

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYO-EKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI AİLELERDEN  
GELEN ÇOCUKLARA SUNULAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM  
HİZMETİNİN ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ  
İLE BİLİŞSEL VE SOSYO-DUYGUSAL GELİŞİMLERİ  
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**RABİA CAN**

**BALIKESİR, 2025**



**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYO-EKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI AİLELERDEN  
GELEN ÇOCUKLARA SUNULAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM  
HİZMETİNİN ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ  
İLE BİLİŞSEL VE SOSYO-DUYGUSAL GELİŞİMLERİ  
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**RABİA CAN**

**TEZ DANIŞMANI**

**Prof. Dr. MESUT SAÇKES**

**BALIKESİR, 2025**

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEZ ONAY SAYFASI**

Enstitümüzün Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda 202112575002 numaralı RABİA CAN'ın hazırladığı "Sosyo-Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Ailelerden Gelen Çocuklara Sunulan Okul Öncesi Eğitim Hizmetinin Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri İle Bilişsel Ve Sosyo-Duygusal Gelişimleri Üzerindeki Etkisi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 17/06/2025 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) .....

İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. Mesut SAÇKES

İmza

Üye .....

İmza

Enstitü Onayı

## ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

...../...../2025

Rabia CAN

## ÖNSÖZ

Her çocuk adil ve eşit bir yaşamı hak eder; çünkü umutlar sınıf farkı tanımaz. Bu tez, dezavantajlı çocukların eğitim hakkına erişimini destekleyerek, bu ilkenin yaşama geçmesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

Bu tez, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara sunulan okul öncesi eğitim hizmetlerinin çocukların yürütücü işlev becerileri ile bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında değerli katkıları ve rehberliğiyle bana yol gösteren, bilgi ve deneyimleriyle akademik yolculuğuma eşlik eden sayın Prof. Dr. Mesut SAÇKES'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Veri analiz sürecindeki değerli katkıları ve yol göstericiliği için Sayın Arş. Gör. Dr. Kerem AVCI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürisinde yer alarak değerli katkılarını sunan Sayın Doç. Dr. Kazım BİBER ve Dr. Öğretim Üyesi Halil İbrahim KORKMAZ hocalarıma, kıymetli zamanlarını ayırdıkları ve görüşleriyle çalışmama değer kattıkları için teşekkür ederim.

Tez sürecimde beni kızı gibi gören, kendi evladından ayırmadan sabır ve özveriyle her sorumu yanıtlayan, bilgi ve deneyimiyle yolumu aydınlatan Muhammed PAMUK'a teşekkür ederim.

Tez sürecimde her zorluğu beraber göğüslediğim, kan bağı olmadan da kardeş olunabileceğini, yoldaşlığın sadece aynı yolu yürümek değil; o yolu omuz omuza taşımak olduğunu bana gösteren. Bu yolculukta ve hayatımın her anında yanımda olan desteğiyle bana güç veren, benim kendime inanmamı sağlayan Tuğba BAŞAK ve Büşra PAMUK'a teşekkür ederim.

Aileme...

**BALIKESİR, 2025**

**RABİA CAN**

## ÖZET

### SOSYO-EKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI AİLELERDEN GELEN ÇOCUKLARA SUNULAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM HİZMETİNİN ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ İLE BİLİŞSEL VE SOSYO-DUYGUSAL GELİŞİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

CAN, Rabia

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mesut SAÇKES

2025, 78 Sayfa

Bu araştırma, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara sunulan okul öncesi eğitim hizmetinin, çocukların yürütücü işlev becerileri ile bilişsel ve sosyal-duygusal becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini boylamsal olarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, nicel veri toplama yöntemlerinden biri olan tarama (survey) modeli kullanılmıştır.

Araştırma verileri çocuklardan doğrudan değil, ebeveynler, öğretmenler ve araştırmacı gözlemleri yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın başlangıcında, ailelerin sosyoekonomik gelir düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" ebeveynler tarafından doldurulmuştur.

Veri Toplama Araçları arasında yer alan "Bilişsel ve Sosyo-Duygusal Gelişim Ölçeği", Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında yayınladığı "Okul Öncesi Eğitim Programındaki 36-72 aylık çocuklara yönelik kazanım ve göstergeler" temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu araçla çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimleri ve kazanımlarını belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlere "48-72 aylık çocuklar için Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formu", ebeveynlere ise "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) Ebeveyn Formu" uygulanmıştır. Bu iki ölçekle çocukların yürütücü işlevleri, planlama, dikkat kontrolü, çalışma belleği, esneklik ve davranış inhibisyonu gibi bilişsel süreçleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tüm ölçekler, 161 çocuk için akademik yıl boyunca üç farklı zaman noktasında (dönem başı, ortası ve sonu) uygulanmıştır. Elde edilen veriler, karışık desenler için varyans analizi kullanılarak analiz edilmiş ve çocukların akademik yıl boyunca gösterdikleri gelişim eğilimleri incelenmiştir.

Çalışmanın sonuçları öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin örtüşmediğini koymuştur. Çocukların bilişsel, sosyo-duygusal ve yürütücü işlev becerilerine yönelik öğretmenlerden toplanan veriler her üç alanda da çocukların gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Ebeveynlerin sağladığı ölçümlerde de zaman içinde doğrusal bir artış olduğu gözlenirse de bu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre çocuklarda bilişsel, sosyo-duygusal ve yürütücü işlev alanlarında gözlenen gelişimin çocukların cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeylerinden bağımsız oldukları görülmüştür. Yalnızca bilişsel gelişim alanında yaşı büyük çocukların daha fazla fayda sağladığı bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuklara sunulan okul öncesi eğitim hizmetinin çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimleri ile yürütücü işlev becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, sosyoekonomik dezavantaj, bilişsel gelişim, sosyo-duygusal gelişim ve yürütücü işlevler

## **ABSTRACT**

# **THE EFFECT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TARGETING CHILDREN FROM SOCIO-ECONOMICALLY DISADVANTAGED FAMILIES ON CHILDREN'S EXECUTIVE FUNCTIONING SKILLS, COGNITIVE AND SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT**

**CAN, Rabia**

**Master Thesis, Department of Elementary Education**

**Thesis Advisor: Prof. Dr. Mesut SAÇKES**

**2025, 78 Pages**

This study aimed to longitudinally examine the effect of preschool education services provided to children from socio-economically disadvantaged families on the development of children's executive function skills and cognitive and social-emotional skills. In the study, survey model, one of the quantitative data collection methods, was used.

The research data were obtained not directly from the children, but through the observations of parents, teachers and the researcher. At the beginning of the study, the "Demographic Information Form" prepared to determine the socioeconomic income levels of the families was filled in by the parents.

The "Cognitive and Socio-Emotional Development Scale" among the Data Collection Tools was developed by the researcher based on the "Outcomes and Indicators for 36-72 month old children in the Preschool Education Programme" published by the Ministry of National Education in 2013. With this measure, it is aimed to determine children's cognitive and socio-emotional development and acquisitions. Within the scope of the research, "Childhood Executive Functions Inventory Turkish Form for 48-72-month-old children" was completed by teachers and 'Childhood Executive Functions Inventory Parent Form' was completed by parents. With these two scales, children's executive functions, cognitive processes such as planning, attention control, working memory, flexibility and behavior inhibition were assessed.

All scales were completed for 161 children at three different time points (beginning, middle and end of the term) during the academic year. The data obtained were analyzed using analysis of variance for mixed designs and the developmental trends of the children during the academic year were examined.

The results of the study showed that teachers' and parents' views did not coincide. The data collected from teachers regarding children's cognitive, socio-emotional and executive functioning skills revealed that children showed development in all three areas. Although a linear increase was observed in the measurements provided by the parents over time, this development was not statistically significant. According to the teachers' opinions, it was observed that the development observed in the areas of cognitive, socio-emotional and executive functioning was independent of the gender and socio-economic status of the children. Only in the area of cognitive development, older children were found to benefit more. The findings of this study show that preschool education services provided to socio-economically disadvantaged children are effective on children's cognitive and socio-emotional development and executive functioning skills.

**Keywords:** Preschool education, socio-economic disadvantages, cognitive development, socio-emotional development and executive functions

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1 Araştırmanın Problemi .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	4
1.6. Tanımlar .....	4
<b>2. İLGİLİ ALANYAZIN</b> .....	<b>6</b>
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	6
2.1.1. Aile Kavramı.....	6
2.1.2. Dezavantajlı Aile.....	7
2.1.3. Eğitimde Dezavantajlı Aile Çocukları .....	8
2.1.4. Sosyo-ekonomik Açından Dezavantajlı Ailelerin Eğitim Kurumlarına Yönelik Beklentileri.....	11
2.1.5. Okul Öncesi Dönem ve Sosyoekonomik Dezavantaj .....	13
2.1.6. Okul Öncesi Dönemin Tanımı ve Önemi .....	14
2.1.7. Okul Öncesi Eğitimin Bilişsel Gelişim Üzerindeki Etkisi.....	15
2.1.8. Okul Öncesi Eğitimin Sosyo-Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkisi .....	17
2.1.9. Okul Öncesi Eğitimin Yürütücü İşlevler Üzerindeki Etkisi .....	18
2.2. İlgili Araştırmalar.....	20
2.2.1. Okul Öncesi Eğitimde Dezavantaj İle İlgili Araştırmalar.....	20
2.2.2. Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlev İle İlgili Araştırmalar .....	22
2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim İle İlgili Araştırmalar .....	24

2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyo-Duygusal Gelişim İle İlgili Araştırmalar	25
<b>3. YÖNTEM</b>	<b>28</b>
3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Çalışma Grubu	29
3.3. Veri Toplama Araç Ve Teknikleri	30
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	31
3.3.2. Okul Öncesi Dönem Bilişsel ve Sosyo-Duygusal Gelişim Ölçeği	31
3.3.3. 48-72 aylık çocuklar için Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formu	31
3.3.4. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) Ebeveyn Formu	32
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	32
3.5. Verilerin Analizi	33
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR</b>	<b>35</b>
4.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	35
4.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	37
4.3. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	39
4.4. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	42
4.5. Güvenirlik Analizi Sonuçları	44
4.6. Korelasyon Analizi Sonuçları	46
4.7. Betimsel İstatistikler	52
4.8. Öğretmen Ölçümleri Karma Desen ANOVA Sonuçları	57
4.8.1. SDG Öğretmen Ölçümü Karma Desen ANOVA Sonuçları	57
4.8.2. BG Öğretmen Ölçümü Karma Desen ANOVA Sonuçları	59
4.8.3. CDYİE Öğretmen Ölçümü Karma Desen ANOVA Sonuçları	61
4.9. Ebeveyn Ölçümleri Karma Desen ANOVA Sonuçları	63
4.9.1. SDG Ebeveyn Ölçümü Karma Desen ANOVA Sonuçları	63
4.9.2. BG Ebeveyn Ölçümü Karma Desen ANOVA Sonuçları	65
4.9.3. CDYİE Ebeveyn Ölçümü Karma Desen ANOVA Sonuçları	67
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	<b>69</b>
5.1. Sonuçlar	69

5.1.1. Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Çocuklara Sunulan Okul Öncesi Eğitimin Yürütücü İşlevler Üzerindeki Etkisi .....	70
5.1.2. Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Çocuklara Sunulan Okul Öncesi Eğitimin Bilişsel Gelişim Üzerindeki Etkisi.....	72
5.1.3. Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Çocuklara Sunulan Okul Öncesi Eğitimin Sosyo-Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkisi .....	74
5.1.4. Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Çocuklara Sunulan Okul Öncesi Eğitimin Etkisi .....	75
5.2. Öneriler.....	76
5.2.1. Eğitim Programlarının Güçlendirilmesi.....	76
5.2.2. Sosyoekonomik Faktörlerin Azaltılması İçin Politika Geliştirilmesi ...	77
5.2.3. Sürekli İzleme ve Değerlendirme .....	77
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>79</b>

## TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
<b>Tablo 1.</b> Demografik özellikler .....	30
<b>Tablo 2.</b> Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.....	35
<b>Tablo 3.</b> Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği Bileşen Matrisi .....	36
<b>Tablo 4.</b> Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği Ebeveyn Verileri Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	39
<b>Tablo 5.</b> Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.....	39
<b>Tablo 6.</b> Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği Bileşen Matrisi .....	40
<b>Tablo 7.</b> Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği Ebeveyn Verileri Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	44
<b>Tablo 8.</b> Öğretmen Verisi Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	44
<b>Tablo 9.</b> Ebeveyn Verisi Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	45
<b>Tablo 10.</b> Öğretmen Verileri Korelasyon Analizi Sonuçları.....	47
<b>Tablo 11.</b> Ebeveyn Verileri Korelasyon İlişkisi .....	50
<b>Tablo 12.</b> Öğretmen Verisi Betimsel İstatistikler.....	53
<b>Tablo 13.</b> Ebeveyn Verisi Betimsel İstatistikler.....	55
<b>Tablo 14.</b> O-SDG Tekrarlı Ölçümler Karma Desen Anova Sonuçları.....	57
<b>Tablo 15.</b> O-BG Tekrarlı Ölçümler Karma Desen Anova Sonuçları .....	59
<b>Tablo 16.</b> O-CDYİE Tekrarlı Ölçümler Karma Desen Anova Sonuçları .....	61
<b>Tablo 17.</b> V-SDG Tekrarlı Ölçümler Karma Desen Anova Sonuçları.....	63
<b>Tablo 18.</b> V-BG Tekrarlı Ölçümler Karma Desen Anova Sonuçları .....	65
<b>Tablo 19.</b> V-CDYİE Tekrarlı Ölçümler Karma Desen Anova Sonuçları .....	67

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Şekil 1.</b> Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği Ebeveyn Verileri DFA Sonuçları .....	38
<b>Şekil 2.</b> Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği Ebeveyn Verileri DFA Sonuçları .....	43
<b>Şekil 3.</b> O-SDG Cinsiyete Yönelik Profil Grafiği .....	58
<b>Şekil 4.</b> O-BG Cinsiyete Yönelik Profil Grafiği.....	60
<b>Şekil 5.</b> O-BG Yaşa Yönelik Çizgi Grafiği .....	60
<b>Şekil 6.</b> O-CDYİE Cinsiyete Yönelik Profil Grafiği .....	62
<b>Şekil 7.</b> V-SDG Cinsiyete Yönelik Profil Grafiği .....	64
<b>Şekil 8.</b> V-BG Cinsiyete Yönelik Profil Grafiği.....	66
<b>Şekil 9.</b> V-CDYİE Cinsiyete Yönelik Profil Grafiği .....	68

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>akt</b>	: Aktaran
<b>SPSS</b>	: Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi (Statistic Packets For Social Scieences)
<b>O-CDYİE</b>	: Çocukluk Dönemi Yürütücü işlev Envanteri
<b>O-BG</b>	: Bilişsel Gelişim
<b>O-SDG</b>	: Sosyo-duygusal gelişim
<b>vb.</b>	: Ve Benzeri
<b>vd.</b>	: Ve Diğerleri

# 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, mevcut çalışmanın konusu ve ele alınan problem durumu açıklanmış; amaç, önem, varsayım ve sınırlılıklara yönelik bilgiler sunulmuştur.

## 1.1. Araştırmanın Problemi

Aile, bireylerin sosyal, duygusal ve psikolojik gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynayan temel bir kurumdur. Aile, toplumsal yapının en küçük ve temel birimi olarak tanımlanabilen, bireyler arasında duygusal, ekonomik ve sosyal ilişkilerin kurulduğu bir yapıdır. Bireylerin doğumundan başlayarak yetiştirilmesi, eğitimi ve toplumsal değerlerin kazandırılmasında ailenin kritik bir rolü bulunmaktadır (Kaya, 2015). Aile ortamı, çocukların fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri için gerekli desteği sağlar. Bununla birlikte, ailelerin sahip olduğu sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler, bu sürecin olumlu veya olumsuz yönde şekillenmesine neden olabilir.

Dezavantajlı aileler, çoğunlukla yoksullukla bağlantılı olarak ele alınır. Ailelerin sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı konumda olması, ülkelerin ekonomik, siyasi ve kültürel koşullarına, cinsiyet, engellilik, sosyal statü, din, etnik köken ve göç gibi faktörlere bağlı olarak değişebilir (Elmas, 2018). Dezavantajlı ailelerin karşılaştığı zorluklar, çocukların yalnızca bedensel sağlığını değil, aynı zamanda psikolojik durumlarını da etkileyebilir. Bu durum, çocukların sosyal becerilerinin yetersiz kalmasına ve akademik performanslarının düşük olmasına yol açabilir (Gupta vd., 2007). Ayrıca, dezavantajlı ailelerde yaşanan ekonomik ve psikolojik sıkıntılar, çocukların yetişkinlik dönemindeki davranışları, duygusal tepkileri ve psikolojik sağlıkları üzerinde kalıcı izler bırakabilir (Çalış ve Çevik, 2023).

Okul öncesi eğitim, 3-6 yaş arası çocukları kapsayan ve gelişim açısından hassas bir dönemdir. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitime yönlendirmesindeki başlıca sebepler, ev ortamındaki kaynakların yetersizliği ve sosyal etkileşim fırsatlarının sınırlı olmasıdır. Okul

öncesi eğitimin temel hedefleri arasında çocukların sağlıklı bir ortamda akranlarıyla etkileşim kurması, bireysel becerilerini geliştirmesi, ilköğretime hazırlanması ve toplumsal değerleri öğrenmesi yer alır. Bu süreç, çocukların zihinsel ve duygusal gelişimine önemli katkılar sağlar. Bunun yanı sıra, çocukların problem çözme, mantık yürütme ve duygularını ifade etme yeteneklerini güçlendirir (Kaymaz, 2023).

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerde yetişen çocuklar, daha fazla imkâna sahip akranlarına göre daha az uyarana maruz kalırlar. Bu durum, çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Ancak, okul öncesi eğitim gibi erken dönem destek programları, bu çocukların gelişimsel eksikliklerini gidermede etkili bir rol oynamaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların zengin öğrenme ortamlarına dahil edilmesi, gelecekteki başarıları üzerinde de olumlu bir etki yaratır (Shonkoff ve Phillips, 2000; Heckman, 2006; Yoshikawa vd., 2013). Bu nedenle, okul öncesi eğitimin çocukların yürütücü işlev becerileri, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisinin araştırılması büyük önem taşımaktadır.

Bu tez çalışması kapsamında, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara yönelik okul öncesi eğitim hizmetlerinin onların yürütücü işlev becerileri ile bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara sunulan okul öncesi eğitim hizmetinin, çocukların yürütücü işlev becerileri ile bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında okul öncesi eğitimin dezavantajlı çocukların gelişim süreçlerine katkısının ortaya konulması hedeflenmiştir.

