındaki çocukları iyi tanıyan profesyoneller tarafından anne-babanın yanında çocuğa uygulanmaktadır. Bazı maddeler anneye sorularak, bazı maddeler ise çocuğun performansının gözlemine dayalı olarak ölçülür. Çocuk ilgili maddedeki davranışı başarıyla yaparsa "geçer", başaramazsa "kalır", çeşitli nedenlerle o davranışı yapma olasılığı yoksa "olanak dışı", yapmayı reddederse "reddetme" olarak işaretlenir. Gecikme maddelerinin durumuna göre çocuğun gelişimi normal, anormal, şüpheli ve test edilemez olarak değerlendirilir. Test tamamlandıktan sonra önce madde, sonra da tüm test temelinde sonuçlar yorumlanır.

DGTT IIô nin geçerlik ve güvenirlik çalışması analiz sonuçları, değişik yaş gruplarından 10 çocuk aynı anda birden fazla testör tarafından test edildiğinde ve aynı çocukların en fazla 5 gün aralıkla yapılan test sonuçları karşılaştırıldığında testörler arası uyumluluk % 90'ın, test-test uyumluluğu ise % 86'nın altına düşmemiştir (Yalaz ve ark. 2010, Kahraman ve ark. 2016).

Wechsler Preschool and Primary Scales of Intelligence (WPPSI ™-III)- Wechsler Okulöncesi ve Birinci Sınıf Zeka Ölçeği (WOBZÖ ™ -III); 1967 yılındaki versiyonu ile yaş aralığı 4 düşürüldü. 1989 yılında, WOBZÖ revizyonu olan (WOBZÖ-R) yayımlandı. Bu revizyon 3 yaş ila 7 yaş aralığındaki çocukların zekasını ölçmek için üzere tasarlanmıştır. 2002 yılında yayımlanan (WOBZÖ-III) ile test edilecek çocukların yaşı 2 yaş 6 aya genişletilmiştir. WOBZÖ-III ile üç adet bileşik puan elde edilebilmektedir. Sözel IQ, Performans IQ ve Tüm ölçek IQ önceki sürümlerinde yer alan beş adet alt test çıkarılarak, Sayı Dizileri Ile Akıl Yürütme, Resim Kavramları, Sözcüklerle Akıl Yürütme, Kodlama, Sembol Arama, Algısal Sözcük Dağarcığı ve Resim Adlandırma olmak üzere yedi adet alt test eklendi. WOBZÖ-III alt testler; temel, tamamlayıcı ve opsiyonel olarak tanımlanmaktadır. WOBZÖ-III'ü geliştirenler, alt testlerin her birine daha kolay ve daha zor maddeler eklemişlerdir. Amaç, ciddi gelişim geriliği olan ya da üstün zekalı olduğu düşünülen çocuklar için bilişsel işleyişin daha doğru bir ölçüsü haline getirmektir. 2 yaş 6 ay ve 7 yaş 3 ay yaşları arasındaki 1700 çocuktan oluşan örneklem üzerinde standardizasyon çalışması yapılmıştır. WPPSI-III alt testlerinin güvenirlik katsayısı .83 ila .95 arasındadır. Güvenilirlik katsayıları .89'dan .96'ya kadar değişmiştir. Ortalama 26 gün aralıklarla test-tekrar test güvenirliği 2:6 - 3:11 yaş grubu için Sözel, Performans, Tam ve Genel Dil puanları sırasıyla .90, .84, .92 ve .92 idi. 4 ila 7:3 yaş grubundakiler için Sözel, Performans, İşlem Hızı, Tam ve Genel Dil puanları sırasıyla .92, .87, .93, .92 ve .90 olarak değişmektedir.

İçeriğin benzerliğinden dolayı WPPSI-R'nin geçerliliği üzerine yapılan araştırmaların çoğu, WPPSI-R'den elde edilen puanlar WPPSI, WISC-R, Stanford Binet (4. baskı) ve McCarthy Ölçekleri (WPPSI-R FSIQ) ve diğer test kompozitleri arasındaki güvenirlikler (.74 ile .90 arasında değişken) ile iyi bir korelasyon göstermektedir (Cohen ve Swerdlik 2013).

Bayley Scales of Infant Developmental Second Edition (BSID-II)-Bayley Bebeklik Gelişimi Ölçeği (BBGÖ), (1969; 1999); Geselliğin görüşlerinin etkisi görülen Bayley ölçeği, kısa yıllık sürede bebeklerin gelişim ve olgunlaşmasıyle ilgili normlara dayandırılmıştır. Doğumdan 30 aya kadar olan bebeklerin genel zihinsel gelişimini ölçen bir testtir. Test; zihinsel ölçek 163 madde, devimsel motor ölçek 81 madde ve bebek kayıt formu olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Zihinsel ölçek görsel ve işitsel uyarıcılara cevaplarış, eşyayı ellemeyi, basit problem çözmeyi, genelleştirmeyi, sınıflandırmayı, eşya adını söylemeyi ve sözel iletişimi içerir. Devimsel ölçek ise dönme, oturma, emekleme, ayakta durma, yürüme, tırmanma gibi kaba devimsel becerilerin yanısıra ellerin ve parmakların becerilerini ölçer. Testin uygulanmasında; önce zihinsel sonra devimsel test uygulanır ve testlerin uygulanma süresi ortalama 45 dk alır. Bayley ölçeğinin en son standardizasyonu 2 ile 30 aylık olan 1262 çocuk üzerinde yapılmıştır. Zihinsel ölçeğin güvenirliliği .76, motor ölçeğin güvenirliliği .75 olarak bulunmuştur Bayley Ölçeği, halen kullanılmakta olan bebek testleri içinde en iyilerinden biri olarak nitelendirilmektedir. On iki aylığa kadar olan bebeklerde, zihinsel ve devimsel ölçekler arasında .50, .60 pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur. Bayley Bebeklik Gelişimi Ölçeğinin (BBGÖ) zeka ve gelişim geriliği hakkında bilgi verdiği, ancak normal gelişim gösteren çocukların zeka gelişimlerini yordamada problemleri olduğu düşünülmektedir (Tepeli 2007, Özgüven 1994, Özelli 1978).

Vineland Social- Emotional Early Childhood Scales (SEEC)-Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDEÇÖ); 1998'de Sparrow, Balla ve Cicchetti tarafından geliştirilmiştir. Vineland SEEC, doğumdan 5 yaş 11 aylığa kadar olan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Ölçek, kişiler arası iletişim becerisi, oyun ve boş zaman, uyum sağlama becerisi alanlarında günlük sosyal duygusal davranışları ifade etmektedir ve üç bölümden oluşmaktadır. Bu ölçek; dikkat etme, sosyal etkileşim, duygusal ifadeleri anlama, ilişkiler kurma ve gözlemleme, öz-kontrol davranışları gibi becerileri değerlendirmektedir. VSDEÇÖ, çocuğun davranışlarını bilen kişilere sorulan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmuştur. Ölçek, bireysel olarak uygulanmakta ve ortalama 15-25 dakika sürmektedir. Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin amacı, gelişimsel gecikmeleri erken tanımada, kişisel müdahale planları

geliştirmede ve gelişimsel ilerlemeyi planlamaya yardımcı olmaktır. Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği; 24 kişiler arası iletişim becerisi, 24 oyun ve boş zaman, 34 uyum sağlama becerisi olmak üzere toplam 82 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, çocuğun davranışlarını çok iyi bilen yetişkinlere sessiz ve rahat bir ortamda uygulanmaktadır. Görüşme, çocuğun gelişimsel aşamalarını tanımlamayı ortaya çıkartmak için normal sohbet havasında yürütülmektedir. Görüşmeci çocuk hakkındaki bilgileri sağlamak amacıyla, herhangi bir durumda gösterdiği davranışlarla ilgili izlenimleri hakkında genel sorular sormaktadır. Ölçekte puanlama, çocuğun etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptığına bağlı olarak hesaplanmaktadır. Ölçekte, ñgenellikle yaparò 2 puan, ñbazen ya da kısmen yaparò 1 puan, ñ hiç yapmazò 0 puan almaktadır. Çocuğun uygulama fırsatının olmaması ve davranış hakkında bilgi sahibi olunmaması durumunda ise 1 puan verilmektedir Ceylan ve Ömeroğlu (2009) tarafından geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış, analiz sonuçlarına göre; Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alfa değeri) Kişilerarası İlişkiler Alt Ölçeğinde Sözel İlişki boyutunda .60, Sosyal İletişim boyutunda .52, Oyun ve Boş Zaman Alt Ölçeğinde .63 ve Uyum Sağlama Alt Ölçeğinde ise .82 olarak bulunmuştur. Toplam ölçekte ise iç tutarlılık katsayısının, .87 olduğu belirlenmiştir (Sparrow ve ark. 1998; Akt: Ceylan ve Ömeroğlu 2009; Ceylan ve Ömeroğlu 2012).

The Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP)-Kapsamlı Fonolojik (sesbilimsel) İşleme Testi (KFİT) (Wagner, Torgesen&Rashotte, 1999); İkinci Basımı (CTOPP-2; Wagner, Torgesen, Rashotte ve Pearson, 2013) yayınlanan test, 4-24 yaş arasındaki bireyler için okuma ile ilgili fonolojik işlem becerilerini ölçen norm referanslı bir testtir. CTOPP-2, fonolojik yeteneklerde yaşıtlarının oldukça altında olan bireyleri, fonolojik yeteneklerde bireylerin göreceli güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bireylerin belirli müdahale programlarındaki ilerlemelerini belgelemek ve fonolojik araştırmalarında araştırma aracı olarak hizmet etmek için kullanılabilir. İkinci basım ilk basımdan yeni normlara sahip olması, daha zor maddeler ekleyerek tavan puanları arttırması ve yeni bir fonolojik farkındalık alt testi eklenmesi (Foneme İzolasyonu) bakımından farklılık. Yeni baskının 4 yaşından küçük çocuklara kullanımını genişleterek başarılı bir şekilde eksikler giderildi. Bununla birlikte, seçilen alt testler için kat etkileri belirgin

hale getirilmiştir. Uzatılmış yaş aralığının en alt ucundaki çocuklar (4 yaşında). Sembolik ve sembolik olmayan isimlendirme maddeleri 4-6 yaş formuna dahil edilmiştir. Genel olarak, CTOPP-2, 4-24 yaş arasındaki bireyler için güvenilir ve geçerli bir fonolojik ölçme aracı olarak görülmektedir. Test malzemeleri iyi yapılandırılmıştır, CTOPP-2'nin yönetilmesi, puanlanması ve yorumlanması kolaylaştırılmıştır. Özetle, CTOPP-2, bireyin fonolojik farkındalık, fonolojik hafıza ve hızlı adlandırma konusundaki beceriler hakkında derinlemesine bilgi edinmek isteyen psikologlar, eğitimciler ve araştırmacılar için yararlı bir değerlendirme aracı olarak önerilmektedir. İçerik için elde edilen güvenilirlik verileri (öğelerin homojenliği), zaman örneklemesi (test-tekrar test) ve araştırmacılar arası tutarlılıktır. İçerik örneklemesi için tüm katsayılar .70 ve daha üst puanlar sağlamıştır. Birleşik puan ortalama katsayısı alfa .83 ile .95 arasında değişmektedir. Örneklem büyüklüğüyle alt teste göre korelasyonlar .67 (kelime tekrarı) ile .97 (hızlı harf isimlendirme) arasında değişmiştir. R değerlerinin çoğu .70 ile .97 arasındadır. Tüm yaş grupları için puanlayıcılar arası güvenilirlik .95 ila .99'dur.

Woodcock-Johnson ® Ill Test of Achievement-(WJ III® ACH) Başarı Testi; Amerika Birleşik devletlerinde özel eğitim programlarında en yaygın kullanılan başarı testi olan Woodcock-Johnson® III Başarı Testi (WJ III® BT) Woodcock, McGrew ve Mather (2001) tarafından geliştirilmiştir. Cattell-Horn_Carroll (CHC) bilişsel yetenekler kuramına dayanan Başarı Testleri ve Bilişsel Yetenek Testleri gibi iki test bataryasını içeren bir psiko eğitimsel test paketidir. WJ III, 2 yaşından 90+ yaşına kadar olan kişilere uygulanmak amacıyla geliştirilmiştir. Bilişsel Yetenek Testleri, aynı zamanda bir standart batarya (on altı alt test) ile bir genişletilmiş bataryaya (ilave on altı test) ayrılabilir. Bilişsel yetenekleri ölçen alt testler, geniş bilişsel faktörler, temel sınırlı yetenekler ve bilişsel performans gruplarını olarak da ifade edilebilir. Standart batarya, gözden geçirme ve hızlıca yeniden değerlendirme için uygun olabilir. Genişletilmiş batarya, tanılayıcı bilgiyle birlikte, daha kapsamlı ve detaylı bir değerlendirme sağlamak amacıyla kullanılabilir. Her durumda grup puanları, performans değerlemek, eğitimsel gelişimi ölçmek ve bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla kullanılır. WJ IIIün norm çalışmaları, Amerika Birleşik Devletlerinin nüfusunu temsil eden, 24 aylık ile 90 yaş ve üzeri 8, 818 denekten oluşan bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Testlerin yapısına bağlı olarak

her bir alt teste yönelik güvenirlik analizleri yapılmaktadır. Hazırlandığı ülkede ve çoklu puanlama yöntemi ile puanlanamayan testlerin güvenirliği, eşit iki yarı güvenirliği ile belirlenmiş, Spearman-Brown förmülü kullanarak testlerin bütününe ilişkin güvenirlik hesaplanmaktadır. Çocuklar ve ergenler üzerinde büyük bir örneklemle yapılan çalışmada, bilişsel özellikler ile matematik başarısı arasında manidar bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Cohen ve Swerdlik 2013).

Preschool Language Scale, Fourth Edition (PLS-4)-Okul Öncesi Dil Ölçeği-4(OÖDÖ-4); Zimmerman, Steiner ve Pond (2002) tarafından geliştirilmiş, çocuklarda dil gelişimi bozukluğu ya da dil gelişiminde gecikmeyi belirlemeye yönelik bireysel olarak uygulanabilen bir testtir. PLS-4 iki alt ölçekten oluşmaktadır: Alıcı dil ve ifade edici dil. Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 (Preschool Language Scale-5 (PLS-5), Okul Öncesi Dil Ölçeği-Dördüncü Baskının (Preschool Language Scale-4 (PLS4) yenilenmiş versiyonudur. 0 yaş ile 7 yaş 11 ay aralığında bulunan çocuklarda kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 (PLS-5) şu alanlarda kullanılmaktadır: çocuğun dil gelişiminde bir gerilik veya bozukluk olup olmadığının belirlenmesinde; çocuğun temel alıcı veya ifade edici dil gelişiminde bir gerilik veya bozukluk olup olmadığının veya bunların her ikisini içeren bir bozukluk/gecikme olup olmadığının tespit edilmesinde; erken müdahale veya konuşma ve dil hizmetlerine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla; algı, jestler, oyun, ses gelişimi, sosyal iletişim, kelime bilgisi, kavramlar, dil yapısı, bütüncül dil ve yeni yeni gelişen okuryazarlık alanlarındaki alıcı ve ifade edici dil becerilerinin tanımlanmasında; uygun müdahalelerin yapılabilmesi için çocuğun dile ilişkin güçlü ve zayıf yönlerinin tanımlanmasında; konuşma ve dil kullanımı düzenlemesinin faydasını ölçmektedir.

Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 (Preschool Language Scale-5); Zimmerman, Steiner ve Pond tarafından hazırlanmış; Şahin ve Belgin tarafından 2013 yılında, Türkiye'ye getirilmiş, testin Türkçe çevirisi, Türk çocuklarına adaptasyonu ve normalizasyonu Pearson Türkiye işbirliği ile yapılmaktadır. Yapılan analizler sonucu, ; Kappa katsayısı: .468 ($p < 0.001$), TPLS-5 standart ölçü aletinin Pearson Correaltion katsayısı; IA ham puan: .937, IED ham puan: .908 ve TDP ham puan: .887 olarak bulunmuştur. Yaş denkliği için korelasyon katsayısı IA: .871, IED: .896, TDP: .887 olarak

belirlenmiştir. Bu sonuçlar, TPLS-5'in Türk çocuklarıiçin geçerli ve güvenilir bir dil testi olduğunu göstermektedir (Şahlıve Belgin 2017, Şahin 2015).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli

Doğumdan, 7 yaş 11 aya kadar olan çocukların gelişimlerini değerlendirmek için geliştirilen Battelle Gelişimsel Envanterün (BGE-2) 48-59 ve 60-71 ay aralığındaki çocukların gelişimini izlemek amacıyla Türkçeye uyarlanmasını ve geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak için bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Genel tarama modeli, var olan durumu olduğu gibi betimlemek için çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2016).

3. 2. Araştırma Evreni ve Araştırma Grubu

3. 2. 1. Araştırma Evreni

Araştırma evrenini, 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yıllarında Aydın ili ve ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 48-59 ve 60-71 aylık çocuklar oluşturmuştur.

3. 2. 2. Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubu; seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yaklaşımı ile oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına uygun özelliklere sahip kişilerden, belli koşulların yerine getirilmesi ile araştırma grubu tasarlanabilir. Bu yönteme ölçüt örnekleme denilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2018; Johnson ve Christensen, 2014). Bu çalışmada araştırma grubunu belirlemede, orijinal çalışmadaki kriterler sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer bir ifade ile asıl çalışmadaki güvenirlik ve geçerlik verilerini elde etmek için çocukların sosyal ve demografik olarak benzerliklerine dikkat edilmiştir.

Üç farklı sosyo-ekonomik düzeyin, her iki cinsiyetin, her 6 aylık aralıklarında eşit sayıda çocukla temsil edilmesi sağlanmıştır (Newborg, 2005). Aydın ili merkez ve ilçelerinden 14 bağımsız anaokulundan aşağıdaki tabloda yer alan kriterleri sağlayan 500 çocuk araştırma grubuna dâhil edilmiştir.

Tablo 3. 1 Araştırma Grubu Oluşturma Ölçütleri

Ay Aralığı	Sayı	1.Cinsiyet		2. SED		
		Kız	Erkek	Alt	Orta	Üst
48-53	125	62	63	42	42	41
54-59	125	63	62	41	42	42
60-65	125	62	63	42	42	41
66-71	125	63	62	41	42	42
Toplam çocuk sayısı:	500					

Test-tekrar test verileri için ayrıca 100 çocukla çalışılmıştır. Test-tekrar testin araştırma grubu; her bir grupta 50 çocuk olacak şekilde iki yaş grubundan oluşmuştur (4 ve 5 yaş). Araştırma grubunun yarısı (%50'si) kız, diğer yarısı (%50'si) erkeklerden oluşmuştur. Her üç SED (alt, orta, üst) eşit sayıda temsil edilmiştir.

Tablo 3. 2. 48-59 Aylık Araştırma Grubu Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		n	%
Ay Aralıkları	48-53 ay aralığı	127	50.8
	54-59 ay aralığı	123	49.2
	Toplam	**250**	**100**
Cinsiyet	Kız	125	50
	Erkek	125	50
	Toplam	**250**	**100**
SED	Alt	84	33.6
	Orta	83	33.2
	Üst	83	33.2
	Toplam	**250**	**100**
Alt SED	Kız	44	52.4
	Erkek	40	47.6
	Toplam	**84**	**100**
Orta SED	Kız	42	50.6
	Erkek	41	49.4
	Toplam	**83**	**100**
Üst SED	Kız	41	49.4
	Erkek	42	50.6
	Toplam	**83**	**100**
	Genel Toplam	**250**	**100**

Tablo 3. 2. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların %50.8'inin 48-53 aylık, %49.2'sinin 54-59 aylık olduğu; % 50'sinin kız, %50'sinin erkek olduğu belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzeye bakıldığında, %33.6'sının alt, %33.2'sinin orta, %33.2'sinin üst düzey olduğu, alt sosyo-ekonomik düzeyin %52.4'ünün kız, %47.6'sının erkek, orta sosyo-ekonomik dizeyin %50.6'sının kız, %49.4'ünün erkek,

üst sosyo-ekonomik düzeyin %49.4ünün kız, %50.6sının erken olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. 3. 60-71 Aylık Araştırma Grubu Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		n	%
Ay Aralıkları	60-65 ay aralığı	124	49.6
	66-71 ay aralığı	126	50.4
	Toplam	**250**	**100**
Cinsiyet	Kız	125	50
	Erkek	125	50
	Toplam	**250**	**100**
SED	Alt	84	33.6
	Orta	84	33.6
	Üst	82	32.8
	Toplam	**250**	**100**
Alt SED	Kız	42	50
	Erkek	42	50
	Toplam	**84**	**100**
Orta SED	Kız	42	50
	Erkek	42	50
	Toplam	**84**	**100**
Üst SED	Kız	41	50
	Erkek	41	50
	Toplam	**82**	**100**
	Genel Toplam	**250**	**100**

Tablo 3.3.'te yer alan çocukların, %49.6sının 60-65 aylık, %50.4ünün 66-71 aylık,%50sinin kız, %50sinin erken olduğu belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzeye bakıldığında, %33.6sının alt, %33.6sinin orta, %32.8inin üst düzey olduğu; alt sosyo-ekonomik düzeyin %50sinin kız, %50 sinin erkek, orta sosyo-ekonomik

dizeyin %50ôsinin kēz, %50ôsinin erkek; üst sosyo-ekonomik düzeyin %50ôsinin kēz, %50ôsinin erkek olduĵ u belirlenmiĸtir.

Tablo 3. 4. 48-59 Aylēk Test-Tekrar Araĸtērma Grubu Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Daĵēlēmlarē

		n	%
Ay Aralēklarē	48-53 ay aralēĵ ē	18	36
	54-59 ay aralēĵ ē	32	64
	Toplam	**50**	**100**
Cinsiyet	Kēz	27	54
	Erkek	23	46
	Toplam	**50**	**100**
SED	Alt	17	34
	Orta	15	30
	Üst	18	36
	Toplam	**50**	**100**
Alt SED	Kēz	9	52.9
	Erkek	8	47.1
	Toplam	**17**	**100**
Orta SED	Kēz	7	52.9
	Erkek	8	47.1
	Toplam	**15**	**100**
Üst SED	Kēz	11	64.7
	Erkek	6	35.3
	Toplam	**17**	**100**
	Genel Toplam	**50**	**100**

Tablo 3. 4ôte araĸtērmaya dahil olan çocuklarēn %36ôsēnēn 48-53 aylēk, %64ôünün 54-59 aylēk olduĵ u, %54ôünün kēz, %46ôsēnēn erkek olduĵ u belirlenmiĸtir. Sosyo-ekonomik düzeyde ise; %34ôünün alt, %30ôunun orta, %36ôsēnēn üst olduĵ u; alt sosyo-ekonomik düzeyin %52.9ôunun kēz, %47.1ôinin erkek; orta sosyo-

ekonomik düzeyin, %52.9'unun kız, %47.1'inin erkek; üst sosyo-ekonomik düzeyin, %64.7'sinin kız, %35.3'ünün erkek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. 5. 60-71 Aylık Test-Tekrar Test Araştırma Grubu Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		n	%
Ay Aralıkları	60-65 ay aralığı	24	48
	66-71 ay aralığı	26	52
	Toplam	**50**	**100**
Cinsiyet	Kız	25	50
	Erkek	25	50
	Toplam	**50**	**100**
SED	Alt	18	36
	Orta	14	28
	Üst	18	36
	Toplam	**50**	**100**
Alt SED	Kız	9	50
	Erkek	9	50
	Toplam	**18**	**100**
Orta SED	Kız	6	42.9
	Erkek	8	57.1
	Toplam	**14**	**100**
Üst SED	Kız	10	55.6
	Erkek	8	44.4
	Toplam	**18**	**100**
Genel Toplam		**50**	**100**

Tablo 3. 5. incelendiğinde, %48'inin 60-65 aylık, %52'sinin 66-71 aylık olduğu, %50'sinin kız, %50'sinin erkek olduğu belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzeye bakıldığında, %36'sının alt, %28'inin orta, %36'sının üst sosyo-ekonomik düzeyden olduğu; alt sosyo-ekonomik düzeyin, %50'sinin kızlardan, %50'sinin erkeklerden; orta sosyo-ekonomik düzeyin, %42.9'unun kızlardan, %57.1'inin

erkeklerden; üst sosyo-ekonomik düzeyin, %55.6'sının kızlardan, %44.4'ünün erkeklerden oluştuğu belirlenmiştir.

3. 2. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda veriler; araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ve Battelle Gelişimsel Envanteri (BGE-2) kullanılarak toplanmıştır.

3. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan Genel Bilgi Formunda, araştırma grubunu oluşturan 48-71 aylık çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri, anne-baba yaşı, öğrenim ve çalışma durumları ile mesleklerine ilişkin sorular yer verilmiştir.

3. 3. 2. Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) (Battelle Developmental Inventory 2 nd Edition)

Genel Açıklama

Battelle Gelişimsel Envanter, ABD Eğitim Ofisi ile Battelle Memorial Enstitüsü Columbus Laboratuvarlarının, Engelli Çocukların Erken Eğitim Programı (HCEEP) etkililiğini değerlendirmek üzere 1973 yılında başlattıkları bir projeye dayanan köklü bir geçmişe sahiptir. Jean Newborg ve arkadaşları tarafından 1984 yılında geliştirilmiş olan Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-I) 2005'te revize edilmiştir. BGE-2, önceki baskının önemli özelliklerinin birçoğunu; psikometrik tasarım, çocukların yaşam deneyimlerindeki değişiklikler, yeni çocuk dostu materyaller ve teknolojideki önemli gelişmelerle birleştirmiştir. Orijinal Battelle Gelişimsel Envanteri'ndeki değişiklikler, genel bir modernizasyonun yanı sıra, aşağıda belirtilen değişiklikleri kapsamaktadır.

- Bazı test maddelerinin farklı gelişim boyutu veya alt boyutlarda yeniden konumlandırılması
- Alt boyut sayısının azaltılması
- Gözlem yapılacak maddelerin uygulanmasına yönelik geliştirilmiş prosedürler

- Daha açık ve basit puanlama
- Her bir gelişim boyutunda teste nereden bakılanacağı ile ilgili net talimatlar
- Tavan ve taban seviye belirleme kuralları
- Ek maddeler ilave edilmesi
- Genişletilmiş normativ örneklem
- Her seviyede daha küçük yaş aralıklarını kapsayan genişletilmiş norm tabloları
- Sonuçların puanlanması ve yorumlanmasında ölçek, standart ve yüzdelik puanların kullanılması
- Yeni öğrenci çalışma kitabı
- Yeni görsel uyaranlar, çocuğun ilgisini çeken renkli, dayanıklı çocuk dostu materyaller
- Web tabanlı veya bağımsız bilgisayar yazılımı, BGE-2 veri yöneticisi bireysel, sınıf, okul ve bölge düzeyinde raporların yanı sıra ebeveynler ve Head Start Programları için gelişim raporları sunmak üzere tasarlanmıştır.
- Elektronik kayıt formu
- Head Start Porgramlarının raporlama gereksinimlerini karşılamak için tasarlanmıştır. Tüm BGE-2 maddeleri, Head Start Programı gelişim çıktıları ile ilişkilidir.

BGE-2, doğumdan 7 yaş 11 aya kadar olan bebeklerin ve çocukların gelişimsel kilit noktalarını değerlendiren kapsamlı bir araçtır. Çocukların gelişimsel becerilerini ölçme, tarama ve tanı için kullanılan araç, bireysel olarak uygulanabilen, standardizasyonu yapılmış, norm değerleri saptanmış, güvenilir ve geçerli bir araçtır. BGE-2 beş gelişim boyutu, 13 alt boyut ve 450 maddeden oluşmaktadır (Bliss, 2007). Dikkate değer diğer özellikleri ise, çocukların hızlı gelişimine hassas, kapsamlı normlara sahip olmakla birlikte çocukların gelişimi hakkında derin bilgi sağlamak için tasarlanmış maddeler hakkında açık ve kapsamlı açıklamalara yer vermesidir. Takım ya da bireysel olarak uygulama esnekliğine izin vermeye ek olarak doğumdan 7 yaş 11 aya kadar olan gelişimi ölçmek için bütün gelişim alanlarında geniş madde aralığına sahiptir.