Araştırmanın temel soruları şu şekildedir:

1. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara sunulan okul öncesi eğitim hizmetlerinin, çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisi nedir? Gözlenen etki çocukların cinsiyetine, yaşına ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara sunulan okul öncesi eğitim hizmetlerinin, çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisi nedir? Gözlenen etki çocukların cinsiyetine, yaşına ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara sunulan okul öncesi eğitim hizmetlerinin, çocukların sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisi nedir? Gözlenen etki çocukların cinsiyetine, yaşına ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Çalışma kapsamında geliştirilen Bilişsel ve Sosyal Duygusal Gelişim ölçeğinin psikometrik özellikleri nedir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri açısından kritik bir dönemi kapsamaktadır. Özellikle 36-72 aylık çocuklar için bu dönem, temel becerilerin kazanıldığı ve gelecekteki akademik başarının temellerinin atıldığı bir süreç olarak kabul edilmektedir. Son yıllarda okul öncesi eğitim alanında yürütülen çalışmalar artmış olsa da bu çalışmaların önemli bir bölümü sosyo-ekonomik faktörleri göz ardı etmektedir (Shuey vd., 2021). Bu durum, dezavantajlı çocukların ihtiyaçlarını anlamaya yönelik eksikliklere yol açmaktadır.

Bu çalışmanın amacı sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocukların yürütücü işlev becerileri, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerini inceleyerek alan yazına önemli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, bu çocukların zaman içinde nasıl bir gelişim gösterdiği, hangi değişkenlerin bu süreçte etkili olduğu ve bu faktörlerin nasıl ele alınabileceği gibi sorulara yanıt arayarak, ülkemizdeki okul öncesi eğitim programlarına rehberlik edecek veriler sunmayı amaçlamaktadır.

Geçmiş çalışmaların bulguları, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocukların yürütücü işlev becerileri, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerinin diğer gelir gruplarındaki çocuklardan önemli ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, düşük sosyo-ekonomik düzeyin çocukların dikkat, hafıza ve öz-düzenleme becerileri üzerinde olumsuz etkiler

yarattığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, erken müdahale programları ve destekleyici eğitim ortamlarının bu olumsuz etkileri azaltmada etkili rol oynadığı bulunmuştur (Hackman vd., 2010; Noble vd., 2005; Blair ve Raver, 2015). Bu çalışmada elde edilen veriler, ışığında sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi için önemli ipuçları sunacaktır.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenler ve aileler tarafından doldurulan ölçeklerin ve demografik bilgi formunun gerçek bilgileri yansıtacak şekilde objektif ve içten cevapladıkları varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma 2023-2024 öğretim yılı Bursa Büyükşehir Belediyesi Ana Kucağı bünyesinde okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık 161 çocuk ve 20 öğretmen ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmadan elde edilecek veriler ve veri doğrultusundaki tüm bulgular, araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçlarının geçerliliği, güvenilirliği ve kapsamıyla sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Okul Öncesi Eğitim:** Çocuğun doğumundan ilkokula başlamasına kadar geçen süreçte gerçekleştirilen tüm eğitsel etkinlikler, okul öncesi eğitim olarak adlandırılır (Oktay,1990).

**Sosyo-ekonomik Dezavantaj:** Aynı toplumdaki diğer insanlardan daha az elverişli sosyal ve ekonomik koşullarda yaşamak anlamına gelir. (Üstündağ ve Odabaş, 2024)

**Yürütücü İşlevler:** Bireyin amaçlı ve düzenli davranışlar gösterebilmesini sağlayan üst düzey bilişsel süreçlerdir. Bu beceriler çocukların

günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerine, içinde buldukları çevreye adapte olup davranışlarını düzenlemelerine ve gerektiğinde bakış açılarını esnek bir şekilde değiştirmelerine olanak tanır (Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar, 2020)

**Bilişsel Gelişim:** Bilişsel gelişim, çocukların çevreleri hakkında bilgi edinme, öğrendiklerini organize etme, yorumlama ve uygulama yollarını içeren zihinsel süreçlerin bütünüdür. Bu süreç hem doğuştan gelen yetilerle hem de çocuğun içinde bulunduğu kültürel ve sosyal bağlamlarla şekillenir. Piaget'ye göre okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel gelişimi, duyuşsal deneyimler açısından zengin ve nesnelere çok sayıda etkileşim fırsatı sunan bir çevre aracılığıyla desteklenir.

**Sosyo-Duygusal Gelişim:** Sosyo-duygusal gelişim, çocukların kendi duygularını tanıma, ifade etme ve düzenleme becerilerinin yanı sıra, başkalarının duygularını anlama ve empati kurma yetisini kapsayan çok boyutlu bir gelişim alanıdır. Ancak bu gelişim süreci, evrensel bir yapıya sahip olmakla birlikte, kültürel bağlamdan bağımsız değildir. Jeffrey Trawick-Smith'e (2018) göre, çocukların duygusal ifadeleri, sosyal ilişkileri yönetme biçimleri ve toplumsal normlara uyum becerileri; içinde buldukları kültürel çevrenin değerleri, beklentileri ve sosyal öğrenme modelleri tarafından biçimlenir.

## 2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi alt başlıklar halinde sunulmuş ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu araştırmada, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerinin, yürütücü işlev becerileri ile bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisine ilişkin çeşitli değişkenler ele alınmıştır. Bu bağlamda, çalışmada sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı aile yapısı, okul öncesi eğitim süreçleri ve çocuğa ait faktörlerle ilgili kuramsal perspektifler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın kapsamı dahilinde, yürütücü işlevler, bilişsel gelişim ve sosyo-duygusal gelişim alanlarına ilişkin temel kuramlara da yer verilmiştir. Bu kuramlar, söz konusu gelişimsel süreçlerin anlaşılmasına ve okul öncesi eğitimin bu süreçler üzerindeki rolünün değerlendirilmesine katkı sağlaması amaçlanmıştır.

#### 2.1.1. Aile Kavramı

Aile, insanlık tarihiyle paralel bir şekilde var olan, toplumsallaşma sürecinde kilit roller üstlenen ve toplumun en temel yapı taşı teşkil eden sosyal bir kurumdur (Şentürk Dizman, 2019) Aile, bireylerin gelişim sürecinde temel ihtiyaçlarını karşılamamanın yanı sıra, toplumun ihtiyaçlarına da cevap vererek yeni sosyal oluşumlara zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda, bireyleri topluma, toplumu da bireye hazırlayan bir köprü vazifesi görmektedir (Demirkan, 2006).

Birey, kimlik oluşumu ve kişisel keşif sürecini ilk olarak aile içerisinde gerçekleştirir. Aile, yalnızca fiziksel bir mekân olmanın ötesinde, sosyal ve psikolojik bir alan olarak da kabul edilmektedir. Bireyler, aile içindeki deneyimleri aracılığıyla toplumun bir yansımasını gözlemler ve bu süreçte toplumsal yaşama hazırlanır. Aile, evrensel ve toplumsal bir kurum olarak değerlendirilmekte birlikte, tek tip bir aile yapısından bahsetmek mümkün değildir. Aile kurumu, genel olarak geleneksel geniş aile, modern çekirdek aile, yeni geniş aile ve tek ebeveynli

aile gibi farklı yapılar şeklinde sınıflandırılmaktadır (Hamplová ve Trusínová, 2018). Bu çeşitlilik, ailenin toplumsal ve kültürel bağlamlara göre farklı biçimler alabileceğini ortaya koymaktadır.

Toplumsal bir kurum olarak aile, başta bireyi topluma hazırlamak olmak üzere ekonomik, eğitim, saygınlık, koruma ve psikolojik destek sağlama gibi birçok işlevi üstlenmiştir (Aktürk, 2015). Üstlendiği bu işlevler yoluyla aile toplumsal yapı içerisinde ve bireylerin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır.

### **2.1.2. Dezavantajlı Aile**

Toplumun temel yapı taşı oluşturulan aile kurumu, insanlık tarihi boyunca varlığını sürdüren ve bireylerin toplumsallaşma sürecinde merkezi bir rol üstlenen sosyal bir organizasyondur (Şentürk Dizman, 2019). Aile yapısı, bireylerin temel gereksinimlerini karşılamadan ötesinde, toplumun ihtiyaçlarına cevap veren ve yeni sosyal formasyonların oluşumuna zemin hazırlayan dinamik bir sistem olarak işlev görmektedir. Bu açıdan bakıldığında, birey ile toplum arasında köprü vazifesi gören önemli bir mekanizmadır (Demirkan, 2016).

Aile kurumunun toplumsal işlevleri incelendiğinde, bireyleri topluma hazırlamanın yanı sıra ekonomik destek, eğitim, statü kazandırma, koruma ve psikolojik dayanak sağlama gibi çok boyutlu sorumluluklar üstlendiği görülmektedir (Akıncı ve diğerleri, 2015). Ailenin sahip olduğu bu çok yönlü işlevler, onun toplum yapısında ve bireysel gelişimde ne denli önemli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Modern toplumlarda kaynaklara erişimde yaşanan eşitsizlikler, tarihsel süreçten günümüze ulaşan önemli bir sosyal problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Küreselleşme sürecinin beraberinde getirdiği çıkar odaklı politikalar, mevcut sosyal adaletsizlikleri daha da derinleştiren bir etki yaratmıştır. Bu çerçevede sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı aile kavramı, yalnızca düşük gelir düzeyini değil, aynı zamanda temel gereksinimlerin karşılanamaması durumunu da kapsamaktadır. Eğitim imkânlarına ulaşamama, sağlık hizmetlerinden yararlanamama ve sosyal güvenceden mahrum kalma gibi sorunlar bu kapsamda değerlendirilebilir (Mayer, 2003).

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı konumda olmak, bireylerin veya grupların toplum tarafından dışlanmasına veya marjinalleştirilmesine yol açabilmektedir. Bu durum, ekonomik kaynak eksikliği başta olmak üzere, kültürel sermaye yoksunluğu, düşük eğitim düzeyi ve toplumsal katılımdan dışlanma gibi çeşitli nedenlerle şekillenmektedir. Genel olarak sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı aileler, toplumun sunduğu ekonomik, sosyal ve kültürel imkânlardan yeterince yararlanamayan kesimler olarak nitelendirilmektedir (Doğu Marmara Kalkınma Ajansı, 2011).

Yoksulluk olgusu, toplumsal eşitsizliklerin ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı aile yapılarının ortaya çıkmasında temel etkenlerden biridir. Tarihsel perspektifte incelendiğinde, doğal afetler, ekonomik buhranlar ve uzun süreli çatışmaların yoksulluğun yaygınlaşmasında önemli rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda sosyo-ekonomik dezavantaj yalnızca maddi zorlukla sınırlı kalmayıp; engellilik durumu, etnik köken, dini aidiyet ve sosyal statü gibi değişkenler tarafından da şekillenebilmektedir (Elmas, 2022).

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin karşılaştığı sorunlar, yalnızca ekonomik düzeyde değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve politik boyutları da içermektedir. Bu nedenle, dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bütüncül ve sürekli politikaların oluşturulması büyük önem arz etmektedir. Toplumsal eşitsizliklerin azaltılması ve dezavantajlı ailelerin yaşam koşullarının iyileştirilmesi hem bireysel hem de toplumsal refahın artırılmasında kilit rol oynamaktadır.

### **2.1.3. Eğitimde Dezavantajlı Aile Çocukları**

Eğitim sistemlerinde dezavantajlı ailelerden gelen çocukların karşılaştığı erişim sorunları, küresel ölçekte önemli bir eğitim politikası meselesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çocukların temel eğitim hizmetlerinden mahrum kalmaları, yalnızca bireysel gelişimlerini değil, aynı zamanda ülkelerin sosyo-ekonomik kalkınma süreçlerini de olumsuz etkilemektedir (McGinn, 1998).

Birey, kimlik oluşumu ve kişisel keşif sürecini ilk olarak aile içerisinde gerçekleştirir. Aile, sadece fiziksel bir mekân olmanın ötesinde, sosyal ve psikolojik bir alan olarak kabul edilmektedir. Bireyler, aile içindeki deneyimleri

aracılığıyla toplumun bir yansımasını gözlemler ve bu süreçte toplumsal yaşama hazırlanır. Aile, evrensel bir kurum olmakla birlikte, yapısal çeşitlilik gösterir ve bu yapılar arasında geleneksel geniş aile, modern çekirdek aile, yeni geniş aile ve tek ebeveynli aile gibi farklı modeller bulunmaktadır (Bowlby, 1988; Bronfenbrenner, 1979; Santrock, 2019). Aile ortamının sunduğu maddi ve manevi koşullar, çocukların gelecekteki davranış örüntüleri, duygusal ifade biçimleri ve psikolojik sağlıkları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Çeşitli sebeplerle dezavantajlı konuma düşen çocuklar, eğitim imkânlarından yoksun kalma, temel ihtiyaçlarını karşılayamama, istihdam olanaklarına ulaşamama ve sosyal güvenceden mahrum kalma gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Çalış ve Çevik, 2023).

Eğitim ortamlarında karşılaşılan dezavantajlı çocuk grupları şu şekilde sınıflandırılabilir:

**1. Ekonomik Yoksunluk Yaşayan Çocuklar:** Yoksulluk içinde büyüyen çocuklar, çok boyutlu bir mahrumiyet durumuyla karşı karşıyadır. Bu durum uluslararası kuruluşlar tarafından farklı perspektiflerle ele alınmaktadır:

- **Ekonomik Perspektif:** Dünya Bankası verilerine göre günlük 2.15 doların altında gelire sahip çocuklar "mutlak yoksulluk" kategorisinde değerlendirilmektedir (Mayer, 2023).
- **Bütünsel Yaklaşım:** UNICEF gibi kuruluşlar yoksulluğu; eğitim, sağlık, barınma ve temiz suya erişim gibi çoklu boyutlarıyla ele almaktadır (Alkire ve Foster, 2011).
- **Sosyal Katılım:** Avrupa Birliği politikalarında yoksul çocuklar, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımında engeller yaşayan gruplar olarak tanımlanmaktadır (EU Commission, 2021).

**2. Sığınmacı ve Göçmen Çocuklar:** Mülteci, zulüm, savaş veya şiddet nedeniyle ülkesini terk etmek zorunda kalan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Mülteciler, yeni yerleştikleri toplumda bir dizi zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Ancak bu süreç, çocuklar için daha da karmaşık ve zorlu bir hal almaktadır. Zorunlu göçe maruz kalan çocuklar, yeni yerleştikleri toplumda çeşitli uyum sorunları yaşamaktadır. Bu çocuklar özellikle eğitim sistemine entegrasyon konusunda ciddi zorluklarla karşılaşmaktadır (Yavuz ve Mızrak, 2016).

**3. Özel Gereksinimli Çocuklar:** Engelli bireyler, doğuştan veya sonradan geçirilen bir hastalık veya kaza sonucu, normal yaşamın gerektirdiği fiziksel, zihinsel, ruhsal, sosyal veya duyuşsal yetilerini kısmen veya tamamen kaybeden kişiler olarak tanımlanmaktadır (Bickenbach, 2011). Engelli bireylerin eğitim hakkı, çağdaş eğitim sistemlerinin en önemli gündem maddelerinden biridir. Kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin özel eğitim alanında yeterlilik kazanması gerekmektedir (Toprak, Çobanoğlu ve Karaca, 2024).

**4. Aile Yapısı Bozulmuş Çocuklar:** Parçalanmış aile, ölüm, boşanma, ebeveynlerden birinin uzun süreli evden ayrılması veya çocukların aileden uzaklaştırılması gibi nedenlerle ortaya çıkan bir aile yapısıdır (Ekşi ve Kahraman, 2012). Aile bütünlüğünün çeşitli nedenlerle bozulması, çocukların psikolojik gelişimini derinden etkileyebilmektedir. Eğitimcilerin bu durumdaki çocuklara yaklaşım konusunda bilinçli olması büyük önem taşımaktadır (Amato, 2001).

**5. Çalışmak Zorunda Kalan Çocuklar:** Aile bütçesine katkıda bulunmak veya kendi geçimlerini sağlamak amacıyla çalışma hayatına erken yaşta katılan 18 yaş altındaki bireyler, çocuk işçi olarak tanımlanmaktadır. Çocuk işçiliği, özellikle gelişmekte olan ülkelerde çocukların eğitimine önemli engeller getirmekte ve bu durum, mevsimlik tarım gibi geçici işlerde çalışan çocukların eğitim sürekliliğini olumsuz etkilemektedir (Erdoğan ve Semerci, 2019).

**6. Güvenlik Riskleriyle Karşı Karşıya Kalan Çocuklar:** Dünya Sağlık Örgütü (WHO), çocuk ihmal ve istismarını, çocuğun sağlığını, fiziksel ve psikososyal gelişimini olumsuz etkileyen, yetişkinlerin veya toplumun bilerek ya da bilmeyerek sergilediği zararlı davranışlar olarak tanımlamaktadır (World Health Organization, 2006).

Bayındır (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmen adaylarının risk altındaki çocukların tespiti ve bu çocuklara yönelik müdahale yaklaşımlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun risk altındaki çocukları sergiledikleri davranışsal belirtiler aracılığıyla tanıyabileceklerini ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu tür çocukların zamanında fark edilmesi ve uygun yönlendirmelerin yapılabilmesi için öğretmenlerin çocuk koruma alanında özel bir eğitim almalarının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Elde edilen veriler, öğretmenlerin

çocuk koruma politikalarına ilişkin bilgi ve becerilerle donatılmasının, risk altındaki çocukların erken dönemde belirlenmesi ve etkili müdahale süreçlerinin başlatılması açısından kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Bayındır, 2021). Çocuk koruma politikaları, eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenlerin bu konuda donanımlı hale getirilmesi, risk altındaki çocukların erken tespiti açısından hayati önem taşımaktadır.

Dezavantajlı çocukların eğitim sistemine etkin katılımının sağlanması hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli kazanımlar sunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarının ve eğitim politikalarının, dezavantajlı grupların ihtiyaçlarına duyarlı şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Eğitimcilerin bu alandaki farkındalık düzeylerinin artırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından kritik bir adım olacaktır.

#### **2.1.4. Sosyo-ekonomik Açıdan Dezavantajlı Ailelerin Eğitim Kurumlarına Yönelik Beklentileri**

Eğitim alanında yapılan araştırmalar, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin, çocuklarının yeterli bakım ve eğitim hizmetlerine erişiminde önemli zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır (Vandenbroeck vd., 2008). Bu gruptan gelen çocuklar, özellikle sosyo-duygusal gelişim, dil gelişimi ve eğitimsel uyum alanlarında risk altında bulunmakta; bu durum ise uzun vadede akademik başarılarını ve yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Okul öncesi eğitim, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar için kritik bir müdahale alanı sunmaktadır. Yapılan çalışmalar, erken yaşlarda sağlanan nitelikli okul öncesi eğitimin, bu çocukların gelişimsel açıdan önemli kazanımlar elde etmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Duncan ve Magnuson (2013) tarafından yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitime katılan çocukların ilerleyen yaşamlarında eğitim düzeylerinin ve gelirlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, dezavantajlı ailelerin çocukları için okul öncesi eğitimin önemini vurgulamaktadır (Duncan ve Magnuson, 2013).

Yapılan araştırmalar, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin, çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme konusunda genellikle istekli olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak bu karar, büyük ölçüde erken çocukluk eğitimine dair

hizmetlerin erişilebilirliğine, maliyetine, kalitesine ve güvenilirliğine bağlıdır. Aileler, çocuklarının güvenli ve gelişimlerini destekleyici bir ortamda bakım almasını önceliklendirmekte; özellikle çalışan ebeveynler açısından uygun saatlerde, ulaşılabilir ve ekonomik açıdan karşılanabilir okul öncesi kurumlar tercih sebebi olmaktadır. Bu bulgular, erken çocukluk hizmetlerinin niteliği ve erişimi artırıldığında, dezavantajlı grupların da bu hizmetlerden yararlanma oranlarının önemli ölçüde arttığını göstermektedir (Crosnoe ve Ansari, 2016). Bu durum, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin eğitim hizmetlerine erişimde yaşadıkları engellerin kaldırılmasının, çocukların erken eğitim sürecine katılımını artırabileceğine işaret etmektedir.

Başal ve Bağçeli Kahraman (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, köyde ve kentte yaşayan annelerin okul öncesi eğitimden beklentileri karşılaştırılmış ve kentte yaşayan annelerin bilgilendirme, okul politikaları ve öğretmen kalitesi gibi konularda daha yüksek beklentilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumları, kültürel arka planları ve yaşadıkları coğrafi bölgelerin, okul öncesi eğitim kurumu seçimlerinde ve beklentilerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmalar, ebeveynlerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinin, çocuklarının eğitim süreçlerine ilişkin tercihlerini ve beklentilerini şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bilgiler, eğitim politikalarının ve programlarının daha kapsayıcı, erişilebilir ve dezavantajlı grupların ihtiyaçlarına duyarlı hale getirilmesi için önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının erken çocukluk eğitimine erişimini kolaylaştıracak politikaların geliştirilmesi, bu çocukların gelecekteki akademik ve sosyal başarılarını artırabilir.

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin eğitim kurumlarından beklentileri, yalnızca çocuklarının temel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasıyla sınırlı olmayıp, aynı zamanda kaliteli eğitim hizmetlerine erişim, öğretmenlerin niteliği ve okul politikalarının şeffaflığı gibi unsurları da kapsamaktadır. Bu beklentilerin karşılanması, dezavantajlı çocukların eğitimsel ve sosyal gelişimlerini destekleyerek, toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasına katkıda bulunabilir.

### 2.1.5. Okul Öncesi Dönem ve Sosyo-ekonomik Dezavantaj

Erken çocukluk dönemi, bireyin yaşamında bilişsel, fiziksel, dil ve sosyo-duygusal gelişim alanlarında temel yapıların oluştuğu kritik bir evredir. Bu süreçte çocukların beyin gelişimi, çevresel uyaranlara karşı son derece duyarlıdır ve öğrenme kapasiteleri yüksektir. İder (2022), bu dönemde çocuğun beyindeki nöron sayısı ve nöronlar arası sinaptik bağ oluşturma potansiyelinin oldukça yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, erken çocukluk eğitiminde zengin uyaranlarla donatılmış öğrenme ortamlarının sunulması, çocuğun gelişimini desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimin temel işlevi, çocuklarda öğrenme merakı uyandırmak ve potansiyellerini ortaya çıkarmaktır. Bu dönemde çocuklar, akademik hazırlığın yanı sıra sosyal etkileşim, paylaşım ve iletişim becerileri gibi temel yaşam yetkinlikleri kazanmaktadır. Uygun fiziksel ve sosyal çevre koşullarında yetişen çocukların hem akademik hem de sosyal alanlarda daha sağlıklı gelişim gösterdikleri gözlemlenmektedir (Yağcı vd., 2024).

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ortamlarda büyüyen çocuklar, eğitim, sağlık, beslenme ve barınma gibi temel ihtiyaçların karşılanmasında önemli güçlüklerle karşılaşmaktadır (Arnold ve Doctoroff, 2003). Ekonomik yetersizlikler, aile içi dinamikleri olumsuz etkileyerek hem ebeveyn-çocuk ilişkilerini hem de çocukların sosyal gelişim süreçlerini sekteye uğratabilmektedir (Conger vd., 1992).

Okul öncesi eğitimin stratejik hedeflerinden biri, sosyo-ekonomik dezavantajlara maruz kalan çocukların karşılaştığı eşitsizlikleri minimize etmek ve bu dezavantajların olumsuz sonuçlarını hafifletmektir. Kaliteli erken çocukluk eğitimi, tüm çocuklara eşit fırsatlar sunarak bilişsel, dil, motor ve sosyo-duygusal gelişim alanlarında destek sağlamayı amaçlamaktadır. Bu tür eğitim programları, çocukların akademik yaşamlarına daha güçlü bir başlangıç yapmalarına olanak tanırken, yoksulluk ve çevresel risk faktörlerinin uzun vadeli olumsuz etkilerini azaltmada koruyucu bir işlev görmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1991).

### 2.1.6. Okul Öncesi Dönemin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi dönem, çocuğun doğumundan ilköğretime başladığı döneme kadar geçen ve gelişimin en hızlı olduğu, bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal temellerinin atıldığı kritik bir yaşam evresidir. Bu dönem, yalnızca gelişimsel açıdan değil, aynı zamanda öğrenmenin niteliği ve sürekliliği açısından da belirleyici bir rol oynamaktadır (Kelly ve Allen, 2015). 0-6 yaş aralığını kapsayan erken çocukluk eğitimi, çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, dilsel ve motor gelişim alanlarını destekleyen çok yönlü bir süreci içermektedir. Bu dönem, çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşimler aracılığıyla dünyayı keşfettiği ve öğrenmenin temellerini attığı en kritik evrelerden biridir. Can-Yaşar ve Aral (2011), erken çocuklukta yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde sosyo-ekonomik çevrenin ve ebeveyn eğitim düzeyinin belirleyici olduğunu ortaya koyarken, Özer ve Polat Yıldırım (2019) da bu süreçte ebeveyn deneyimlerinin çocukların yaratıcılıklarını geliştirme yönünde önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, erken çocukluk eğitiminin yalnızca çocuğa değil, aynı zamanda aile ve çevreye yönelik destekleyici müdahaleleri içermesi gerektiğini göstermektedir. Bu eğitim süreci, çocuğun oyun temelli öğrenme, akran etkileşimleri, yaratıcı etkinlikler ve deneyimsel kazanımlar yoluyla çok boyutlu öğrenme yaşantıları geliştirmesini amaçlamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2011) tarafından yapılan tanıma göre, erken çocukluk eğitimi 0-72 aylık dönemi kapsayan ve çocukların çok boyutlu gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan planlı bir eğitim sürecidir. Bu eğitim modeli, çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerini artırmakta ve gelecekteki akademik başarıları için sağlam bir zemin oluşturmaktadır.

Gelişimin en hızlı ilerlediği bu evre, "yaşamın altın yılları" olarak nitelendirilmektedir (Yavuzer, 2000). Bu dönemde kazanılan işbirliği, problem çözme, paylaşma ve yaratıcı düşünme gibi temel beceriler, bireyin yaşam kalitesini belirleyici niteliktedir. Özellikle 0-4 yaş aralığında zihinsel gelişimin temellerinin atıldığı düşünüldüğünde (Bloom, 1964), bu dönemde sunulan eğitimin niteliği büyük önem taşımaktadır.

Nörobilimsel araştırmalar, kaliteli erken çocukluk eğitimi alan bireylerde sinaps oluşumunun hızlandığını ve beyin gelişiminin daha verimli ilerlediğini

ortaya koymaktadır (Shonkoff ve Phillips, 2000). Yapılan çalışmalar, bu dönemde alınan eğitimin akademik başarı, iletişim becerileri ve problem çözme yetkinlikleri üzerinde uzun vadeli pozitif etkileri olduğunu göstermektedir (Heckman, 2006; Diamond ve Lee, 2011).

Mialaret (1977), okul öncesi eğitimi evrensel amaçlarını toplumsal, eğitsel ve gelişimsel olarak üç boyutta açıklamıştır (Aral ve Baran, 2000):

1. **Toplumsal Amaçlar:** Çalışan annelere destek olmak ve her çocuğun bireysel farklılıklarını dikkate alarak gelişimini desteklemek.
2. **Eğitimsel Amaçlar:** Çocuğun duygusal gelişimine katkıda bulunarak çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasını sağlamak.
3. **Gelişimsel Amaçlar:** Çocuğun doğal gelişim sürecini baz alarak kas ve beden hakimiyetini sağlamak, öğrenme ve dil becerilerini desteklemek.

Erken çocukluk eğitim kurumları, aile-okul-çevre iş birliğinin en verimli şekilde sağlandığı mekanizmalardır (Oktay, 2000). Bu dönemde sunulan eğitim fırsatları ve kazanılan temel beceriler, bireyin yaşam yolculuğunda belirleyici nitelik taşımaktadır (Aslan, 2022).

Erken çocukluk eğitimi; bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen, yaşam boyu öğrenme sürecinin temellerini atan ve toplumsal uyum becerilerini geliştiren stratejik bir eğitim basamağıdır. Bu nedenle, erken çocukluk eğitiminin nitelikli ve kapsayıcı bir şekilde yapılandırılması, bireysel ve toplumsal gelişim açısından hayati önem taşımaktadır.

### 2.1.7. Okul Öncesi Eğitimin Bilişsel Gelişim Üzerindeki Etkisi

Bilişsel gelişim, bireyin dünyayı anlama, bilgi edinme, mantık yürütme ve problem çözme gibi zihinsel kapasitelerindeki ilerlemeyi ifade eden kapsamlı bir süreçtir (Senemoğlu, 2007). 3-6 yaş arası dönem, çocukların bilişsel gelişimlerinin en hızlı ve yoğun biçimde yaşandığı kritik bir evre olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde çocuklar dikkat sürelerinde, kısa ve uzun süreli bellek kullanımında, algısal organizasyon becerilerinde ve dil gelişiminde gözle görülür ilerlemeler

kaydetmektedirler. Algısal becerilerin gelişimi, çevresel uyaranların yorumlanması ve bilişsel süreçlere aktarılması açısından son derece önemlidir (Cesur ve Köksal Akyol, 2021).

Bilişsel gelişim kuramcıları bu sürece farklı perspektiflerle yaklaşmaktadır. Piaget, çocukların bilişsel gelişiminin aşamalar halinde ilerlediğini ve çevreyle etkileşim sonucunda şekillendiğini öne sürerken; Vygotsky (1978) sosyal etkileşimin ve dilin bu süreçteki merkezi rolünü vurgulamıştır. Bu teorik yaklaşımlar, erken çocukluk döneminde nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulmasının bilişsel işlevlerin gelişimindeki hayati rolünü ortaya koymaktadır.

Güncel araştırmalar, okul öncesi eğitimin akademik başarı üzerindeki uzun vadeli olumlu etkilerini açıkça ortaya koymaktadır. Johnson ve arkadaşlarının (2024) Oklahoma’da yürüttüğü kapsamlı bir çalışmada, kamu destekli okul öncesi programlarına katılan çocukların üçüncü sınıf düzeyinde matematik ve dil becerilerinde anlamlı düzeyde gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Bu gelişmeler, erken yaşta sunulan eğitimin yalnızca anlık değil, ileri sınıf düzeylerine kadar uzanan kalıcı etkiler yarattığını göstermektedir. Benzer şekilde, Barnett ve Jung (2024) tarafından yapılan bir başka çalışmada da, kamu destekli okul öncesi kurumlarının özel sektöre kıyasla daha akademik odaklı bir yaklaşım benimsediği, bu farklılığın bilişsel gelişim üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular, erken çocukluk eğitime yapılan yatırımın, çocukların bilişsel potansiyelini destekleme ve eğitimde fırsat eşitliği sağlama açısından kritik rol oynadığını göstermektedir.

Nörobilimsel araştırmalar, erken müdahale programlarının çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle çevresel faktörler, ebeveyn tutumları ve günlük yaşam düzeni gibi değişkenlerin çocukların beyin gelişiminde kritik bir rol oynadığı belirlenmiştir. Örneğin, Hackman, Farah ve Meaney’nin (2010) çalışmasında, sosyo-ekonomik düzeyin çocukların beyin yapısı ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisi ayrıntılı biçimde incelenmiş; düşük gelirli ailelerden gelen çocuklarda frontal korteks gelişiminin yavaş seyrettiği ve bu durumun bilişsel becerileri olumsuz etkilediği rapor edilmiştir. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde kaliteli eğitim ve destekleyici aile ortamının önemini vurgulamaktadır. The Lancet’te yayınlanan bir diğer çalışma, erken çocukluk

dönemindeki zihinsel, duygusal ve fiziksel uyarıların bireyin yetişkinlikteki bilişsel işlevlerini önemli ölçüde etkilediğini kanıtlamıştır (Black ve ark., 2017).

Bu bilimsel veriler, okul öncesi eğitimin yalnızca anlık gelişimsel kazanımlar sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda bireyin tüm eğitim yaşamı boyunca sürecek akademik başarısının temellerini attığını göstermektedir. Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar için okul öncesi dönemde yapılan yatırımlar, çocukların uzun vadede sağlık, eğitim, sosyal statü gibi alanlarda daha başarılı olmalarına olanak sağlamaktadır. Bu sayede hem bireysel hem de toplumsal düzeyde uzun vadeli olumlu etkiler yaratmaktadır. Bu bulgular, erken çocukluk eğitiminin akademik ve bilişsel katkıların yanı sıra toplumun ekonomik refahı üzerinde de belirleyici bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (Heckman, 2013).

#### **2.1.8. Okul Öncesi Eğitimin Sosyo-Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkisi**

Erken çocukluk dönemi, bireylerin temel becerileri kazandığı ve kişilik gelişiminin şekillendiği bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan hızlı bir gelişim evresidir. Denham'ın (2006) araştırmaları, sosyal-duygusal yeterliliklerin hem okula hazır bulunuşluk düzeyini hem de akademik performansı önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, günümüz eğitim anlayışında sadece zihinsel becerilerin değil, duygusal ve sosyal gelişimin de kritik önem taşıdığını göstermektedir (Denham, 2006).

Sosyo-duygusal gelişim süreci, bireyin öz farkındalık kazanması, duygusal düzenleme mekanizmaları geliştirmesi, sosyal ilişkiler kurabilmesi ve çevresine uyum sağlayabilmesi açısından temel bir öneme sahiptir. Kaliteli okul öncesi eğitim programları, çocukların bu alanlardaki becerilerini geliştirebilecekleri en uygun ortamı sunmaktadır. Araştırmalar, nitelikli erken eğitimin çocukların duygusal esnekliklerini artırdığını ve zorluklarla başa çıkma becerilerini güçlendirerek uzun vadeli akademik ve sosyal başarıları olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000).

Eğitim ortamlarında güvenli bir atmosfer oluşturmak, duygu düzenleme stratejilerini desteklemek ve akran etkileşimlerini teşvik etmek; çocukların empati kurma, iş birliği yapma, paylaşma ve anlaşmazlık çözme gibi temel yaşam

becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel kuramı, kültürel bağlamın ve sosyal etkileşimlerin bilişsel gelişim üzerindeki etkilerini vurgulamakta ve çocukların sosyal deneyimler yoluyla öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, çocukların akranları ve eğitimcilerle kurdukları ilişkiler, öğrenme süreçlerinde belirleyici rol oynamaktadır (Vygotsky, 1978).

Sosyo-duygusal gelişim yetersizlikleri, ilerleyen yıllarda çeşitli akademik ve sosyal uyum sorunlarına yol açabilmektedir. Okul öncesi dönemde sosyal beceri eksikliği yaşayan ve akran ilişkilerinde zorluk çeken çocukların, ilköğretim yıllarında akademik güçlükler, dikkat problemleri ve davranışsal sorunlar yaşama riskinin arttığı belirlenmiştir (Raver, 2002). Benzer şekilde, özdenetim becerileri zayıf olan çocukların öğrenme motivasyonlarının düşebileceği ve akademik ilgilerinin azalabileceği gözlemlenmiştir (McClelland ve ark., 2000).

Erken çocukluk dönemi, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimin birbiriyle iç içe geçtiği ve karşılıklı olarak birbirini beslediği kritik bir zaman dilimidir. Bu nedenle, eğitim programlarının erken yaşlardan itibaren sosyal ve duygusal becerilerin gelişimine odaklanması büyük önem taşımaktadır. Eğitimcilerin ve ailelerin, çocukların duygusal zekalarını geliştirmeye, sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve problem çözme yetkinliklerini artırmaya yönelik destekleyici yaklaşımlar benimsemeleri gerekmektedir. Bu tür bir eğitim anlayışı, çocukların hem akademik hem de sosyal yaşamlarında daha başarılı ve uyumlu bireyler olmalarını sağlayacaktır.

### **2.1.9. Okul Öncesi Eğitimin Yürütücü İşlevler Üzerindeki Etkisi**

Yürütücü işlevler, bireyin bilişsel kontrol mekanizmalarını kapsayan ve planlama, odaklanma, dürtü kontrolü, bilişsel esneklik ile problem çözme gibi temel zihinsel süreçleri içeren kompleks bir beceriler bütünüdür. Bu üst düzey bilişsel yetiler, çocukların akademik performanslarını olduğu kadar sosyal ilişkilerini düzenleme, duygusal tepkilerini yönetme ve karmaşık görevleri sürdürme kapasitelerini de doğrudan etkilemektedir. Erken çocukluk dönemi, bu temel becerilerin alt yapısının oluştuğu ve çevresel faktörlerle hızla şekillendiği kritik bir gelişim evresidir (Garon ve ark., 2008).

Sosyo-kültürel gelişim kuramı perspektifinden bakıldığında, yürütücü işlevlerin gelişim süreci çocuğun sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimler ve kültürel öğrenme araçlarına erişimiyle yakından ilişkilidir (Vygotsky, 1978; Zelazo, 2004). Bu çerçevede, çocukların yetişkinler ve yaşlılarıyla gerçekleştirdiği nitelikli etkileşimler, yürütücü işlev becerilerinin gelişimini doğrudan desteklemektedir. Moriguchi ve Shinohara (2014) tarafından yapılan çalışmalar da bu görüşü desteklemekte ve sosyal deneyimlerin bilişsel öz-düzenleme mekanizmalarının gelişimindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır.

Okul öncesi eğitim ortamları, yürütücü işlev becerilerinin gelişimini destekleyen çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Planlı etkinlikler, yapılandırılmış oyunlar, problem çözme görevleri ve sınıf içi kurallı etkileşimler, çocukların dikkat kontrolü, çalışma belleği ve bilişsel esneklik gibi temel becerilerini güçlendirmektedir (Garon ve ark., 2008). Diamond ve Lee (2011) tarafından yapılan meta-analiz çalışması, fiziksel aktiviteler, mindfulness uygulamaları, sanatsal ve müzikal etkinliklerin yürütücü işlevler üzerinde anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur.