BGE-2 bakıcıca, okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri, özel eğitimciler, bebeklere müdahele programlarında çalışanlar ve sağlıkla ilgili, klinik teşhis uzmanları, bedensel uyum özel eğitimcileri, okul pedagogları, konuşma patologları için küçük çocuklardaki işlevsel yeterlilikleri ölçmede kullanabilecekleri etkili bir araç olarak tasarlanmıştır (Newborg, 2005).

Maddelerin davranışsal içeriği ve gelişimsel kilometre taşlarının ardışıklığı, Head Start Standartları ve güncel erken çocukluk programlarının yansıtma ve eğitim programlarının düzenleme ile ilgili içerikle doğrudan uyumludur. Bu uyum, sınıf ya da diğer ortamlardaki öğrenme aktivitelerini de içine alan sonuçları değerlendirmeye olanak sağlar.

Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) çocuklar için eğitimsel planlama ve değerlendirmede dört özel amaca hizmet etmektedir:

- Tipik gelişen çocukları değerlendirme,
- Gelişimsel gecikme ya da yetersizliğe sahip çocukları değerlendirme ve tanımlama,
- İhtiyacı olan çocuğa bireysel eğitim (BEP) ve müdahale planlama ve sağlama,
- Erken çocukluk eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmeyi sağlama (Newborg, 2005).

Tablo 3. 6. Orijinal BDI-2'nin Boyut/Alt Boyutları ve Yer Alan Madde Sayıları ve Mevcut Araştırmadaki Ay Aralıklarına Göre Madde Sayıları

BDI-2'nin Boyut ve Alt Boyutları	**Maddelerin sayıları**	**48-59 ay**	**60-71ay**
Uyum (UB)	60	10	11
Özbakım (ÖB)	35	6	8
Kişisel Sorumluluk (KS)	25	4	3
Kişisel-Sosyal (KSB)	100	12	26
Yetişkin Etkileşimi (YE)	30	3	8
Akran Etkileşimi (AE)	25	5	13

Benlik Kavramı ve Sosyal Rol (BK&SR)	45	4	5
Dil (DB)	85	11	6
Alıcı Dil (AD)	40	6	3
Açıklayıcı Dil (AÇD)	45	5	3
Motor Boyut (MB)	100	11	21
Kaba Motor (KM)	45	3	10
İnce Motor (İM)	30	5	9
Algısal Motor (AM)	25	3	2
Bilişsel Boyut (BB)	105	15	24
Dikkat ve Bellek (D&B)	30	4	10
Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler (AY&AB)	35	3	8
Algılama ve Kavramlar (A&K)	40	8	6
Toplam	**450**	**59**	**88**

Battelle Gelişimsel Envanteri'nde (BGE-2) gelişim boyutu ve alt boyutlarda yer alan çocukların değerlendirme içerikleri ele alındığında; **Uyum (UB),** diğer alanlarda edinilen beceri ve bilgileri kullanmak için çocuğun yeterliliğini ölçer. **Özbakım (ÖB),** bu alt boyutta artan özerklikle günlük rutinlerle ilgili görevleri yerine getirmek için bir çocuğun becerilerini değerlendirir. **Kişisel sorumluluk (KS)**, basit ev işlerini yerine getirme için üstlendiği bir sorumluluğu, yerine getirmeyi ele alır.

Kişisel-sosyal boyutta (KS), kız ve erkek çocukların kendi benlik kavramlarını ve sosyal rol duygularını geliştirmede yetişkinler ve yaşıtlarıyla anlamlı sosyal etkileşimde bulunmalarına için çocuğa izin verme özellik ve becerileri değerlendirilir. **Yetişkin etkileşimi (YE)** alt boyutu, bir çocuğun yetişkinlerle etkileşiminin nitelik ve sıklığını ölçer. **Akran etkileşimi (AE)** alt boyutu**,** çocuğun benzer yaştaki çocuklarla etkileşiminin kalite ve sıklığını değerlendirir. **Benlik kavramı ve sosyal**

rol (BK&SR) alt boyutu, çocuğun gelişimindeki kişisel farkındalık, kişisel bilgi, özsaygı, onur, ahlaki gelişim, diğerlerinin ihtiyaçlarına ve hislerine duyarlılık gibi becerilerde çocuğu değerlendirir.

Dil boyutu (DB), çocuğun sözlü ve sözsüz ifade aracılığıyla bilgi ve fikirleri etkili bir şekilde nasıl anladığını ve ifade ettiğini değerlendirir. **Alıcı dil** alt boyutu, çocuğun vücut hareketleri ve diğer sözsüz anlamlar, alınan bilgiyi anlama, kelime ve sesleri alma, ayırt etme yeteneğini değerlendirir. **İfade edici dil** alt boyutu, çocuğun diğerlerinin beden dili bilgisini, kelimeleri, sesleri üretme ve kullanma becerisini değerlendirir.

Motor boyutu (MB), çocuğun büyük ve ince kaslarını kontrol etme ve kullanma becerisini değerlendirir. **Kaba motor (KM)** alt boyutu**,** hareket etme becerisinde kullanılan büyük kas sistemlerinin gelişiminde, örneğin; yürüme, koşma, tırmanma ve koordinasyon hareketleri, fırlatma gibi becerilerde çocuğu değerlendirir. **İnce motor (İM)** alt boyutu, ince motor kasların kontrolü ve koordinasyonunu, özellikle kol ve ellerdeki ince kasların, artan bir şekilde karmaşıklaşan görevlerde işlevlerini yerine getirmeleri ile ilgili gelişimleri değerlendirir. **Algısal motor (AM)** alt boyutu, çocuğun görevleri için ince motor ve algısal becerilerini birleştirme, örneğin; bloklarını istifleme, çubuk üzerine halkalarını geçirme, daire ve kareleri kopyalama, genel olarak çizme, boyama ve yazma becerilerini değerlendirir (Newborg, 2005).

Bilişsel boyut (BB), dil ve iletişim becerilerinin muhakemesi ile ünlü ya da üzentelektüelü olarak düşünme yeterliklerini ölçer. **Dikkat ve bellek (D&B)** alt boyutu, çocuğun; uzun ve kısa vadede her ikisinde de bir şeyi yapmak için ipucu verildiği zaman bilgiyi hatırlama ve zamanın değişken uzunluğu için çevresel uyarıcılara işitsel ve görsel olarak dikkat etme becerileri ele alınır. **Akıl yürütme ve Akademik beceriler (AY&AB)** alt boyutu, çocuğun süreçler ve ürünler, fikirleri yargılama ve değerlendirme, tutarsızlıklar ve çelişkiler, eksik bileşenleri tanımlamak, durumun bileşenlerini analiz etme ve değerlendirme, problem çözme ve tanımlama, çocuğun algı için gereksinimi olan elektirel düşünme becerisi gibi yeterliliklerini değerlendirir. **Algılama ve kavramlar(A&K)** alt boyutunda yer alan ilk maddeler, bir bebeğin yakın çevre ile aktif duyu-motor etkileşimlerini değerlendirir. Daha sonraki maddeler çocuğun nesnelerin özelliklerini kavramlaştırma ve ayırt etme

(örneğin; şekil ve büyüklük), onlar arasındaki ilişkileri kurma ve onlara seçici olarak tepki verme gibi becerilerini ölçmektedir (Newborg, 2005).

(BGE-2)Öde yer alan bir maddenin bileşenlerine ait bilgiler

KM 34 **Başlangıç Noktası**

4 yaşı 4 yaş 11 ay (48- 59 ay)

BOYUT: Motor

ALTBOYUT: Kaba

DAVRANIŞ: Çocuk yardım almadan ayaklarını değiştirerek merdivenlerden iner

MATERYALLER: Yaklaşık 15 cm yüksekliğinde basamağa sahip ve parmaklıklı ya da bir tarafında kenarlığı olan merdiven

STANDART İŞLEMLER

İŞLEM

Yapılandırma. Çocuğu ayakta durur pozisyonda üst kata çıkan en az üç basamaklı merdivenin en üstüne yerleştirin. Çocuğa ayaklarını değiştirerek nasıl ineceğini gösterin. Şöyle söyleyin,

"Beni izle. Her bir adımda sadece bir ayağımı koyuyorum."

Merdivenin aşağısında yüzünüz çocuğa dönük olarak şöyle söyleyin,

"Şimdi basamaklardan aşağı in."

Çocuk kenarlıklardan tutabilir ancak onu destek ya da denge için kullanmamalı.

Gözlem. Çocuk merdivenlerden inerken her bir adımda sadece bir ayağını kullanıp kullanmadığını belirlemek için çocuğu merdiveni kullanırken gözlemleyin. Çocuk kenarlıklardan tutabilir ancak onu destek ya da denge için kullanmamalı.

PUANLAMA

Not: Çocuk 2 puanı alabilmek için ayaklarını değiştirerek merdivenden inmelidir.

Puanlar: Çocuk iner

2	3 basamak, ayaklarını değiştirerek ve her bir basamağa iki ayağını yerleştirmeden
1	3 basamak, ancak bir basamakta iki ayağını bir ya da daha fazla bir araya getirir
0	3 basamak, davranışı yerine getiremez

Yukarıda yer alan bilgiler bir maddeye ait bileşenleri oluşturmaktadır: Maddenin hangi boyut ve alt boyutta yer aldığı, başlangıç noktası olarak hangi ay aralığına uygulanacağı, davranışın tanımı, uygulamada hangi materyallerin kullanılacağı. Hangi bilgi toplama prosedürlerinin (yapılandırma, gözlem ve görüşme) kullanılacağı, doğru bilgi elde etmek için prosedürlerin nasıl uygulanacağı ve puanlanacağına dair bilgiler yer almaktadır. BGE-2 uygulayıcılar için kolay bir testtir. Her gelişim alanındaki maddeleri tanımlayan bir kitapçık vardır. Maddelerin çoğu araç ve uyarıcı gerektirmekle birlikte çocuk dostu araç ve materyaller uygulamada kullanılmaktadır (Newborg, 2005; Bliss, 2007).

Testi Uygulama

BGE-2'yi uygulamaya beş gelişim alanının herhangi birinden başlanabilir. Başlangıç noktası olarak çocuğun yaşı temel alınır. Uygulamalar çocuğun gelişim seviyesini belirlemek için her alt alan aracılığıyla sürdürülür. Uygulamalar her gelişim alanındaki soruların belirli açıklamalarını ve örneklerini sağlayan beş adet madde test kitabı aracılığıyla gerçekleştirilir. Her madde için yukarıda örneği verilen "(BGE-2)' de yer alan bir maddenin bileşenlerine ait bilgiler" verilmektedir. Çoğu test maddesi için, uygulayıcıya, çocuğun maddeyi tamamlayabileceği seviyeyi belirlemek için üç uygulama yöntemi seçeneği sunar.

Uygulama, yapılandırılmış metotla gerçekleştirilirse kontrol setindeki uyarılara göre, uygulamanın bu türü için uygulayıcı çocuktan bir tepki ortaya çıkarmak için materyal ya da uyarıcı içeren ve kontrol edilen bir çevrede bilgi edinir. Yapılandırılmış yöntemin uygulandığı birçok madde için madde test kitabında yer alan belli yönergelere yer verilmiştir. Uygulayıcı, madde amacı ve içeriği her ikisi için dikkatli olmalıdır. Yapılandırılmış yöntemin belli olan özelliklerinde değişiklik yapılmamalıdır. Örneğin; madde uygulamasına üzerine zaman sınırlarına ve bir davranışın sergileme tam olarak gözlenmelidir. Özellikle uygulayıcı, çocuk için belirtilen yöntemi izleme ve materyalleri düzenli sunma ve bir görevi tamamlamak için çocuğa belirlenmiş sayıda denemeye izin vermelidir. Genellikle yapılandırılmış yöntemler çocuğun tepkisini belirlemek için aynı becerinin iki ya da daha fazla sergilenmesini gerektirir. Bu durumlarda uygulayıcı bütün bir zaman yerine test oturumu boyunca aralıklı olarak bu denemeleri tekrar etmek için izin vermeli, hatta cesaretlendirmelidir.

BGE-2, yapılandırılmış yöntem ile kolay bir şekilde değerlendirilemeyen ve test oturumunda olasılıkla sergilenmeyen becerileri değerlendirmek için gözlem yöntemi tercih edilir. İdeal olarak gözlemsel değerlendirme, geçerli sonuçlardan emin olmak için yaklaşık birkaç hafta normal eğitim aktiviteleri içinde ya da doğal ortamında çocuğun davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılır. Bu sebeple bu yöntem, uygulayıcı bir çocukla ilişkiye sahip olduğunda kullanılmalıdır.

Maddelerin çoğu, özellikle ünyum ve kişisel-sosyalö gelişim boyutları ve diğer boyutlarda erken yaş kategorilerindedir. Uygulayıcı çocuğun ailesi, bakıcısı ya da öğretmeninden çocuğun davranışları hakkında bilgi sağlamak için görüşme yöntemini kullanır. Aileye, bakıcıya ve öğretmene uygun bir şekilde yaklaşma ve sorgulama, çocuğun özellikleri ve davranış stili, performansı ile ilgili değerli bilgi sağlayabilir. Uygulayıcının, her maddede bulunan belli talimatları ve görüşme yöntemini kullanmak için genel talimatların her ikisini göz önünde bulundurması uygulama için önemlidir. Testin, 2 ve 5 yaş arasındaki çocuklara uygulama süresi genellikle 90 dakikadır.

Tablo 3. 7. BGE-2ünin 48-59 ve 60-71 Aylık Çocuklar İçin Alt Boyutlardaki Maddelerin Uygulama Yöntemleri

BGE-2 Boyutları ve Alt Boyutları	Madde Sayısı	Sadece Yapılandırma	Sadece Gözlem	Sadece Görüşme	Gözlem/ Görüşme	Yp/Grşm	Yp/Gzlm	Yp/Grş/Gzlm
Uyum (UB)	**21**							
Özbakım (ÖB)	14	1		8	5			
Kişisel Sorumluluk (KS)	7			1	6			
Kişisel-Sosyal (KSB)	**38**							
Yetişkin Etkileşimi (YE)	11			2	9			
Akran Etkileşimi (AE)	18	2			15			
Benlik Kavramı ve Sosyal Rol	9	4		1	4			

(BK&SR)						
Dil (DB)	**17**					
Alıcı Dil (AD)	9	9				
Kşade Edici Dil (KşED)	8	5		2		1
Motor Boyut (MB)	**32**					
Kaba Motor (KM)	13	12				1
Kşnce Motor (KşM)	14	12		1		1
Algısal Motor (AM)	5	5				1
Bilişsel Boyut (BB)	**39**					
Dikkat ve Bellek (D&B)	14	11		2	1	
Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler (AY&AB)	11	9		1	1	
Algılama ve Kavramlar (A&K)	14	14				
Toplam	**147**	**84**	**12**	**45**	**2**	**4**

Tablo 3.7. incelendiğinde, maddelerin 84'ünün uygulanmasında sadece yapılandırma; 12'sinde sadece görüşme; 45'inde gözlem/görüşme; 2'sinde yapılandırma/görüşme ve 4'ünde yapılandırma/gözlem yöntemlerinin uygulandığı görülmektedir.

BGE-2 Test Kiti'nin tamamlayıcı malzemeleri; her gelişim boyutuna (Uyum, Kişisel-Sosyal, Dil, Motor ve Bilişsel) ait madde test kitabı, her test maddesinde kullanılan oyuncak ve materyaller, puanlama ve uygulama bilgileri, kayıt formu,

öğrenci çalışma kitabı, sunum kartları, uyarı kitabı, uygulayıcı el kitabı gibi materyallerden oluşmaktadır.

Her madde uygulayıcıya üç farklı puan seçeneği sunar. Bunlar; 2, 1 ve 0'dır. Çocuk maddelerde belirtildiği gibi bekleneni yerine getirirse 2 puan, eğer çocuk tanımlandığı gibi istenileni kısmen yerine getirmişse 1 puan, beklenileni hiç yerine getiremezse 0 puan verilir. Uygulayıcı her alt gelişim alanı sonunda çocuğun puanlarını toplar. Ham puanlar, yaş ekdeğerliliği ve yüzdelik oranlarla (*M=10, SD=3*) ölçek puanına dönüştürülür. Her alt alanın ölçek puanı, gelişim alanlarının puanlarını elde etmek için toplanır. Ve gelişim alanlarının puanlarının toplamı, BGE-2'nin toplam puanını oluşturur. Gelişim alanlarının puanı ve BGE-2'nin toplam puanı yüzdelik oranlara *(M= 100, SD=15)* ve gelişimsel oranlara dönüştürülür.

3. 3. 2. 1. Battelle Gelişimsel Envanter'in (BGE-2) Uyarlama Çalışmaları

Battelle Gelişimsel Envanter'in (BGE-2) uyarlama çalışmasında, orijinal testin uyarlama çalışmasındaki izlenmiştir (Newborg, 2005).

Uyarlama; başlangıçta ulusal düzeyde kullanılmak üzere belirli bir dilde geliştirilen testlerin ve araçların, bir veya daha fazla başka dilde ve/veya ulusal bağlamda kullanıma uygun hale getirilmesi gerektiğidir. Genellikle bu gibi durumlarda çeviri/uyarlama sürecinin amacı, orijinal ile karşılaştırılabilir psikometrik niteliklere sahip bir test veya araç üretmektir (Hambleton ve De Jon, 2003). Bu amaçla; çocukların gelişimini değerlendirmek için en uygun ölçme aracını belirlemek için kapsamlı bir literatür taramasını yapılmış; içeriği, uygulama ve puanlama kriterleri vb. hususlar göz önünde bulundurularak Battelle Gelişimsel Envanter'in (BGE-2) uyarlanması için karar verilmiş ve Riverside/ Houghton Mifflin Harcourt yayınevinden temin edilmiştir (Chávez ve Canino, 2005).

International Test Commission'ın (Uluslararası Test Komiyonu) (2016) belirttiği gibi uyarlama birbirini izleyen süreçlerin yerine getirilmesi ile gerçekleştirilmektedir. Ölçme aracının hedef dile çevrilmesi, bu süreçlerin önemli bir adımını oluşturmaktadır. Dilbilimsel, psikolojik ve kültürel farklılıkları en aza indirgemek için ilk çeviri İngilizceye hakim olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından, çalışma alanı eğitim psikolojisi olan bir uzman tarafından yapılmıştır. Daha sonraki süreçte Türkçe dil uzmanı ve İngilizce dil uzmanları

tarafından bir dizi tekrarlanan çeviri ve geri çeviri çalışmalarından oluşan çeviri modeli gerçekleştirilmiştir. Bu işlem, ters çevirinin orijinal araç ile çevrilmiş olan arasındaki anlam uyumunu yansıtığı düşünülene kadar devam etmiştir.

Çeviriden sonra içerik/kapsam geçerliği için beş okulöncesi eğitim ve beş çocuk gelişimi alanında farklı üniversitelerde çalışmakta olan on uzmana envanterin orijinal formu ve Türkçe çeviri formları gönderilmiştir. Uzmanların değerlendirmelerinde nesnelliği arttırmak için ölçek noktalarının işlevsel tanımları yapılmıştır. Bunlar; madde tanımının ifade bakımından uygunluğu, işlemlerin ifade bakımından uygunluğu, madde tanımının 48-59 ay ve 60-71 ay çocukların gelişimine uygunluğu, madde tanımının boyuta uygunluğu, madde tanımının alt boyuta uygunluğu, madde tanımının Türk kültürüne uygunluğu, işlemlerin Türk kültürüne uygunluğu, uygulama işleminin madde tanımına uygunluğu gibi ölçütlerin; Uygun, Biraz Uygun (düzeltilmeli ve öneriler), Uygun Değil olarak üçlü derecelendirmeye sahip bir ölçme aracı kullanılarak maddelerin değerlendirilmesi istenmiştir.

Görüş istenen uzmanlar bazı maddeler için her gelişim alanının uzmanından görüş alınması önerisinde bulunmuşlar ve bunun üzerine, beş ayrı gelişim alanı uzmanına (uyum, kişisel-sosyal, dil, motor ve bilişsel) envanter gönderilmiş ve görüş istenmiştir. Alan uzmanlarından ve gelişim alanı uzmanlarından gelen görüşler doğrultusunda önerilen düzenlemeler yapılmıştır.

Madde YE 24. Kişisel- sosyal boyut, yetişkinle etkileşim alt boyutunda, çocuk çok az direnç göstererek ya da hiç direnç göstermeden yetişkinin verdiği yönergeler uyar. Maddesinin gözlem prosedüründe yer alan ñ Jimmyô nin yanına oturò ifadesi ñAliô nin yanına oturò olarak değiştirilmiştir.

Madde AE 17. Kişisel-sosyal Boyut, Akran Etkileşimi Alt Boyutu, ñÇocuk yeni, beklenmedik etkinlik ya da görevlere istekli bir şekilde katılır.ò maddesinin gözlem prosedüründe yer alan etkinlikleri olan ñBir arkadaşı ile sirke gitmek, geceyi bir arkadaşının evinde geçirmekò gibi örnekleri Türk kültürüne uygun olmadığı için, ñBir arkadaşı ile parka gitmek, bir arkadaşının doğum günü kutlamasına katılmakò şeklinde değiştirilmiştir.

Madde AD 26. Dil Boyutu, Alıcı Dil Alt Boyutu, ñÇocuk sesli olarak anlatılan öyküden olayları hatırlar.ò maddesinin yapılandırma prosedüründe anlatılan öyküde

geçen ñBill ve Sueò çocuk isimleri ve ñTippò köpek ismi, ñAli ve Aykeò çocuk isimleri ve ñKarabakò köpek ismi olarak uyarlanmêktêr.

Motor boyutta uzunluk ölçüsü olarak kullanêlan ñ1 feet=30.48 cmôdirò uyarlamada 30-35 cm olarak yuvarlanmêktêr. Örneîin; çocuk topu 1 feet=30.4 cm ileriye atar davranêkê, çocuk topu 30-35 cm ileriye atar keklinde uyarlanmêktêr.

Motor Boyut, Küçe Motor Alt Boyutôunda kekil kopyalamada uzunluk birimi olarak kullanêlan ñ1 inch=2.54 cmôdir. ¼ inch= 0.6 cm olarak uyarlanmêktêr. 8 ½ inchx11 inch=14cmx22 cm (yarêm tabaka kaîêt) olarak uyarlanmêktêr.

Madde D&B 24, Bilikisel Alan, Dikkat ve Bellek Alt Boyutu, ñÇocuk bir resim üzerinde saklanmêk keyleri bulur.ò maddesinin uygulanmasêında kullanêlan, uyarê kitabêında sayfa 24ôteki resminde; Amerikan bayraîê Türk bayraîê olarak, Amerikan haritasê Türkiye haritasêolarak uyarlanarak kültür geçerliliîi için deîiktirilmiktir.

Uyarê kitabê ve sunum kartlarêındaki bazê resimler, örneîin ñtelefonò resmi çocuîun akına olduîu resimle deîiktirilmiktir. Anlamada güçlük olduîu veya içeriîi yeterince iletmediîi düküünülen maddelerin ifadeleri deîiktirilmiktir. Bütün bu deîikliklerden sonra envanter, üç alan uzmanê tarafêından tekrar gözden geçirilmik her madde bütün detaylarêyla incelenmik ve üzerinde uzlakma saîlanarak deneme için son keklini kazanmêktêr.

Bu akamada, sürecin bakêından bu yana tüm akamalarda yer alan arakt rmacê ve bir öîretim elemanê tarafêından arakt rma grubuna eîitim verilmiktir. Eîitimlerde ilk bakta genel olarak bütün envanter ve materyallerin tanêtêmê yapêlmêk, bütün maddeler teker teker incelenerek içerikleri, uygulama yöntemleri, puanlama kriterleri anlatêlmêktêr. Sonraki akamada bilgiler daha da detaylandêrêlmêktêr. Her boyut ve alt boyutun özellikleri ve düzeni gözden geçirilmik, uygulamayê kolaylakt rmak için bek boyuttaki maddelerin yeri ve formatê anlatêlmêk, test sêrasêında el kitabêına bakmayê ortadan kaldêrmak için testi uygulama ve puanlama için genel kurallar hakkêında bilgiye sahip olunmasêsaîlamêktêr. Deîikik yaklardaki maddeleri çalêkma, maddelerin beceri ya da davranêk olarak deîerlendirilebileceîinin kararlakt rêlmasê, cevaplarên ikaretlenmesi, ihtiyaç duyulan materyaller, kullanêlan prosedür ve puanlama kurallarê 2, 1 ya da 0 keklinde öîretilmiktir. Maddelerde gözlem, görükme ve yapêlandêrêlmêk yöntemlerden hangisinin uygulanacaîê, hangi kokullar altêında hangi davranêklarên gözleneceîi açêk bir kekilde anlatêlmêktêr. Çocuîun tepkilerini kayêt etmek için

belirtilen yöntem ve de tepkileri puanlama sistemi anlatılmak ve kavranması için zaman tanınmıştır.

Bu aşamada üstte detayları verilen eğitim bakılıkları, kontrol listesi haline getirilmiştir. Daha sonra her araştırmacı, öğretim elemanları gözetiminde envanteri teker teker uygulamıştır. Her araştırmacının uygulaması, kontrol listesine göre değerlendirilerek yanlış ve eksikliklerin giderilmesi eğitim süreci boyunca devam etmiştir. Belli bir yeterlilik düzeyinden sonra araştırmacılar birbirlerine çocukla çalışır gibi uygulayarak deneyimlerini arttırmışlardır.

Çalışma grubuna dahil edilmeyen ancak çalışma grubunun özelliklerini taşıyan çocuklara her araştırmacı deneme uygulaması yapmışlardır. Test uygulama prosedürleri ve çocukların maddelere ve görevlere karşı verdikleri tepkiler açısından, her uygulamanın sonunda toplantı düzenlenmiş, deneyimlenen süreç ve karşılaşılan güçlükler paylaşılmış ve karşılaşılabilecek sorunlar konusunda öneriler geliştirilmiş, uygulama denkliğinin sağlanması açısından yapılanlar gözden geçirilmiştir. Öğretim elemanlarının gözlemleri ve kendi görüşleri doğrultusunda araştırmacılar testi uygulamada belli bir yeterlilik ve denklik düzeyine ulaştıklarında deneme uygulamalarına son verilmiştir. Bu uygulamalar asıl çalışmaya dahil edilmemiştir. Sonraki süreçte asıl çalışmaya geçilmiştir.

3. 4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler Aydın Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Çalışma, çocukların yaş özellikleri ve uygulama koşullarının yerine getirilebilmesi için başlamsız anaokullarında gerçekleştirilmiştir. Belirlenen okulların yönetici ve öğretmenlerine çalışmanın içeriği ve uygulamanın detayları konusunda bilgi verilmiş, ayrıca bir uygulama yerinin var olup olmadığı konusunda bilgi edinilmiştir.

Uygulamalar başlamadan önce, öğrenci grup listeleri alınmış, öğretmen değerlendirilmeleri doğrultusunda normal gelişim gösteren çocuklar belirlenmiştir. Çalışma grubu oluşturma kriterleri göz önünde bulundurularak çalışılabilecek çocukların özellikleri ve aşağıdaki bilgiler ilgililere bildirilmiştir: 4 yaş için ilk 6 ay (48-53) ve son 6 ay (54-59), 5 yaş için ilk 6 ay (60-65) ve son 6 ay (66-71). Her 6 aylık aralıkta 125 çocuğun eşit sayıda kız ve eşit sayıda erkek olması ve alt, orta ve

üst SED'lerin eşit sayıda temsil edilmesi için bu özellikleri taşıyan çocuklarla çalışılabilmiştir. Çalışılacak grup için alınan listelerde bütün bu detaylar göz önünde bulundurularak çocuklar belirlenmiş ve araştırmacılar sadece o çocuklarla çalışmışlardır. Her yaş aralığında iki araştırmacı görev almıştır.