Yürütücü işlevlerin kapsamı sadece bilişsel alanla sınırlı kalmayıp, duygusal düzenleme ve sosyal uyum süreçlerini de içerdiğinden, öz-düzenleme becerileriyle yakından ilişkilidir. Blair ve Raver (2015) tarafından yapılan araştırmalar, bu becerilerin çocukların okula uyum süreçleri ve akademik başarıları üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymuştur. Özellikle ekonomik açıdan dezavantajlı çevrelerde yetişen çocuklar için bu becerilerin desteklenmesinin kritik bir koruyucu faktör olduğu vurgulanmıştır. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar, sınırlı uyaran içeren çevresel koşullar ve kronik stres faktörleri nedeniyle yürütücü işlev gelişimi açısından risk grubunda yer almaktadır. Bu bağlamda, nitelikli okul öncesi eğitim programları ve pozitif öğretmen-çocuk etkileşimleri, bu risk faktörlerini dengeleyici bir işlev görebilmektedir (Blair ve Raver 2015).

Yürütücü işlev becerileri çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinde merkezi bir konumdadır. Bu nedenle, okul öncesi dönemde bu becerileri sistematik olarak destekleyen bütüncül eğitim yaklaşımları, çocukların hem eğitimsel kazanımlarını hem de yaşam boyu sürecek uyum becerilerini güçlendirmede stratejik bir rol üstlenmektedir.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, ilgili alanyazındaki inceleme sonuçlarına yer verilerek okul öncesi dönemde yürütücü işlevler, bilişsel gelişim, duygusal düzenleme ve sosyo-ekonomik faktörlerle ilişkili çalışmalar ele alınmıştır.

### **2.2.1. Okul Öncesi Eğitimde Dezavantaj ile İlgili Araştırmalar**

Okul öncesi eğitim, özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar için dengeleyici bir müdahale olarak değerlendirilmektedir. OECD'nin 2017 raporuna göre, erken yaşta kaliteli eğitim alan dezavantajlı çocuklar, akranlarıyla benzer düzeyde bilişsel ve sosyal beceriler geliştirerek ilköğretime daha hazır hale gelmektedir. Bu bulgular, erken eğitimin toplumsal eşitsizlikleri azaltma gücünü ortaya koymaktadır (OECD, 2017). Okul öncesi dönemde sunulan kapsayıcı ve kaliteli müdahalelerin, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyerek fırsat eşitliği sağladığı ortaya konmuştur (Heckman, 2006)

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerde yetişen çocukların, eğitim hayatına devam etseler bile uzun vadede eğitim başarıları ve gelişim düzeyleri, daha avantajlı ailelerden gelen akranlarına kıyasla geride kalabilmektedir. Bu farklılığın temelinde, ev ortamında sunulan bilişsel ve sosyal uyarıcılara erişim eksikliği, aile desteği yetersizliği ve ekonomik koşulların sınırlayıcı etkileri yer almaktadır (Bradley ve Corwyn, 2002; Sirin, 2005). Araştırmalar, bu eşitsizliğin özellikle erken çocukluk döneminde belirginleştiğini ve ileriki yaşlarda akademik başarıyı doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Okul öncesi eğitim temel hedefleri dikkate alındığında, eğitimde fırsat eşitliği büyük önem taşımaktadır. Olumsuz şartlarda yaşayan çocuklar ile daha iyi şartlarda yaşayan çocuklar kıyaslandığında, olumsuz şartlarda yaşayan çocukların gelişimlerinin daha geride kaldığı gözlemlenmiştir. Okul öncesi dönemde sunulacak fırsatlar oluşan bu farkı aza indirgeyecektir. (AÇEV, 1999; Bekman, 2003).

Kazu (2019), çalışmasında Türkiye’de eğitim ve yoksulluk ilişkisi ele almıştır. Çalışmada öncelikle eğitimin ekonomik ve sosyal getirileri ele alınmış,

çeşitli ülkelerde ve Türkiye’de eğitim düzeyine göre yoksulluk oranları incelenmiştir. Çalışmada alınan eğitimlerin niteliğinin farklı okul ve bölgelerde önemli değişiklikler gösterdiğine dikkat çekilmiş ve kamu eğitim yatırımlarının yoksulluğu azaltıcı etkisine vurgu yapılmıştır. Son olarak; yoksulların eğitim düzeyinin yükseltilmesinde devletin daha aktif ve denetleyici bir rol üstlenmesi önerilmiştir.

Polat ve Dilli (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada “Sosyal Açıdan Dezavantajlı Çocuklar İçin Destek Programı”nın, çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi incelemiştir. Çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir desen kullanılmıştır. Deney grubuna “Sosyal Açıdan Dezavantajlı Çocuklar İçin Destek Programı” uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara yalnızca mevcut eğitim verilmiştir. Çocukların hazırbulunuşlukları “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”nin Gelişim ve Uygulama formları kullanılarak ölçülmüştür (Polat Unutkan, 2003). Sonuçlar; deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla matematik, fen, ses farkındalığı, zihinsel ve dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve öz bakım becerileri açısından daha yüksek performans sergilediklerini ortaya koymuştur.

Kandır ve Orçan (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip ailelerin beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmanın bulguları, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin kız çocuklarının düşünme becerileri puanlarının, aynı düzeydeki erkek çocuklara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşının düşmesiyle birlikte hem alt hem de üst sosyo-ekonomik düzey gruplarında erken öğrenme becerileri toplam puanında ve düşünme, dil ile sayısal beceriler alt alanlarında artış gözlemlenmiştir. Özellikle üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği okul öncesi kurumlarda, eğitime başlama yaşının daha düşük olduğu ve bu erken başlama yaşının, dil ile sayısal beceri gelişimi üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiler sağladığı belirlenmiştir. Elde edilen tüm bu sonuçlar, okul öncesi eğitime erken yaşta başlamanın bilişsel gelişim açısından önemli kazanımlar sağladığını göstermektedir.

### 2.2.2. Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlev ile İlgili Araştırmalar

Demirtaş (2023) tarafından yürütülen bir araştırmada, okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin sosyal becerilerle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Özellikle çalışan belleğin olumsuz tepkileri düzenlemede ve çatışma durumlarını değerlendirmede çocuklara yardımcı olduğu, bu sayede sosyal etkileşimlerinin daha sağlıklı geliştiği ortaya konmuştur. Bu bağlamda yürütücü işlevlerin, çocukların sosyal problem çözme becerilerinde de belirleyici bir rol üstlendiği vurgulanmıştır.

Yürütücü işlevler ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Bilişsel esneklik gibi yürütücü işlevlerin alt boyutlarının, bireylerin duygularını kontrol etme ve düzenleme süreçlerinde önemli rol oynadığı bilinmektedir (Diamond, 2013; Zelazo ve Carlson, 2020). Yürütücü işlevler; dikkat yönetimi, dürtü kontrolü ve bilişsel esneklik gibi beceriler aracılığıyla, çocukların akademik başarılarını ve sosyal-duygusal gelişimlerini doğrudan etkileyen kritik süreçlerdir. Bu beceriler, okulda öğrenme ve uyum sağlama süreçlerinde önemli bir rol oynar (Best, Miller ve Naglieri, 2011; Blair ve Raver, 2015). Özellikle okul öncesi dönemde bu becerilerin erken desteklenmesi, ilerleyen dönemlerde karşılaşılabilecek gelişimsel risklerin önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Yürütücü işlevler, erken çocukluk döneminde gelişmeye başlayan ve bireyin yaşam boyu öğrenme, problem çözme ve sosyal uyum becerileri üzerinde etkili olan temel bilişsel süreçlerdir. Literatürde yapılan birçok araştırma, yürütücü işlevlerin bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Sylva (2014), çalışmasında gelişimsel bilimlerden elde edilen bulguları okul öncesi eğitime ilişkin eğitim araştırmalarıyla birleştirmeyi amaçlamıştır. Makalenin ilk yarısı, Bruner'in argümanlarını yoksulluk ile düşük başarı arasındaki bağlantının altında yatan olası mekanizmaların, özellikle de ileriye planlama kapasitesinin tartışılması yoluyla genişletilmiştir. Makalenin ikinci yarısı eğitimsel başarıyı destekleyecek olan erken çocukluk dönemi “yürütücü işlevler” becerisini desteklemede okul öncesi dönemdeki ortamın rolüne odaklanmaktadır. Makale, yaklaşık 3000 İngiliz çocuğun eğitim yolları hakkında “Etkili Okul Öncesi, İlk ve

Orta Öğretim” araştırmasından (EPPSE; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj ve Taggart, 2012) elde edilen son bulgularla sonuçlanmıştır. Bulgular, yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin akademik öğrenim için temel sağladığını göstermiştir; ancak en yeni araştırmalar, bunun aynı zamanda öz düzenlemeyi ve ileriye planlamak için gereken yürütücü işlev becerilerini de geliştirdiğini göstermiştir.

Diamond (2013) tarafından yürütülen kapsamlı bir derleme çalışmasında, yürütücü işlevlerin üç temel bileşeni olan ketleme, çalışan bellek ve bilişsel esnekliğin; çocukların akademik başarıları, sosyal uyumları ve genel gelişimsel sağlıkları açısından belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Özellikle okul öncesi dönemde yapılandırılmış oyunlar, fiziksel hareket içeren etkinlikler ve dikkat geliştirmeye yönelik uygulamaların bu becerilerin gelişiminde kritik rol oynadığı ifade edilmiştir.

Blair ve Raver (2015), sosyo-ekonomik dezavantajın yürütücü işlev gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerine odaklandıkları çalışmalarında, erken çocukluk döneminde sunulan kaliteli okul öncesi eğitim programlarının bu dezavantajı önemli ölçüde azaltabileceğini göstermiştir. Tools of the Mind gibi programlarla desteklenen öz düzenleme becerilerinin, çocukların okul olgunluğu ve akademik başarılarında anlamlı artışlar sağladığı rapor edilmiştir.

McClelland ve arkadaşları (2017) ise dikkat kontrolü ve çalışan belleğin, okul başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle düşük sosyo-ekonomik statüye sahip çocukların yürütücü işlev becerilerinin yaşlarına göre daha düşük seviyede olduğu, ancak oyun temelli sosyal-duygusal öğrenme programlarının bu açığı kapatma potansiyeline sahip olduğu belirtilmiştir.

Moffitt ve arkadaşları (2011) tarafından yürütülen uzunlamasına bir çalışmada, erken çocuklukta gelişen yürütücü işlev becerilerinin, bireylerin yetişkinlik dönemindeki fiziksel sağlıkları, ekonomik durumları ve suça karışma olasılıkları gibi uzun vadeli yaşam sonuçlarıyla güçlü şekilde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışma, yürütücü işlevlerin gelişiminin yalnızca çocukluk dönemini değil, tüm yaşamı etkileyebilecek bir faktör olduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Noble, Norman ve Farah (2007) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise düşük gelirli ailelerden gelen çocukların dikkat kontrolü ve bilişsel esneklik gibi

yürütücü işlev bileşenlerinde akranlarına göre dezavantaj yaşadığı tespit edilmiştir. Ancak nitelikli erken müdahaleler sayesinde bu farkın azaltılabileceği vurgulanmıştır. Bu bulgu, okul öncesi eğitimin özellikle risk altındaki çocuklar için ne denli kritik olduğunu gözler önüne sermektedir.

Bu araştırmaların ortak noktası, yürütücü işlevlerin erken yaşta desteklenmesinin hem bilişsel hem de sosyo-duygusal gelişim üzerinde uzun vadeli olumlu etkiler yarattığını ve özellikle sosyo-ekonomik dezavantaj durumlarında bu desteğin büyük önem taşıdığını göstermeleridir. Okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin gelişiminin, çocukların çok boyutlu gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Özellikle sosyo-ekonomik dezavantaj altındaki çocuklarda bu becerilerin erken desteklenmesi, gelişimsel farklılıkların azaltılması açısından önem arz etmektedir.

### **2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim ile İlgili Araştırmalar**

Bilişsel gelişim, çocukların çevrelerini algılamaları, bilgi edinmeleri, problem çözmeleri ve düşünme becerilerini yapılandırmaları açısından kritik bir gelişim alanıdır. Özellikle okul öncesi dönem, bilişsel becerilerin temellerinin atıldığı ve hızla geliştiği bir dönemdir (Piaget, 1952). Bu dönemde çocukların bellek, dikkat, sınıflama, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi temel zihinsel süreçleri gelişmekte; bu gelişim çocuğun ileriki akademik başarısını da doğrudan etkilemektedir.

Aydın ve Ahmetoğlu (2022), çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel işlevlerinin uygulama performansının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelenmesi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda ise, çocukların bilişsel işlevleri uygulama performanslarında ailelerin kendilerini tanımladıkları sosyo-ekonomik düzey, ailenin gelir düzeyinin ve anne baba öğrenim durumunun etkili olduğu belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzey, gelir düzeyi ve anne baba öğrenim durumu yükseldikçe çocukların bilişsel işlev performanslarında da yükselme meydana geldiği tespit edilmiştir.

Araştırmalar, çocukların erken yaşta maruz kaldıkları çevresel uyarıcılığın, onların bilişsel gelişimleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle zengin öğrenme materyalleri, sözel etkileşimler ve keşfetmeye dayalı

etkinliklerle donatılmış çevrelerde büyüyen çocukların dikkat, problem çözme ve akıl yürütme becerilerinde anlamlı ilerlemeler gözlemlenmiştir (Bradley ve Corwyn, 2005). Bu tür ortamlarda gelişen çocuklar, bilişsel görevlerde daha başarılı olmakta ve okul başarısı açısından avantajlı konuma gelmektedir. Bu bulgular, erken çocuklukta sağlanan kaliteli öğrenme deneyimlerinin uzun vadeli akademik ve bilişsel getirilerini desteklemektedir.

Denham ve Brown (2010), bilişsel gelişimin sosyal-duygusal öğrenme ile de iç içe olduğunu ortaya koymuşlardır. Özellikle dikkat süresi, dürtü kontrolü ve planlama gibi yürütücü işlevlerle desteklenen bilişsel becerilerin, çocukların hem akademik başarılarını hem de sosyal ilişkilerini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Huttenlocher vd., (1991) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada ise dil gelişimi ile bilişsel gelişim arasındaki yakın ilişkiyi ortaya koymuştur. Araştırmada, ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu etkileşimli ve zengin dilsel iletişimin, çocukların kavram gelişimi ve mantıksal düşünme becerilerini desteklediği gösterilmiştir.

Oktay ve Unutkan (2015) da okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini destekleyecek nitelikli bir eğitim programının, bilişsel beceriler başta olmak üzere çok yönlü gelişimi teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Özellikle oyun temelli etkinliklerin, çocuğun problem çözme, mantık yürütme ve keşfetme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, literatürdeki çalışmalar okul öncesi dönemde sağlanan nitelikli eğitimin, çocukların bilişsel gelişimini güçlendirdiğini ve bu gelişimin uzun vadeli akademik ve sosyal başarılar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda erken yaşta bilişsel gelişimi destekleyen yapılandırılmış eğitim ortamları, dezavantajlı gruplar için de bir fırsat eşitliği sunmaktadır.

#### **2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyo-Duygusal Gelişim ile İlgili Araştırmalar**

Okul öncesi dönem, çocukların duygularını tanıma, ifade etme ve düzenleme becerilerinin yanı sıra sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneklerinin hızla geliştiği kritik bir dönemdir. Bu süreçte kazanılan sosyo-duygusal beceriler, çocukların ileriki yaşamlarında akademik başarıları, sosyal uyumları ve genel

yaşam kaliteleri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Denham vd., 2003; Izard vd., 2001; Raver, 2002).

Çandır ve Filiz'in (2023) gerçekleştirdiği derleme çalışmasında, okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleriyle yürütüldüğü belirlenmiştir. Çalışmada, duygu düzenleme becerilerinin özellikle çocukların sosyal uyum süreçleri üzerindeki etkilerine sıkça vurgu yapılmıştır. Bu becerilerin gelişmiş olduğu çocukların akran ilişkilerinde daha başarılı oldukları, sosyal ortamlarda daha uyumlu davranışlar sergiledikleri ve problem çözme durumlarında daha etkili stratejiler geliştirebildikleri ifade edilmiştir. Bu bulgular, okul öncesi dönemde duygusal becerilerin desteklenmesinin çocukların sosyal gelişimi kadar akademik ve ruhsal gelişimleri açısından da kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Yıldırım ve Karaman (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal uyumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, sosyal becerileri yüksek olan çocukların duygularını daha iyi ifade edebildiklerini ve çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurabildiklerini göstermiştir.

Denham ve arkadaşlarının (2003) çalışmasında, duyguları tanıma ve düzenleme becerilerinin çocukların akran ilişkileri ve sosyal kabul düzeyleri üzerinde belirleyici rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu beceriler desteklendiğinde, çocukların daha paylaşımcı, empatik ve işbirlikçi davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Denham ve arkadaşlarının (2012) yürüttükleri başka bir çalışmada ise sosyal-duygusal öğrenme programlarıyla desteklenen okul öncesi çocukların saldırganlık, kaygı ve içe kapanma davranışlarında azalma, empati, arkadaşlık kurma ve sosyal problem çözme becerilerinde ise artış gözlemlenmiştir. Bu bulgular, sosyal-duygusal öğrenmenin uzun vadeli etkilerinin altını çizmektedir.

Izard ve arkadaşları (2001), duygusal farkındalık eğitimi verilen çocukların daha yüksek öz-düzenleme becerileri geliştirdiklerini ve duygusal sorunları daha az yaşadıklarını saptamışlardır. Bu tür müdahalelerin yalnızca duygusal gelişimi değil, aynı zamanda akademik başarıyı da olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Raver (2002) ise düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların sosyal-duygusal

gelişim açısından risk altında olduklarını; ancak öğretmen-çocuk ilişkilerinin sıcaklık, tutarlılık ve destekleyicilik özellikleri taşıdığında bu riskin azaltılabileceğini belirtmiştir. Özellikle okul öncesi dönemde kurulan güvenli ilişkilerin çocukların duygusal güvenliklerini artırdığı görülmüştür.

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal ilişkiler kurma, duyguları tanıma, ifade etme ve düzenleme becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir gelişimsel dönemdir. Bu beceriler, yalnızca çocukların mevcut sosyal çevrelerine uyum sağlamalarını kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda akademik başarılarını, öz-düzenleme yetilerini ve yaşam boyu sürecek psiko-sosyal yeterliliklerini de doğrudan etkiler (Denham vd., 2003; Izard vd., 2001; Raver, 2002; Denham vd., 2012).

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara sunulan okul öncesi eğitimin; yürütücü işlev becerileri ile bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. Bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve teknikleri, verilerin toplanma süreci, verilerin analizi gibi başlıklar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel desen kapsamında yer alan ön test–son test-izleme testli tek grup modeli ile yürütülmüştür. Bu modelde yalnızca bir gruba müdahale öncesinde, esnasında ve sonrasında ölçümler uygulanmakta, kontrol grubu yer almamaktadır. Bu durum, müdahale sürecinin etkilerini zaman içindeki değişim üzerinden izleme olanağı sunarken, iç geçerliliğin sınırlı kalmasına neden olabilmektedir (Campbell ve Stanley, 2015). Zayıf deneysel desenlerde, olgunlaşma, test-tekrar test etkisi veya dışsal olaylar gibi değişkenlerin etkisi ayırt edilemeyebilir (Shadish, Cook ve Campbell, 2002).

Araştırmanın veri toplama süreci, aynı çocuk grubundan üç farklı zaman noktasında veri toplanacak şekilde yapılandırılmıştır: dönemin başında (ön test), ortasında (ara test) ve sonunda (son test). Bu yapı, çalışmaya boylamsal araştırma özelliği de kazandırmaktadır. Boylamsal araştırmalar, bireylerde zamanla meydana gelen değişimlerin sistematik olarak izlenmesini amaçlar ve gelişimsel süreçlerin doğrudan gözlemlenebilmesine olanak tanır (Menard, 2002). Bu bağlamda, araştırma modeli zayıf deneysel desen çerçevesinde yapılandırılmış olsa da, çoklu zamanlı ölçümlerle veri toplanması, çalışmayı boylamsal izleme niteliği taşıyan bir yapıya dönüştürmüştür.

Ayrıca araştırmada yalnızca tek bir veri kaynağına bağlı kalınmamış hem öğretmenlerden hem de ebeveynlerden veri toplanmıştır. Bu çoklu veri kaynağı yaklaşımı, araştırmanın iç ve dış geçerliliğini artırma açısından önemli bir katkı

sağlamaktadır (Creswell, 2017; Bryman, 2016). Ölçümler, psikometrik özellikleri güçlü araçlarla gerçekleştirilmiş olup, bu durum elde edilen bulguların bilimsel değerini güçlendirmiştir.

Sonuç olarak bu araştırma, zayıf deneysel desen kapsamında yapılandırılmış olmakla birlikte, veri toplama sürecinin boylamsal yapısı sayesinde, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklara sunulan okul öncesi eğitimin bilişsel, sosyal-duygusal ve yürütücü işlev gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin zamana bağlı açıklayıcı bulgular sunmakta ve uygulamaya yönelik önemli çıkarımlar yapılmasına olanak tanımaktadır.

### **3.2 Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Bursa Büyükşehir Belediyesine bağlı Ana kucağı çocuk eğitim merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 81 kız 80 erkek toplam 161 çocuk, bu çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri oluşturmaktadır.

Veriler boylamsal bir araştırma yöntemiyle aynı çalışma grubundan dönem başı, dönem ortası ve dönem sonu olmak üzere toplam üç farklı zaman noktasında toplanmıştır. Bu durum çocukların gelişim süreçlerinin izlenmesini mümkün kılmıştır. Araştırmaya gönüllü katılım sağlayan katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Demografik özellikler**

<b>Demografik Özellikler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	81	50,3
Erkek	80	49,7
Toplam	161	100,0
<b>Yaş</b>		
4 Yaş	82	50,9
5 Yaş	79	49,1
Toplam	161	100,0
<b>Anne Öğrenim Düzeyi</b>		
İlkokul	50	31,1
Ortaokul	42	26,1
Lise	39	24,2
Üniversite Eğitimi Almış	30	18,6
Toplam	161	100,0
<b>Baba Öğrenim Düzeyi</b>		
İlkokul	29	18,0
Ortaokul	45	28,0
Lise	55	34,2
Üniversite Eğitimi Almış	32	19,9
Toplam	161	100,0
<b>Aile Gelir Düzeyi</b>		
Alt	61	37,9
Orta	100	62,1
Toplam	161	100,0
<b>Aile Sosyo-Ekonomik Düzeyi (SED)</b>		
Alt	46	28,6
Orta	66	41,0
Orta-Üst	49	30,4
Toplam	161	100,0

### **3.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri**

Araştırma kapsamında; çocukların bilişsel gelişim, sosyo-duygusal gelişim ve yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla nicel veri toplama

teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda kullanılan veri toplama araç ve tekniklerine yer verilmiştir.

### **3.3.1. Demografik Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından ebeveynlerin bilgilerini elde edebilmek amacıyla hazırlanan bilgi formunda; ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyleri, ailenin gelir durumu, sosyo-ekonomik düzeyleri ve çocuk sayıları gibi değişkenlere yer verilmiştir. Form ebeveynler tarafından güz dönemi başında doldurulmuştur.

### **3.3.2. Okul Öncesi Dönem Bilişsel ve Sosyo-Duygusal Gelişim Ölçeği**

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından Millî Eğitim Bakanlığının 2013 yılında yayınladığı “Okul Öncesi Eğitim Programında” yer alan 36-72 aylık çocuklara yönelik kazanım ve göstergeler kullanılarak “Bilişsel ve Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği” hazırlanmıştır. Bilişsel gelişim (OÖ-BG) 21 madde, Sosyal duygusal gelişim (OÖ-SDG) 17 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek öğretmenler tarafından doldurularak çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişim düzeyleri ölçülmüştür. Öğretmenler eğitim-öğretim yılının başında, ortasında ve sonunda olmak üzere toplam üç kez çocukları değerlendirmişlerdir.

### **3.3.3. 48-72 Aylık Çocuklar İçin Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formu**

Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar tarafından 2020 yılında Türkçe’ye uyarlanan “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formu”, 48-72 aylık çocuklara yönelik olarak geliştirilmiş ve toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. Hazırlanan ölçekte, iki alt boyut yer almaktadır: Çalışan Bellek alt boyutu 13 madde, Ketleyici Kontrol alt boyutu ise 11 maddeden oluşmaktadır. Çalışan Bellek alt boyutuna örnek bir madde olarak” bir etkinliğin ortasındaiken, ne yapıyor olduğunu hatırlamakta zorluk yaşar” iken, Ketleyici kontrol alt boyutuna örnek olarak ise “Söylenilmesine rağmen, kendini tutmakta veya zapt etmekte zorluk yaşar” ifadesi verilebilir. Ölçek hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından

doldurabilecek şekilde tasarlanmıştır. Beşli likert tipi bir derecelendirme sistemine sahip olan envanterde, katılımcılardan her bir ifadeye ilişkin olarak çocuğu ne derece yansıttığını (1' kesinlikle doğru değil) ile (5' kesinlikle doğru) arasında bir puan vererek belirtmeleri istenmektedir. Envanterin doldurulması yaklaşık 5 ila 10 dakika sürmektedir. (Thorell ve Catale, 2014; Thorell ve Nyberg, 2008). Bu ölçek öğretmenler tarafından doldurularak çocukların yürütücü işlev beceri düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmenler eğitim-öğretim yılının başında, ortasında ve sonunda olmak üzere toplam üç kez çocukların yürütücü işlev becerilerini değerlendirmişlerdir.

#### **3.3.4. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) Ebeveyn Formu**

Hamamcı, Acar ve Uyanık tarafından 2021 yılında Türkçeye uyarlaması yapılan "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE)" Ebeveyn Formu 4-12 yaş aralığındaki çocukların yürütücü işlevlerini ebeveynler tarafından değerlendiren ÇDYİE bir derecelendirme aracıdır. Çocukluk Çağı Yönetici İşleyiş Envanteri 5'li Likert tipi ölçek, Thorell ve Nyberg (2008) tarafından "Çocukluğun Yürütülmesi" başlığıyla geliştirilmiştir. Çocukların yürütücü işlev becerilerini öğretmen ve ebeveynler tarafından değerlendirmek amacıyla İşlevsellik Envanteri (CHEXI)" (1: "Kesinlikle doğru değil", 5: "Kesinlikle doğru") (örnek maddeler için Ek-A'ya bakınız). Bu envanter 26 maddeden oluşmaktadır ve iki faktörlü (çalışma belleği ve engelleyici kontrol) Orijinal ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,89, engelleyici kontrol için 0,86 ve çalışma belleği için 0,75 olarak bulunmuştur. Bu ölçek ebeveyn tarafından doldurularak çocukların yürütücü işlev beceri düzeyleri belirlenecektir. Ebeveynler eğitim-öğretim yılının başında, ortasında ve sonunda olmak üzere toplam üç kez çocuklarının yürütücü işlev becerilerini değerlendirmişlerdir.

#### **3.4. Verilerin Toplanma Süreci**

Araştırmanın Etik Kurul Onayı Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Komisyonu'nun 06.10.2023 tarihli ve 2023/07 Sayılı Etik Kurul Onayı ile alınmıştır. Araştırma için Bursa Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Şube

Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Alınan izinlerin ardından Hamitler Ana Kucağı Çocuk Eğitim Merkezinde okul öncesi eğitim alan 250 çocuğun ebeveyn ve öğretmenleri ile görüşme sağlanmış, çalışma ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Uygulama sürecindeki bilgilendirmeler tamamlandıktan sonra çalışma grubunda yer alacak çocukların velilerine veli onam formu gönderilmiştir, katılımı gönüllüğün esas olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın verileri öğretmenler ve ebeveynler aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından Ekim 2023 ve Mayıs 2024 tarihleri arasında toplanmıştır.

Araştırmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerin çocukları için hem ebeveynler hem de sınıf öğretmenlerinin ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Ölçekler üç farklı zaman aralığında doldurulmuştur. Ölçekler tamamlandığında hem ebeveynlerden hem de öğretmenlerden ölçekler toplanmış ve veri analiz süreci gerçekleştirilmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Genel Bilgi Formu, OÖ-SDG, OÖ-BG, CDYİE”den elde edilen verilerin analizinde “IBM SPSS Statistics 25, FACTOR (Ferrando ve Lorenzo-Seva, 2017) ve LISREL 8.54” programları kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aşağıdaki İstatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

1) Öğretmenlerden elde edilen veriler kullanılarak Okul Öncesi Dönem Bilişsel ve Sosyo-Duygusal Gelişim Ölçeğinin SDG ve BG ölçekleri için Temel Bileşenler analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizinde FACTOR programı kullanılmıştır.

2) Açıklayıcı faktör analizin sonucunda elde edilen yapılar ebeveynlerden elde edilen veriler kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizinde sırasal düzeydeki ölçümler için uygun olan Polikorik (Polychorich) korelasyon matrisi ve Diyagonal Ağırlıklı En Küçük Kareler (Diagonally Weighted Least Squares) tahmin yöntemi kullanılarak öğretmen verilerinden elde edilen yapının ebeveynler için de geçerli olup olmadığı incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi LISREL sürüm 8.54 ile yapılmıştır.

3) Öğretmen ve ebeveynlerden elde edilen ölçümlerden elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir.

4) Öğretmen ve ebeveynlerden elde edilen veriler ile korelasyon analizi yapılmıştır.

5) Öğretmen ve ebeveynlerden elde edilen SDG, BG ve CDYİE ölçekleri toplam puanları ve bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

6) Okul öncesi eğitimin çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla, öğretmen ve ebeveynlerden elde edilen veriler kullanılarak tekrarlı ölçümler için karma desen ANOVA analizleri yapılmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda araştırma verilerinin analiz sonuçları sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### 4.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

“Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği”nin 17 maddesi öğretmenden elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi için FACTOR (Ferrando ve Lorenzo-Seva, 2017) programı kullanılarak, temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur. Temel bileşenler analizinin yürütülmesinden önce verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO örnekleme yeterliliği ölçümü ve Bartlett küresellik testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları**

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçümü		.936
Bartlett Küresellik Testi	Chi-Square	1771.1
	Sd	120
	Sig.	.0001*

\*p < .01

Tablo 2 incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin değerinin önerilen asgari değer olan 0.6 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Bartlett küresellik testi sonucu istatistiksel olarak anlamlıdır (p < .01). KMO ve Bartlett Küresellik testi sonuçları araştırma verilerinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

Faktör sayısına karar vermede iki ölçüt kullanılmıştır: Kaiser kuralı ve paralel analiz. Kaiser kuralı ölçek için 2 faktörlü yapının uygun olabileceğine işaret

etmiştir (1. Faktör: 11.16, Açıklanan Varyans: %69.7, 2. Faktör:1.38, Açıklanan Varyans: %8,6). Paralel analizi sonucu ise ölçek için tek faktörlü yapının daha uygun olduğunu işaret etmiştir. Verilerin temel bileşenler analizi neticesinde özdeğeri birden büyük iki faktör ortaya çıkmıştır. Birinci faktörün öz değeri 11.16, ikinci faktörün öz değeri ise 1.38 olarak hesaplanmıştır. Paralel analizi sonucu hesaplanan faktörlerde ise ikinci faktörün öz değerinin 1.48 olduğu görülmüştür. Paralel analizi ile hesaplanan ikinci faktörün özdeğerinin gerçek verilerle hesaplanan ikinci faktörün özdeğerinden daha yüksek olması nedeni ile paralel analizi sonucunun tek faktörlü yapıya işaret ettiği görülmüştür (Basto ve Pereira, 2012). Bu nedenle, paralel analizi sonucu göz önünde bulundurularak ve kuramsal açıdan daha uygun olması nedeni ile tek faktörlü yapı kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra faktör analizi sırasında düşük madde faktör yükü gösteren ve sosyal duygusal gelişimle ilişkili olmadığı düşünülen 11. Madde analizden çıkarılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda 16 maddelik tek faktörlü yapının öz değeri 11.16, açıklanan varyans miktarı da %69.77 olarak hesaplanmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen faktör yükleri ve ortak varyans miktarları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği Bileşen Matrisi**

<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yükleri</b>	<b>Ortak Varyans (Communalities)</b>
<b>SDG1</b>	0.864	0.746
<b>SDG2</b>	0.841	0.707
<b>SDG3</b>	0.877	0.770
<b>SDG4</b>	0.908	0.825
<b>SDG5</b>	0.796	0.634
<b>SDG6</b>	0.919	0.845
<b>SDG7</b>	0.801	0.642

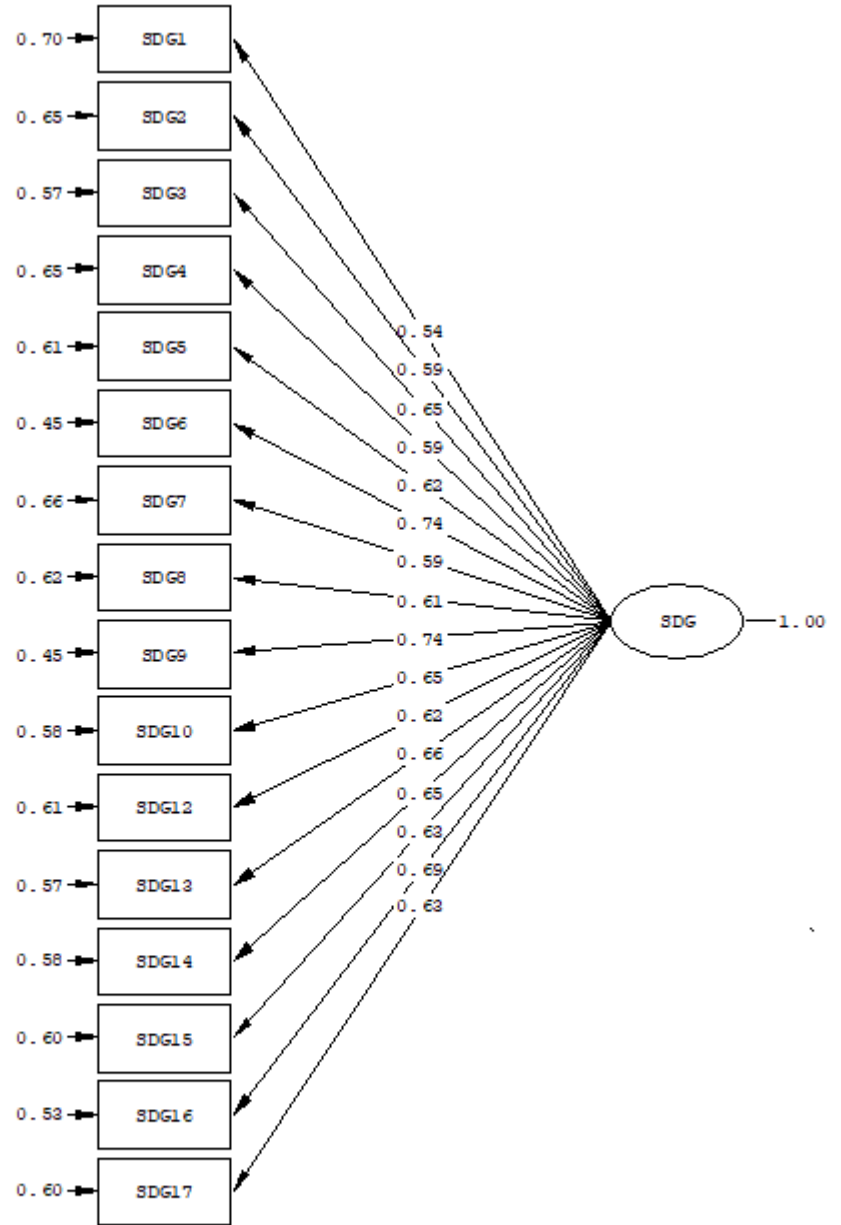
**Tablo 3. Devamı**

<b>SDG8</b>	0.870	0.756
<b>SDG9</b>	0.741	0.549
<b>SDG10</b>	0.815	0.665
<b>SDG12</b>	0.834	0.695
<b>SDG13</b>	0.760	0.578
<b>SDG14</b>	0.784	0.614
<b>SDG15</b>	0.799	0.638
<b>SDG16</b>	0.836	0.699
<b>SDG17</b>	0.895	0.801

Tablo 3 bileşenler matrisi incelendiğinde madde faktör yüklerinin .741 ile .919, ortak varyans miktarlarının ise .549 ile .845 arasında değiştiği görülmektedir.

#### **4.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği Ebeveyn verisi Doğrulayıcı Faktör Analizinde sırasal düzeydeki ölçümler için uygun olan Polikorik (Polychorich) korelasyon matrisi ve Diyagonal Ağırlıklı En Küçük Kareler (Diagonally Weighted Least Squares) tahmin yöntemi kullanılarak öğretmen verilerinden elde edilen yapının ebeveynlerden elde edilen veriler için de geçerli olup olmadığına yönelik yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları Şekil 1 ve Tablo 4'te verilmiştir.



Chi-Square=208.37, df=104, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

Şekil 1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği Ebeveyn Verileri DFA Sonuçları

**Tablo 4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği Ebeveyn Verileri Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

$\chi^2$	sd	CFI	GFI	NFI	RMSEA
208.37	104	.98	.96	.95	.079

Şekil 1’de Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği ebeveyn verilerinden elde edilen DFA sonuçlarının standardize edilmiş tahmini değerleri verilmiştir. Tablo 4 de Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği ebeveyn verilerinden elde edilen DFA sonuçlarının model-veri uyum indeksleri GFI=0.96, CFI=0.98, NFI=0.95 ve RMSEA=0.079 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu uyum indeksleri incelendiğinde modelin kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir.