Çocukların gelişim seviyeleri hakkında bilgi elde etmek için BGE-2'de testteki her madde için uygulanacak yöntem; yapılandırılma, gözlem ve görüşme yöntemi belirtilmiştir. Çocukların yaşları ve uygulanacak yönteme göre süre ortalama olarak 90 dakikadır. Kişisel-Sosyal (KS) ve Uyum (UB) uygulanmasında büyük ölçüde öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve çocuklarla doğrudan çalışma az süre almıştır. Motor, dil ve bilişsel boyutlar için uygulamalar, çoğunlukla çocuklarla doğrudan çalışma yapılandırma ile gerçekleştirilmiştir. Testin uygulanması; çocukların en iyi şekilde becerilerini gösterdiklerinden emin olunduğu, uyanık ve dinlenik oldukları zamanlarda yapılmıştır.

Uygulamaya, çocukların araştırmacıya aşina olması için önce gözlemlerden başlanmıştır. Gözlem yöntemi, eğitimsel bir ortamda, evde ya da diğer doğal ortamlarda çocuğun normal etkinlik sürecinde meydana gelen, oluşan davranışlarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu gözlem maddelerini uygun kabul etmek için çocuk, tasarlanan davranışı sadece bir kez değil, uygun durum ya da uyarıcı koşullarda sürekli bir şekilde göstermelidir. Bu durumlarda uygulayıcı çocuğun performansını en iyi şekilde ölçmek için belli bir zaman tanıyıp çocuğu gözlemlemiştir. Gözlem verileri kayıt altına aldıktan sonra, görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme uygulama yönteminde, çocuğun davranışları hakkında en iyi bilgi çocuğun ailesinden ya da öğretmeninden alınacağı için bu araştırmada görüşmeler öğretmenlerle yapılmıştır. Çocukların belli koşullar altında davranışı ve örnek davranışı sergileyip sergilemediğini, hangi sıklıkta sergilediğini tanımlamak için soru-cevap şeklinde bilgi edinilmiştir. Daha sonra yapılandırma yöntemi uygulanmıştır.

Doğru veriyi elde temek için BGE-2'nin yapılandırılmış test maddeleri ayrı bir odada sessiz bir ortamda dikkat dağıtmadan uygulanmıştır. Test ortamında gürültü ve aktivite seviyesi uygun seviyede tutulmaya çalışılmış, böylece çocuklar çok az

aksamalarla test aktivitelerine katılmaktadır. Test ortamında, uygun sıcaklıkta, yeterli havalandırmaya sahip, iyi ışık alan vb. koşullar hazırlanmaya çalışılmıştır.

Çocuklar için küçük bir masa ve sandalye sağlanmıştır. Uygulama için madde test kitabı, uyarı kitabı ve kayıt formu yerleştirebilmek için yeterli genişlikte çalışma alanına sahip düzen oluşturulmuştur.

Çocukların yeterli oturacak yere ve çalışmak için alana sahip olduklarından emin olunmuş, araştırmacı çocuğun dikkatini dağıtmamaya özen göstermiştir, uygulamada gecikme yaşanmaması için gerekli bütün test materyalleri önceden düzenlenmiştir.

Sıkılmayı önlemek ve çocukların dikkatini canlı tutmak için maddeden maddeye hızla geçilmiş, her maddeyi uygularken çocuğun dikkatinin canlı olduğundan emin olunmuş, çocuğun tuvalet, su vb. ihtiyaçları ve fiziksel ve psikolojik durumu göz önünde bulundurulmuş, gerektiğinde ara verilmiştir. Uygulamada eğitim boyunca kazanılan yeterlilik yansıtılmış ve çocuğun performansı hakkında çocuğa geri bildirimde bulunulmamış, çocuğun çaba ve tutumu için takdir edilmiştir.

Kayıt formları dikkatlice kontrol edilmiş, bütün cevapların boş ve dolu olduğuna bakılmış, kayıt formu ve öğrenci çalışma kitabı üzerinde çocuğun isminin yazıldığından emin olunmuştur. Kayıt formunda yer alan test oturumu Davranışsal Gözlem Kontrol listesinin tamamlanıp tamamlanmadığı kontrol edilmiştir. Geçerli ve güvenilir veri elde etmek için yukarıdaki ölçütlere uyularak her yaş aralığı için 250 olmak üzere toplam 500 çocukla uygulama yapılmıştır.

Test-tekrar test verileri için 100 çocuğa BDI-2 aynı araştırmacı tarafından iki defa uygulanmıştır. Test-tekrar testin çalışma grubu; her bir grupta 50 çocuk olacak şekilde iki yaş grubundan oluşmuştur (4 ve 5 yaş). Çalışma grubunun yarısı (%50) kız, diğer yarısı (%50) erkeklerden oluşmuştur. Her üç sed (alt, orta, üst) eşit sayıda temsil edilmiştir. Uygulama zamanı 2 ile 25 gün arasında değişmiştir. Çocukların %35'i bir hafta içinde, %80'i iki hafta, ve %99 üç hafta içinde tekrar uygulamaya tabi tutulmuştur. Ortalama tekrar test aralığı 8 gündür.Bütün verileri toplama süresi iki eğitim-öğretim yılında tamamlanmıştır.

3. 5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliği ine dair kanıtlar sunmak amacıyla, yapı geçerliği ine yönelik doğrulayıcı faktör analizi, kapsam geçerliği ine yönelik uzman görüşlerine ait kapsam geçerliği i analizleri yapılmıştır. Ölçme aracının güvenirliği ine dair kanıtlar için Test-Tekrar Test katsayısı, Cronbach Alpha İç Tutarlık katsayısı, Mc Donald Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır.

3. 5. 1. Güvenirlik Analizleri

Ölçme aracının biçim yönünden cevaplarının farklı zamanlarda nasıl sürekli olacağıyla ilgilenir. Bu durumda ilk incelenen ölçüm hataları, teste tabi tutulan kişinin durumundaki geçici değişmelerden dolayı gözlenen puanının gerçek puan etrafındaki dalgalanmasıdır. Yine uygulama, puanlama, testi cevaplayanlar ve uygulayanlara tarafından yapılan hatalı işlemler ve işaretlemeler, davranışlardaki geçici değişiklikler de gözlenen puanlar üzerinde bir etki yapabilir. Test puanlarının güvenirliği indeki bu tür hataların etkisini tahmin edebilmek için, iki uygulamadan elde edilen sonuçlar arasında bir korelasyon katsayısı hesaplanır. Hesaplanan bu korelasyon katsayısına kararlılık (stability) katsayısı adı verilir. Ölçüm araçlarının iyi inşası ve özelliklerin açıkça tanımlanmasıyla test-tekrar test yani kararlılık katsayıları .80'lerde bir değere sahip olmalıdır (Crocker ve Algina, 1986).

Ölçme aracından elde edilen sonuçların güvenirliği ine dair hesaplanan bir başka güvenirlik katsayısı da Cronbach Alpha katsayısıdır. Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı ölçme aracında yer alan maddelerin iç tutarlığı hakkında bilgi verir ve Cronbach alpha değeri .70 veya üzerinde olan bir ölçme aracına ait sonuçlar güvenirliği n sağlandığını ifade eder (Nunnally ve Bernstein, 1994).

BGE-2'de yer alan alt boyutların genel faktör doyumunun incelenmesinde McDonalds ω güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Ölçümlerden elde edilen faktör yüklerinin birbirine eşit olmamasından dolayı McDonalds ω tercih edilmiştir. Faktör yüklerinin eşit olmadığı durumlarda McDonalds ω katsayısının kullanımı diğer güvenirlik katsayılarına göre daha az yanlı sonuç vermektedir (Yurdugül, 2006).

3. 5. 2. Geçerlik Analizleri

Yapı Geçerliği

Teorik bulgular ışığında, yapı geçerliği hakkında kanıt sunmak üzere doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Verilerin orijinal ölçekte ortaya konan 13 boyutlu faktör yapısını destekleyip desteklemediği incelenmiş olup bu incelemeler için Mplus paket programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine başlamadan önce, araştırmadan elde edilen verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Çok değişkenli normallik, veri setindeki her bir değişkenin tek değişkenli normal dağılıma sahip olduğu ve her bir değişken çiftinin iki değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Hayduk, 1987). Hem çok değişkenli basıklık hem de çok değişkenli çarpıklık değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Çok değişkenli normallik testlerinin istatistiksel olarak anlamlı olması, çok değişkenli normallik sayıltısının ihlal edildiğini göstermektedir. Bu nedenle, normallik sayıltısının ihlaline karşı hataların daha güçlü kestirilmesini sağlayan MLR kestirim yöntemi tercih edilmiştir. Tahmin edilen kovaryans matrisi gözlenen kovaryans matrisi ile kıyaslanmış ve bu iki matris arasındaki fark Kay-Kare testi ile sınanmıştır. Bunun yanısıra bir dizi uyum iyiliği indeksi kullanılmıştır.

Uyumun iyiliğinin değerlendirilmesinde; Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Kıyılık Uyum İndeksi (GFI), Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Normlaştırılmamış Standart Uyum İyiliği İndeksi (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker ve Levis İndeksi (TLI) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) indeksleri de kullanılabilir. Bu değerlerden RMSEA ve SRMR indeksleri .08 veya altında olduğunda, diğer indeksler ise .90 üzeri ve 1'e ne kadar yakın olursa uyum o kadar iyidir, yani evren kovaryans matrisi ile üretilen kovaryans matrisi arasındaki fark birbirine yakındır (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnich ve Fidell, 2001; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Bu çalışmada Hu ve Bentler (1998) tarafından önerilen ve Mplus programında yer alan X^2, RMSEA, SRMR, TLI, CFI uyum indeksleri birlikte kullanılmıştır.

Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliliği için üç okulöncesi eğitim ve üç çocuk gelişimi alanında farklı üniversitelerde çalışmakta olan altı uzmana envanter materyallerinin orijinal formu ve Türkçe çeviri formları gönderilmiştir. Uzmanların değerlendirmelerinde nesnelliği arttırmak için ölçek noktalarının işlevsel tanımları yapılmıştır. Uzmanlardan; madde tanımının ifade bakımından uygunluğu, işlemlerin ifade bakımından uygunluğu, madde tanımının 48-59 ay ve 60-71 ay çocukların gelişimine uygunluğu, madde tanımının boyuta uygunluğu, madde tanımının alt boyuta uygunluğu, madde tanımının Türk kültürüne uygunluğu, işlemlerin Türk kültürüne uygunluğu, uygulama işleminin madde tanımına uygunluğu gibi ölçütlerin; Uygun, Biraz Uygun (düzeltilmeli ve öneriler), Uygun değil olarak görüşlerini belirtmeleri için, üçlü derecelendirmeye sahip bir ölçme aracı kullanılarak maddelerin değerlendirilmesi istenmiştir. Araştırma kapsamında seçilen uzmanların alan yeterlikleri dikkate alındığından, uzman görüşleri kapsam geçerliği olarak ele alınmıştır. Maddelerin kapsam geçerliği belirlenirken, Lawshe (1975) yaklaşımı dikkate alınmıştır. Lawshe yaklaşımda kapsam geçerlik oranları belirlenirken aşağıdaki denklem kullanılmaktadır;

$$KGO_i = \frac{N_G - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}} \qquad (3.1)$$

Burada KGO_i i. maddenin kapsam geçerlik oranını, N_G, i. madde için "uygun" diyen uzman sayısını, N ise toplam uzman sayısını göstermektedir. KGO değeri ±1 aralığında değerler almaktadır. Ölçme aracında bulunan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları hesaplandıktan sonra ölçme aracının bütünü veya boyutları için kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde edilir (Lawshe, 1975). KGİ değeri aşağıdaki denklem ile bulunur.

$$KGİ = \frac{\sum_i^m KGO}{m} \qquad (3.2)$$

Burada, m nihai/esas ölçme aracına dâhil edilen madde sayısını göstermektedir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4. 1. Güvenirlik Analizlerine Ait Bulgular

Mevcut araştırmada 4 yaş grubundaki çocuklardan elde edilen sonuçlara göre ölçeğin güvenirliğine Test-Tekrar Test güvenirliği ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.1.'de verildiği şekildedir:

Tablo 4. 1. 4 Yaş Grubundan Elde Edilen Ölçümlere Göre Battelle Gelişimsel Envanterin Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Test-Tekrar-Test Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Test tekrar test
	4 yaş
Özbakım	.92**
Kişisel sorumluluk	.92**
Yetişkinle etkileşim	.98**
Akran etkileşimi	.98**
Benlik kavramı ve sosyal rol	1.00**
Alıcı dil	1.00**
İfade edici dil	1.00**
Kaba motor	1.00**
İnce motor	.99**
Algısal motor	1.00**
Dikkat ve bellek	.86**
Akıl yürütme ve akademik beceriler	1.00**
Algılama ve kavramlar	.95**
Battelle toplam	.89**

p<0.01**

Tablo 4.1.'de 4 yaş grubu için elde edilen sonuçlar incelendiğinde test-tekrar test güvenirlik katsayısının hem toplam puan için hem de alt boyutlar için .70 değerinin üzerinde olup en düşük .86 olduğu görülmektedir.

Ayrıca Battelle Gelişimsel Envanterin tamamı için Cronbach Alpha ve Mc Donald güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve bu değerlerin sırasıyla .89 ve .94 olduğu tespit edilmiştir. Küçelenen güvenirlik katsayılarının .70'den yüksek olduğu dolayısıyla 4 yaş grubu için Battelle Gelişimsel Envanterden elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada 5 yaş grubundaki çocuklardan elde edilen sonuçlara göre ölçeğin güvenirliğine Test-Tekrar Test güvenirliği ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.2.'de verildiği şekildedir:

Tablo 4. 2. 5 Yaş Grubundan Elde Edilen Ölçümlere Göre Battelle Gelişimsel Envanterin Toplam ve Alt Boyutları İçin Test-Tekrar-Test Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Test tekrar test
	5 yaş
Özbakım	.98**
Kişisel sorumluluk	.91**
Yetişkinle etkileşim	.99**
Akran etkileşimi	.99**
Benlik kavramı ve sosyal rol	1.00**
Alıcı dil	1.00**
İfade edici dil	1.00**
Kaba motor	.94**
İnce motor	.84**
Algısal motor	1.00**
Dikkat ve bellek	.97**
Akıl yürütme ve akademik beceriler	.98**
Algılama ve kavramlar	.98**
Battelle toplam	.97**

p<0.01**

5 yaş grubu için Tablo 4.2.'de yer alan sonuçlar incelendiğinde test-tekrar test güvenirlik katsayısının hem toplam puan için hem de alt boyutlar için .70 değerinin üzerinde olup en düşük .84 olduğu görülmektedir. Ayrıca Battelle Gelişimsel Envanterin tamamı için Cronbach Alpha ve Mc Donald güvenirlik katsayıları

hesaplanmak ve bu değerlerin sırasıyla .88 ve .98 olduğu tespit edilmiştir. İncelenen güvenirlik katsayılarının .70'den yüksek olduğu dolayısıyla 5 yaş grubu için Battelle Gelişimsel Envanter'den elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

4. 2. Geçerlik Analizlerine Ait Bulgular

Kapsam geçerliğine ait bulgular

Lawshe yaklaşımına göre kapsam geçerlik oranları değerleri için kriter seçimi eşik değerleri Tablo 4.3.'te yer almaktadır.

Tablo 4. 3. KGO Değerlerine Göre Kriter Seçiminde Eşik Değerler

Uzman Sayısı (N)	Tek yönlü (kuyruklu) hipotezler için anlamlılık düzeyleri					
	.10	.05	.025	.01	.005	.001
	Çift yönlü (kuyruklu) hipotezler için anlamlılık düzeyleri					
	.20	.10	.05	.02	.01	.002
5	0.573	0.736	0.877	0.990	0.990	0.990
6	0.523	0.672	0.800	0.950	0.990	0.990
7	0.485	0.622	0.741	0.879	0.974	0.990
8	0.453	0.582	0.693	0.822	0.911	0.990
9	0.427	0.548	0.653	0.775	0.859	0.990
10	0.405	0.520	0.620	0.736	0.815	0.977
11	0.387	0.496	0.591	0.701	0.777	0.932
12	0.370	0.475	0.566	0.671	0.744	0.892
13	0.356	0.456	0.544	0.645	0.714	0.857
14	0.343	0.440	0.524	0.622	0.688	0.826
15	0.331	0.425	0.506	0.601	0.665	0.798
20	0.287	0.368	0.438	0.520	0.576	0.691
25	0.256	0.329	0.392	0.465	0.515	0.618
30	0.234	0.300	0.358	0.425	0.470	0.564
35	0.217	0.278	0.331	0.393	0.435	0.522
40	0.203	0.260	0.310	0.368	0.407	0.489

Tablo 4.3. incelendiğinde, örneğin; 20 uzmanın görüş belirttiği bir madde için KGO değeri .05 anlamlılık düzeyi için .438 değerine eşit veya daha büyük ise maddenin kapsam geçerliğine sahip olduğu ya da ilgili yapıyı ölçmede uygun bir madde olduğuna karar verilip ölçme aracına dâhil edilmektedir. Mevcut araştırmada ölçme aracının taslak formu için 6 alan uzmanından görüş alındığından, .10 anlamlılık düzeyi için minimum değerin .672 olduğu yukarıdaki tablodan görülmektedir. Buna göre ölçme aracının taslak formunda yer alan maddelerden KGO değerleri .672 değerine eşit veya daha büyük olan kriterler ölçme aracının esas formuna dâhil edilmiştir. Taslak formda yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları ve altboyutlar ile boyutlara ilişkin kapsam geçerlik indeksleri Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4. 4. Ölçme Aracının Uyum Boyutu İle Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan KGİ Değerleri ve Maddelere İlişkin Hesaplanan KGO Değerleri

Maddeler	KGO	Alt Boyut	KGİ_altboyut	Boyut	KGİ_boyut
ÖB22	1.000				
ÖB23	1.000				
ÖB24	1.000				
ÖB25	1.000				
ÖB26	1.000				
ÖB27	1.000				
ÖB28	1.000				
ÖB29	1.000	Özbakım	1.000		
ÖB30	1.000				
ÖB31	1.000				
ÖB32	1.000				
ÖB33	1.000				
ÖB34	1.000				
ÖB35	1.000			Uyum	1.000
KS04	1.000				
KS05	1.000				
KS06	1.000	Kişisel	1.000		
KS07	1.000	Sorumluluk			
KS08	1.000				
KS09	1.000				
KS10	1.000				

Tablo 4.4. incelendiğinde, uyum boyutunun ve özbakım ile kişisel sorumluluk alt boyutlarının KGİ değerlerinin 1.000 olduğu bulunmuştur. Bu bulgu ilgili boyut ve alt boyutların yeterli bir kapsama sahip olduğunun bir göstergesi olarak ele

alınmaktadır. Benzer bir şekilde özbakım ve kişisel sorumluluk alt boyutlarına ilişkin maddelerin KGO değerlerinin 1.00 olduğu ve ilgili yapıları ölçmede yeterli bir kapsama sahip oldukları belirlenmiştir. *Kişisel-Sosyal boyutu için t*aslak formda yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları ve altboyutlar ile boyutlara ilişkin kapsam geçerlik indeksleri Tablo 4. 5.'te verilmiştir.

Tablo 4. 5. Ölçme Aracının Kişisel-Sosyal Boyutu İçe Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan KGİ Değerleri ve Maddelere İlişkin Hesaplanan KGO Değerleri

Maddeler	KGO	Alt Boyut	KGİ altboyut	Boyut	KGİ boyut
YE20	1.000				
YE21	1.000				
YE22	1.000				
YE23	1.000				
YE24	1.000				
YE25	1.000	Yetişkinle etkileşim	1.000		
YE26	1.000				
YE27	1.000				
YE28	1.000				
YE29	1.000				
YE30	1.000				
AE08	1.000				
AE09	1.000				
AE10	1.000				
AE11	1.000				
AE12	1.000				
AE13	1.000				
AE14	1.000				
AE15	0.676				
AE16	1.000	Akran etkileşimi	0.982	Kişisel Sosyal	0.982
AE17	1.000				
AE18	1.000				
AE19	1.000				
AE20	1.000				
AE21	1.000				
AE22	1.000				
AE23	1.000				
AE24	1.000				
AE25	1.000				
BKSR22	1.000				
BKSR23	1.000				
BKSR24	1.000				
BKSR25	1.000	Benlik kavramı ve sosyal rol	0.964		
BKSR26	1.000				
BKSR27	1.000				
BKSR28	0.676				
BKSR29	1.000				

BKSR30	1.000

Tablo 4.5. incelendiğinde, maddelere ilişkin KGO değerlerinin .676 ile 1.000 aralığında değişkiğ i bulunmuş olup bu değerlerin ilgili yapı veya boyutları ölçmek için yeterli bir kapsama sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin KGİ değerleri incelendiğinde ise .964 ile 1.000 aralığında değişkiğ i ve yeterli bir kapsama sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak kişisel sosyal boyutun KGİdeğerinin de .982 olduğu ve yeterli bir kapsama sahip olduğu bulunmuştur. *Dil boyutu için* taslak formda yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları ve altboyutlar ile boyutlara ilişkin kapsam geçerlik indeksleri Tablo 4. 6.'da verilmiştir.

Tablo 4. 6. Ölçme Aracının Dil Boyutu İçin Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan KGİ Değerleri ve Maddelere İlişkin Hesaplanan KGO Değerleri

Maddeler	KGO	Alt Boyut	KGİ_altboyut	Boyut	KGİ_boyut
AD18	1.000				
AD19	1.000				
AD20	1.000				
AD21	1.000				
AD22	1.000	Alıcı dil	1.000		
AD23	1.000				
AD24	1.000				
AD25	1.000				
AD26	1.000			Dil	0.980
İFD22	1.000				
İFD23	1.000				
İFD24	1.000				
İFD25	0.676	İfade edici dil	0.960		
İFD26	1.000				
İFD27	1.000				
İFD28	1.000				
İFD29	1.000				

Tablo 4.6. incelendiğinde, maddelere ilişkin KGO değerlerinin .676 ile 1.000 aralığında değişkiğ i bulunmuş olup bu değerlerin ilgili yapı veya boyutları ölçmek için yeterli bir kapsama sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin KGİ değerleri incelendiğinde ise .960 ile 1.000 aralığında değişkiğ i ve yeterli bir kapsama sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak dil boyutunun KGİdeğerinin de .980 olduğu ve yeterli bir kapsama sahip olduğu bulunmuştur. *Motor boyutu* için taslak

formda yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları ve altboyutlar ile boyutlara ilişkin kapsam geçerlik indeksleri Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4. 7. Ölçme Aracının Motor Boyutu İçin Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan KGİ Değerleri ve Maddelere İlişkin Hesaplanan KGO Değerleri

Maddeler	KGO	Alt Boyut	KGİ-altboyut	Boyut	KGİ-boyut
KM33	1.000				
KM34	1.000				
KM35	1.000				
KM36	1.000				
KM37	1.000				
KM38	1.000				
KM39	1.000	Kaba motor	1.000		
KM40	1.000				
KM41	1.000				
KM42	1.000				
KM43	1.000				
KM44	1.000				
KM45	1.000				
İM17	1.000				
İM18	1.000				
İM19	1.000				
İM20	1.000				
İM21	1.000				
İM22	1.000				
İM23	1.000	İnce motor	1.000	Motor	1.000
İM24	1.000				
İM25	1.000				
İM26	1.000				
İM27	1.000				
İM28	1.000				
İM29	1.000				
İM30	1.000				
AM7	1.000				
AM8	1.000				
AM9	1.000				
AM10	1.000	Algısal motor	1.000		
AM11	1.000				

Tablo 4.7. incelendiğinde, maddelere ilişkin KGO değerlerinin 1.000 olduğu bulunmuş olup bu değerlerin ilgili yapı veya boyutlarını ölçmek için yeterli bir kapsama sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ve boyuta ilişkin KGİ değerleri incelendiğinde 1.000 olduğu ve yeterli bir kapsama sahip olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel boyutu için taslak formda yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları ve altboyutlar ile boyutlara ilişkin kapsam geçerlik indeksleri Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4. 8. Ölçme Aracının Bilişsel Boyutu İçin Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan KGİ Değerleri ve Maddelere İlişkin Hesaplanan KGO Değerleri

Maddeler	KGO	Alt Boyut	KGİ altboyut	Boyut	KGİ boyut
DB17	1.000	Dikkat ve bellek	1.000	Bilişsel	1.000
DB18	1.000				
DB19	1.000				
DB20	1.000				
DB21	1.000				
DB22	1.000				
DB23	1.000				
DB24	1.000				
DB25	1.000				
DB26	1.000				
DB27	1.000				
DB28	1.000				
DB29	1.000				
DB30	1.000				
AYAB08	1.000	Akıl yürütme ve akademik beceriler	1.000		
AYAB09	1.000				
AYAB10	1.000				
AYAB11	1.000				
AYAB12	1.000				
AYAB13	1.000				
AYAB14	1.000				
AYAB15	1.000				
AYAB16	1.000				
AYAB17	1.000				
AYAB18	1.000				
AK11	1.000	Algılama ve kavramlar	1.000		
AK12	1.000				
AK13	1.000				
AK14	1.000				
AK15	1.000				
AK16	1.000				
AK17	1.000				
AK18	1.000				
AK19	1.000				
AK20	1.000				
AK21	1.000				
AK22	1.000				
AK23	1.000				
AK24	1.000				

Tablo 4.8. incelendiği inde, maddelere ilişkin KGO değerlerinin 1.000 olduğu bulunmuş olup bu değerlerin ilgili yapı veya boyutları ölçmek için yeterli bir kapsama sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ve boyuta ilişkin KGÇ değerleri incelendiği inde ise 1.000 olduğu ve yeterli bir kapsama sahip olduğu belirlenmiştir.

Yapı geçerliğine ait bulgular

Battelle Gelişimsel Envanteri (BGE-2) 4 yaş doğrulayıcı faktör analizi

Mplus paket programı kullanılarak verilerin orijinal ölçekte ortaya konan 13 boyutlu (Özbakım, Kişisel sorumluluk, Yetişkinle etkileşim, Akran etkileşimi, Benlik Kavramı ve Sosyal Rol, Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Kaba Motor, İnce Motor, Algısal Motor, Dikkat ve Bellek, Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler, Algılama ve Kavramlar) faktör yapısını destekleyip desteklemediği incelenmiştir Oluşturulan doğrulayıcı faktör analizi modelinde her bir boyut bir gösterge olarak ele alınmış ve tek boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. Battelle Gelişim Envanter toplam 250 kişiye uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine başlamadan önce, araştırmadan elde edilen verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Yapılan tek ve çok değişkenli normallik testi sonucunda, hem çok değişkenli basıklık hem de çok değişkenli çarpıklık değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Çok değişkenli normallik testlerinin istatistiksel olarak anlamlı olması, çok değişkenli normallik sayıltısının ihlal edildiğini göstermektedir. Çok değişkenli normallik sayıltısının karşılanamaması nedeniyle, normallik sayıltısının ihlaline karşı daha güçlü standart hata ki-kare test istatistiği sunan MLR kestirim yöntemi (Wang ve ark., 2012) tercih edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen değerler Tablo 4.9.'da yer almaktadır.

Tablo 4. 9. Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri

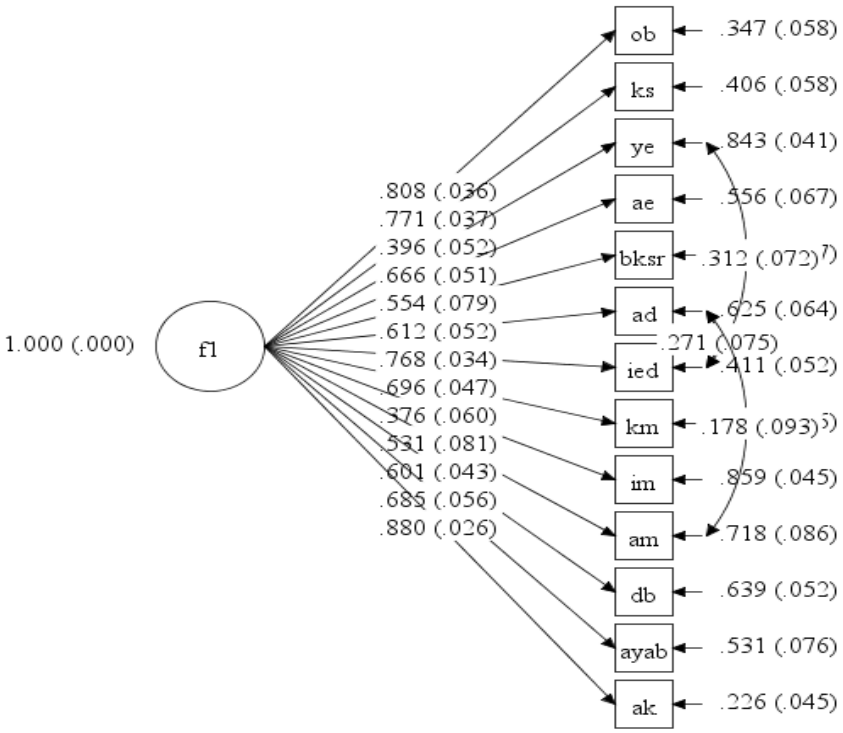
χ^2 (sd)	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
142,65 (62)*	2,30	0.07	0.92	0.91	0.05

*p <.05

Tablo 4.9. incelendiği inde Kay-kare testinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesinden dolayı model veri uyumuna karar vermek için X^2/sd (156,55/63=2,48) oranı kullanılmıştır. Bu değerin 5'in altında olması uyumun iyi olduğunun bir göstergesidir. Bu çalışmada Hu ve Bentler (1998) tarafından önerildiği i

üzere uyumun iyiliğinin değerlendirilmesinde; Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker-Lewis İndeksi (TLI) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) indeksleri de kullanılmaktadır. Bu değerlerden RMSEA ve SRMR indeksleri .08 veya altında olduğunda, diğer indeksler ise .90'dan büyük ve 1'e ne kadar yakın olursa uyum o kadar iyidir, yani evren kovaryans matrisi ile üretilen kovaryans matrisi arasındaki fark birbirine yakındır (Hu ve Bentler 1999, Tabachnich ve Fidell 2001, Hooper, Coughlan ve Mullen 2008). Tablo 4. 9.'da yer alan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde modelde X^2/df (2,30) değerinin 5'in altında olduğu, CFI ve TLI değerlerinin .90'ın üzerinde ve RMSEA ile SRMR değerinin .08'in altında olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Battelle Gelişimsel Envanter ölçeğinin alt boyutları tarafından doğrulandığını söyleyebiliriz. Battelle Gelişimsel Envanter ölçeğinin 13 boyutlu modeli için hata varyanslarının yer aldığı standart çözümler şekil 4.1.'de yer almaktadır.

Şekil 4. 1. 4 yaş için Battelle Gelişimsel Envanter ölçeğinin 13 boyutlu modeli için standart çözümler.



Şekil 4.1. incelendiği inde alt boyutlara ait hata varyanslarının yüksek olmadığı ve t değerlerinin manidar olmasından dolayı bu alt boyutların model içinde yer almasının uygun olduğunu söyleyebiliriz. 4 yaş grubu için elde edilen sonuçlar doğrultusunda, gizil değişken olan Özbakım, Kişisel Sorumluluk, Yetişkinle Etkileşim, Akran Etkileşimi, Benlik Kavramı ve Sosyal Rol, Alıcı Dil, Işade Edici Dil, Kaba Motor, İnce Motor, Algısal Motor, Dikkat ve Bellek, Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler, Algılama ve Kavramlar alt boyutlarıı tarafından, Battelle Gelişimsel Envanter ölçeği anlamlı olarak yordanmaktadır. Aşağıda Tablo 4.10.'da Battelle Gelişimsel Envanterine ait standartlaştırılmış yol katsayıları, bu katsayılara ait hatalar anlamlılık değerleri ve açıklanan varyans oranları verilmiştir.

Tablo 4. 10. 4 Yaş Grubu İçin Standartlaştırılmış Yol Katsayıları, Bu Katsayılara Ait Hatalar Anlamlılık Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Alt boyutlar	Kestirim	Standart Hata	Çift Yönlü p-değeri	Açıklanan Varyans
Özbakım	0.808	0.036	0.000	0.641
Kişisel sorumluluk	0.771	0.037	0.000	0.584
Yetişkinle etkileşim	0.396	0.052	0.000	0.156
Akran etkileşimi	0.666	0.051	0.000	0.435
Benlik kavramı ve sosyal rol	0.554	0.079	0.000	0.304
Alıcı dil	0.612	0.052	0.000	0.398
Işade edici dil	0.768	0.034	0.000	0.605
Kaba motor	0.696	0.047	0.000	0.490
İnce motor	0.376	0.060	0.000	0.145
Algısal motor	0.531	0.081	0.000	0.284
Dikkat ve bellek	0.601	0.043	0.000	0.358
Akıl yürütme ve akademik beceriler	0.685	0.056	0.000	0.473
Algılama ve kavramlar	0.880	0.026	0.000	0.776

Tablo 4.10.'da yer alan ***p*** değerleri incelendiğinde yol katsayılarının hepsinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, ölçekte yer alan alt boyutların ölçeği yordadığı söylenebilir. Yol katsayıları .376 ile .88 arasında değişmektedir.

Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BDI-2) 5 yaş doğrulayıcı faktör analizi

Mplus 7 paket programı kullanılarak verilerin orijinal ölçekte ortaya konan 13 boyutlu (Özbakım, Kişisel sorumluluk, Yetişkinle etkileşim, Akran etkileşimi, Benlik Kavramı ve Sosyal Rol, Alıcı Dil, Açıklayıcı Dil, Kaba Motor, İnce Motor, Algısal Motor, Dikkat ve Bellek, Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler, Algılama ve Kavramlar) faktör yapısını destekleyip desteklemediği incelenmiştir Oluşturulan doğrulayıcı faktör analizi modelinde her bir boyut bir gösterge olarak ele alınmış ve tek boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. Battelle Gelişim Envanter toplam 250 kişiye uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine başlamadan önce, araştırmadan elde edilen verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Yapılan tek ve çok değişkenli normallik testi sonucunda, hem çok değişkenli basıklık hem de çok değişkenli çarpıklık değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Çok değişkenli normallik testlerinin istatistiksel olarak anlamlı olması, çok değişkenli normallik sayıltısının ihlal edildiğini göstermektedir. Çok değişkenli normallik sayıltısının karşılanamaması nedeniyle, normallik sayıltısının ihlaline karşı daha güçlü standart hata ki-kare test istatistiği sunan MLR kestirim yöntemi (Wang ve ark., 2012) tercih edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen değerler Tablo 4.11.'de yer almaktadır.

Tablo 4. 11. Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri

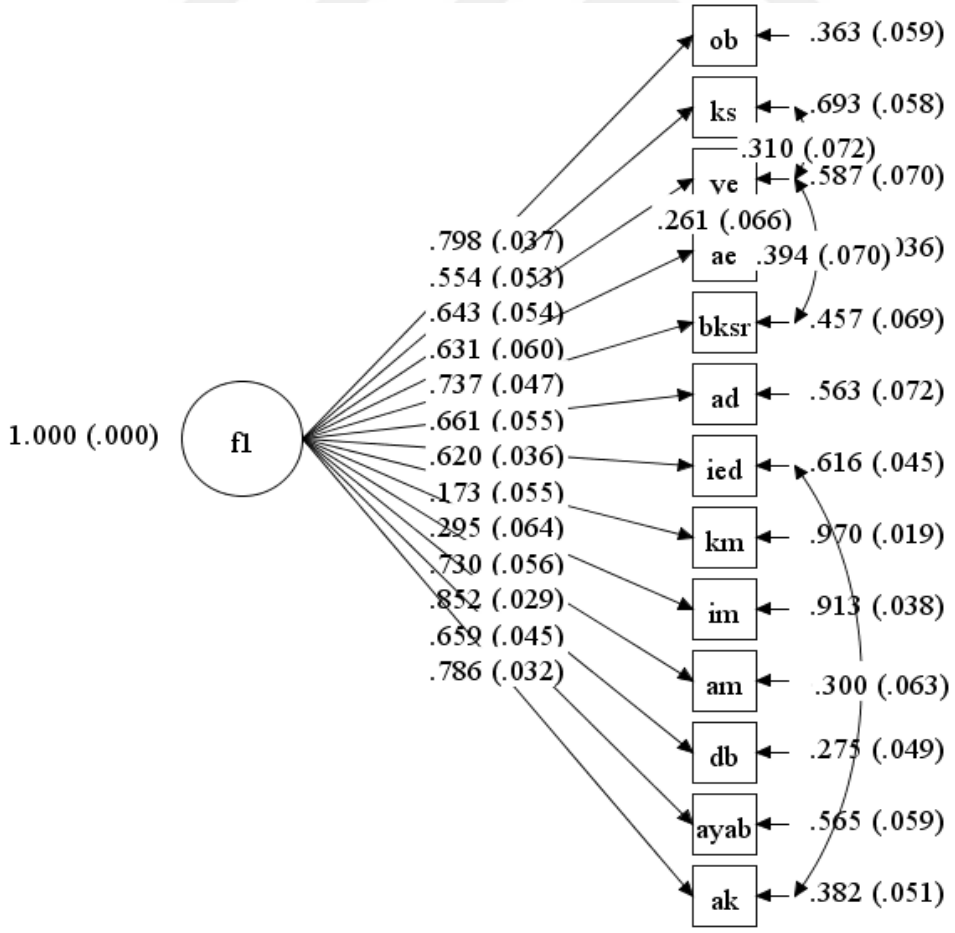
χ^2 (sd)	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
155,82 (61)*	2,55	0.07	0.93	0.91	0.04

*p <.05

Tablo 4.11. incelendiğinde Kay-kare testinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesinden dolayı model veri uyumuna karar vermek için X^2/sd (156,55/63=2,48) oranı kullanılmıştır. Bu değerin 5'in altında olması uyumun iyi olduğunun bir göstergesidir. Bu çalışmada Hu ve Bentler (1998) tarafından önerildiği üzere uyumun iyiliğinin değerlendirilmesinde; Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker-Lewis İndeksi

(TLI) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) indeksleri de kullanılmıştır. Bu değerlerden RMSEA ve SRMR indeksleri .08 veya altında olduğunda, diğer indeksler ise .90'dan büyük ve 1'e ne kadar yakın olursa uyum o kadar iyidir, yani evren kovaryans matrisi ile üretilen kovaryans matrisi arasındaki fark birbirine yakındır (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnich ve Fidell, 2001; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Tablo 4. 11.'de yer alan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde modelde X^2/sd=(2,55) değerinin 5'in altında olduğu, CFI ve TLI değerlerinin .90'ın üzerinde ve RMSEA ile SRMR değerinin .08'in altında olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Battelle Gelişimsel Envanter ölçeğinin alt boyutları tarafından doğrulandığını söyleyebiliriz. Battelle Gelişimsel Envanter ölçeğinin 13 boyutlu modeli için hata varyanslarının yer aldığı standart çözümler Şekil 4.2.'de yer almaktadır.

Şekil 4. 2. 5 yaş için Battelle Gelişimsel Envanteri ölçeğinin 13 boyutlu modeli için standart çözümler



Şekil 4.2. incelendiği inde alt boyutlara ait hata varyanslarının yüksek olmadığı ve t değerlerinin manidar olmasından dolayı bu alt boyutların model içinde yer almasının uygun olduğunu söyleyebiliriz. 5 yaş grubu için elde edilen sonuçlar doğrultusunda, gizil değişken olan Özbakım, Kişisel sorumluluk, Yetişkinle etkileşim, Akran etkileşimi, Benlik Kavramı ve Sosyal Rol, Alıcı Dil, Açıklayıcı Dil, Kaba Motor, İnce Motor, Algısal Motor, Dikkat ve Bellek, Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler, Algılama ve Kavramlar alt boyutları tarafından, Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) anlamlı olarak yordanmaktadır. Aşağıda Tablo 4.12.'de Battelle Gelişimsel Envanterine ait standartlaştırılmış yol katsayıları, bu katsayılara ait hatalar anlamlılık değerleri ve açıklanan varyans oranları verilmiştir.

Tablo 4. 12. 5 Yaş Grubu İçin Standartlaştırılmış Yol Katsayıları, Bu Katsayılara Ait Hatalar Anlamlılık Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Alt boyutlar	Kestirim	Standart Hata	Çift Yönlü p-değeri	Açıklanan Varyans
Özbakım	0.798	0.037	0.000	0.637
Kişisel sorumluluk	0.554	0.053	0.000	0.307
Yetişkinle etkileşim	0.643	0.054	0.000	0.413
Akran etkileşimi	0.631	0.060	0.000	0.678
Benlik kavramı ve sosyal red	0.737	0.047	0.000	0.543
Alıcı dil	0.661	0.055	0.000	0.437
Açıklayıcı dil	0.620	0.036	0.000	0.384
Kaba motor	0.173	0.055	0.002	0.030
İnce motor	0.295	0.064	0.000	0.087
Algısal motor	0.730	0.056	0.000	0.532
Dikkat ve bellek	0.852	0.029	0.000	0.725
Akıl yürütme ve akademik beceriler	0.659	0.045	0.000	0.435
Algılama ve kavramlar	0.786	0.032	0.000	0.618

Tablo 4.12.'de yer alan ***p*** değerleri incelendiğinde yol katsayılarının hepsinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, ölçekte yer alan alt boyutların ölçeği yordadığı söylenebilir. Yol katsayıları .173 ile .798 arasında değişmektedir.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, Battelle Gelişimsel Envanterin (BGE-2) (Battelle Developmental Inventory, 2nd Edition/ BDI-2) 48-71 aylık çocuklar için Türkçe uyarlamasına geçerlik ve güvenirlik ile ilgili yapılan çalışmalar ve gerekçeleri açıklanmıştır.

5. 1. Battelle Gelişimsel Envanterin (BGE-2) 48-71 Aylık Çocuklar İçin Güvenirliğine Ait Tartışma ve Yorumlar

Cronbach'a (1990) göre güvenirlik, bir dizi ölçümün birbiriyle tutarlı olmasıdır. Thompson'a (2003) göre ise güvenirlik, elde edilen puanlarla ilgili bir özelliktir ve puanların farklı ölçümlerde değişmemesi anlamına gelir (Akt: Gliner ve ark., 2015). Güvenirlik, bir ölçümün, bilimsel bir açıklamanın ölçmek ya da açıklamak istediği şeyi tutarlı ve doğru biçimde açıklamasına özelliğidir. Bir ölçme aracının farklı ölçümlerde aynı koşullar altında benzer sonuçlar vermesi o aracın güvenilir olduğunun göstergesidir. Diğer bir ifade ile güvenirlik kavramı, ölçmelerdeki hatasızlığı tanımlamak için kullanılır. Güvenirlik indeksi ise güvenirliğin nicel büyüklüğünü ifade eder (Gökçe, 2004; Yurdagül, 2006).

Güvenirliği belirlemenin pek çok yolu olmakla birlikte testlerin özellikleri hangi yöntemin kullanılacağının belirleyicisidir. Bu nedenle var olan bütün güvenirlik hesaplama yöntemi her test için uygun olmayabilir. Başlıca güvenirlik hesaplama yöntemleri; 1. Test-Tekrar-Test Güvenirliği, 2. Paralel Formlar Güvenirliği/ Eşdeğer Formlar Güvenirliği, 3. İç Tutarlılık Güvenirliği (a. Bölünmüş Yarılar Güvenirliği/Yarıya Bölme Yöntemi, b. Kudler, Richardson (KR-20) Güvenirliği, c. Cronbach Alfa Güvenirliği), 4. Puanlayıcı Güvenirliği/Gözlemciler Arası Güvenirliktir (a. Yüzde Uyum Yöntemi, b. Sınıf İçi, Korelasyon katsayı Yöntemi, c. Kappa Yöntemi). Bu çalışmada; Test-Tekrar Test Güvenirliği, Cronbach Alfa İç Tutarlılık Güvenirlik katsayılarıyla ve McDonalds güvenirlik analizleri yapılmıştır (Gliner ve ark., 2015).

Test-Tekrar Test en sık kullanılan güvenirlik türüdür (Danile ve Witta, 1997). Cronbach'a (1990) göre; test-tekrar test katsayısı, kararlılık göstergesidir. Test-Tekrar Test ile ölçeklerin zamana karşı tutarlı olup olmadıkları belirlenir (Akt: Gliner

ve ark., 2015). Bu yöntemde bir test aynı katılımcılara iki ya da daha fazla sefer uygulandığında ekit veya çok yakın sonuçlar elde ediyorsa güvenilirdir. Öncelikle çalışmanın örnekleminde yer almayacak ancak hedef gruba uygun özellikler gösteren katılımcı grubu belirlenir. Belirlenen gruba ölçek uygulanır. Belli bir süre sonra, aynı ölçek ikinci kez uygulanır. İki ölçüm arasındaki ilişki (korelasyon) katsayısı hesaplanarak ölçme aracının güvenirlik düzeyi saptanır. Bulunan katsayı yüksekse (.80 ve üzeri ise) ölçeğin test-tekrar test güvenirliğinin tatmin edici düzeyde olduğu söylenebilir. Öte yandan .70'in altında bir sonuca ulaşılması ise güvenilir olmama olasılığı söz konusu olabilir (Gliner ve ark., 2015). Test-tekrar test çalışmaları iki uygulama arasındaki ortalama farklılıkları, testin tekrarlı ölçümlerine dayanan beklenen uygulama etkilerini değerlendirmeye dönük bir ölçümdür (Gregory, 1996).

Böylece aynı test aynı çocuğa mümkün olduğunca aynı koşullarda iki defa uygulanmış olur. İki uygulama arasındaki fark çocuktaki olabilecek değişimlerden etkilenmeyecek kadar kısa ama aynı zamanda çocuğun hatırlamasıyle ilgili etkileri de dışarda bırakacak kadar uzun olmalıdır. Bu, elde edilen güvenirlik değerinin kararlığı ile ilgili olasılığını ve elde edilen değerin çocuğun durumu ya da testin uygulandığı çevre ile ilgili faktörler nedeniyle puanlardaki dalgalanmalardan etkilenme derecesini arttırır. Kısa dönemde çocukta ortaya çıkabilecek değişiklikler motivasyonla, ruh durumuyla, yorgunlukla, çocuğun yakadığı olumlu ya da olumsuz deneyimlerle ve hastalıklarla ilişkili olabilir. Testin uygulandığı çevreyle ilgili değişimler, hava, gürültü, dikkat dağıtıcılar ve odanın sıcaklığı ile ilişkili olabilir. Bu güvenirlik, test-tekrar test puanlarının zaman içindeki kararlılığı ile ilgili bir ölçüm sağlar. Ölçülen yeterliklerin ve onunla ilişkili puanların kararlılığı küçük çocuklar için özellikle önemlidir. Çünkü çocuklar hızlı büyüme ve performans değişim dönemindelerdir. Ölçeklendirilmiş alt boyut puanları, boyut puanları ve toplam test puanları test-tekrar test yöntemi kullanılarak elde edilir (Newborg, 2005).

BDI-2 çalışmada yüz katılımcıya aynı uygulayıcı tarafından iki defa uygulanmıştır. Çalışma grubu, her bir grupta 50 çocuk olacak şekilde iki yaş grubundan oluşmuştur (4 ve 5 yaş grubu çocuklar). Çalışma grubunun yarısı (%50) kızlardan (%50) erkeklerden oluşmuştur. Bütün SED'lerin (alt, orta ve üst) ekit sayıda çocukla temsil edilmesine dikkat edilmiştir. Ölçme zamanı 2 ile 25 gün arasında değişmiştir. Katılımcıların %35'i bir hafta içinde, %80'i iki hafta ve %99 üç

hafta içinde tekrar test almaktır. Ortalama test-tekrar test aralığı 8 gündür (Newborg, 2005).

Test-tekrar test güvenirlik katsayılarının 4 yaş grubu için elde edilen alt boyut puanları; Özbakım .92; Kişisel Sorumluluk .92; Yetişkinle etkileşim .98; Akran etkileşimi .98; Benlik Kavramı ve Sosyal Rol 1.00; Alıcı Dil 1.00; İfade Edici Dil 1.00; Kaba Motor 1.00; İnce Motor .99; Algısal Motor 1.00; Dikkat ve Bellek .86; Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler 1.00; Algılama ve Kavramlar .95 ve Battelle Gelişimsel Envanterin (BGE-2) toplam puanı .89 elde edilmiştir. 4 yaş grubu için elde edilen sonuçlar incelendiğinde test-tekrar test güvenirlik katsayılarının hem toplam puan için hem de alt boyutlar için .70 değerinin üzerinde olup en düşük .86 olduğu görülmektedir ($p< 0.01$). Bu sonuçlar doğrultusunda alt boyut puanları ve Battelle Gelişimsel Envanterin (BGE-2) toplam güvenirlik puanının yüksek olması nedeniyle, 4 yaş çocuklarının gelişimini değerlendirmek için güvenilir olduğu söylenebilir.

Test-tekrar test güvenirlik katsayılarının 5 yaş grubu için elde edilen alt boyut puanları; Özbakım .98; Kişisel Sorumluluk .91; Yetişkinle Etkileşim .99; Akran Etkileşimi .99; Benlik Kavramı ve Sosyal Rol 1.00; Alıcı Dil 1.00; İfade Edici Dil 1.00; Kaba Motor .94; İnce Motor .84; Algısal Motor 1.00; Dikkat ve Bellek .97; Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler .98; Algılama ve Kavramlar .98 ve Battelle Gelişimsel Envanterin (BGE-2) toplam puanı .97 dur. 5 yaş grubu için yer alan sonuçlar incelendiğinde test-tekrar test güvenirlik katsayılarının hem toplam puan için hem de alt boyutlar için .70 değerinin üzerinde olup en düşük .84 olduğu görülmektedir ($p< 0.01$). Bu bağlamda, alt boyut puanları ve Battelle Gelişimsel Envanterin (BGE-2) toplam güvenirlik puanının oldukça yüksek olmasından dolayı 5 yaş çocukları için güvenilir olduğu söylenebilir.

Test-tekrar test güvenirliğinin yanı sıra ölçme araçlarındaki maddelerin birbiriyle tutarlı olup olmadıklarının da bilinmesi güvenirlik açısından önemlidir. Bunun anlamı ölçme aracının tek bir kavramsal yapıyı ya da içeriği ölçüp ölçmediğidir. Bahsedilen diğer güvenirlik yöntemlerinden farklı olarak iç tutarlılık analizinde; testin yeniden uygulanması, eş değer formunun hazırlanması veya ikiye bölünmesi gibi uygulamalar yerine tek bir test formunun tek gruba uygulanması söz konusudur. İç tutarlılığı belirlemenin en yaygın yöntemleri; yarıya bölme, KR-20

(Kuder-Richardson) ve Cronbach alfa güvenirlikleridir. Bu yöntemlerden son ikisi maddeler arası güvenirliği ölçmektedir.

Ölçme aracının çalışma grubuna bir kez uygulanmasından elde edilen puanlar kullanılarak güvenirlik katsayısının hesaplanmasında madde veryansına dayalı yöntemler ve eşdeğer yarılar veya testi yarılama yöntemleri olmak üzere iki gruptan söz edilebilir (Croceker ve Algina, 1986; Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada madde varyansına dayanan yöntemlerden Cronbach Alpha kullanılmıştır. Cronbach Alpha, test puanlarının güvenirliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılan Alpha katsayısı özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinden elde edildiği durumlarda sıklıkla kullanılır. Alpha katsayısı, testi oluşturan maddelerin varyanslarının toplam puanların varyansına bölünmesi ile elde edilen sonuç, maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığını gösterir (Büyüköztürk, 2012).

İç tutarlılık, testin içeriği ile ilgili hatanın derecesine ya da daha özelde testin maddelerinin aynı yapıyı ne kadar iyi ölçtüğü ile ilgili hata ile ilişkilidir. Test belirli bir yeterliliği ölçmeyi hedeflediği için test maddeleri ne kadar birbirleri ile ilişki gösterirse güvenirlik o kadar yüksek olacaktır (hata da düşük olacaktır). Bu güvenirlik belirli bir yeterliğe ait ölçüm elde etmek için maddelerin toplam puanını almayı desteklemektedir (Newborg, 2005).

Bir testteki maddelerin tamamı derecelenmiş ölçekle ölçülmüşse (Likert tipi ölçek gibi) maddeler arası güvenirliği belirlemedeki en uygun yöntem Cronbach Alfadır. İki değerli ölçeklerde de Cronbach Alfa güvenirliği hesaplanabilmektedir. Bu nedenle KR-20 yerine de kullanılabilir. Psikoloji ve eğitim araştırmalarında en sık rastlanan iç tutarlılık göstergesi Cronbach Alfadır (Daniel ve Witta, 1997; Akt: Gliner ve ark., 2015).

İç tutarlılık güvenirliği özellikle de Cronbach Alfa, araştırmalarda çok yaygın olarak kullanılır. Sık tercih edilmesinin nedeni, tek uygulamayla hesaplanabiliyor olmasıdır. Cronbach Alfa ile ilgili problemlerden biri, iç tutarlılık ölçüsü olduğu halde homojenlik ve tek boyutluluk hakkında bilgi vermesidir. Araştırmacılar yüksek Cronbach Alfa hesapladıklarında (.85 gibi) ölçme aracının tek bir yapıyı ölçtüğünü düşünürler fakat Schmitt (1996) tarafından belirtildiği üzere, ölçme aracındaki tüm maddeler birbiriyle yüksek korelasyona sahip olsalar dahi birden fazla boyut ya da yapı ölçüyor olabilir. Bu durum problemlere yol açabilir. Zira Cronbach Alfa testinin

varsayımlarından biri de ölçeğin tek boyuttan ibaret olmasıdır. Çalışmalarda güvenirlik rapor edilirken yalnızca Cronbach Alfa hesaplanmışsa ölçme aracının tek boyutlu olduğuna dair bilgi mutlaka verilmeli veya başka bir güvenirlik türü daha hesaplanmalıdır. Aksi takdirde çalışmanın güvenirliği uygun şekilde belirlenmemiş olabilir (Akt: Gliner ve ark., 2015).

Alfa katsayısının tercih edilmesinin diğer sebepleri arasında alfa katsayısının yorumlamasının kolay olması da bulunmaktadır. İçe yaklaşan değerleri yüksek iç tutarlılık anlamına gelir. Ayrıca, alfa katsayısı ölçeklerde madde seçimi yapılırken işlevseldir. Bunun nedeni alfa katsayısının her bir maddenin güvenirliğe etkisinin incelenmesine olanak sağlamasıdır. Diğer bir sebep olarak da pek çok araştırmada güvenirlik kestirimi olarak alfanın kullanılmasına katsayının büyüklüğünün yorumlanmasında bir norm çerçevesi oluşturmasıdır (Yang ve Green, 2011).

Çalışmada Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) tamamı için kullanılan iç tutarlık göstergesi Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı; maddeler arası güvenirliği, maddelerin birbiriyle tutarlı olup olmadıklarını, ölçme aracının tek bir kavramsal yapıyı ya da içeriği ölçüp ölçmediğini, testi oluşturan maddelerin varyanslarının toplam puanların varyansına bölünmesi ile elde edilen sonucu, maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığını gösterir, test maddeleri ne kadar birbirleri ile ilişki gösterirse güvenirlik o kadar yüksek olacaktır (hata da düşük olacaktır). Bütün bu detayların kanıtı olan Battelle Gelişimsel Envanteri'nin 4 yaş grubunun tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değerin .89 olduğu tespit edilmiştir. İç tutarlılık katsayılarının .70'den yüksek olduğu dolayısıyla Battelle Gelişimsel Envanteri'den elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Çalışmada Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) tamamı için iç tutarlık göstergesi Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı; maddelerin birbiriyle tutarlı olup olmadıklarını, ölçme aracının tek bir kavramsal yapıyı ya da içeriği ölçüp ölçmediğini, maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığını gösterir, test maddeleri ne kadar birbirleri ile ilişki gösterirse güvenirlik o kadar yüksek olacaktır (hata oranı da düşük olacaktır). Bu göstergeleri sağlayan Battelle Gelişimsel Envanteri'nin 5 yaş grubunun tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değerin .88 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer doğrultusunda

güvenirlik katsayısının .70'den yüksek olduğu dolayısıyla Battelle Gelişimsel Envanteri'nden elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Yüksek katsayı, ölçme aracındaki maddelerin birbiriyle tutarlı olduklarını gösterir. Ancak yine de ölçme aracının birden fazla faktörü (boyutu) içermesi söz konusu olabilir. Tek güvenirlik türü yerine birkaç güvenirlik türünde kanıtlara sahip olması beklenebilir. Bu nedenle araştırmada, McDonalds Omega güvenirlik katsayısı analizi de yapılmıştır. Bunun nedeni alfa katsayısında faktör yüklerinin eşitliği varsayımının bulunmasıdır. Bu bağlamda faktör yüklerinin eşit olmadığı durumlarda alfa katsayısı yanlış sonuçlar vermektedir (Yurdugül, 2006).