#### **4.3. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

“Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği”nin 21 maddesi öğretmenden elde edilen verilerle FACTOR (Ferrando ve Lorenzo-Seva, 2017) programı kullanılarak, temel bileşenler analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi öncesinde verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO örnekleme yeterliliği ölçümü ve Bartlett küresellik testi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları**

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçümü		.933
Bartlett Küresellik Testi	Chi-Square	1755.7
	Sd	190
	Sig.	.0001*

\*p < .01

Tablo 5 incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin değerinin 0.6'nın üzerinde olduğu ve Bartlett küresellik testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .01$ ). Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011).

Faktör sayısına karar vermede Kaiser kuralı ve paralel analiz kullanılmıştır. Kaiser kuralı ölçek için 3 faktörlü yapının uygun olabileceğine işaret etmiştir (1. Faktör: 12.27, Açıklanan Varyans: %61.38, 2. Faktör: 2.71, Açıklanan Varyans: %13.50, 3. Faktör: 1.12, Açıklanan Varyans: %5.6). Paralel analizi sonucu ise, ölçek için iki faktörlü yapının uygun olabileceğine işaret etmiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda birinci faktörün öz değeri 12.27, ikinci faktörün öz değeri 2.71, üçüncü faktörün özdeğeri ise 1,12 olarak hesaplanmışken, paralel analizi sonucunda birinci faktörün öz değeri 1.74, ikinci faktörün öz değeri 1.59, üçüncü faktörün özdeğeri ise 1.49 olarak hesaplanmıştır. Paralel analizinin hesapladığı üçüncü faktörün öz değerinin gerçek verilerle hesaplanan üçüncü faktöre ait öz değerden yüksek olduğu görülmüştür (Basto ve Pereira, 2012). Her ne kadar paralel analiz iki faktörlü yapıyı önerse de madde içerikleri ve ilgili alan yazın düşünüldüğünde kuramsal olarak tek faktörlü yapının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Ayrıca faktör analizi sırasında düşük madde faktör yükü gösteren ve bilişsel gelişimle ilişkili olmadığı düşünülen 21. Madde analizden çıkarılmıştır. Verilerin analizi sonucunda 21 maddelik tek faktörlü yapının öz değeri 12.27, açıklanan varyans miktarı da %61.38 olarak hesaplanmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen maddelere ilişkin faktör yükleri ve ortak varyans miktarları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 6. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği Bileşen Matrisi**

<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yükleri</b>	<b>Ortak Varyans (Communalities)</b>
BG1	<b>0.797</b>	<b>0.635</b>
BG2	<b>0.854</b>	<b>0.730</b>
BG3	<b>0.819</b>	<b>0.670</b>

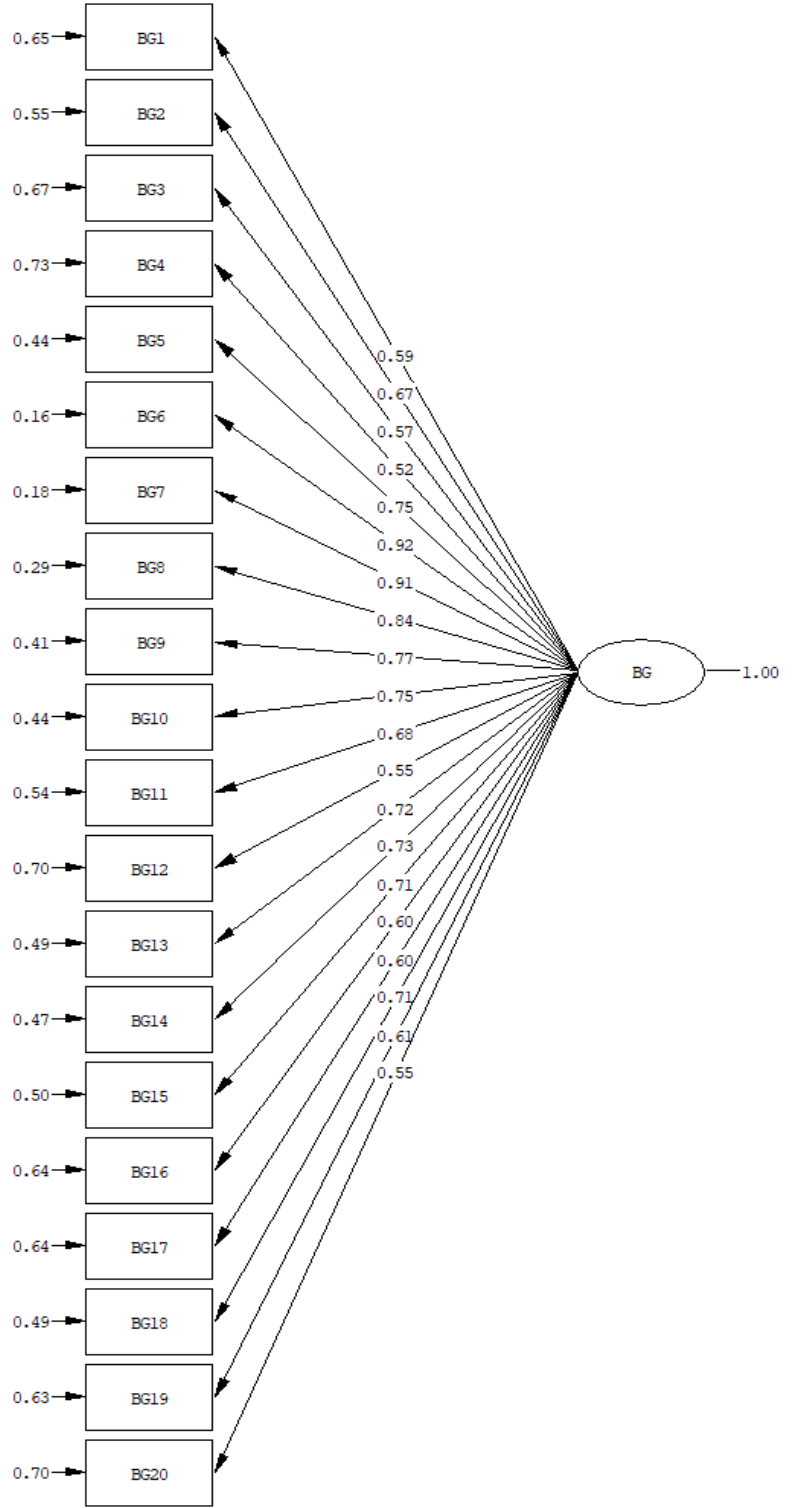
Tablo 6 Devamı

BG4	<b>0.813</b>	<b>0.662</b>
BG5	<b>0.836</b>	<b>0.699</b>
BG6	<b>0.903</b>	<b>0.815</b>
BG7	<b>0.835</b>	<b>0.697</b>
BG8	<b>0.868</b>	<b>0.754</b>
BG9	<b>0.880</b>	<b>0.775</b>
BG10	<b>0.758</b>	<b>0.574</b>
BG11	<b>0.623</b>	<b>0.388</b>
BG12	<b>0.731</b>	<b>0.534</b>
BG13	<b>0.777</b>	<b>0.604</b>
BG14	<b>0.809</b>	<b>0.654</b>
BG15	<b>0.743</b>	<b>0.552</b>
BG16	<b>0.501</b>	<b>0.251</b>
BG17	<b>0.845</b>	<b>0.715</b>
BG18	<b>0.694</b>	<b>0.482</b>
BG19	<b>0.788</b>	<b>0.620</b>
BG20	<b>0.684</b>	<b>0.467</b>

Tablo 6 bileşenler matrisi incelendiğinde madde faktör yüklerinin .501 ile .880, ortak varyans miktarlarının ise .251 ile .815 arasında değiştiği görülmektedir.

#### **4.4. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği Ebeveyn verisi Doğrulayıcı Faktör Analizinde sırasal düzeydeki ölçümler için uygun olan Polikorik (Polychorich) korelasyon matrisi ve Diagonal Ağırlıklı En Küçük Kareler (Diagonally Weighted Least Squares) tahmin yöntemi kullanılarak öğretmen verilerinden elde edilen yapının ebeveynlerden elde edilen veriler için de geçerli olup olmadığına yönelik yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları Şekil 2 ve Tablo 7’de verilmiştir.



Chi-Square=432.01, df=170, P-value=0.00000, RMSEA=0.098

Şekil 2. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği Ebeveyn Verileri DFA Sonuçları

**Tablo 7. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği Ebeveyn Verileri Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

$\chi^2$	sd	CFI	GFI	NFI	RMSEA
432.01	170	.99	.97	.96	.098

Şekil 2’de Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Ölçeği ebeveyn verilerinden elde edilen DFA sonuçlarının standardize edilmiş tahmini değerleri verilmiştir. Tablo 7’de Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği ebeveyn verilerinden elde edilen DFA sonuçlarının model-veri uyum indeksleri GFI=0.97, CFI=0.99, NFI=0.96 ve RMSEA=0.098 olarak hesaplanmıştır. Bu edilen değerler modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

#### **4.5. Güvenirlilik Analizi Sonuçları**

*Okul Öncesi Dönem Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği, Okul Öncesi Dönem Bilişsel Gelişim Ölçeği, Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri – Öğretmen Formu, Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri – Ebeveyn Formu*’ndan elde edilen puanların güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8. Öğretmen Verisi Güvenirlilik Analizi Sonuçları**

Form Türü	Cronbach's Alpha	Toplam Madde Sayısı
OÖD-SDGÖ -1.Ölçüm	.957	16
OÖD-SDGÖ -2.Ölçüm	.954	16
OÖD-SDGÖ -3.Ölçüm	.956	16
OÖD-BGÖ -1.Ölçüm	.957	20
OÖD-BGÖ -2.Ölçüm	.957	20
OÖD-BGÖ -3.Ölçüm	.973	20
ÇDYİE-Öğretmen 1. Ölçüm Tüm	.976	24

**Tablo 8. devamı**

<i>ÇDYİE-Öğretmen Çalışan Bellek - 1. Ölçüm</i>	.966	13
<i>ÇDYİE-Öğretmen Ketleyici Kontrol - 1. Ölçüm</i>	.944	11
<b>ÇDYİE-Öğretmen 2. Ölçüm Tüm</b>	.976	24
<i>ÇDYİE-Öğretmen Çalışan Bellek - 2. Ölçüm</i>	.970	13
<i>ÇDYİE-Öğretmen Ketleyici Kontrol - 2. Ölçüm</i>	.950	11
<b>ÇDYİE-Öğretmen 3. Ölçüm Tüm</b>	.983	24
<i>ÇDYİE-Öğretmen Çalışan Bellek - 3. Ölçüm</i>	.977	13
<i>ÇDYİE-Öğretmen Ketleyici Kontrol - 3. Ölçüm</i>	.965	11

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerden elde edilen OÖD-SDGÖ, OÖD-BGÖ, CDYİE – Öğretmen Formu birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlerinden elde edilen puanların iç tutarlılık katsayılarının (Cronbach's Alpha) .944 ile .983 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar bu ölçümlerden elde edilen puanların yüksek düzeyde güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 9. Ebeveyn Verisi Güvenirlik Analizi Sonuçları**

<b>Form Türü</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Toplam Madde Sayısı</b>
<b>OÖD-SDGÖ -1.Ölçüm</b>	.874	16
<b>OÖD-SDGÖ -2.Ölçüm</b>	.874	16
<b>OÖD-SDGÖ -3.Ölçüm</b>	.865	16
<b>OÖD-BGÖ -1.Ölçüm</b>	.920	20
<b>OÖD-BGÖ -2.Ölçüm</b>	.926	20
<b>OÖD-BGÖ -3.Ölçüm</b>	.922	20
<b>ÇDYİE- Ebeveyn 1. Ölçüm Tüm</b>	.912	24
<i>ÇDYİE- Ebeveyn Çalışan Bellek - 1. Ölçüm</i>	.876	13
<i>ÇDYİE- Ebeveyn Ketleyici Kontrol - 1. Ölçüm</i>	.805	11
<b>ÇDYİE- Ebeveyn 2. Ölçüm Tüm</b>	.913	24
<i>ÇDYİE- Ebeveyn Çalışan Bellek - 2. Ölçüm</i>	.882	13
<i>ÇDYİE- Ebeveyn Ketleyici Kontrol - 2. Ölçüm</i>	.821	11
<b>ÇDYİE- Ebeveyn 3. Ölçüm Tüm</b>	.934	24
<i>ÇDYİE- Ebeveyn Çalışan Bellek - 3. Ölçüm</i>	.900	13
<i>ÇDYİE- Ebeveyn Ketleyici Kontrol - 3. Ölçüm</i>	.865	11

Tablo 9 incelendiğinde ebeveynlerden elde edilen OÖD-SDGÖ, OÖD-BGÖ, CDYİE – Ebeveyn Formu birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlerinden elde edilen puanların iç tutarlılık katsayısını hesaplamak için yapılan güvenilirlik analizinde güvenilirlik katsayılarının (Cronbach's Alpha) .805 ile .934 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar bu ölçümlerden elde edilen puanların iyi düzeyde güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

#### **4.6. Korelasyon Analizi Sonuçları**

Öğretmenlerden elde edilen OÖD-SDGÖ, OÖD-BGÖ, CDYİE toplam puanları, cinsiyet, yaş ve SED arasındaki korelasyonel analizi sonuçları Tablo 10 verilmiştir.

**Tablo 10. Öğretmen Verileri Korelasyon Analizi Sonuçları**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Cinsiyet	r/ρ	1,000											
	p	.											
	n	161											
2. Çocuk Yaş	r/ρ	-,046	1										
	p	,561											
	n	161	161										
3. SED	r/ρ	,094	-,161*	1									
	p	,234	,041										
	n	161	161	161									
4. O_SDG_1_Toplam	r/ρ	-,273**	,204**	,069	1								
	p	,000	,009	,386									
	n	161	161	161	161								
5. O_SDG_2_Toplam	r/ρ	-,256**	,162*	,061	,647**	1							
	p	,001	,040	,444	,000								
	n	161	161	161	161	161							
6. O_SDG_3_Toplam	r/ρ	-,236**	,085	,088	,505**	,763**	1						
	p	,003	,284	,266	,000	,000							
	n	161	161	161	161	161	161						
7. O_BG_1_Toplam	r/ρ	-,233**	,214**	,050	,848**	,523**	,454**	1					
	p	,003	,006	,530	,000	,000	,000						
	n	161	161	161	161	161	161	161					
8. O_BG_2_Toplam	r/ρ	-,194*	,176*	,128	,650**	,857**	,738**	,629**	1				
	p	,014	,026	,105	,000	,000	,000	,000					
	n	161	161	161	161	161	161	161	161				
9. O_BG_3_Toplam	r/ρ	-,207**	,011	,188*	,473**	,708**	,861**	,475**	,806**	1			
	p	,009	,888	,017	,000	,000	,000	,000	,000				
	n	161	161	161	161	161	161	161	161	161			
10. O_CDYIE_1_Toplam	r/ρ	,338**	-,072	-,065	-,729**	-,669**	-,631**	-,702**	-,693**	-,610**	1		
	p	,000	,366	,411	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
	n	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161		
11. O_CDYIE_2_Toplam	r/ρ	,272**	,039	-,177*	-,511**	-,728**	-,667**	-,391**	-,752**	-,718**	,690**	1	
	p	,000	,624	,025	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
	n	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	
12. O_CDYIE_3_Toplam	r/ρ	,236**	,092	-,182*	-,428**	-,590**	-,736**	-,288**	-,585**	-,701**	,609**	,734**	1
	p	,003	,247	,021	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	n	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  \*\*\* $r$  (Pearson Korelasyon) , \*\*\*\* $\rho$  (Spearman Korelasyon)

Öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında OÖ-SDGÖ, OÖ-BGÖ, CDYİE toplam puanları, çocukların cinsiyeti, yaşı ve SED ile korelasyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 10** incelendiğinde cinsiyet ile O-SDG1 ( $p < .01$ ), O-SDG2 ( $p < .01$ ), O-SDG3 ( $p < .01$ ), O-BG1( $p < .01$ ), O-BG2 ( $p < .05$ ), O-BG3 ( $p < .01$ ) ile negatif yönde anlamlı bir ilişki varken, O-CDYİE1( $p < .01$ ), O-CDYİE2 ( $p < .01$ ), O-CDYİE3( $p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu görülmektedir. Cinsiyet ile çocuğun yaşı ( $p > .05$ ) ve SED ( $p > .05$ ) arasında ise anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

Tablo 10 incelendiğinde çocuğun yaşı ile SED ( $p < .05$ ) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görülürken, O-SDG1 ( $p < .01$ ), O-SDG2 ( $p < .05$ ), O-BG1 ( $p < .01$ ), O-BG2 ( $p < .02$ ) ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Çocuğun yaşı ile O-SDG3 ( $p > .05$ ), O-BG3 ( $p > .05$ ), O-CDYİE1 ( $p > .05$ ), O-CDYİE2 ( $p > .05$ ), O-CDYİE3 ( $p > .05$ ), arasında ise anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

Korelasyon tablosu SED'e göre incelendiğinde, SED ile O-BG3 ( $p < .05$ ) ile pozitif yönde, O-CDYİE2 ( $p < .05$ ) ve O-CDYİE3 ( $p < .05$ ) ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenirken, O-SDG1 ( $p > .05$ ), O-SDG2 ( $p > .05$ ), O-SDG3 ( $p > .05$ ), O-BG1( $p > .05$ ), O-BG2 ( $p > .05$ ) ve O-CDYİE1 ( $p > .05$ ) ile anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Korelasyon tablosu O-SDG1'e göre incelendiğinde O-SDG1 ile, O-SDG2 ( $p < .01$ ), O-SDG3 ( $p < .01$ ), O-BG1( $p < .01$ ), O-BG2 ( $p < .01$ ) ve O-BG3 ( $p < .01$ ) ile pozitif yönde O-CDYİE1( $p < .01$ ), O-CDYİE2 ( $p < .01$ ), O-CDYİE3( $p < .01$ ) ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. O-SDG2 ve O-SDG3 ( $p < .01$ ), O-BG1( $p < .01$ ), O-BG2 ( $p < .01$ ) ve O-BG3 ( $p < .01$ ) ile pozitif yönde O-CDYİE1( $p < .01$ ), O-CDYİE2 ( $p < .01$ ), O-CDYİE3( $p < .01$ ) ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. O-SDG3 ve O-BG1( $p < .01$ ), O-BG2 ( $p < .01$ ) ve O-BG3 ( $p < .01$ ) ile pozitif yönde O-CDYİE1( $p < .01$ ), O-CDYİE2 ( $p < .01$ ), O-CDYİE3( $p < .01$ ) ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. O-BG1 ve O-BG2 ( $p < .01$ ) ve O-BG3 ( $p < .01$ ) ile pozitif yönde O-CDYİE1( $p < .01$ ), O-CDYİE2 ( $p < .01$ ), O-CDYİE3( $p < .01$ ) ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. O-BG2 ve O-BG3 ( $p < .01$ ) ile pozitif yönde O-CDYİE1( $p < .01$ ), O-CDYİE2 ( $p < .01$ ), O-CDYİE3 ( $p < .01$ ) ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. O-BG3 ile O-CDYİE1( $p < .01$ ), O-CDYİE2 ( $p < .01$ ), O-CDYİE3 ( $p < .01$ ) ile negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Korelasyon tablosu incelendiğinde O-CDYİE1 ile O-CDYİE2 ( $p < .01$ ), O-CDYİE3 ( $p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. O-CDYİE2 ve O-CDYİE3 ( $p < .01$ ) arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerden elde edilen OÖ-SDGÖ, OÖ-BGÖ, CDYİE toplam puanları, cinsiyet, yaş ve SED arasındaki korelasyonel analizi sonuçları Tablo 11 verilmiştir.