Maddeler arası kovaryansın eşit olmadığı ölçümler ise konjenerik olarak adlandırılır (maddelere ilişkin ortalamaların, standart sapmaların ve kovaryansların farklı, faktör yüklerinin eşit olmadığının ifadesidir). Zinbarg, Reveller, Yovel ve Li'ye (2005) göre; konjenerik ölçümlerde ise farklı güvenirlik kestirimi yöntemleri kullanılması önerilmektedir (Akt: Aydoğan ve ark., 2017). Bu bağlamda güvenirliğin en doğru kestirimin yapılabilmesi için güvenirlik indeksi hesaplanmadan önce ölçümlerin konjenerik olup olmadığı kontrol edilmelidir (Graham, 2006). Konjenerik ölçmelerde kullanılan güvenirlik kestirimlerinden biri McDonalds'ın ω katsayısıdır. ω katsayısı standartlaştırılmamış faktör yükleri ile ifade edilir.

McDonalds'ın Omega katsayısında maddelerin faktör yükleri ayrı ayrı hesaba katılmaktadır. Alfa katsayısının faktör yüklerine dayanarak hesaplama formülünde ise faktör yüklerinin ortalaması dikkate alınmaktadır. Günümüze kadar ölçme araçlarının güvenirliğini kestirmeye yönelik çok sayıda güvenirlik katsayısı önerilmiştir. Osborn'a (2000) göre, güvenirlik katsayılarının sayıca çok olmasının temel nedeni; bu katsayıların farklı madde yapılarında farklı değer üretmeleridir.

Araştırmada, 4 yaş için testin alt boyutlarını oluşturan madde sayılarının **Uyum (UB) 10 madde;** Özbakım (ÖB) 6, Kişisel Sorumluluk (KS) 4; **Kişisel-sosyal (KSB) 12 madde;** Yetişkin Etkileşimi (YE) 3, Akran Etkileşimi (AE) 5, Benlik Kavramı ve Sosyal Rol(BK&SR) 4; **Dil (DB) 11 madde;** Alıcı Dil (AD) 6, İfade Edici Dil (İED) 5; **Motor boyut (MB) 11 madde;** Kaba Motor (KM) 3, İnce Motor (İM) 5, Algısal Motor (AM) 3; **Bilişsel boyut (BB) 15 madde;** Dikkat ve Bellek (D&B) 4, Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler (AY&AB) 3, Algılama ve Kavramlar (A&K) 8 şeklinde olduğu görülmektedir. Madde sayılarının farklı olması,

faktör yüklerinde de yani alt boyut puanlarında farklılaşmaya neden olacağı düşünülebilir. Bu nedenle Konjenerik ölçmelerde kullanılan güvenirlik kestirimlerinden biri olan McDonalds güvenirlik katsayılarıhesaplanmıştır. Battelle Gelişimsel Envanterin tamamı için McDonalds Omega güvenirlik değeri .94 olduğu tespit edilmiştir. Elde Edilen güvenirlik katsayısının .70'den yüksek olduğu dolayısıyla Battelle Gelişimsel Envanterinden elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

5 yaş için testin alt boyutlarını oluşturan madde sayılarıele alındığında; **Uyum (UB) 11 madde;** Özbakım (ÖB) 8, Kişisel Sorumluluk (KS) 3; **Kişisel-sosyal (KSB) 26 madde;** Yetişkin Etkileşimi (YE) 8, Akran Etkileşimi (AE) 13, Benlik Kavramı ve Sosyal Rol(BK&SR) 5; **Dil (DB) 6 madde;** Alıcı Dil (AD) 3, İfade Edici Dil (İED) 3; **Motor boyut (MB) 21 madde;** Kaba Motor (KM) 10, İnce Motor (İM) 9, Algısal Motor (AM) 2; **Bilişsel boyut (BB) 24 madde;** Dikkat ve Bellek (D&B) 10, Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler (AY&AB) 8, Algılama ve Kavramlar (A&K) 6 şeklinde olduğu görülmektedir**.** Madde sayılarındaki farklılık faktör yüklerinde puan farklılığına neden olabileceğinden, McDonalds Omega güvenirlik katsayılarıhesaplanmıştır. Battelle Gelişimsel Envanterin tamamı için McDonalds güvenirlik değerinin .98 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen güvenirlik katsayısının .70'den yüksek olduğu dolayısıyla Battelle Gelişimsel Envanterinden (BGE-2) elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

5. 2. Battelle Gelişimsel Envanterin (BGE-2) 48-71 Aylık Çocuklar İçin Geçerliğine Ait Tartışma ve Yorumlar

Geçerlik için, ölçme aracının tek başına geçerli veya geçersiz olmasıdiye bir durumdan söz edilemez; bunu yerine, ölçme aracının üzerinde çalışılan örneklem ve araştırma hedefleri bağlamında geçerli olmasıya da olmamasısöz konusudur. Bu nedenle geçerliliğe ilişkin bir değerlendirme yapılmak isteniyorsa bu değerlendirme ölçmenin amacından ve uygulandığı gruptan bağımsız olamaz.

Ölçme aracının tutarlı ve hatadan arınık ölçüm sağlamasıyani güvenilir olması, geçerlik açısından karşılanmasızorunlu koşulların başında gelir. Ancak buradan geçerli bir ölçme için güvenirliğin tek başına yeterli olduğu sonucuna varılmamalıdır. Bir ölçme aracının her seferinde tutarlı ölçüm yapmasıancak amaca hizmet

etmemesi mümkündür. Ölçme aracının geliştirilme amacına uygun biçimde kullanılması geçerliğin sağlanması adına elzemdir. Bilimsel çalışmalarda, ölçme araçlarının güvenirliğine ilişkin kanıt ya da verilere yoğun biçimde rastlanırken geçerlikle alakalı daha az bilgi verilmektedir. Bunun temel nedeni, geçerlik kanıtlarını elde etmenin zor oluşudur. Ölçme araçlarında geçerliğin doğru biçimde değerlendirilebilmesi için bazı kıstaslara ihtiyaç vardır. Bu kıstasların tümünü karşılamak zordur ancak mümkün olduğunca bunların karşılanması önemlidir. Amerikan Eğitim Araştırmaları Cemiyeti (AERA), Amerikan Psikoloji Cemiyeti (APA) ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Amerikan Ulusal Konseyi'nin (NCME) ortak çalışması ile oluşturulan ölçme araçlarının standartları uyarınca, ölçme araçlarının geçerliliği üç ana başlık altında incelenmiştir: İçerik/kapsam geçerliği (Muhteva geçerliği), yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği (ölçüte dayalı geçerlik) üçlemesi olarak da görülmektedir (Gliner ve ark., 2015).

Geçerlik, ölçme aracının bireyin ölçülmek istenen özelliğini doğru ölçme derecesi ile ilgilidir. Ölçmede kullanılan test maddelerinin ölçülmek istenen nitelikleri temsil etmedeki yeterliliği ölçme sonuçlarının doğruluğunun belirleyicisidir. Diğer bir anlatımla geçerlilik, test puanlarının amaca uygun sonuç elde etmek için uygun, anlamlı ve yararlı olması biçiminde belirtilmektedir (Baykul, 2000; İçencan, 2005). Geçerlik test puanlarının yorumlanmasının kuram ve elde edilen kanıtlar tarafından desteklenme derecesini gösterir (AERA, APA ve NCME, 1999).

1999 standartlarına göre, geçerlik "incelenen değişkenin amaca uygun ölçülebilmesi" derecesidir. Diğer bir deyişle ölçme aracının ölçülmek istenen olgu ya da değişkeni başka hiçbir şey karıştırmadan ölçebilmesidir. Mantıklı ve doğru yorumların yapılabilmesi geçerliğin yüksek olmasına bağlıdır. Geçerli bir ölçme aracı için alt geçerlik türlerinden sadece birinin değil en azından bir den fazla yöntemin uygulanması önerilmektedir..

Bir ölçme aracının ölçme konusuyla ilgili içeriği yansıtma derecesi içeriğe dayalı geçerlik ile ifade edilir. Ölçme aracında, ölçmeyi planlanan özellik ve niteliği doğru temsil edebilmesi öncelikli amaçtır. Sadece ölçülmesi hedeflenen özellik değil bu özelliğe ait alt boyutların da ölçme aracında yeteri kadar yer almasına

gerekmektedir. İçeriğe dayalı geçerlik değerlendirmesini geliştirilen ve uyarlanan bütün ölçme araçları için yapmak elzemdir.

Geçerlik, içerik ve yapıyla ilişkilidir. İçerik (kapsam) geçerliği testin içeriği ile (test maddeleri) onun ölçmeye çalıştığı yapı arasındaki ilişkilerin hesaplanmasıyla elde edilir. Çocuk gelişimi testleri için, kapsam geçerliği test maddelerinin ve ölçülen yapıyı oluşturan becerilerin uygunluğunun uzman değerlendirmelerine dayanır.

Uzman görüşünde maddelerin, ölçülmesi planlanan değişkeni ne ölçüde yansıtabildiği hususunda alan uzmanlarının hemfikir olmaları beklenir. Öte yandan içeriğe dayalı geçerlik için fikir birliği tek başına yeterli değildir. Maddelerin açık ve anlaşılır bir dile sahip olup olmadıklarında alan uzmanları tarafından incelenmelidir.

Araştırmada bu önemliliği gerçekleştirebilmek için dil eşdeğerliliği, kapsam geçerliği, yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

Battelle Gelişimsel Envanterinin BGE-2'nin (Battelle Developmental Inventory, 2nd Edition/BDI-2) uyarlama sürecinin önemli bir adımı orijinal test aracının hedef dile çevrilmesi gerçekleştirilmiştir. Dilbilimsel, psikolojik ve kültürel farklılıkları en aza indirgemek için ilk çeviri İngilizceye hakim Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından ve çalışma alanı eğitim psikolojisi olan bir uzman tarafından (test materyalleri, kayıt formu, gelişim alanları madde test kitapçıkları, uyarı kitabı, öğrenci çalışma kitapçığı ve sunum kartları) yapılmıştır. Daha sonraki süreçte (Kayıt formu ve gelişim alanları madde test kitapçıkları) Türkçe dil uzmanı ve İngilizce dil uzmanları tarafından bir dizi tekrarlanan çeviri ve geri çeviri çalışmalarından oluşan bir çeviri modeli gerçekleştirmişlerdir. Bu işlem, çevirinin orijinal araç ile çevrilmiş olan arasındaki anlam uyumunu yansıttığı düşünülene kadar devam etmiştir. Son olarak her iki dil uzmanları üç Türkçe ve İngilizce Dil uzmanı formları bire bir karşılaştırarak incelemişlerdir, anlam farklılığı olmadığında uzlaşmaları ile adı geçen materyallere son şekli verilmiştir.

Kapsam/içerik geçerliliği, madde örnekleminin yeterliliği ve madde setlerinin alanı ne derece yansıttığı ile ilgilidir. Seçilen maddeler kavramsal yapıyı temsil ettiği oranda içerik geçerliliğine sahiptir. Gregory (1996) kapsam geçerliğinin bu yönünü "soruların, görevlerin ya da maddelerin testin ölçmeye çalıştığı davranış evrenini temsil etme derecesi" olarak tanımlamaktadır. Kapsam geçerliliğinin analizinde tercih edilen yollardan biri uzman görüşüne başvurulmasıdır. Bu sürecin altında

yatan temel felsefe uzmanların yapıya/kavrama ait ayrıntıların daha iyi bilecekleri için kapsam geçerliği kararının uzmanlara bırakılmasıdır. Bilim insanları içerik geçerliği yapılmadan yapısal geçerlilik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasının doğru olmadığı, öncelikle içeriğin belli bir kavramsal yapı modeline uygunluğunun kanıtlanması gerektiğinin önemine vurgu yapmaktadırlar. Anastasi'nin (1988) görüşü içerik geçerliliğinin aynı zamanda yapısal geçerliliğe kanıt sağladığı yönündedir (DeVellis, 2014; Akt: Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2011). Bu önem doğrultusunda; dil eşdeğerliği sürecinden sonra; içerik/ kapsam geçerliliği için üç okulöncesi eğitim ve üç çocuk gelişimi alanında farklı üniversitelerde çalışmakta olan altı uzmana envanter materyallerinin orijinal formu ve Türkçe çeviri formları gönderilmiştir. Uzmanların değerlendirmelerinde nesnelliği arttırmak için ölçek noktalarının işlevsel tanımları yapılmıştır. Uzmanlardan; madde tanımının ifade bakımından uygunluğu, işlemlerin ifade bakımından uygunluğu, madde tanımının 48-59 ay ve 60-71 ay çocukların gelişimine uygunluğu, madde tanımının boyuta uygunluğu, madde tanımının alt boyuta uygunluğu, madde tanımının Türk kültürüne uygunluğu, işlemlerin Türk kültürüne uygunluğu, uygulama işleminin madde tanımına uygunluğu gibi ölçütlerin; Uygun, Biraz Uygun (düzeltilmeli ve öneriler), Uygun değil olarak görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşlerinin uygunluk bakımından değerlendirilmesinde Lawsh tekniği kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucu, uyum boyutunun ve özbakım ile kişisel sorumluluk alt boyutlarının KGK değerlerinin 1.000 olduğu ve özbakım ve kişisel sorumluluk alt boyutlarına ilişkin maddelerin KGO değerlerinin 1.00 olduğu ve ilgili yapıları ölçmede yeterli bir kapsama sahip oldukları belirlenmiştir. Kişisel-Sosyal boyutu ve altboyutlara ilişkin kapsam geçerlik indeksleri incelenmiştir. Maddelere ilişkin KGO değerlerinin .676 ile 1.000 aralığında değişti bulunmuş olup bu değerlerin ilgili yapı veya boyutları ölçmek için yeterli bir kapsama sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin KGK değerlerinin ise .964 ile 1.000 aralığında değişti ve yeterli bir kapsama sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak kişisel sosyal boyutunun KGK değerinin de .982 olduğu ve yeterli bir kapsama sahip olduğu bulunmuştur.

Dil boyutu için maddelere ilişkin KGO değerlerinin .676 ile 1.000 aralığında değişti bulunmuş olup bu değerlerin ilgili yapı veya boyutları ölçmek için yeterli bir kapsama sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin KGK değerlerinin ise

.960 ile 1.000 aralığında değişiktir ve yeterli bir kapsama sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak dil boyutunun KGK değerinin de .980 olduğu ve yeterli bir kapsama sahip olduğu bulunmuştur.

Motor boyutu için maddelere ilişkin KGO değerlerinin 1.000 olduğu bulunmuş olup bu değerlerin ilgili yapı veya boyutları ölçmek için yeterli bir kapsama sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ve boyuta ilişkin KGK değerleri incelendiğinde 1.000 olduğu ve yeterli bir kapsama sahip olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel boyutu için maddelere ilişkin KGO değerlerinin 1.000 olduğu bulunmuş olup bu değerlerin ilgili yapı veya boyutları ölçmek için yeterli bir kapsama sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ve boyuta ilişkin KGK değerleri incelendiğinde ise 1.000 olduğu ve yeterli bir kapsama sahip olduğu belirlenmiştir

Çalışmada, geçerli bir ölçme aracı için alt geçerlik türü olarak yapıya dayalı geçerlik incelenmiştir. Amerikan Eğitim Araştırmaları Cemiyeti'nin (1999) bu geçerlik türüne ilişkin raporunda belirtildiği gibi; doğrudan gözlenemeyen ancak kuramsal olarak açıklanan bir yapının ölçümünde ne derece başarılı olunduğu ya da başka bir ifadeyle, kuramsal yapının kategorik cevaplamalarından hareketle ne ölçüde ortaya çıkarıldığı yapıya dayalı geçerlilikle ilgilidir. Bu geçerlik türünde, test ya da ölçek maddelerinin birbiriyle ve ölçme aracındaki boyutlarla olan ilişkileri, boyutların da birbiriyle olan ilişkileri net bir biçimde ortaya konmaktadır..

Ölçme aracında, ölçülmesi planlanan ana yapı (değişken, nitelik, özellik vb.) ile bu yapıya ait alt boyutlar bulunmaktadır. Faktör analizi sayesinde sözü edilen alt boyutların varlığı, birbiriyle olan ilişkisi, boyutların açıkladıkları varyans gibi konulara ilişkin kanıtlar elde edilebilmektedir (Newborg, 2005).

Faktör analizi, ölçeğin yapısına dair tüm ayrıntıları ortaya çıkarma amacı ile gerçekleştirilmektedir. Maddenin faktörlere yüklenme örüntüleri ile literatürdeki bilgiler akışı yukarı örtüşmekte ise faktör yapıları ile alakalı yeterli geçerlik kanıtının elde edildiği söylenebilir. Yapıya dayalı geçerliğin yüksek olduğu bir ölçme aracında her bir alt boyutu (faktörü) oluşturan maddeler birbirine oldukça yakın özellikleri ölçer ve dolayısıyla bu maddelere ait veri setleri büyük oranda benzerlik gösterir.

Cronbach ve Meehl (1955) yapı geçerliğini, test puanlarının gerçekten amaçlanan yapıları ölçmesiyle ortaya çıkan kanıtların bir toplamı olarak tanımlar. Messick'e (1980) göre, geçerlik delil kategorilerini genişletti ve yapı geçerliğinin

diğer her türlü geçerlik üzerinde üstün olduğunu savundu. Yapı geçerliği testin iç yapısı ile ilgilidir ve maddeler arasındaki ilişkilerin testin kuramsal yapısıyla uyum derecesini gösterir. Yapı geçerliği test bileşenleri arasındaki korelasyonların hesaplanmasıyla ve kavramsal çerçeveyi doğrulamak için faktör analizinin kullanımı ile gerçekleştirilir (Newborg, 2005).

Battelle gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) geçerliği için güçlü kanıtlar sağlamak adına yapısal eşitlik modeli yöntemleri kullanılarak BGE-2'nin beş boyutunun ve on üç alt boyutun varlığını doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Battelle Gelişimsel Envanteri (BGE-2) 4 Yaş Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına ilişkin alındığında, orijinal ölçekte ortaya konan 13 boyutlu (Özbakım, Kişisel Sorumluluk, Yetişkinle Etkileşim, Akran Etkileşimi, Benlik Kavramı ve Sosyal Rol, Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Kaba Motor, İnce Motor, Algısal Motor, Dikkat ve Bellek, Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler, Algılama ve Kavramlar) faktör yapısını destekleyip desteklemediği ve oluşturulan doğrulayıcı faktör analizi modelinde her bir boyut bir gösterge olarak ele alınmış, tek boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığı analiz edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde modelde X^2/df (2,30) değerinin 5'in altında olduğu, CFI ve TLI değerlerinin .90'ın üzerinde ve RMSEA ile SRMR değerinin .08'in altında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) alt boyutları tarafından doğrulandığını söyleyebiliriz.

Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) 5 Yaş Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına ilişkin alındığında, 5 yaş grubu için elde edilen sonuçlar doğrultusunda, gizil değişken olan Özbakım, Kişisel Sorumluluk, Yetişkinle Etkileşim, Akran Etkileşimi, Benlik Kavramı ve Sosyal Rol, Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Kaba Motor, İnce Motor, Algısal Motor, Dikkat ve Bellek, Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler, Algılama ve Kavramlar alt boyutlarına ait hata varyanslarının yüksek olmadığı ve t değerlerinin manidar olmasından dolayı bu alt boyutların model içinde yer almasının uygun olduğu söylenebilir. Battelle Gelişimsel Envanter'e ait standartlaştırılmış yol katsayıları, bu katsayılara ait hatalar anlamlılık değerleri ve açıklanan varyans oranları incelendiğinde, ***p*** değerlerininyol katsayılarının hepsinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, ölçekte yer alan alt boyutların ölçeği oluşturduğu,

yol katsayılarının .173 ile .798 arasında değişmekte olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile Battelle Gelişimsel Envanterin (BGE-2) alt boyutlarıtarafından istatistiksel olarak anlamlıolarak yordanmakta olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada, Jean Newborg ve arkadaşları tarafından 1984 yılından geliştirilmiş ve 2005 yılında revize edilen (Battelle Developmental Inventory BDI-2) Battelle Gelişimsel Envanterin (BGE-2) Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu" ve "Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2)" kullanılmıştır ve 48-71 ay aralığında Aydın İki merkez ilçelerinde bulanan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokullarına devam eden 48-59 ay aralığında 250, 60-71 ay aralığında 250 ve test-tekrar test için her iki gruptan (4 ve 5 yaş) 50'şer çocuk olmak 100 ve toplamda 600 çocuğa Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda testin güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır.

6. 1. Sonuç

6. 1. 1. Çalışmanın Güvenirlik Analizleri Doğrultusunda Ulaşılan Sonuçları

Test-tekrar test güvenirlik katsayısının 48-59 aylık çocuklar için elde edilen alt boyut puanları; Özbakım .92; Kişisel Sorumluluk .92; Yetişkinle Etkileşim .98; Akran Etkileşimi .98; Benlik Kavramı ve Sosyal Rol 1.00; Alıcı Dil 1.00; İfade Edici Dil 1.00; Kaba Motor 1.00; İnce Motor .99; Algısal Motor 1.00; Dikkat ve Bellek .86; Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler 1.00; Algılama ve Kavramlar .95 ve Battelle Gelişimsel Envanterin (BGE-2) toplam puanı .89 olarak elde edilmiştir. 48-59 aylık çocuklar için elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısının hem toplam puan için hem de alt boyutlar için .70 değerinin üzerinde olduğu ve en düşük .86 puanın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda alt boyut puanları ve Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) toplam güvenirlik puanının yüksek olması sonucunda testin 48-59 aylık çocukların gelişimini değerlendirmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Test-tekrar test güvenirlik katsayısının 60-71 aylık çocuklar için elde edilen alt boyut puanları; Özbakım .98; Kişisel Sorumluluk .91; Yetişkinle Etkileşim .99; Akran Etkileşimi .99; Benlik Kavramı ve Sosyal Rol 1.00; Alıcı Dil 1.00; İfade Edici Dil 1.00; Kaba Motor .94; İnce Motor .84; Algısal Motor 1.00; Dikkat ve Bellek .97; Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler .98; Algılama ve Kavramlar .98 ve Battelle Gelişimsel Envanter toplam puanı .97'dir. Bu bağlamda, alt gelişim boyut puanları ve Battelle Gelişimsel Envanter'in (BGE-2) toplam güvenirlik puanının oldukça yüksek olması sonucunda testin 60-71 aylık çocuklar için güvenilir bir test aracı olduğu kabul edilmiştir.

48-59 aylık çocuklar için, Battelle Gelişimsel Envanter'in (BGE-2) tamamı için testi oluşturan maddelerin varyanslarının, toplam puanların varyansına bölünmesi ile elde edilen iç tutarlılık Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değerin .89 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen güvenirlik katsayılarının .70'den yüksek olması Battelle Gelişimsel Envanter'den (BGE-2) elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

60-71 aylık çocuklar için, Battelle Gelişimsel Envanter'in (BGE-2) tamamı için testi oluşturan maddelere ait puanların, toplam test puanı ile tutarlılığını gösteren iç tutarlık kanıtı Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değerin .88 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen güvenirlik katsayılarının .70'den yüksek olması Battelle Gelişimsel Envanter'in (BGE-2) 60-71 aylık çocukların gelişimini değerlendirmek için güvenilir bir test aracı olduğu kabul edilmiştir.

Çalışmada diğer bir güvenirlik kestirimi olan McDonalds'ın ω katsayısı hesaplanmıştır. Maddelerin faktör yükleri ayrı ayrı hesaba katılarak elde edilen McDonalds Omega güvenirlik katsayısının 48-59 aylık çocuklar için, Battelle Gelişimsel Envanter'in (BGE-2) tamamı için .94 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen güvenirlik katsayısının .70'den yüksek olmasından dolayı Battelle Gelişimsel Envanter'in (BGE-2) güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu kabul edilmiştir.

60-71 aylık çocuklar için Battelle Gelişimsel Envanteri (BGE-2) oluşturan on üç alt gelişim boyutunun farklı faktör yüklerine sahip olması nedeniyle McDonalds Omega güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testin tamamı için McDonalds güvenirlik katsayısı .98 bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda BGE-2'nin 60-71

aylık çocukların gelişimini değerlendirmek için yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu kabul edilmiştir.

6. 1. 2. Çalışmanın Geçerlik Analizleri Doğrultusunda Ulaşılan Sonuçlar

Battelle Developmental Inventory'nin (BDI-2) (Battelle Gelişimsel Envanter/BGE-2) Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Orijinal test aracının amacına uygun olarak hedef dile kazandırmak için bir dizi çeviri modeli gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak konu ile ilgili kişiler tarafından anlaşılabilmesi ve uygulanabilmesi için dil eşdeğerliliği sağlanmış olup, çocukların gelişimlerinin değerlendirilebileceği bir ölçme aracı Türkçe'ye kazandırılmıştır.

Lawshe yaklaşımına göre kapsam geçerlik oran değerleri için kriter seçimi eşik değerleri belirlenmiştir. Araştırmada ölçme aracının taslak formu için 6 alan uzmanından görüş alındığından, Çift yönlü (kuyruklu) hipotezler için anlamlılık düzeyleri .10 için minimum değer .672 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçme aracının taslak formunda yer alan maddelerden KGO değerleri .672 değerine eşit veya daha büyük olan kriterler ölçme aracının esas formuna dâhil edilmiştir. Taslak formda yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları ve altboyutlar ile boyutlara ilişkin kapsam geçerlik indeksleri belirlenmiştir. Buna göre;

Uyum boyutunun ve özbakım ile kişisel sorumluluk alt boyutlarının KGİ değerlerinin 1.000 olduğu bulunmuştur. Benzer bir şekilde özbakım ve kişisel sorumluluk alt boyutlarına ilişkin maddelerin KGO değerlerinin 1.00 olduğu ve ilgili yapıları ölçmede yeterli bir kapsama sahip oldukları belirlenmiştir.

Kişisel-Sosyal boyutu için taslak formda yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları ve altboyutlar ile boyutlara ilişkin kapsam geçerlik indeksleri incelenmiştir. Maddelere ilişkin KGO değerlerinin .676 ile 1.000 aralığında değiştiği bulunmuş olup bu değerlerin ilgili yapı veya boyutları ölçmek için yeterli bir kapsama sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin KGİ değerleri incelendiğinde ise .964 ile 1.000 aralığında değiştiği ve yeterli bir kapsama sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak kişisel sosyal boyutunun KGİ değerinin de .982 olduğu ve yeterli bir kapsama sahip olduğu bulunmuştur.

Dil boyutu için taslak formda yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları ve altboyutlar ile boyutlara ilişkin kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır.

Maddelere ilişkin KGO değerlerinin .676 ile 1.000 aralığında değiştiği bulunmuş olup bu değerlerin ilgili yapı veya boyutları ölçmek için yeterli bir kapsama sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin KGÇ değerleri incelendiğinde ise .960 ile 1.000 aralığında değiştiği ve yeterli bir kapsama sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak dil boyutunun KGÇ değerinin de .980 olduğu ve yeterli bir kapsama sahip olduğu bulunmuştur.

Motor boyutu için taslak formda yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları ve altboyutlar ile boyutlara ilişkin kapsam geçerlik indeksleri belirlenmiştir. Maddelere ilişkin KGO değerlerinin 1.000 olduğu bulunmuş olup bu değerlerin ilgili yapı veya boyutları ölçmek için yeterli bir kapsama sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ve boyuta ilişkin KGÇ değerleri incelendiğinde 1.000 olduğu ve yeterli bir kapsama sahip olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel boyutu için taslak formda yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları ve altboyutlar ile boyutlara ilişkin kapsam geçerlik indekslerine göre, maddelere ilişkin KGO değerlerinin 1.000 olduğu bulunmuş olup bu değerlerin ilgili yapı veya boyutları ölçmek için yeterli bir kapsama sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ve boyuta ilişkin KGÇ değerleri incelendiğinde ise 1.000 olduğu ve yeterli bir kapsama sahip olduğu belirlenmiştir

Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) 48-59 aylık çocuklar için yapı geçerliği analizinde, Orijinal ölçekte yer alan on üç alt gelişim boyutun (Özbakım, Kişisel Sorumluluk, Yetişkinle Etkileşim, Akran Etkileşimi, Benlik Kavramı ve Sosyal Rol, Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Kaba Motor, İnce Motor, Algısal Motor, Dikkat ve Bellek, Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler, Algılama ve Kavramlar) faktör yapısını destekleyip desteklemediği incelenmiş, on üç alt gelişim boyutunun faktör yapısına ilişkin analiz sonucunda elde edilen uyum değerlerinin iyi uyuma işaret ettiği ve alt gelişim boyutlarının faktör yapısının toplanan verilerle uyum sağladığı belirlenmiştir.

Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) 60-71 aylık çocuklar için yapı geçerliği analizinde; Özbakım, Kişisel Sorumluluk, Yetişkinle Etkileşimi, Akran Etkileşimi, Benlik Kavramı ve Sosyal Rol, Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Kaba Motor, İnce Motor, Algısal Motor, Dikkat ve Bellek, Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler, Algılama ve Kavramlar alt gelişim boyutlarının doğrulanıp doğrulanmadığı analiz

edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçekte yer alan alt boyutların ölçeği oluşturduğu ve BGE-2'nin alt boyutlarıtarafından istatistiksel olarak anlamlıolarak yordanmakta olduğu analiz sonucunda ortaya konmuştur.

6. 2. Öneriler

Araştırmacılara Öneriler

Battelle Developmental Inventory (BDI-2) doğumdan 7 yaş 11aylığa kadar (0-95 ay) çocukların gelişimini değerlendirmek için hazırlanmış, gelişimsel bir envanterdir. Bu çalışmada 48-59 aylık ve 60-71 aylık çocuklar için olan kısmının güvenirlik ve geçerlik çalışmasıyapılmıştır. Başka çalışmalarla diğer yaş aralıklarının güvenirlik- geçerlik çalışmasıyapılarak Türk çocuklarının gelişimlerinin değerlendirileceği bir ölçme aracıbilim dünyasına kazandırılabilir.

Aydın İli merkez ve ilçelerinde gerçekleştirilen çalışma, farklıillerde de yapılarak Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) güvenirlik ve geçerlik analizleri sınanabilir.

BGE-2 hem norm hem de kriter (ölçüt) referanslıbir ölçme aracıolmasınedeniyle, erken çocukluk dönemi eğitim programlarının geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında ve araştırmalarında kullanılabilir.

Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) çocuk gelişimi ve gelişimin değerlendirilmesi ile ilgili araştırmalarda veri toplama aracıolarak kullanılabilir.

Uygulayıcılara Öneriler

Çalışmanın araştırma grubunu; her yaş aralığı için ilk altıay ve son altıay doğanlar, her iki cinsiyetin ve bütün sosyo- ekonomik düzeylerin eşit sayıda çocukla temsil edilme kriterlerini sağlayan çocuklar oluşturulmuştur. Elde edilen güvenirlik ve geçerlik puanlarının kararlılığının yüksek olmasısebebiyle; küçük çocukların hızlı gelişim eğrisi göstermeleri nedeniyle daha sık izlenmeleri gerektiği düşünüldüğünde, özellikle çalışmadaki yaş aralığında olan çocukların gelişiminin daha uzun zaman dilimleri yerine altıay arayla takip edilmesi önerilebilir.

Araştırma grubunda bütün sosyo-ekonomik düzeylerin eşit sayıda çocukla temsil edilmesi nedeniyle güvenirlik ve geçerlik çalışmasıyapılan Battelle Gelişimsel Envanteri'nin (BGE-2) farklısosyo-ekonomik düzeyde yaşayan çocukların gelişimlerinin izlenmesinde kullanılabilir.

48-71 aylık çocuklarla çalışan profesyoneller BGE-2'yi uygulayarak çocukların gelişimlerini takip etmeleri ve gelişimin bütün boyutlarında ya da bazı gelişim boyutlarında saptadıkları gecikmeler için anneï babaları sürece dahil ederek Bireysel Eğitim Planları (BEP) hazırlamaları, uygulamaları ve yine gelişimsel ilerlemeleri BGE-2 ile takip etmeleri ve çocukların gelişimlerini testte yer alan yeterlikler düzeyine ulaştırmaları önerilir.

Test-Tekrar Test analizi ile elde edilen yüksek güvenirlik puanları nedeniyle; kısa zaman aralığında yapılan ikinci uygulamanın okul öncesi, klinik ortamlarda ve özel eğitim amacıyla yapılan tedavi müdahaleleri ve gelişimi izleme amacıyla yapılan değerlendirmelerde BGE-2'nin uygulanması önerilir.

Geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan BGE-2, erken çocukluk gelişiminin beş gelişim boyutu ve alt boyutları içerdiği için, BGE-2 tarafından ölçülmüş olan gelişim, var olan seviyenin evrensel bir özetidir. Çünkü BGE-2 toplam puanı, çocuklar için yaygın olarak kabul edilen gelişimsel kilometre taşlarına temellenen, hemen hemen bütün bireyler tarafından standart beceriler dizisini edinme sürecinde, belli bir zaman noktasında, bir çocuğun gelişim düzeyinin nerede olduğunu gösteren bir değerlendirme sağladığı için kullanılması çocukla ilgili bütün bireylere önerilir.

BGE-2'nin alt gelişim boyutlarının yüksek güvenirlik puanları, bir çocuğun gelişimindeki güçlü yanları ve sınırlılıkları belirleme, çocuk için tasarlanacak müdahaleleri ya da belli kararları almak için güçlü bir kuramsal temel sağlayabileceği için önerilir.

KAYNAKÇA

Adamson, L. B., Bakeman, R. Deckner ,D. F., Nelson, P. B. (2014). From interactions to conversations: The development of joint engagement during early childhood. *Child Development, 85*(3): 941ï 955.

Aĵ lamāk, E., C. (2014). *Kaba Temel hareket becerileri*. (Çev. Ed. Dilara Sevimay Özer ve Abdurrahman Aktop). Motor Gelişim, Anlamak/ Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler.(D. L. Gallahue, J. C. Ozmun & J. D. Goodway). Understanding Motor Development/Infants, Childeren, Adolescents, Adults. Ankara: Nobel Yayıncılık,138-153.

Ainsworth, M. S. ve Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist, 46*(4), 333-341.

Airasian, P. (2002). *Assessment İn The Classroom*. New York: McGraw-Hill.

Akoĵ lu, G. (2015). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve erken okuryazarlık. (Ed. Figen Turan ve Arzu Kişpek Yükselen). *Çocuk Gelişimi 2: Okul Öncesi Döneminde Dil Gelişimi* içinde. Ankara: Hedef CS Basın Yayın, 54-70.

Akoĵ lu, G., Turan, F. (2015). Bebeklikte iletişim ve dil gelişimi. (Ed. Figen Turan ve Arzu Kişpek Yükselen). *Çocuk gelişimi 1: Bebeklik Döneminde Gelişim* içinde. Ankara: Hedef CS Basın Yayın,160-176.

Aksoy, P. ve Baran, G. (2018). Dil gelişimi. (Ed. Aysel Köksal Akyol). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim- II (36-72 Ay)* içinde.Ankara: Anı Yayıncılık,146-166.

Aksoy, P. ve Baran, G.(2017). Dil gelişimi. (Ed. Aysel Köksal). *Erken çocukluk döneminde gelişim-I (0-36ay)* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık,270-290.

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

Akşin, E, Tunçeli, H.(2015). Okul öncesi dönem çocuklarının ıtehlikeò kavramına ilişkin görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Jounnal*, Sözlü Bildiri.Vol 1,suppl 2, 599-609.

Aktaş, S. (2014). *Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Dilsel Ve Dil Dışı Ögelere İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Akyol, A. K. ve Didin, E. (2017). Algısal gelişim. (Ed. Aysel . Köksal Akyol). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I(0-36 Ay)*içinde. Ankara: Anı Yayıncılık, 298-311.

Altunöz, H., I.(2018). Fiziksel gelişim. (Çev. Ed. Menekşe Boz). *Erken Çocuklukta Gözlem ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 159-197.

Angın, D. E. (2013). *Proje Temelle Eğitim Programının 60-71 Aylık Çocukların Kavram Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Angın, D. E. (2015). Bilişsel gelişim. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. (Ed. E. Aslan). Ankara: Eğiten Kitap, 1-24.

Aral, N. ve Baran, G. (2011). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.

Aral, N. ve Er, S. (2014). *Bebek* refleksler ve ritmik tekrarlanan hareketler. (Çev. Ed. Dilara Sevimay Özer ve Abdurrahman. Aktop). *Motor Gelişimi Anlamak/ Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler*. (D. L. Gallahue, J. C. Ozmun & J. D. Goodway). *Understanding Motor Development /Infants, Childeren, Adolescents, Adults*. Ankara: Nobel Yayıncılık,120-136.

Aral, N., ve Doğan Keskin, A. (2016). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. (Ed. Neriman Aral). *Çocuk Gelişimi* içinde. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3267, Açıköğretim fakültesi Yayını No: 2130.

Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme* (2. Basım). Ankara: Nobel Basımevi.

Arı, R. (2016). Eğitim psikolojisi: *Gelişim ve Öğrenme*. (Gelişitirilmiş 6. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Arkonaç, A. S. (2008). *Sosyal Psikolojide İnsanları Anlamak Deneysel Ve Eleştirel Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Arslan, Ç., A. (2012). *Dans Eğitim Programının Anaokuluna Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukların Motor Performans Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arslan, E. (2008). *Bağlanma Stilleri Açısından Ergenlerde Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ve Ego Kimlik Süreçlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aslan, E. (2017). Erken çocuklukta bilişsel gelişim. (Ed. M. Engin Deniz). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık, 2-24.

Aslan, D. (2017). Gelişim ile ilgili temel konular. (Ed. A. Köksal Akyol). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I (0-36 Ay)içinde.* Ankara: Kök Yayıncılık,86-105.

Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *3*(1), 163-213.

Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim I*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Atkinson, R., L., Atkinson, R. C., Bem, D.J. & Nolen-Hoeksema, S. (2006). *Pisikolojiye Giriş.* (3. Basım). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ayaz, Ö. C. (2015). *Ailelerin, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Kullandıkları Okuryazarlık Uygulamalarının İncelenmesi: Tekirdağ İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Aydın, O. (2015). Daily living skills. *2nd Cyprus International Congress of Education Research Full Text Book.* 03 -06 December. North Cyprus: Kyrenia, 56-71.

Aydın, B. (2002). Gelişimin doğası. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* (Ed. Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Pegem Yayıncılık, 29-49.

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydoğan, D. (2018). Gelişimle ilgili temel kavramlar. *Eğitim Psikolojisi*. (Ed. Şerife Işık). Ankara: Pegem Yayıncılık, 26-41.

Aydoğan, S., Kâbrİslioğlu Uysal, N. ve Doğan, N. (2006). Cronbach Ü ve mcdonalds ı değerlerinin gerçek verilerde karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(62), 460-468.

Aytekin, A,, Arslan, N. ve Küçükoğlu, S. (2014). The quality of life and the self-care skills of the nursesô pre-school children. *Cumhuriyet Nursing Journal*. 3(*2*), 8-15.

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları

Bailey, B.A. & Brookes, C. (2012). Thinking out loud: Development of private speech and the implications for school success and self-control. (Ed. In C.Copple.) *Growing Minds: Building Strong Cognitive Foundations in Early Childhood.* Washington DC: National Association for the Education of Young Children, (pp.105-110).

Ballı, M., Ö. (2006). *Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testinin Geçerlik, Güvenirlik Çalışması Ve Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Jimnastik Eğitim Programının Motor Gelişime Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baltaş, A ve Baltaş, Z. (2007). *Bedenin Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 1-26.

Barnett, W.S., & Masse, L. N. (2007). Comparative benefitï cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review* (26), 113ï 125.

Bartholomew, K. ve Shaver, P. R. (1998). Methods of assessing adult attachment: Do they converge? In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.). *Attachment Theory and Close Relationships*. New York: Guilford, (pp. 25-45).

Baydilek, B. N. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Programında Akıl Yürütme Becerilerinin Yeri Ve Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Akıl Yürütme Becerilerinin Desteklenmesinde Örtük Programın İşlevi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Bayer, A. (2015). *Montessori Yönteminin Okul Öncesi (36-66 Ay) Çocukların Öz Bakım Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi*. Ankara:Morpa Yayıncılık.

Baykoç Dönmez , N., Abdioğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşçü, İ. (2000). *Okul Öncesi Dil Gelişimi Etkinlikleri*. (3. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde Ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi Ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Bayrakçę M. (2007). Sosyal öĵ renme kuramē ve eĵ itimde uygulanmasē *SAÜ Eĵ itim Fakültesi dergisi*, (14), 198-210.

Beckung, E., Garlsson, G., Carlsdotter, S. & Uvebrant, P. (2007). The natural history of gross motor development in children with cerebral palsy aged 1 to 15 years. *Developmental Medicine & Child Neurology*, (49), 751ï 756.

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelikim Psikolojisi*. (Çev. Okhan Gündüz). Ķstanbul: Kaknüs Yayēnlarē. (Çalēkmanēn orijinal basēm tarihi, 2007).

Begum, N. (2007). *Effect Of Parent Ķnvolvement On Math And Reading Achievement Of Young Children: Evidence From The Early Childhood Longitudinal Study*. DoctoralDissertation.IndianaUniversity,Pennsylvania.https://dspace.iup.edu/bitstream/handle/2069/45/Nurun%20Begum.pdf?sequence=1. Eriki Tarihi: 26.08.2016.

Bencik Kangal, S. (2015). Okul öncesi dönemde deĵ erlendirme tanēm ve yöntemleri. *Okul Öncesi Alternatif Deĵ erlendirme*içinde. (Ed.Pēnar Bayhan). Ankara: Hedef CS Basēn Yayēn,12-22.

Bergeson, T. & Mueller, M. (2008). *Guide to Assessment in Early Childhood; Infancy to Age Eight.* Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.

Berk, E. L. (2013). *Bebekler ve Çocuklar Doĵ um Öncesinden Orta Çocukluĵ a*. (Çev. Ed. Nesrin Ikādkoĵ lu Erdoĵ an). Ankara: Nobel Yayēn Daĵ ētēm

Bliss, S. L. (2007). Test reviews: Newborg, J. (2005). Battelle Developmental Inventory Second Editon. Itasca, IL: Riverside. *Jaurnal of Psychoeducational Assessment*, (25), 409-415.

Bodrova, E. ve Leong, D. (2010). *Zihnin Araçlarē: Erken Çocukluk Eĵ itiminde Vygotsky Yaklakēmē* (Yay. Haz. Gelengül Haktanēr). (Çev. Tülin Güler, Figen ķahin, Arif Yēlmaz ve Elif Kalkan). Ankara: Anē Yayēncēlēk.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol 2. Separation: Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (2005). *A secure base: Clinical Applications Of Attachment Theory (Vol. 393)*. London: Taylor & Francis.

Boz, M. (2011). *5-6 Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Temel Hareket Eğitim Programının Hareket Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Boz, M. (2018). Çocuk gelişimini değerlendirmede gözlem. (Çev. Ed. Menekşe Boz). *Erken Çocuklukta Gözlem ve Değerlendirme*. Ankara: Anı yayıncılık, 1-30.

Bracken, B. A.(2004). *The Psychoeducational Assessment Of Preschool Children*. Third Edition. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Bredekamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Ekili Uygulamalar* (Çev. Ed. Hatice Zeynep Kayan ve Tayfun Kayan). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 2014).

Bretherton, I. (2000). Emotional availability: An attachment perspective. *Attachment & Human development*, 2(*2*), 233-241. doi: 10.1080/14616730050085581.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology Of Human Development: Experiments By Design And Nature.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Brooks-Gunn, J., Han, W. J & Waldfogel , J.(2002). Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: The NICHD study of early child care. *Child Development, 73*(4), 1052ï 1072.

Brown, C. (2007). *Cognitive psychology*. London: SAGE Publications.

Brunson, L. (2002). Development. (Edited by Neil J. Salkind) içinde. *Child Development.* USA: Macmillan Reference, an imprint of Gale Group New York, 141-142.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik.* (Çev. Kayan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 2004).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Annelerin özyeterlik algıları ile 1-3 yaş arasındaki çocukların gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 18-30.

Card, A., Isaac,J., Hadges, E.V.E. (2002). Social Development. *Child Develpoment*. (Ed. Neil J. Salkind). USA: MACMILLAN., 154-159.

Cassibba, R., Van Ijzendoorn, M. H. ve D'Odorico, L. (2000). Attachment and play in child care centres: reliability and validity of the attachment q-sort for mothers and professional caregivers in Italy. *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 241-255. doi: 10.1080/016502500383377

Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, Research, And Clinical Applications* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.

Center on the Developing Child at Harvard University (2007). *A Series Of Brief Summaries Of The Scientific Presentations At The National Symposium On Early Childhood Science And Policy*. www.developingchild.harvard.edu.Erişim Tarihi: 04.03.2019.

Center on the Developing Child at Harvard University (2016). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*. www.developingchild.harvard.edu.Erişim Tarihi: 04.04.2019.

Ceylan, F. (2012). *Okul Öncesi Dönem Işitme Engellilerde Müzik Eğitimi Üç Çocukların Gelişim Özellikleri Üzerine Terapötik Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi., Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ceylan, ş., ve Ömeroğlu, E. (2009). *Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ceylan, ş.; Gözün Kahraman, Ö. ve Ülker, P. (2016). Annelerin erken çocukluk dönemine bakış açısı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5*(5), 1333-1356.

Ceylan,ş., ve Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 63-80.

Chatzihidiroglou, P., Chatzopoulos; D., Lykesas & G. Doganis, G. (2018). Dancing effects on preschoolers sensorimotor synchronization, balance, and movement reaction time. *Perceptual and Motor Skills, 125*(3), 463ï 477.

Chávez, L. M., Canino, G (2005). *Toolkit on Translating and Adapting Instruments*. The Evaluation Center&HSRI.www.tecathsri.org/www.samhsa.gov.

Cohen,R.J. & Swerdlik, M.E. (2013). *Psychological Testing and Assessment An Introduction to Test & Measurement.* (Çev. Ed. Ezel Tavşancıl). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Collins, N. L., Cooper, M. L., Albino, A., & Allard, L. (2002). Psychosocial vulnerability from adolescence to adulthood: A prospective study of attachment style differences in relationship functioning and partner choice. *Journal of Personality, 70*(6), 965-1008. doi: 10.1111/1467-6494.05029.

Courage, L. M. & Richards, E. J. (2008). Attention. (Ed. M. M. Haith & J.B. Benson). *Kıs of Encyclopedia Infant and Early Childhood Devepolment. I. Cilt*. D Benoit: Elsevier Inc.

Cowie, H. (2012). *From Birth To Sixteen Children's Health, Social, Emotional And Linguistic Development.* London: Taylor& Francis Group.

Crick, N. R., ve Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-101.

Crockenberg, S. C. & Leerkes, E. M. (2003). Parental acceptance, postpartum depression, and maternal sensitivity: Mediating and moderating processes. *Journal of Family Psychology, 17*(1), 80-93. doi: 10.1037//0893-3200.17.1.80.

Crocker, L. A. & Algina, S. J.(1986). *Kıtroduction To Classicial And Modern Test Theory.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M. & Pianta, R. C. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development, 81*(3), 972ï 987.

Cuevas, K. & Bell, M. A. (2014). Infant attention and early childhood executive function. *Child Development, 85*(2): 397ï 404.

Cummings, E. M. and Kouros, C. D. (2008). Stress and Coping. (Ed: Marshall M. Haith ve Janette B. Benson).In *Of Encyclopedia Ķfant And Early Childhood Development*. Oxford: Academic Press, 267-280.

Cüceloĵlu, D. (2008). *Ķsan ve Davranēķ Psikolojinin Temel Kavramlarē* (17. Basēm). Ķstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakēr, M. (2007). Sosyal bilikisel öĵrenme kuramē. (Ed. Alim Kaya.) *Eĵitim Psikolojisi* içinde. Ankara: Pegem A Yayēncēlēk, 423 ï 452.

Çalēkandemir, F. (2014). Bireysel farklēlēklarēn önemi ve desteklenmesi. (Ed.Alev Önder). *Okul Öncesi Çocuklarē Deĵerlendirme Ve Tanēma Teknikleri*. Ankara: Pegem Yayēncēlēk, 9-19.

Çapan, B. E. (2012). Öĵrenme. (Der. B Kartal). *Davranēķ Bilimlerine Girik*. Eskikehir: Açēköĵretim Fakültesi Yayēnē No. 1506, 198-225.

Çelik, N., Dakcan, Ö. (2010). *Son Deĵikikliklerle Okul Öncesi Eĵitim Programē Ve Öĵretmen Kēlavuzu*. Ankara: Anē Yayēncēlēk.

Çençtanērēm, D. (2018). Bireysel farklēlēklar. (Ed. ķeirfe Ikēk). *Eĵitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi, 261-293.

Çetin, K. ve Kurnaz, A. (2017). Özel gereksinimli öĵrencilerin giyinme güçlüĵü ve tercihlerinin veli ve öĵretmen görüklerine dayalē incelenmesi. *Arakēma Ve Deneyim Dergisi (Adeder) Research And Experience Journal (Rej), 2*(2), 79-98.

Demir, S. (2010). *Okul Öncesi Eĵitim Kurumuna Giden 36-60 Aylēk Çocuklarēn Bilikisel Gelikim Özellikleri Açēsēndan Karkēlakērēlmasē (Kütahya Ķli Örneĵi)*. Yayēnlanmamēk Yüksek Lisans Tezi, Eĵitim Bilimleri Enstitüsü, Ķstanbul.

Demirel, Ö. (2017). *Eĵitimde Program Gelikirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayēncēlēk.

Demiriz, S., ve Dinçer, Ç. (2000).Okul öncesi dönem çocuklarēnēn öz bakēm becerilerinin annelerinin çalēkēp çalēkmama durumlarēna göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eĵitim Fakültesi Dergisi*, (19), 58-65.

Dereboy, Ķ. F. (1993). *Kimlik Bocalamasē: Anlamak, Tanēmak, Ele Almak*. Malatya: Özmert Ofset.

DeVellis, R. F.(2014). *Scale Development Theory and Applications*. (Çev. Ed. Tarık Totan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dickens, Rachel H., Meisinger, Elizabeth B. & Tarar, Jessica M. (2015). Test Review: Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., & Pearson, N. A., "Comprehensive Test of Phonological Processing-2nd Ed. (CTOPP-2)." Austin, Texas: Pro-Ed.*Canadian Journal of School Psychology*, *30*(2), 155-162. http://sagepub.com.

Diehl M., Elnick A.B., Bourbeau, L.S. & Labouvie-Vief G. (1998). Adult attachment styles: Their relations to family context and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(6), 1656-1669.

Dinçer, Ç.; Demiriz, S.; Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36ï 72 ay) için özbakım becerileri ölçeği-öğretmen formunun gecerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Journal of Educational Sciences*, (45), 59-78. Doi: 10.15285/maruaebd.2686.

Dockrell, J., Llaurado, A., Hurry, J., Cowan, R., Flouri, E. & Dawson, A. (2017). Review of assessment measures in the early years Language and literacy, numeracy, and social emotional development and mental health. https://www.researchgate.net/publication/321429882 *Early Years Measure Database Technical Report*, December 2017, doi: 10.13140/RG.2.2.33853.97765. Erişim Tarihi: 30.12.2018.

Dodge, K. A., ve Rabiner, D. L. (2004). Returning to roots: On social information processing and moral development. *Child Development, 75*(4), 1003-1008. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00721.

Doğan, D.Ş. (2006). *Gelişimi İzleme Ve Destekleme Rehberi 0-2 Yaş Standardizasyon Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dökmen, Ü. (2013). Sanatta ve *günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (50. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Durualp, E. ve Aral, N. (2013). Analyzing the effects of play activities on the development of receptive and productive language of children. *The International Journal of Early Childhood Learning*, (19), 8-20.

Early, D. M., McKenna, M. (2008). Compendium of Assessment Tools. In *A Guide to Assessment in Early Childhood; Infancy to Age Eight*. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.

Efe, M. (2018). *Düşük Sosyo-Kültürel Özellikteki Okulöncesi Dönem 48-66 Ay Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programının Yazı Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü, Ankara.

Eliason, C. Jenkins, L. (2003). *A practical Guide To Early Childhood Curriculum*. (7 th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum.* (Çev. Demet Öngen). (Yayına Hazırlayan: Bekir Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Ellimsen, K. M. (2016). Standardized Assessment of Cognitive Development: Instruments and Issues. (Ed. Adrienne Garro). In *Early Childhood Assessment in School and Clinical Child Psychology.* ISBN 978-1-4939-6349-2 (eBook).

Epstein, A. S, Schweinhart, L. J, DeBruin-Parecki, A. & Robin, K. B. (2004). Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach. *National Institute for Early Education Research.*

Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. (9. Basım). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme* (11. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ergin, A. (2012). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergün, M., Özsüer, S. (2006). Vygotskyʼnin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (2), 269-292.

Esaspehlivan, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş Ve Gitmemiş 78 Ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarının Karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Eysenck, W. M. & Keane, M. (2003). *Cognitive Psychology: A Studentʼs Handbook*. (Fourth Edition). New York: Psychology Press.

Fabes, R. A., Frosch, C. A. & Buchanan, A. (2002). Emotional development. (Ed. Neil J. Salkind). *Child Develpoment* .USA: MACMILLAN.154-159.

Fairtest (2007). *Criterion- and Standards- Referenced Tests*. Erişim Tarihi: 13.03.2019. http://www.fairtest.org/sites/default/files/criterion%20fact.pdf

Fazlıoğlu, Y. (2014). İnsan gelişim modelleri. (Çev. Ed. Dilara Sevimay Özer, Abdurrahman Aktop). *Motor Gelişimi Anlamak/ Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler*. (D. L. Gallahue, J. C. Ozmun, J. D. Goodway). *Understanding Motor Development/Infants, Children, Adolescents, Adults*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 23-45.

Fernald, L. C. H, Kariger, P.; Engle, P.& Raikes, A. (2009). *Examining Early Child Development İn Low-Income Countries: A Toolkit For The Assessment Of Children İn The First Five Years Of Life*. Washington: The World Bank.

Fiese, B. H and Everhart,,R.S. (2008). Routines. In *Encyclopedia Of İnfant And Early Childhood Development*. (Ed. Marshall M. Haith Ve Janette B. Benson). Oxford: Oxfrod Academic Press, 34-42.

Frank, K. & Esbensen A. J. (2015). Fine motor and self-care milestones for individuals with Down syndrome using a Retrospective Chart Review. *Journal of Intellectual Disability Research, 59*(8), 719ï 729. doi: 10.1111/jir.1217.

Gallahue, D.L., Ozmun, J.C., & Goodway, JD. (2014). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults.* New York, NY: McGraw-Hill.

Gander, J. M. & Gardiner, W. H. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi.* (Yayına Hazırlayan: Bekir Onur). (Çev: Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur). Ankara: İnge Kitabevi.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1995). *Çocuk ve Ergen Gelişimi.* (Çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen ve Bekir Onur). Ankara: İnge Kitabevi (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 1993).