**Tablo 11. Ebeveyn Verileri Korelasyon İlişkisi**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Cinsiyet	r/ρ	1,000											
	p	.											
	n	161											
2. Çocuk_Yas_Ay	r/ρ	-,046	1										
	p	,561	.										
	n	161	161										
3. SED	r/ρ	,094	-,161	1									
	p	,234	,041	.									
	n	161	161	161									
4. V_SDG_1_Toplam	r/ρ	-,105	,111	,180*	1								
	p	,184	,160	,022	.								
	n	161	161	161	161								
5. V_SDG_2_Toplam	r/ρ	-,160*	,049	,141	,560**	1							
	p	,043	,533	,074	,000	.							
	n	161	161	161	161	161							
6. V_SDG_3_Toplam	r/ρ	-,093	,226**	,181*	,546**	,582**	1						
	p	,239	,004	,021	,000	,000	.						
	n	161	161	161	161	161	161						
7. V_BG_1_Toplam	r/ρ	-,020	,113	,248**	,612**	,449**	,490**	1					
	p	,803	,154	,002	,000	,000	,000	.					
	n	161	161	161	161	161	161	161					
8. V_BG_2_Toplam	r/ρ	-,085	,097	,228**	,492**	,713**	,592**	,484**	1				
	p	,284	,222	,004	,000	,000	,000	,000	.				
	n	161	161	161	161	161	161	161	161				
9. V_BG_3_Toplam	r/ρ	-,034	,156*	,250*	,454**	,535**	,825**	,481**	,676**	1			
	p	,672	,048	,001	,000	,000	,000	,000	,000	.			
	n	161	161	161	161	161	161	161	161	161			
10. V_CDYIE_1_Toplam	r/ρ	,227**	,022	-,147	-,374**	-,354**	-,226**	-,407**	-,306**	-,192*	1		
	p	,004	,781	,063	,000	,000	,004	,000	,000	,015	.		
	n	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161		
11. V_CDYIE_2_Toplam	r/ρ	,205**	,023	-,044	-,314**	-,528**	-,331**	-,267**	-,444**	-,254**	,619**	1	
	p	,009	,769	,582	,000	,000	,000	,001	,000	,001	,000	.	
	n	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	
12. V_CDYIE_3_Toplam	r/ρ	,190*	-,020	-,183*	-,348**	-,462**	-,459**	-,262**	-,469**	-,407**	,555**	,685**	1
	p	,015	,803	,020	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	.
	n	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001 (Pearson Korelasyon), \*\*\*\*p<.0001 (Spearman Korelasyon)

Ebeveynlerden elde edilen veriler ışığında OÖD-SDGÖ, OÖD-BGÖ, CDYİE toplam puanları, çocukların cinsiyeti, yaşı ve SED ile korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde cinsiyet ile V-SDG2 ( $p < .05$ ) arasında negatif yönde, V-CDYİE1 ( $p < .01$ ), V-CDYİE2 ( $p < .01$ ), V-CDYİE3 ( $p < .05$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu görülmektedir. Cinsiyet ile çocuğun yaşı ( $p > .05$ ), SED ( $p > .05$ ), V-SDG1 ( $p > .05$ ), V-SDG3 ( $p > .05$ ), V-BG1 ( $p > .05$ ), V-BG2 ( $p > .05$ ), V-BG3 ( $p > .05$ ) ile de anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

Tablo 11 incelendiğinde çocuğun yaşı ile SED ( $p < .05$ ) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görülürken, V-SDG3 ( $p < .01$ ), V-BG3 ( $p < .05$ ) ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Çocuğun yaşı ile V-SDG1 ( $p > .05$ ), V-SDG2 ( $p > .05$ ), V-BG1 ( $p > .05$ ), V-BG2 ( $p > .05$ ), V-CDYİE1 ( $p > .05$ ), V-CDYİE2 ( $p > .05$ ), V-CDYİE3 ( $p > .05$ ), arasında ise anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

Korelasyon tablosu SED'e göre incelendiğinde, SED ile V-SDG1 ( $p < .05$ ), V-SDG3 ( $p < .05$ ), V-BG1 ( $p < .05$ ) V-BG1 ( $p < .01$ ) V-BG2 ( $p < .05$ ) V-BG3 ( $p < .01$ ) ile pozitif yönde, V-CDYİE1 ( $p < .01$ ), V-CDYİE2 ( $p < .01$ ), V-CDYİE3 ( $p < .05$ ) ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Korelasyon tablosu V-SDG1'e göre incelendiğinde V-SDG1 ile, V-SDG2 ( $p < .01$ ), V-SDG3 ( $p < .01$ ), V-BG1( $p < .01$ ), V-BG2 ( $p < .01$ ) ve V-BG3 ( $p < .01$ ) ile pozitif yönde V-CDYİE1( $p < .01$ ), V-CDYİE2 ( $p < .01$ ), V-CDYİE3( $p < .01$ ) ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. V-SDG2 ve V-SDG3 ( $p < .01$ ), V-BG1( $p < .01$ ), V-BG2 ( $p < .01$ ), V-BG3 ( $p < .01$ ) ile pozitif yönde V-CDYİE1 ( $p < .01$ ), V-CDYİE2 ( $p < .01$ ),V-CDYİE3( $p < .01$ ) ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. V-SDG3 ve V-BG1( $p < .01$ ), V-BG2 ( $p < .01$ ), V-BG3 ( $p < .01$ ) ile pozitif yönde V-CDYİE1 ( $p < .01$ ), V-CDYİE2 ( $p < .01$ ), V-CDYİE3 ( $p < .01$ ) ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde V-BG1 ve V-BG2 ( $p < .01$ ) ve V-BG3 ( $p < .01$ ) ile pozitif yönde V-CDYİE1( $p < .01$ ), V-CDYİE2 ( $p < .01$ ), V-CDYİE3( $p < .01$ ) ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. V-BG2 ve V-BG3 ( $p < .01$ ) ile pozitif yönde V-CDYİE1 ( $p < .01$ ), V-CDYİE2 ( $p < .01$ ), V-CDYİE3 ( $p < .01$ ) ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. V-BG3 ile V-CDYİE1 ( $p < .01$ ), V-CDYİE2 ( $p < .01$ ), V-CDYİE3 ( $p < .01$ ) ile negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Korelasyon tablosu incelendiğinde V-CDYİE1 ile V-CDYİE2 ( $p < .01$ ), V-CDYİE3 ( $p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Tablo 11 incelendiğinde V-CDYİE2 ve V-CDYİE3 ( $p < .01$ ) arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

#### **4.7. Betimsel İstatistikler**

Öğretmen verilerinden elde edilen OÖD-SDGÖ, OÖD-BGÖ, CDYİE toplam puanları ile bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de, ebeveyn verilerinden elde edilen OÖD-SDGÖ, OÖD-BGÖ, CDYİE toplam puanları ile bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ise Tablo 13 de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Verisi Betimsel İstatistikler

Demografik Özellikler	N	O-SDG1		O-SDG2		O-SDG3		O-BG1		O-BG2		O-BG3		O-CDYİE1		O-CDYİE2		O-CDYİE3	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
<b>Cinsiyet</b>																			
Kız Çocuk	81	36,82	9,52	42,30	6,62	44,19	5,74	41,66	11,58	52,07	7,83	54,77	7,84	56,70	23,54	47,64	17,34	45,74	19,63
Erkek	80	31,42	9,85	38,77	8,18	40,68	7,78	36,00	11,55	48,48	9,89	51,11	9,95	73,36	23,47	60,35	23,62	59,95	28,80
Toplam	161	34,14	10,03	40,55	7,76	42,45	7,03	38,85	11,87	50,29	9,06	52,95	9,11	64,98	24,80	53,95	21,60	52,80	25,55
<b>Yaş</b>																			
4 Yaş	82	32,34	10,49	39,39	8,24	41,67	7,66	36,09	11,73	49,07	9,56	52,36	9,41	67,06	27,46	53,07	23,08	50,79	26,92
5 Yaş	79	36,01	9,22	41,75	7,07	43,26	6,26	41,70	11,41	51,55	8,39	53,39	8,33	62,82	21,84	54,87	20,05	54,88	14,04
Toplam	161	34,14	10,03	40,55	7,76	42,45	7,03	38,85	11,87	50,29	9,06	52,95	9,11	64,98	24,88	53,95	21,60	52,80	25,55
<b>SED</b>																			
Alt	46	34,13	10,38	40,84	7,23	42,80	6,28	39,19	11,08	49,71	8,18	52,32	8,42	64,65	22,06	56,34	19,70	56,17	24,67
Orta	66	33,90	9,73	40,10	8,06	41,59	7,58	38,60	11,59	49,92	9,36	51,98	9,54	66,50	23,30	55,62	22,10	53,74	26,28
Orta Üst	49	34,46	10,28	40,87	7,94	43,28	6,93	38,85	13,15	51,32	9,55	54,85	9,03	63,24	29,41	49,46	22,35	48,36	25,27
Toplam	161	34,14	10,03	40,55	7,76	42,45	7,03	38,85	11,87	50,29	9,06	52,95	9,11	64,98	24,88	53,95	21,60	52,80	25,55

Tablo 12 öğretmenlerden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde kız çocuklarının O-SDG ilk ölçümü ortalamaları 36.82, ikinci ölçüm ortalamaları 42.30, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 44.19'dur. Erkek çocukların ise O-SDG ilk ölçüm ortalamaları 31.42, ikinci ölçüm ortalamaları 38.77, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 40.68 olarak hesaplanmıştır. O-BG ölçümleri incelendiğinde kız çocuklarının ilk ölçüm ortalamaları 41.66, ikinci ölçüm ortalamaları 52.07, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 54.77 iken, erkek çocukların ilk ölçüm ortalamaları 36.00, ikinci ölçüm ortalamaları 48.48, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 51.11 olarak hesaplanmıştır. O-CDYİE ölçümlerinin ortalaması incelendiğinde kız çocuklarının ilk ölçüm ortalaması 56.70, ikinci ölçüm ortalaması 47.64, üçüncü ölçüm ortalaması 45.74 iken erken çocuklarının ilk ölçüm ortalaması 73.36, ikinci ölçüm ortalaması 60.35, üçüncü ölçüm ortalaması ise 59.95 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen ölçümler yaşa göre incelendiğinde 4 yaş çocuklarının O-SDG ilk ölçüm ortalaması 32.34, ikinci ölçüm ortalaması 39.39, üçüncü ölçüm ortalaması 41.67 iken, 5 yaş çocuklarının ilk ölçüm ortalamaları 36.01, ikinci ölçüm ortalamaları 41.75, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 43.26 olarak hesaplanmıştır. Yaşa göre O-BG ortalamaları incelendiğinde 4 yaşın birinci ölçümleri 36.09, ikinci ölçümleri 49.07, üçüncü ölçümleri 52.36 iken, 5 yaşın birinci ölçümleri 41.70, ikinci ölçümleri 51.55, üçüncü ölçümleri ise 53.39 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları O-CDYİE'ye göre incelendiğinde 4 yaşın birinci ölçümü 67.06, ikinci ölçümü 53.07, üçüncü ölçümü 50.79 olarak hesaplanırken 5 yaşın birinci ölçümü 62.82, ikinci ölçümü 54.87, üçüncü ölçümü ise 54.88 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen puan ortalamaları SED'e göre incelendiğinde alt SED'in O-SDG ilk ölçüm ortalamaları 34.13, ikinci ölçüm ortalamaları 40.84, üçüncü ölçüm ortalamaları 42.80, orta SED'in ilk ölçüm ortalamaları 33.90, ikinci ölçüm ortalamaları 40.10, üçüncü ölçüm ortalamaları 41.59, orta-üst SED'in ilk ölçüm ortalamaları 34.46, ikinci ölçüm ortalamaları 40.87, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 43.28 olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar O-BG'ye göre incelendiğinde alt SED ilk ölçüm 39.19, ikinci ölçüm 49.71, üçüncü ölçüm 52.32, orta SED ilk ölçüm 38.60, ikinci ölçüm 49.92, üçüncü ölçüm 51.98, orta-üst SED ilk ölçüm 38.85, ikinci ölçüm 51.32, üçüncü ölçüm ise 54.85 olarak hesaplanmıştır. O-CDYİE ölçümleri incelendiğinde ise alt SED ilk ölçüm ortalamaları 56.34, ikinci ölçüm ortalamaları 56.34, üçüncü ölçüm ortalamaları 56.17, orta SED ilk ölçüm ortalamaları 66.50, ikinci ölçüm ortalamaları 55.62, üçüncü ölçüm ortalamaları 53.74 iken orta-üst SED'in ilk ölçüm ortalamaları 63.24, ikinci ölçüm ortalamaları 49.46, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 48.36 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 13. Ebeveyn Verisi Betimsel İstatistikler

Demografik Özellikler	N	V-SDG1		V-SDG2		V-SDG3		V-BG1		V-BG2		V-BG3		V-CDYİE1		V-CDYİE2		V-CDYİE3	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
<b>Cinsiyet</b>																			
Kız Çocuk	81	36,5	7,8	38,7	7,2	40,8	6,3	43,2	10,7	46,8	10,2	49,5	9,18	58,2	13,8	56,6	15,6	54,8	16,6
Erkek	80	34,7	8,3	36,7	7,2	39,8	6,3	42,7	10,7	45,4	9,94	49,3	8,61	64,6	17,4	62,8	15,6	61,4	15,9
Toplam	16	35,6	8,0	37,7	7,3	40,3	6,3	43,0	10,7	46,1	10,0	49,4	8,87	61,4	15,9	59,7	15,9	58,1	16,5
<b>Yaş</b>																			
4 Yaş	82	34,9	7,9	37,6	6,7	39,3	6,4	41,9	10,5	45,4	9,15	48,4	8,54	60,7	15,7	59,1	14,8	58,4	16,0
5 Yaş	79	36,3	8,2	37,9	7,8	41,4	6,0	44,1	10,8	46,8	10,8	50,4	9,14	62,1	16,3	60,2	16,9	57,7	17,1
Toplam	16	35,6	8,0	37,7	7,3	40,3	6,3	43,0	10,7	46,1	10,0	49,4	8,87	61,4	15,9	59,7	15,9	58,1	16,5
<b>SED</b>																			
Alt	46	35,0	8,7	36,2	8,4	39,4	7,4	41,3	12,5	43,6	11,5	47,4	10,8	63,5	17,4	60,1	16,3	61,6	17,5
Orta	66	34,3	7,4	37,7	6,6	39,7	5,7	41,7	9,90	45,9	9,53	48,6	7,82	62,4	15,2	60,1	15,6	58,4	16,0
Orta Üst	49	37,9	7,9	39,2	6,7	42,0	5,7	46,3	9,29	48,7	8,65	52,3	7,51	58,1	15,2	58,7	16,1	54,3	15,8
Toplam	16	35,6	8,0	37,7	7,3	40,3	6,3	43,0	10,7	46,1	10,0	49,4	8,87	61,4	15,9	59,7	15,9	58,1	16,5

Tablo 13 ebeveynlerden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde kız çocuklarının O-SDG ilk ölçümü ortalamaları 36.50, ikinci ölçüm ortalamaları 38.75, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 40.88'dir. Erkek çocukların ise O-SDG ilk ölçüm ortalamaları 34.76, ikinci ölçüm ortalamaları 36.78, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 39.83 olarak hesaplanmıştır. O-BG ölçümleri incelendiğinde kız çocuklarının ilk ölçüm ortalamaları 43.27, ikinci ölçüm ortalamaları 46.86, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 49.59 iken, erkek çocukların ilk ölçüm ortalamaları 42.76, ikinci ölçüm ortalamaları 45.42, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 49.31 olarak hesaplanmıştır.

O-CDYİE ölçümlerinin ortalaması incelendiğinde kız çocuklarının ilk ölçüm ortalaması 58.22, ikinci ölçüm ortalaması 56.66, üçüncü ölçüm ortalaması 54.86 iken erken çocuklarının ilk ölçüm ortalaması 64.68, ikinci ölçüm ortalaması 62.81, üçüncü ölçüm ortalaması ise 61.40 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen ölçümler yaşa göre incelendiğinde 4 yaş çocuklarının O-SDG ilk ölçüm ortalaması 34.93, ikinci ölçüm ortalaması 37.64, üçüncü ölçüm ortalaması 39.32 iken, 5 yaş çocuklarının ilk ölçüm ortalamaları 36.36, ikinci ölçüm ortalamaları 37.91, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 41.44 olarak hesaplanmıştır. Yaşa göre O-BG ortalamaları incelendiğinde 4 yaşın birinci ölçümleri 41.90, ikinci ölçümleri 45.48, üçüncü ölçümleri 48.45 iken, 5 yaşın birinci ölçümleri 44.17, ikinci ölçümleri 46.83, üçüncü ölçümleri ise 50.49 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları O-CDYİE'ye göre incelendiğinde 4 yaşın birinci ölçümü 60.71, ikinci ölçümü 59.18, üçüncü ölçümü 58.41 olarak hesaplanırken 5 yaşın birinci ölçümü 62.17, ikinci ölçümü 60.27, üçüncü ölçümü ise 57.79 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen puan ortalamaları SED'e göre incelendiğinde alt SED'in O-SDG ilk ölçüm ortalamaları 35.02, ikinci ölçüm ortalamaları 36.21, üçüncü ölçüm ortalamaları 39.43, orta SED'in ilk ölçüm ortalamaları 34.34, ikinci ölçüm ortalamaları 37.74, üçüncü ölçüm ortalamaları 39.77, orta-üst SED'in ilk ölçüm ortalamaları 37.95, ikinci ölçüm ortalamaları 39.28, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 42.04 olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar O-BG'ye göre incelendiğinde alt SED ilk ölçümü 41.32, ikinci ölçümü 43.65, üçüncü ölçümü 47.47, orta SED ilk ölçümü 41.72, ikinci ölçüm 45.95, üçüncü ölçümü 48.69, orta-üst SED ilk ölçümü 46.34,

ikinci ölçümü 48.75, üçüncü ölçümü ise 52.32 olarak hesaplanmıştır. O-CDYİE ölçümleri incelendiğinde ise alt SED ilk ölçüm ortalamaları 63.52, ikinci ölçüm ortalamaları 60.13, üçüncü ölçüm ortalamaları 61.67, orta SED ilk ölçüm ortalamaları 62.40, ikinci ölçüm ortalamaları 60.18, üçüncü ölçüm ortalamaları 58.52 iken orta-üst SED'in ilk ölçüm ortalamaları 58.16, ikinci ölçüm ortalamaları 58.71, üçüncü ölçüm ortalamaları ise 54.34 olarak hesaplanmıştır.