Garro, A. (2016). Early Childhood Assessment: An Integrative Framework. In *Early Childhood Assessment in School and Clinical Child Psychology* .(Ed. Adrienne Garro). ISBN 978-1-4939-6349-2 (eBook)

Gaskell, G. (2005). Language processing. *Cognitive Psychology* (Ed. Nick Braisby and Angus Gellatly). Oxford: Oxford University Press, 197-228.

Gauvian, M. & Parke, R. D. (2010). Socialization. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook Of Cultural Developmental Science.* New York, NY, US: Psychology Press, 239-258.

Genuis, M. L. ve Oddone, E. (1996). *Children's* attachment security to mother, father and the parental unit. *Child Development: Readings forTeachers II*. Calgary, Alberta: Detseling Enterprises Ltd.

Gershoff, E.T. ve Aber, J.L. (2006). Neighborhoods and schools: Contexts and consequences for the mental health and risk behaviors of children and youth. In L. Balter and C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (2nd ed. pp.611-645.). New York: Phychology Press.

Gizir, Z. (2018). Motor gelişim. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II(36-72 Ay)* (Ed. A. Köksal Akyol). Ankara: Anı Yayıncılık,.36-72.

Glascoe, F. P. & Marks, K. P. (2011). Detecting children with developmental behavioral problems: The value of collaborating with parents. *Psychological Test and Assessment Modeling, 53*(2), 258-279.

Gliner, J.A., Morgan, G.A.; Leech, N.L. (2015). *Research Methods İn Applied Setting. An İntegrated Approach to Desing and Analysis*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Goelman, H., Ford L., Pighini M., Dahinten S., Synnes, A., Tse, L., Ball, J. & Hayes, V. E. (2011). What We Learned about Early Identification and Screening. *New Approaches to Eraly Child Development Rules, Rituals, and Realities* (Ed: Hillel Goelman, Jayne Pivik, and Martin Guhn) içinde. USA: PALGRAVE MACMILLAN, 95-138.

Gordon, A. M. & Browne, K. W. (2011). *Beginings And Beyond Foundations İn Early Childhood Education.* (Eighth Edition). USA: Wadsworth Cengage Learning.

Gormley, W. T. Jr., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The effects of universal pre-k on cognitive development. *Developmental Psychology, 41*(6), 872ï 884.

Gottfried, W. N. (2002). Attention span. *Child Development*. (Ed. N. J. Salkind). NewYork: Macmillan Reference an Imprint of Gale Group, 40-41.

Göçener, D. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Güvenli Bağlanma Düzeyleri İle Kişilerarası Çatışma Tarzları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gökçe, B. (2004). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Savaş Yayınevi.

Graham, J.M.(2006). Congeneric and (essentially) tau-equivalent estimates of score reliability. *Educational and Psychological Measurement, 66*(6), 930-944.

Gredler, M. E & Shields, C. C. (2008). *Vygotsky's Legacy: A Foundation For Research And Practice*. New York: Guilford Press.

Gregory, R. J. (1996). *Psychological Testing* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Gullo, D. F.(2005). *Understanding Assessment And Evaluation İn Early Childhood Education.* New York and London: Teachers College Press.

Gül, Ö. (2012). *Oyun ve Hareket Temelli Büyük Kas Beceri Eğitim Programlarının 4-5 Yaş Çocukların Büyük Kas Becerilerine Etkisinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Gümüş Doğan, D. (2006). *Gelişimi İzleme Ve Destekleme Rehberi 0-2 Yaş Standardizasyon Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güngör, D. (2000). *Bağlanma Stillerinin Ve Zihinsel Modellerin Kuşaklararası Aktarımında Ana Babalık Stillerinin Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güven, F. (2015). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Yapmaları İle Zorbalığa Maruz Kalmalarının, Cinsiyet, Anne-Baba Eğitimi, Sosyoekonomik Düzey Ve Empati Eğilimi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Hambleton, R. K. & De Jong, J.H.A.L. (2003). Advances in translating and adapting educational and psychological tests. *Language Testing, 20*(2), 127-134.

Hayduk, L. A. (1987). *Structural Equation Modeling With LISREL: Essentials And Advances.* Jhu Press.

Hazan, C. ve Shaver, P. (1994). Bağlanma -yakın ilişkilerle ilgili araştırmalar için bir çerçeve, (Çev. Ali Dönmez). *Physchological Inquiry, 5*(1): 1-49. .

http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/482/5654.pdf (Erişim Tarihi: 25. 07. 2016).

Heckman. J. J. & Masterov, D. V. (2004). *The Productivity Argument for Investing in Young Children. Working Paper 5, Invest in Kids Working Group Committee for Economic Development*. Retrieved from jenni.uchicago.edu/Invest/.

Hee Son, S. & Meiseis, J. S. (2006). The relationship of young children's motor skills to later reading and math achievement. *Merrill-Palmer Quarterly, 52*(4), 755-778.

Hilooğlu, S. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbaca Davranışlarının Yordamada Sosyal Beceri Ve Yalnızlık Doyumunun Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Holmes, J. (1993). *John Bowlby and attachment theory*. London: Routledge.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1) , 53-60.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*(4), 424.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.

ITC International Test Commission. (2016). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (Second edition). [www.InTestCom.org]

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

Işık, Z. (2006). *Otistik Çocuklara Giyinme Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Öğretim Yöntemleri Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisana Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kıral, G. (2010). *Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Altı Yaş Çocuklarının Bilişsel Yeteneklerine Muhakeme Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuşanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik Kuramları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kuşanç, B. Y., Bilgin, M., ve Atıcı, M. K. (2015). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk Ve Ergen Gelişimi*. (10.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Jansen, J. (2011). Piaget'in Cognitive development theory. (Eds. S. Goldstein & J. A. Naglieri). *Encyclopedia Of Child Behavior And Development. Volume I/ A-D*. DOI 10.1007/ 978-0-387-79061-9, Springer Science Bisiness Media LLC , 110-162.

Jiban, C. (2013). *Early Childhood Assessment: Implementing Effective Practice /A Research- Based Guide To Uniform Assessment Planning In The Early Grades*. NWEA Nortwest Evalution Assocation.

Johnson, R. B. & Christensen, L. (2014). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches 5th Edition*. SEGA Publacation, Inc.

Kahraman, Ö. G., Ceylan, Ş., Korkmaz, E. (2016). 0-3 yaş arasını çocukların gelişimsel değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 60-69.

Kandemir, M. (2013). Bilişsel gelişim. *Eğitim Psikolojisi* içinde. (Ed. Şerife Ak). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Karaman, G. (2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Katz, L. G. (1997). *A Developmental Approach To Assessment Of Young Children*. ERIC Digest.

Kaya, Ş. (2018). Examination of preschool teachers' opinion on alternative assessment. *Universal Journal of Educational Research, 6*(10), 2294-2299. doi: 10.13189/ujer.2018.061028

Kaya, Ö. (2014). Temel hareket gelişimi. manipülasyon becerileri (Çev. Ed. Dilara Sevimay Özer ve Abdurrahman Aktop). Understanding Motor Development /Infants, Childeren, Adolescents, Adults (D. L. Gallahue, J. C. Ozmun & J. D. Goodway). M*otor Gelişim, Anlamak/ Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 185-221.

Kayılı, G., Koçyiğit, S. ve Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 347-355.

Keenan, T., S. Evans , & Crowley, K. (2016). *An introduction to child development* (Third Edition). Los Angeles: SEGA.

Kelly-Vance, L. & Ryalls, B. O. (2005). Best practices in play assessment and intervention. *Best Practices in School Psychology*, (33), 549-560.

Kent, R. D. (2005). Speech development. (Ed. Brian Hopkins). *The Cambridge Encyclopedia Of Child Development* .Cambridge: Cambridge University Press, 249-256.

Kerkez, F., Kış (2006) . *Oyun ve Egzersizin Yuva Ve Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Fiziksel Ve Motor Gelişime Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Kılıçgün Yurtsever, M. (2015). Sosyal gelişim. (Ed. Emel Arslan). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* içinde. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Kılınç, F. E. (2011). *Anne Eğitim Programı İle Anne Çocuk Etkileşim Programının 24-36 Aylık Çocukların Bilişsel Becerilerine Ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tez, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Konya, S. (2007). *Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Beş Yaş Grubu Öğrencilerinin Özbakım Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kostelnik, M., Gregory, K., Soderman, A. & Whiren, A. (2011). *Guiding Children's Social Development And Learning*. (Seventh edition). Belmont, CA: Cengage Learning.

Köksal Akyol, A. (2007). Bilişsel gelişim. *Eğitim Psikolojisi*. (Ed. Ayten Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık, 73-108.

Kuhn, L. J., Willoughby , M. T., Wilbourn, M. P., Vernon-Feagans L. & Blair ,C. B. (2014). Early communicative gestures prospectively predict language development and executive function in early childhood. *Child Development, 85*(5), 1898ï 1914.

Kurtulan, B. (2015). *Erken Çocukluk Döneminde (4ï 7 Yaş) Bilişsel Beceriler İle Sosyal Beceriler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Küçük, D. (2009). *Bakıcı Tarafından Annesi Tarafından Ve Kreşte Bakılan 3-6 Yaş Çocukların Yaşam Kalitesi Ve Öz Bakım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Erzurum.

Küçükkaragöz, H. (2002). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. (Ed. Binnur Yeşilyaprak). *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Pegem Yayıncılık, 75-107.

Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal Of Abnormal Child Psychology, 34*(5), 709-718. doi: 10.1007/s10802-006-9057-4.

Lennon, E. M., Gardner. J. M., Karmel. B. Z. & Flory, M. J. (2008). Bayley Scales of Infant Development. (Ed: Marshall M. Haith Ve Janette B. Benson). *In Academic Press Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development.* Oxford: Oxford University Press Ltd, 156-165.

Leong, D. J. & Bodrova, E. (2007). *Tool Of The Mind The Vygotskian Approach To Early Childhood Education*. (Second Edition). New Jersey: Upper Saddle River.

Lillard, P. P.; Jessen, L. L. (2015*). Doğumdan İtibaren Montessori*. (Çev. Aslıhan Kuzucan). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Lidz, C. S. (2003). *Early Childhood Assessment*. New Jersey : by John Wiley & Sons, Inc., Hoboken,

Lieven, E. (2008). Language development: Overview. *In Academic Press Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* . (Ed. Marshall M. Haith & Janetta B. Benson). (2nd edition). Oxford: Oxford University Press Ltd, 376ï 391.

.

Lindon, J. (2010). *Understanding Child Development Linking Theory And Practice*. (2nd Edition). London: Hodder Education.

Luster, T., & McAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the high/scope Perry Preschool data. *Developmental Psychology*, *32*(1), 26-39.

Mac Whinney, B. (2005). Language evolution and human development. (Ed. Bruce J. Ellēs & Davēd F. Bjorklund). *In Origins Of The Social Mind Evolutionary Psychology And Child Development.* New York: The Guilford Press, 383-405.

MacWhinney, B. (2005). Language development. (Ed. Braēn Hopkēns). In *The Cambridge Encyclopedia Of Child Development.* Cambridge: Cambridge University Press, 257-264.

Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy*, *22*(1), 10-13.

Maria Robinson, M. (2008). *Child development from birth to eight: A journey through the early years.* New york: McGrawhill Companies.

Martin, S. B. (2009). *Theory Of Mind, Social Ķnformation Processing, And Children's Social Behavior* (Doctoral dissertation). Bowling Green State University, Ohio, UnitedStates. ,https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=bgsu1262100680&dispositio n=inline. (Erikim Tarihi: 27.08.2016).

Mascolo, F. M. &Fischer, W. K. (2005). Constructivist theories. (Ed. R. G. Barr, G. F. Michel, P. Rochat). *The Cambridge Encyclopedia of Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 49-64.

Matthews, D., Tomasello. M. (2008). *Grammar.* (Ed. Marshall M. Haith & Janetta B. Benson). *In Of Encyclopedia Infant And Early Childhood Devepolment.* II. Cilt.. D Benoit: Published by Elsevier Inc, 46-50.

Mavik, Ķ (2006). Çocukta dil edinim kuramlarē (Ed. S. Seyhan Topbak). *Dil ve Kavram Gelikimi* içinde. Ankara: Kök Yayēncēlk, 31-60.

Mc Garvey-levin, L. J. (2002). Standardized testing. (Ed. by Neil J. Salkind).In *Child Development.* New York: by Macmillan Reference USA, 385-400.

McAfee, O. & Leong, d. J. (2012). Assessing and guiding young children›s development and learning. (Çev. Ed. Birsen Ekinci (Palut)). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi Ve Desteklenmesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

McAfee, O., Leong, D.J. & Bodrova, E. (2004). *Basics Of Assessment: A Primer For Early Childhood Educators*. Washington D. C.: NAEYC.

Meadow, S. G. (2008). Language acquisition theories. (Ed. Marshall M. Haith & Janetta B. Benson). *Kıy Of Encyclopedia Infant And Early Childhood Devepolment* . D Benoit: Published by Elsevier In,185-195..

Meadows, S. (2001). *Understanding Child Development*. New York: Routledge.

Meadows, S. (2006). *Understanding Child Development*. London: Routledge.

Meadows, S. (2010). *The Child As Social Person*. London: Routledge.

Miller P. H. (2011). *Theories Of Developmental Psychology*. (Fifth Edition). New York: Worth Publishers.

Miller, M. P. (2011). *Theories Of Developmental Psychology*. USA: Worth Publisher.

Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. (Yayına Hazırlayan: B. Onur). (Çev. Z. Gültekin). Ankara: Kırınge Kitapevi Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB.

Moodie, S., Daneri, P., Goldhagen, S., Halle, T., Green, K., & LaMonte, L. (2014). *Early childhood developmental screening: A compendium of measures for children ages birth to five* (OPRE Report).Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

Muslugüme, E. (2016). *Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programının Sosyo Ekonomik Düzeyi Düşük Ailelerin Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

NAEYC. (2005). *Screening and assessment of young English language learners*: Supplement to the NAEYC and NAECS/ SDE [National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education] joint position statement on early childhood curriculum, assessment, and program evaluation.

http://208.118.177.216/about/positions/pdf/ELL_Supplement_Shorter_Version.pdf

Nagle, R. J. (2004). Issues ön preschool assessment. (Edited by Bruce A. Bracken). In *The psychoeducatönal assessment of preschool children* Thörd Edition. London: Lawrence Erlbaum Assocöates Publöshers, 19-32.

National Associationfor the Education of Young Children &National Association of Early Childhood Specialist in State Departmants of Education.(2003). *Early Childhood curriculum, assessment, and program evuluation*. Washington, DC: Author. Position Statement available at www.NAEYC.org.

Neaum, S. (2010). *Cognitive development. Child Development for Early Childhood Studies.* British: Learning Matters Ltd.

Newborg, J. (2005). *Battelle Developmental Inventory, 2nd Edition*. Rolling Meadaows, IL: Riverside.

Nicolopoulou, A. (2004). *Oyun*, bilıksel gelıkim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrasö (Çev. M. T. Baĵ lö). *Ankara Üniversitesi Eĵ itim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37: 137-169. (Çalökmanön orijinal basöm tarihi, 1993).

Nilsen, B. (2001). *Week by Week Plans For Observing And Recording Young Children*. (Second edition). USA: TDB Publishing Services.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

Nutbrown, C. (2007). *Key Concepts ĶÇn Early Childhood Education & Care*. London: SAGE Publications.

Oakes, M. L. (2008). Categorization skills and concepts. (Ed. M. M. Haith & J. B. Benson). *ĶÇn of Encyclopedia Infant and early childhood devepolment*. I. Cilt. D.Benoit: Elsevier, 257-306.

Obalar, S. (2009). *ĶÇköĵ retim Birinci Sönöf Öĵ rencilerinin ĶÇk Okuma Yazma Becerileri ĶÇe Sosyal Duygusal Uyum Ve Zekâ Düzeyleri Arasöndaki ĶÇkinin ĶÇcelenmesi*. Yayönlanmök Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eĵ itim Bilimleri Enstitüsü, Ķstanbul.

Obradovic, J., Portilla , X. A & Ballard, P. J. (2016). Biological sensitivity to family öncome: differential effects on early executive functioning. *Child Development*, *87*(2), 374ï 384.

Okyay, Ö. (2015). *Öykü Yönteminin Çocuklarda Alıcı Ve Kişisel Edici Dil İçin Bilimsel Sözcük Kazanımlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Oliver, B. R.; Dale, P. S & Plomin, R. (2005). Predicting literacy at age 7 from preliteracy at Age 4: A longitudinal genetic analysis. *Psychological Science, 16*(11), 861-865.

Orcan, M. (2009). *Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Erken Öğrenme Becerilerine Destekleyici Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ormrod, J. E. (2012). *Human Learning*. (6th). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. (2005). *Bilişsel Gelişim*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

Öz, A. (2014). *Temel hareket gelişim: yer değiştirme becerileri*. (Çev. Ed. Dilara Sevimay Özer ve Abdurrahman Aktop). *Motor Gelişim, Anlamak/ Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler. Understanding Motor Development /Infants, Childeren, Adolescents, Adults* (D. L. Gallahue, J. C. Ozmun & J. D. Goodway). Ankara: Nobel Yayıncılık, 222-248.

Öz, Ş. A. (2015). *Bireysel farklılıklar için uyarlama yapmak.* (Çev. Ed. Hatice Zeynep Kuşan ve Takkın Kuşan). *Erken çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 136-169.

Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(*4*), 566-589.

Özelli, L. B. (1978). Bayley Bebekler için zihinsel ve devimsel ölçek ile bir ön çalışma. *Türk Psikoloji Dergisi*, *20*(1-2), 35.

Özenç, E.G. ve Doğan, M. C. (2014). Ekolojik kurama dayalı işlevsel okuryazarlık yaklantısı ölçeğinin (EKDİKOYÖ) geliştirilmesi ve geçerlik güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(6), 2239-2258. doi: 10.12738/estp.2014.6.1791.

Özer, S., Aktop, A. (2014). Motor gelişimi anlama: genel bakış. (Çev. Ed. Dilara Sevimay Özer ve Abdurrahman Aktop) *Motor Gelişim, Anlamak/ Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler.* (D. L. Gallahue, J. C. Ozmun & J. D.

Goodway). *Understanding Motor Development /Infants, Childeren, Adolescents, Adults* Ankara: Nobel Yayıncılık, 2-22.

Özer, S., D. ve Özer, K., M. (2009). *Çocuklarda Motor Gelişim*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. (6. Baskı). Ankara: PDREM Yayınları

Özkubat, U. ve Töret, G. (2014). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara gündüz tuvalet kontrolü becerisi öğretiminde anneleri tarafından sunulan geleneksel gündüz tuvalet kontrolü öğretiminin etkililiği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 61-84.

Özkurt, S. (2010). *Terapatik İletişim Becerileri Kazandırma Eğitiminin Kamu Çalışanlarının İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Öztürk, M. A. (2014). Algısal *motor gelişim ve motor beceri müdahaleleri*. (Çev. Ed. Dilara Sevimay Özer ve Abdurrahman Aktop).). Motor Gelişim, Anlamak/ Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler. (D. L. Gallahue, J. C. Ozmun & J. D. Goodway).*Understanding Motor Development /Infants, Childeren, Adolescents, Adults*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 266-285.

Öztürk, M. O. (2004). *Ruh Sağlığı Ve Bozuklukları* (10. Baskı). Ankara: Feryal Matbaa.

Öztürk, O. (2005). Kişilik gelişi. (Ed. İlgi Öztürk Ertem). *Gelişimsel Pediatri-Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Gelişimsel Pediatri Ünitesi, 81-102.

Özyürek, A. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Bellek Gelişimine Bellek Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Payne, G. V. & Isaacs, D. L. (2012). *Human Motor Development: A Lifespan Approch*. (Eighth Edition). New York: The McGraw- Hill Campanies.

Pehlivan, H. (2005). *Play and Learning*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Piaget, J. (2007). *Çocukta Dil Ve Düşünce*. (Çev: Sabri Esat Siyavuşgil). (Günümüz Türkçesi: Yusuf Turan Günaydın). Ankara: Palme Yayıncılık.

Quas, J. A., Bauer, A. & Boyce, W. T. (2004). Physiological reactivity, social support, and memory in early childhood. *Child Development, 75*(3), 797 ï 814.

Raby, K. L., Roisman, G. I., Labella, M. H., Martin, J., Fraley R. C. & Simpson, J. A. (2018). The legacy of early abuse and neglect for social and academic competence from childhood to adulthood. *Child Development*, Volume *00*. Number 0, 1ï 18. Doi: 10.1111/cdev.13033.

Reynolds,, A. J., Temple, J. A., Robertson, D.L., White, A. B. B. & Ou, S.R. (2011). Age 26 cost-benefit analyis of the child-parent center aerly education prgram. *Child Development*, (*82*), 1, 379-404.

Riggins, T. & Rollins, L. (2015). Developmental differences in memory during earlychildhood: ēnsights from event-related potentials. *Child Development*, *86*(3), 889ï 902.

Saçkes, M. (2013). *Okul öncesi dönemde bilişsel gelişim*. (Çev. Ed. Berrin Akman). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bakış)*. (Jeffrey Trawick-Smith). *Early Childhood Devepolment (A Multicultural Perspective)*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 126-146.

Salkind, N. J. (2002). Developmental norms. In *Child Development* (Edited by Neil J. Salkind). USA: Macmillan Reference, an imprint of Gale Group New York, 120-166.

Santrock, J. W. (2000). *Children*. (6th Edition). USA: The McGraw_Hill Campanies.

Santrock, W. J. (1999). *Life- span development*. (7. Edition). USA: McGraw-Hill Companies.

Sarę B. (2018). *Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalē Elektronik Hikâye Kitaplarēnēn Farklē Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen 4-6 Yaş Çocuklarēn Anlamlē Kelime Edinimleri Üzerine Etkisi*. Yayēnlanmamēş Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.

Sayğēlē B. B. (2014). Okul öncesi çocuklarēn davranēşlarēnē geliştirmeye yönelik giysi tasarēmē. *E- Jurnal of World Scionces Academy, 9*(3), 50-59.

Sayıl, M. (2014). Yaşam boyu bakış. (Çev. Ed. Galip Yüksel). *Yaşam Boyu Gelişim*. (J. W. Santrock). Life- Span Development.(13. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık, 6-45.

Scholnick, E. K. (2008). Reasoning in early development. (Ed. M. M. Haith & J. B. Benson) . *Kış Of Encyclopedia Infant and Early Childhood Devepolment . III. Cilt*. D Benoit: Elsevier Inc, 9-11.

Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri* (Çev. Ed.: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel yayıncılık (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 2009).

Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Gazi Kitapevi.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim.* (12. Basım). Ankara: Özkan Matbaası.

Sezgin, N. (2011). Ankara gelişim tarama envanter (agte) için iki farklı geçerlik çalışması: ölçüte bağlı ve eşzamanlı yordedici geçerliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 18*(3), 185-196.

Shepard, L., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (*1998). Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments. Goal 1 Early Childhood Assessments Resource Group*. Washington, DC: The National Education Goals Panel.

Shonkoff, J.P. (2003). From neurons to neigh borhoods: Old and new challenges for developmental and behavioral pediatrics. Jou*rnal of Developmental Behavioral Pediat, 24*(1), 70-76.

Siegler, R. S., DeLoache, J. S. & Eisenberg, N. (2011). *How Children Develop*. Third Edition. New York: Worth Publishers.

Slentz, K. L. (2008). Assessment In Early Childhood. In *A Guide To Assessment In Early Childhood; Infancy To Age Eight.* Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.

Smidt, S. (2006). *The Developing Child In The 21st Century A Global Perspective On Child Development.* London: Taylor & Francis Group.

Smith, E.E., Nolen-Hoeksema,S., Fredrickson, B. & Loftus, G.R. (2012). *Atkinson & Hilgard'ın Introduction To Psychology*. (14. Basım). (Çev: Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Smith, L. (2002). Piagetôs model. (Ed. Usha Goswami). In *Blackwell Handbook Of Chilhood Cognitive Development* USA: Blackwell Publishers Ltd, 515-538.

Smith-Bird, E. L. (2002). Erken müdahele programlarē (Edited by Neil J. Salkind) *Child Development* içinde. USA: Macmillan Reference, an imprint of Gale Group New York, 129-132.

Snow, C. E. & Van Hemel, S. B.(2008). Early Childh*ood Assessment: Why, What, And How.* National Research Council of the National Academies. Washington, DC: The Natational Academic Press.

Solso, R. L., Maclin, M. K. & Maclin, O. H. (2009). *Bilişsel Psikoloji*. (Çev. A. Ayçiçeĵ i-Dinn). Iştanbul: Kitabevi. (Çalēşmanēn orijinal basēm tarihi, 2004).

Spielmacher, C.E. & Ross, H.S. (2005). Social Development. (Ed. Brēan Hopkēns). *In The Of Encyclopedia Cambridge Chēld Development.* Cambridge: Cambridge University Press, 227-233.

Stern, E. (2017). Individual differences in the learning potential of human beings. *NPJ Science of Learning, 2*(2), 1-7; doi:10.1038/s41539-016-0003-0.

Stifter, C. A., Fox, N.A. (2005). Emotional development. In *The Cambridge Encyclopedia of chēld development.* (Ed. Brēan Hopkēns). Cambridge: Cambridge University Press. 234- 241

Stivaros, H. (2007). *An ecological perspective of children's school experiences and educational outcome*. Doctoral dissertation. University of Huddersfield, Huddersfield. http://eprints.hud.ac.uk/959/1/hstivarosfinalthesis.pdf. Erişim Tarihi: 25.08.2016.

Subbotsky, E.(2005). Biographical sketches of key figures / Lev S. Vygotsky. (Ed. Brain Hopkins). *The Cambridge Encyclopedia of child development.* Cambridge: Cambridge University Press, 524-527.

Şahin, F. (2013). Çeşitlilik gösteren bir dünyada erken çocukluk gelişiminin öĵ renilmesi. (Çev.Ed. Berrin. Akman). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bir Bakēş Açēsēĵ)*. (Jeffrey Trawick- Smith).Early Childhood Development (A multiculturel Perspective) . Ankara: Nobel Yayēncēlēk,4-12.

Şahin, F. M. (2015). *Okul Öncesi Çocuklarēn Dil Ve Konuşma Özelliklerinin Taranmasē.* Yayēmlanmamēş Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Saĵ lēk Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahlē, A. S. & Belgin, E. (2017). Adaptation, validity, and reliability of the Preschool Language Scale-Fifth Edition (PLS-5) in the Turkish context: The Turkish Preschool Language Scale-5 (TPLS-5). *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, (98), 143-149 https://doi.org/10.1016/j.archger.

Şeker, K., N. (2015). *Kērsal Bölgede Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Çocuklarē İle Montessori Eğitimi Alan 5 Yaş Çocuklarēn Motor Becerilerinin Karşılaştērılmasē*. Yayēnlanmamēş Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şencan, H. (2005).S*osyal ve Davranēşsal Ölçümlerde Güvenirlilik Ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayēnlarē

Şengül, S. ve Katrancē, Y. (2013). Determination of zone of proximal development of 6th grade primary students in the subject of tables and graphics. *International Journal of Social Science, 6*(5), 633-665. Doi: 10.9761/JASSS519.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Osterlind, S. J. (2001). *Using multivariate statistics.* New York: Pearsons.

Takdemir Yiğitoğlu, G., Kēray Vural, B. Ve Körükçü, Ö. (2018). Analysis of the Relationship Between Social Development Levels and Self-Care Skills of 4-5 Year-Old Children. *Kastamonu Education Journal*, *26*(3), 897-905.

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programē*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlēğē

Temel, Z., Ersoy, Ö., Avcē, N. ve Turla, A. (2016). *Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme AracēñGEÇDAò*. (III: Baskē). Ankara: Matba Basēmevi.

Tepeli, K. (2007). *Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (Bükböt)ônin Türkiye Standardizasyonu.* Yayēmlanmamēş Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tepeli, K. (2017). Motor hareket gelişimi. (Ed. M. Engin Deniz). *Erken çocukluk döneminde gelişim*.(8. Baskē). Ankara: Pegem Yayēncēlēk, 90-121.

Tercan, H., Dursun, S.Ş. ve Bēçakcē Yēldēz, M. (2015). Bebeklik ve ilk çocukluk dönemi tipik normal gelişim gösteren çocuklarēn gelişimsel özellikleri. (Ed. M. Yēldēz Bēçakçē). *Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36ay) Duyularēn Gelişimi Ve Desteklenmesi* içinde Ankara: Eğiten Kitap, 91-137.

Tissington, L. D. (2008). A Bronfenbrenner ecological perspective on the transition to teaching for alternative certification. *Journal of Instructional Psychology*, *35*(1), 106-111.

Topbaş, S. (2006). Dilin bileşenleri. . (Ed: Seyhun Topbaş). *Dil Ve Kavram Gelişimi* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık, 21-30.

Topbaş, S. (2006). Konuşma dilinin evrim sürecinde iletişim- dil- konuşma bağlantısı. (Ed. Syehun Topbaş). *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde. Ankara:Kök Yayıncılık, 7-20.

Topbaş, S. (2006). Sesbilgisel gelişim. (Ed. S. Seyhun Topbaş). *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde.. Ankara: Kök Yayıncılık,61-89.

Trawick-Swith, J. (2010). *Early Childhood Development A Multicultural Perspective*. (5. Edition). Pearson Merrill Prentice Hall.

Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim, çok kültürlü bir bakış açısı* (5. Baskıdan Çeviri, Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Yayınları. (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 2010).

Tunçeli, H.Ş. Zembat, R. (2018). 48- 72 Aylık çocuklar için LAP-3 gelişim değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(*1*), 86-112.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi: Ankara.

Tümkaya, S. (20017). Dil gelişimi. . (Ed. Engin Deniz). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* içinde. (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık, 28-52.

TÜSİAD (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye'de okul öncesi eğitim*. TÜSİAD Faaliyet Raporu 2005. (Yayın No. TÜSİAD-T/2005-05/396).

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, *3*(2), 118-134.

Ülkü-Kürkçüoğlu, B. (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: bilişsel gelişim ve dil gelişimi. (Ed. Ş. H. Diken). *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Ünal, ş. (2014). *İletişim Becerileri Kontrol Listesi-II'nin (CCC-2) Türkçeye Uyarlama Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünver, G. (2007). Gelişimle ilgili temel kavramlar, gelişimin temel ilkeleri ve gelişimi etkileyen etmenler. (E. A. Ulusoy). *Eğitim Psikolojisi* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık, 48-72.

Vallotton, C. D. & Fischer, K. W. (2008). Cognitive development. (Ed. M. M. Haith & J. B. Benson). *Kişi Of Encyclopedia Infant and Early Childhood Development*. Volume I. A/ L. British: Oxford University Press Ltd, 286-306.

Varol, F. (2013). Bebeklik ve yürüme çağında fiziksel gelişim. (Çev. Ed. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan). Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa (Laura E. Berk). *Infants and Children* (Prenatal through Middle Chillhood). (Seventh Edition). Ankara: Nobel Yayıncılık, 160-201.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of Higher Mental Processes*. Massachusetts: Harward University Press.

Wilbrant, E. Ç. (2009). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı Eğitimciler Ve Ebeveynler İçin El Kitabı*. Ankara: Sistem Yayıncılık.

Wille, D. E. (2002). Milestones of development:overview. (Edited by Neil J. Salkind). *In Child Development*. USA: Macmillan Reference, an imprint of Gale .Group New York,272-275.

Yalaz, K., Anlar B. & Bayoğlu B. (2010). Denver II Gelişimsel Tarama Testi «Türkiye Standardizasyonu». Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği.

Yalçın, M., Bakar, M. ve Çetinkaya, A. (2013). Okul öncesi eğitime 5-6 yaşında baklayan çocuklar ile 3-4 yaşında baklayan çocukların öz bakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi (Uşak İli Örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(*4*), 208-244.

Yang, Y. & Green, S.B. (2011). Coefficient Alpha: A Reliability Coefficient for the 21st Century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 10, 1-16.

Yazıcı, Z. (2015). Dil gelişimi. (Ed: Emel Arslan).*Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* içinde. Ankara: Eğiten Kitap; 25-48.

Yıldırım, Y. (2016). Egitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 617-628. doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000191537.

Yılmaz, Ş. (2009). Erken çocuklukta iletişim-dil- konuşma. (Ed. Yeşim Fazlıoğlu). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi* içinde. İstanbul: Kriter Yayınları, 63-82.

Yiğit, B. ve Bayraktar, M. (2006). *Okul-Çevre İlişkileri*.Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yurdagül, H. (2006). The comparison of reliability coefficients in parallel, tau-equivalent, and congeneric measurements. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 39*(1), 15-37.

Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(*1*), 15-37.

Yücesoy Özkan, Ş. (2007). Yetersizlik gösteren bireylere giyinme becerilerinin öğretimiyle ilgili alan yazın taraması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1), 61-77.

Yüksek Öğretim Kurulu. (2018). *Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı*. Ankara: YÖK. www.yok.gov.tr.

EKLER

Ek-1: Araştırma İzni

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-821.05-E.7068285 16.05.2017
Konu: Emine İNCİ
Araştırma İzni Ek Okul Talebi

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü)
AYDIN

İlgi : Öğretim Görevlisi Emine İNCİ'nin 24.04.2017 tarihli müracatı.

İlgi yazıda bildirilen; Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Öğretim Görevlisi Emine İNCİ'nin **" 36-72 Ay Arası Çocuklar İçin Battelle Gelişimsel Değerlendirme Envanteri (BDI-2)'nin Uyarlanması"** konulu Araştırma izni için talep edilen ek okulları uygun gören Valilik Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek :
1- Valilik Onayı yazı ve ekleri (13 Sayfa)

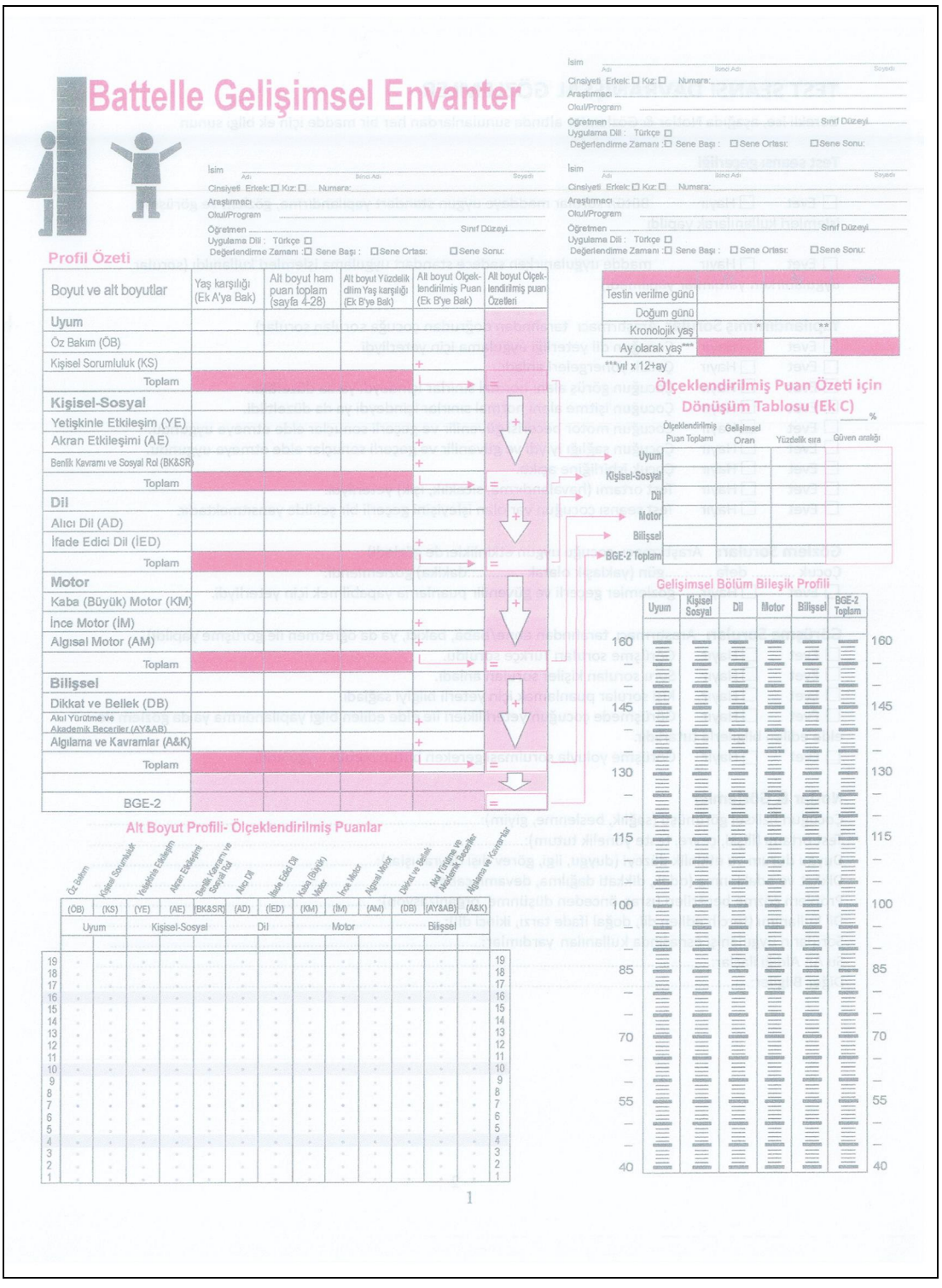
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
22/5/2017
Osman ÖZDEMİR
İl Milli Eğitim Md. Şefi

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 09100 Efeler/AYDIN
Telefon :(0256)2151028 Faks :(0256)2251268
E-posta : aydinmem@meb.gov.tr Web : http://aydin.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Rahim UYGUN - Şef
Murat BABAYİĞİT - Memur
Telefon : (0256) 2151028 - Dahili - 1101

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden f1ba-2097-3fdf-b929-e91c kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) Kayıt Formu



Battelle Gelişimsel Envanter

İsim
Ad: Ikinci Adı: Soyadı:
Cinsiyeti: Erkek: ☐ Kız: ☐ Numara:
Araştırmacı
Okul/Program
Öğretmen Sınıf Düzeyi
Uygulama Dili : Türkçe ☐
Değerlendirme Zamanı : ☐ Sene Başı : ☐ Sene Ortası: ☐ Sene Sonu:

Profil Özeti

Boyut ve alt boyutlar	Yaş karşılığı (Ek A'ya Bak)	Alt boyut ham puan toplam (sayfa 4-28)	Alt boyut Yüzdelik dilim Yaş karşılığı (Ek B'ye Bak)	Alt boyut Ölçek-lendirilmiş Puan (Ek B'ye Bak)	Alt boyut Ölçek-lendirilmiş puan Özetleri
Uyum					
Öz Bakım (ÖB)					
Kişisel Sorumluluk (KS)				+	
Toplam				=	
Kişisel-Sosyal					
Yetişkinle Etkileşim (YE)					
Akran Etkileşimi (AE)				+	
Benlik Kavramı ve Sosyal Rol (BK&SR)				+	
Toplam				=	
Dil					
Alıcı Dil (AD)					
İfade Edici Dil (İED)				+	
Toplam				=	
Motor					
Kaba (Büyük) Motor (KM)					
İnce Motor (İM)				+	
Algısal Motor (AM)				+	
Toplam				=	
Bilişsel					
Dikkat ve Bellek (DB)					
Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler (AY&AB)				+	
Algılama ve Kavramlar (A&K)				+	
Toplam				=	
BGE-2				=	

Testin verilme günü			
Doğum günü			
Kronolojik yaş	*	**	
Ay olarak yaş***			

***yıl x 12+ay

Ölçeklendirilmiş Puan Özeti için Dönüşüm Tablosu (Ek C) ____%

	Ölçeklendirilmiş Puan Toplamı	Gelişimsel Oran	Yüzdelik sıra	Güven aralığı
Uyum				
Kişisel-Sosyal				
Dil				
Motor				
Bilişsel				
BGE-2 Toplam				

Gelişimsel Bölüm Bileşik Profili

Uyum	Kişisel Sosyal	Dil	Motor	Bilişsel	BGE-2 Toplam

160 145 130 115 100 85 70 55 40

Alt Boyut Profili- Ölçeklendirilmiş Puanlar

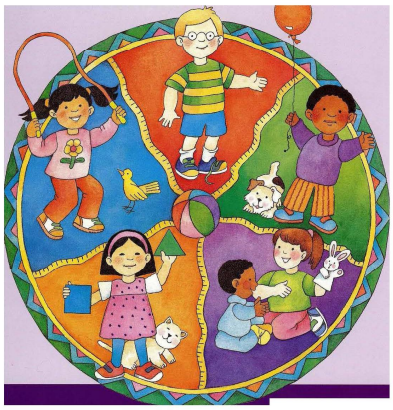
Öz Bakım (ÖB)	Kişisel Sorumluluk (KS)	Yetişkinle Etkileşim (YE)	Akran Etkileşimi (AE)	Benlik Kavramı ve Sosyal Rol (BK&SR)	Alıcı Dil (AD)	İfade Edici Dil (İED)	Kaba (Büyük) Motor (KM)	İnce Motor (İM)	Algısal Motor (AM)	Dikkat ve Bellek (DB)	Akıl Yürütme ve Akademik Beceriler (AY&AB)	Algılama ve Kavramlar (A&K)
Uyum		Kişisel-Sosyal			Dil		Motor			Bilişsel		

19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

1

Ek-3:Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) Gelişim Boyutlarē Madde Test Kitaplarē (Uyum Boyutu ve Kişisel-Sosyal Boyut)

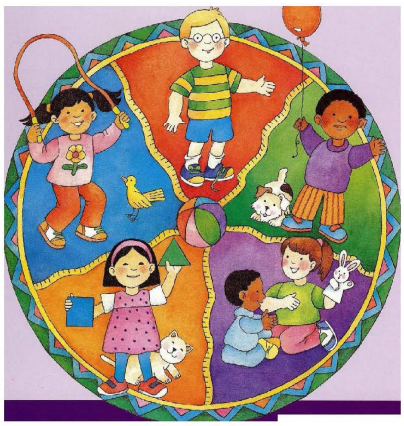
Battelle
Gelişimsel
Envanter



Jean Newborg
2005

UYUM BOYUTU
Madde Test Kitabı

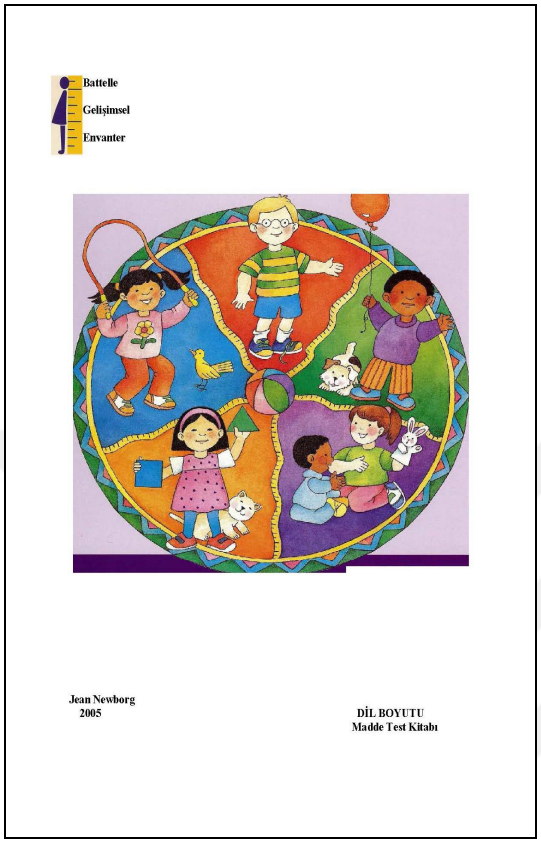
Battelle
Gelişimsel
Envanter

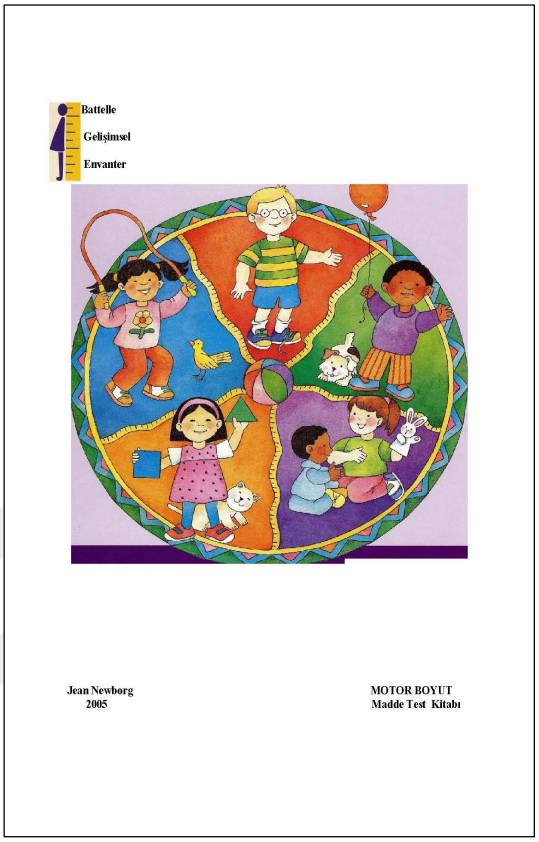


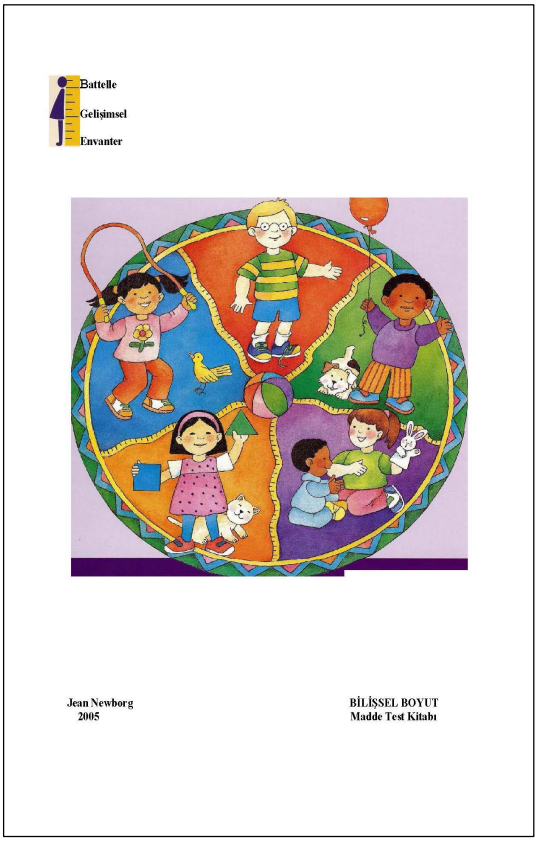
Jean Newborg
2005

KİŞİSEL-SOSYAL BOYUT
Madde Test Kitabı

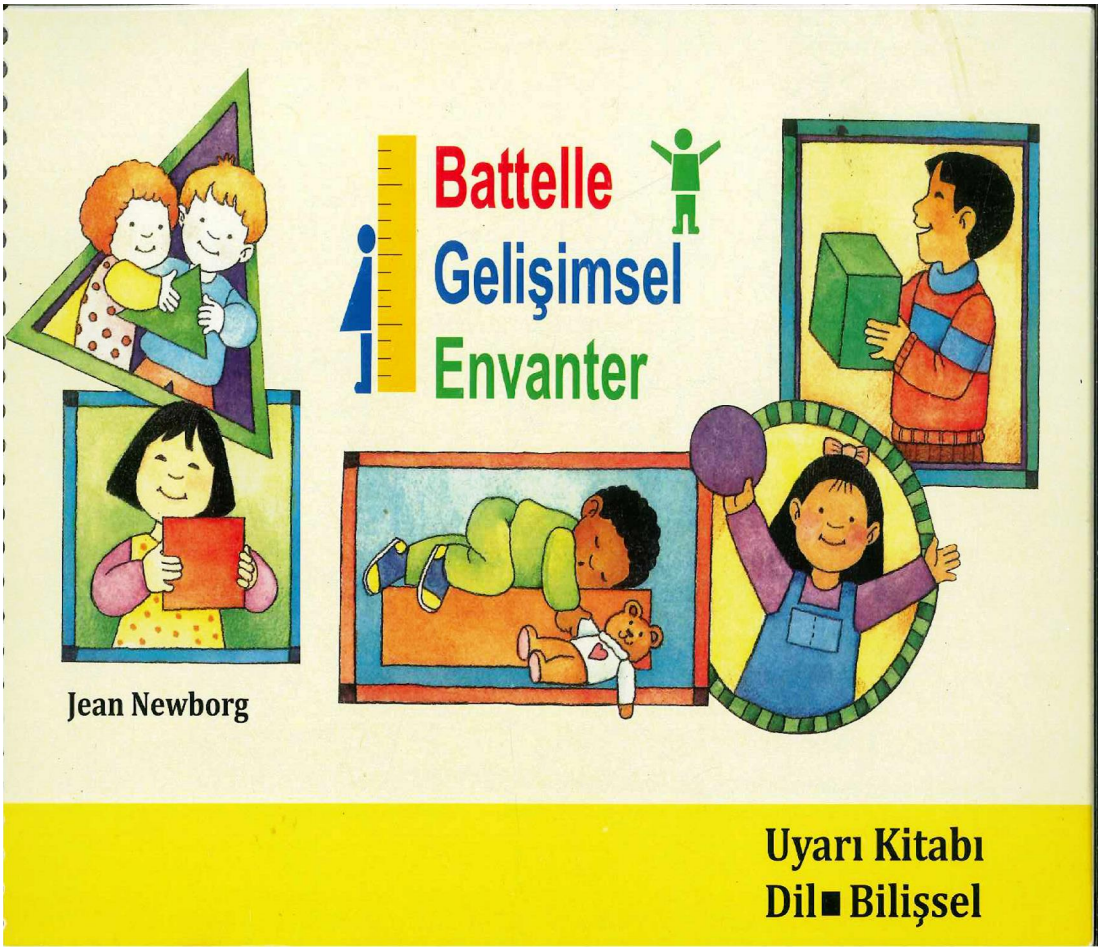
Ek-3-devamē: Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) Gelişim Boyutlarē Madde Test Kitaplarē (Dil Boyutu, Motor Boyut ve Bilişsel Boyut)







Ek-4: Battelle Gelişimsel Envanter (BGE-2) Dil ve Bilişsel Gelişim Alanı Uyarı Kitabı İçinden Dil Boyutuna Ait Örnek Madde ve Materyalleri



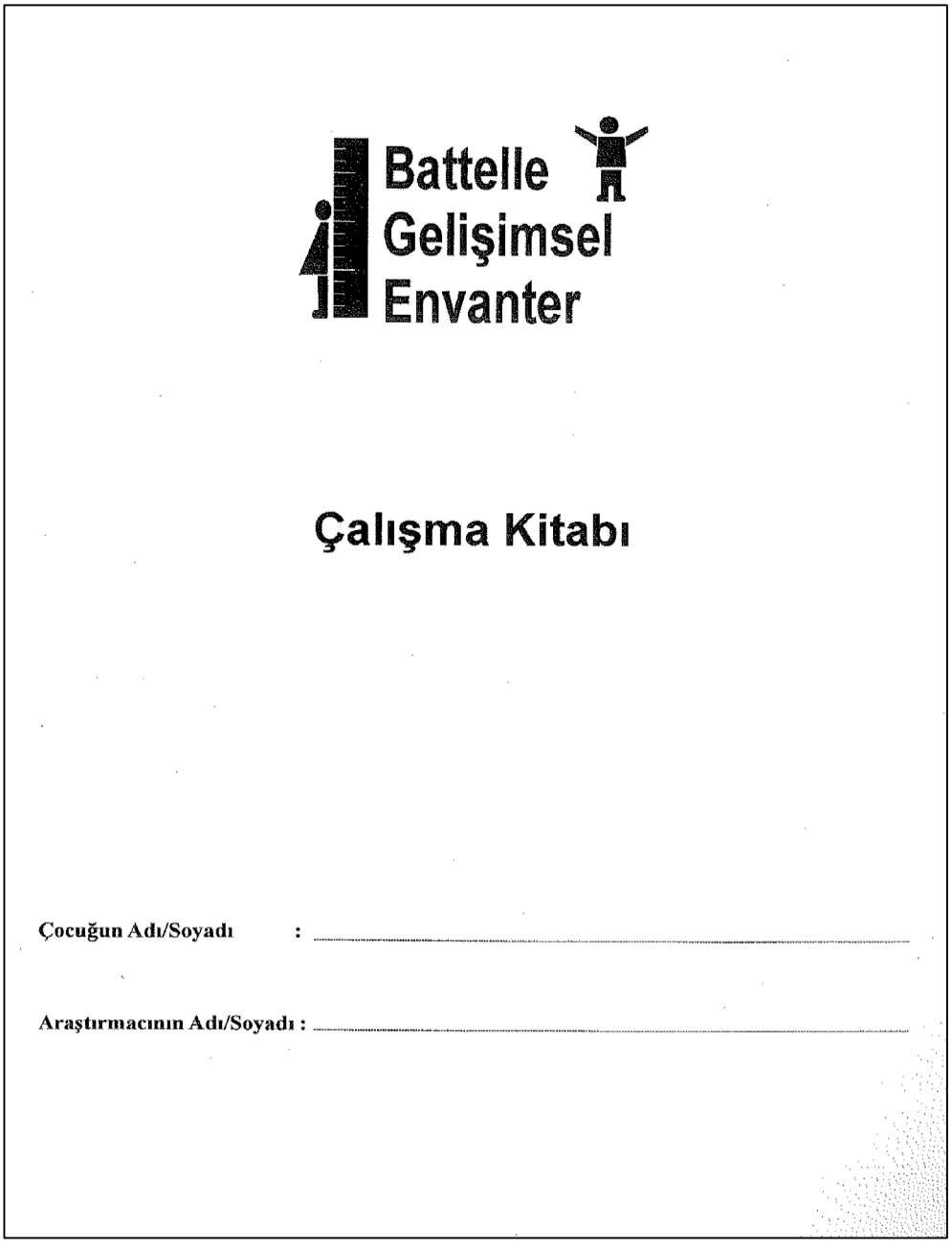
AD 18

Başlangıç Noktası
4 yaş ı 4 yaş 11 ay

BOYUT: Dil
ALTBOYUT: Alıcı
DAVRANIŞ: Çocuk 2 aşamalı yönergeleri takip eder
MATERYALLER: Blok, oyuncak araba, top, oyuncak uçak, bardak



Ek-5: Battelle Gelişimsel Envanter (BDE-2) Öğrenci Çalışma Kitabı



ÖZGEÇMİŞ

T. C.
KONYA SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Emine İNCİ			
Doğum Yeri:	Helvacı/Aliağa-İZMİR			
Doğum Tarihi:	01.02.1966			
	Öğrenim Durumu			
Derece	**Okulun Adı**	**Program**	**Yer**	**Yıl**
İlkokul	Helvacı İlkokulu		Aliağa/İzmir	1978
Ortaokul	Helvacı Ortaokulu		Aliağa/İzmir	1981
Lise	İzmir Kız Lisesi		İzmir	1984
Ön Lisans	Selçuk Üniversitesi Kız Sanat Eğitimi	Anaokulu Öğretmeni	Konya	1987
Lisans	Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi	Anaokulu Öğretmeni	Konya	1995
Yüksek Lisans	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Aydın	2009
İş Deneyimi:	1990-1997	İçişleri Bakanlığı Aliağa Belediyesi Kreş, Anaokulu, Kulüp kurucu müdür ve müdürlüğü,		
	1992	Milli Eğitim Bakanlığı Diyarbakır Hani ilçesi Anaokulu Öğretmenliği (istifa).		
	1998- 2002	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği, Öğretim Görevlisi,		
	2002-	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği, Öğretim Görevlisi,		
e-posta:	einci@adu.edü.tr			
Adres:	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Öğretmenliği. Aytepe /AYDIN			