#### 4.8. Öğretmen Ölçümleri Karma Desen ANOVA Sonuçları

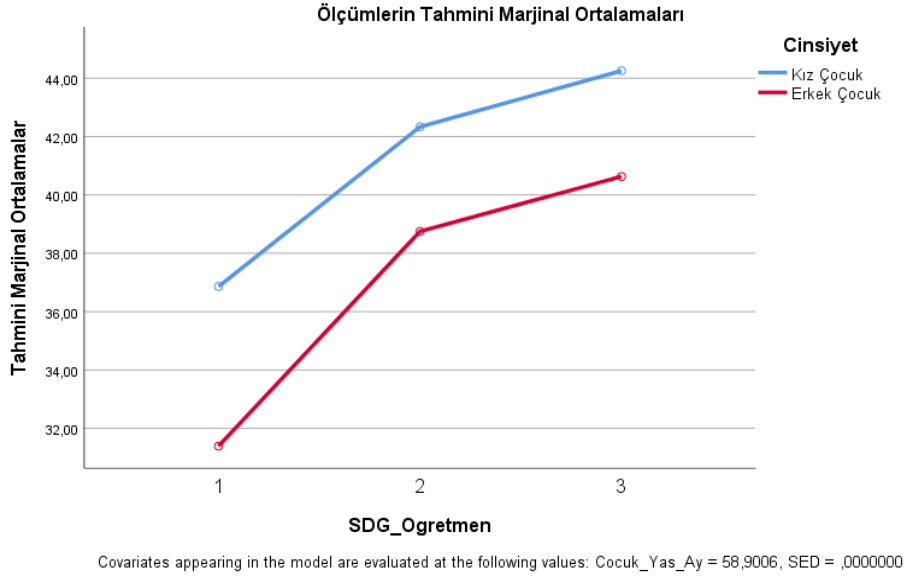
##### 4.8.1. SDG Öğretmen Ölçümü Karma Desen ANOVA Sonuçları

Öğretmenlerden elde edilen verilerden elde edilen Tekrarlı Ölçümler için Karma Desen ANOVA sonuçları Tablo 14 ve Şekil 3'te verilmiştir. Tekrarlı ölçümler için karma Desen Anova testi yürütülmeden önce varsayımlar test edilmiştir. O-SDG için varsayımlar incelendiğinde normallik ( $p < .05$ ), küresellik varsayımı ( $X^2(2) = 55.71$ ,  $p < .05$ ) ve varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının ( $F(6,183090) = 3.94$ ,  $p < .05$ ) sağlanamadığı, varyansların homojenliğinin de sadece O-SDG ilk ölçüm için sağlanırken ( $p > .05$ ), ikinci ve üçüncü ölçüm için sağlanamadığı ( $p < .05$ ) görülmüştür. Karma Desen ANOVA normallik ve homojenlik varsayımının ihlaline karşı dayanıklıdır ve sıklıkla karşılanamayan küresellik varsayımının ihlali karşısında da Box testi sonucu kullanılmaktadır (Blanca Mena ve ark., 2017, 2023; Lomax, 2007).

**Tablo 14 O-SDG Tekrarlı Ölçümler Karma Desen Anova Sonuçları**

Denekler İçi	SS	df	MS	F	p	Kısmi $\eta^2$
O-SDG	445,276	1,538	289,506	8,180	,001*	,050
O-SDG-Cinsiyet	92,339	1,538	60,036	1,696	,192	,011
O-SDG-Çocuk Yaş	170,279	1,538	110,711	3,128	,059	,020
O-SDG-SED	18,044	1,538	11,732	,331	,661	,002
Error	8545,891	241,475	35,390			
<b>Denekler Arası</b>						
Kesişim	3734,150	1	3734,150	27,173	,000*	,148
Cocuk Yas Ay	884,609	1	884,609	6,437	,012*	,039
SED	477,360	1	477,360	3,474	,064	,022
Cinsiyet	2135,036	1	2135,036	15,537	,000*	,090
Error	21574,779	157	137,419			

\* $p < .05$



**Şekil 3. O-SDG Cinsiyete Yönelik Profil Grafiği**

Öğretmenlerden elde edilen O-SDG puanları incelendiğinde zaman içerisindeki puanların arttığı (O-SDG1 Ort.= 34.126, O-SDG2 Ort.= 40.542, O-SDG3 Ort.= 42.442) ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $F(1,538, 241,475) = 8.18, p < .01, n_p^2 = .050$ ). Ölçümler cinsiyete göre incelendiğinde kız çocuklarının erkek çocuklarından anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir ( $F(1, 157) = 15.537, p < .01, n_p^2 = .090$ ). Puanlar çocukların yaşına göre incelendiğinde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenirken ( $F(1, 157) = 6.437, p < .05, n_p^2 = .039$ ), SED'e göre ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $F(1, 157) = 15.537, p > .05, n_p^2 = .022$ ). Fakat ölçümler ortak etkiye göre incelendiğinde O-SDG ile cinsiyet ( $F(1,538, 241,475) = 1,696, p > .05, n_p^2 = .011$ ), yaş ( $F(1,538, 241,475) = 13.128, p > .05, n_p^2 = .020$ ) ve SED'e ( $F(1,538, 241,475) = .331, p > .05, n_p^2 = .002$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

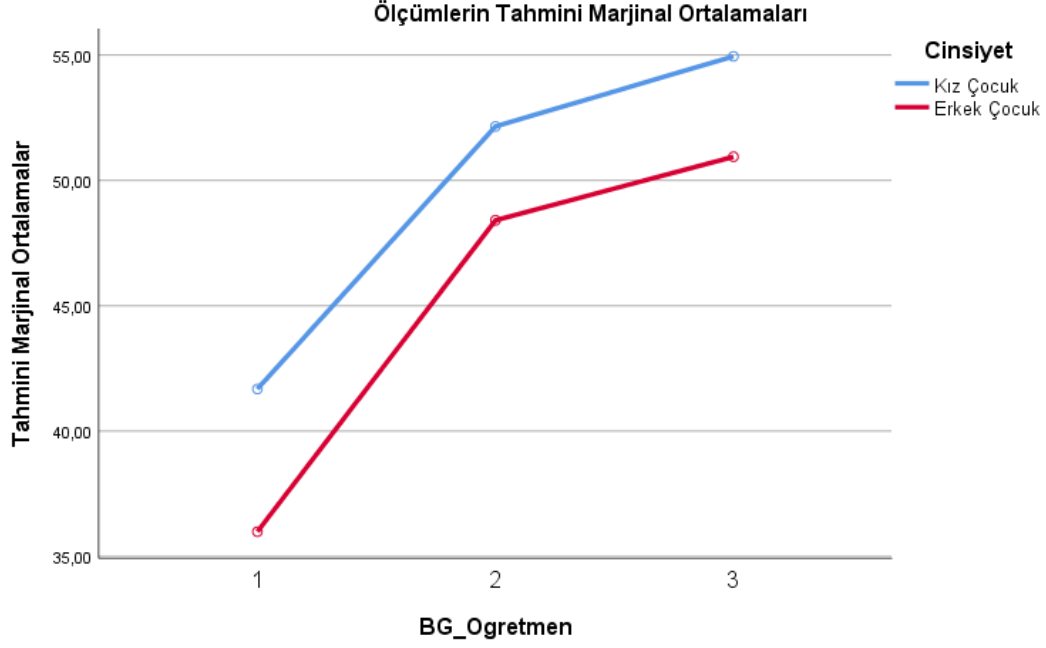
#### 4.8.2. BG Öğretmen Ölçümü Karma Desen ANOVA Sonuçları

Öğretmenlerden elde edilen verilerden elde edilen Karma Desen ANOVA sonuçları Tablo 15, Şekil 4 ve 5'te verilmiştir. Karma desen Anova testi yürütülmeden önce varsayımlar test edilmiştir. O-BG için varsayımlar incelendiğinde küresellik varsayımı sağlanamazken ( $X^2(2)= 84.539$ ,  $p<.05$ ), normallik varsayımı ( $p> .05$ ) ve varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının ( $F(6,183090)=1.060$ ,  $p> .05$ ) sağlandığı, varyansların homojenliğinin de sadece O-BG ilk ölçüm için sağlanırken ( $p>.05$ ), ikinci ve üçüncü ölçüm için sağlanamadığı ( $p<. 05$ ) görülmüştür.

Tablo 15. O-BG Tekrarlı Ölçümler Karma Desen Anova Sonuçları

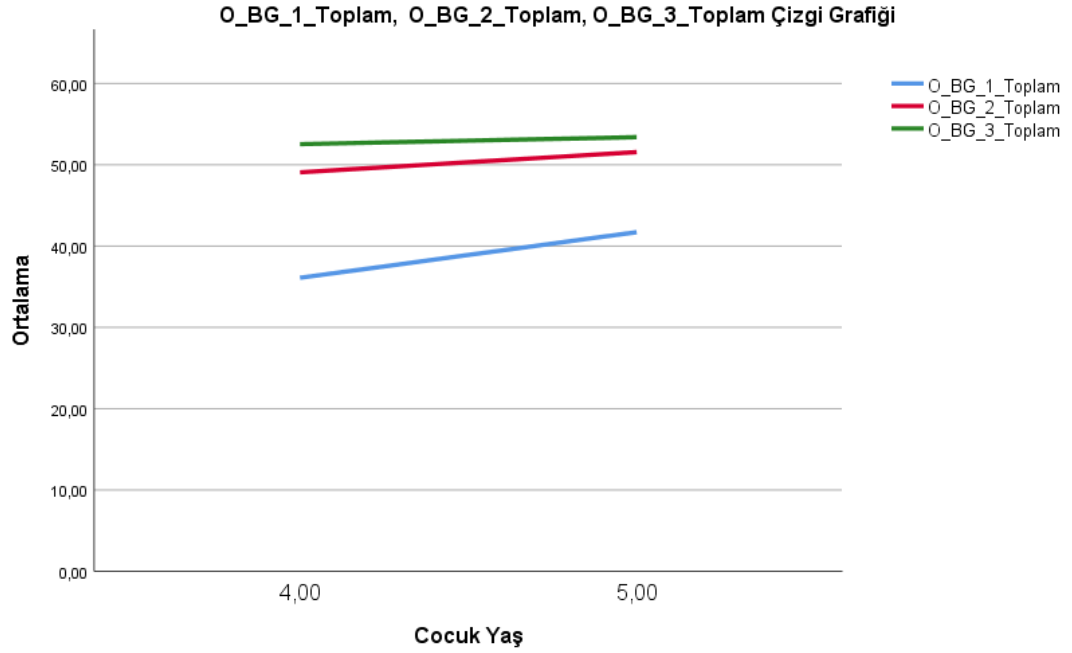
Denekler İçi	SS	df	MS	F	p	Kısmi $\eta^2$
O-BG	1130,068	1,410	801,427	14,494	,000*	,085
O-BG-Cinsiyet	89,022	1,410	63,133	1,142	,306	,007
O-BG-Çocuk Yaş	420,688	1,410	298,346	5,396	,012*	,033
O-BG-SED	35,240	1,410	24,992	,452	,568	,003
Error	12240,932	221,381	55,294			
Denekler Arası						
Kesişim	5772,570	1	5772,570	28,437	,000*	,153
Cocuk Yas Ay	1170,739	1	1170,739	5,767	,017*	,035
SED	1222,457	1	1222,457	6,022	,015*	,037
Cinsiyet	2399,801	1	2399,801	11,822	,001*	,070
Error	31869,716	157	202,992			

\* $p< .05$



Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: Cocuk\_Yas\_Ay = 58,9006, SED = ,0000000

**Şekil 4. O-BG Cinsiyete Yönelik Profil Grafiği**



**Şekil 5. O-BG Yaşa Yönelik Çizgi Grafiği**

Öğretmenlerden elde edilen O-BG puanları incelendiğinde zaman içerisindeki puanların arttığı (O-BG1 Ort.= 38.833, O-BG2 Ort.= 50.280, O-BG3 Ort.= 52.944) ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (F

(1.410, 221.381) = 14.494,  $p < .01$ ,  $n_p^2 = .085$ ). Ölçümler cinsiyete göre incelendiğinde kız çocuklarının erkek çocuklarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir ( $F(1, 157) = 11.822$ ,  $p < .01$ ,  $n_p^2 = .070$ ). Puanlar çocukların yaşına ( $F(1, 157) = 5.767$ ,  $p < .05$ ,  $n_p^2 = .035$ ) ve SED'e göre ( $F(1, 157) = 6.022$ ,  $p < .05$ ,  $n_p^2 = .037$ ) incelendiğinde de istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Fakat ölçümler ortak etkiye göre incelendiğinde O-BG ile yaş ( $F(1.410, 221,381) = 5.396$ ,  $p < .05$ ,  $n_p^2 = .033$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenirken O-BG ile cinsiyet ( $F(1.410, 221,381) = 1.142$ ,  $p > .05$ ,  $n_p^2 = .007$ ) ve SED'e ( $F(1.410, 221,381) = .452$ ,  $p > .05$ ,  $n_p^2 = .003$ ) göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

#### 4.8.3. CDYİE Öğretmen Ölçümü Karma Desen ANOVA Sonuçları

Öğretmenlerden elde edilen verilerden elde edilen Karma Desen ANOVA sonuçları Tablo 16 ve Şekil 6'da verilmiştir. Karma desen Anova testi yürütülmeden önce varsayımlar test edilmiştir. O-CDYİE için varsayımlar incelendiğinde normallik varsayımı sağlanırken ( $p > .05$ ), küresellik varsayımı ( $X^2(2) = 13.052$ ,  $p < .05$ ), varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının ( $F(6,183090) = 3.860$ ,  $p < .05$ ) sağlanmadığı, varyansların homojenliğinin de sadece O-CDYİE ilk ölçüm için sağlanırken ( $p > .05$ ), ikinci ve üçüncü ölçüm için sağlanamadığı ( $p < .05$ ) görülmüştür.

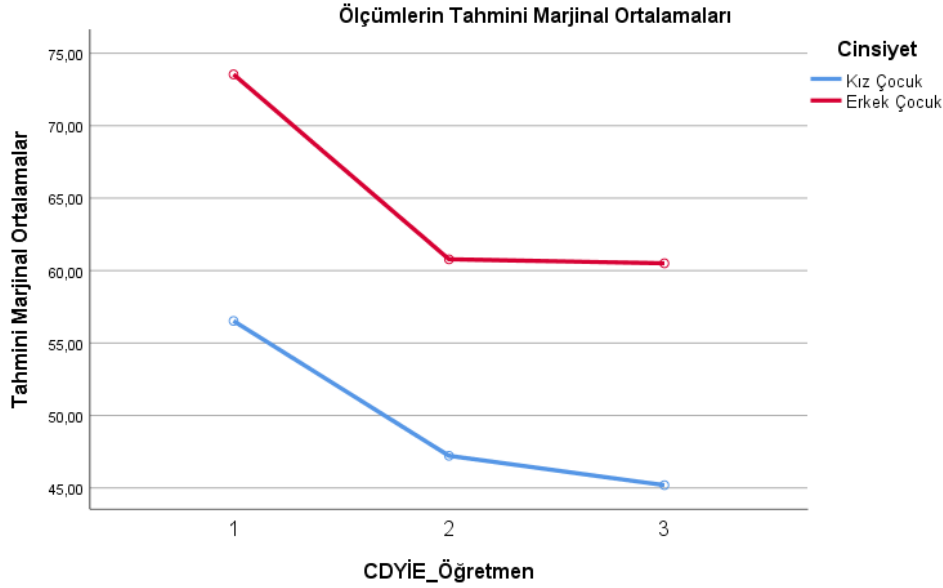
Tablo 16. O-CDYİE Tekrarlı Ölçümler Karma Desen Anova Sonuçları

Denekler İçi	SS	df	MS	F	p	Kısmi $\eta^2$
O-CDYİE	2042,989	1,851	1103,480	5,408	,006*	,033
O-CDYİE-Cinsiyet	237,501	1,851	128,281	,629	,522	,004
O-CDYİE-Çocuk Yaş	1092,436	1,851	590,058	2,892	,061	,018
O-CDYİE-SED	455,269	1,851	245,905	1,205	,299	,008
Error	59311,998	290,671	204,052			
<b>Denekler Arası</b>						
Kesişim	16998,895	1	16998,895	14,557	,000*	,085
Cocuk Yas Ay	7,464	1	7,464	,006	,936	,000
SED	7677,173	1	7677,173	6,574	,011*	,040

Tablo 16 Devamı

Cinsiyet	27981,936	1	27981,936	23,963	,000*	,132
Error	183333,981	157	1167,732			

\*p< .05



Şekil 6. O-CDYİE Cinsiyete Yönelik Profil Grafiği

Öğretmenlerden elde edilen O-CDYİE puanları incelendiğinde zaman içerisindeki puanların azaldığı (O-CDYİE1 Ort.= 65.034, O-CDYİE2 Ort.= 53.999, O-CDYİE3 Ort.= 52.849) ve bu azalışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüş ( $F(1.851, 290.671) = 5.408, p < .05, n_p^2 = .033$ ), fakat anlamlı farklılık üçüncü ölçüm ve birinci ölçüm ile ikinci ölçüm ve birinci ölçüm arasında görülürken üçüncü ölçüm ve ikinci ölçüm arasında görülmemiştir. Ölçümler cinsiyete göre incelendiğinde kız çocuklarının erkek çocuklarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük puan aldıkları gözlenmiştir ( $F(1, 157) = 23.963, p < .01, n_p^2 = .132$ ). Puanlar SED'e ( $F(1, 157) = 6.574, p < .05, n_p^2 = .040$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken, çocukların yaşına göre ( $F(1, 157) = .006, p > .05, n_p^2 = .001$ ) incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Fakat ölçümler ortak etkiye göre incelendiğinde O-CDYİE ile cinsiyet ( $F(1.851, 290.671) = .629, p > .05, n_p^2 = .004$ ), yaş ( $F(1.851, 290.671) =$

2.892,  $p > .05$ ,  $n_p^2 = .018$ ) ve SED'e ( $F(1.851, 290.671) = 1.205$ ,  $p > .05$ ,  $n_p^2 = .008$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

#### 4.9. Ebeveyn Ölçümleri Karma Desen ANOVA Sonuçları

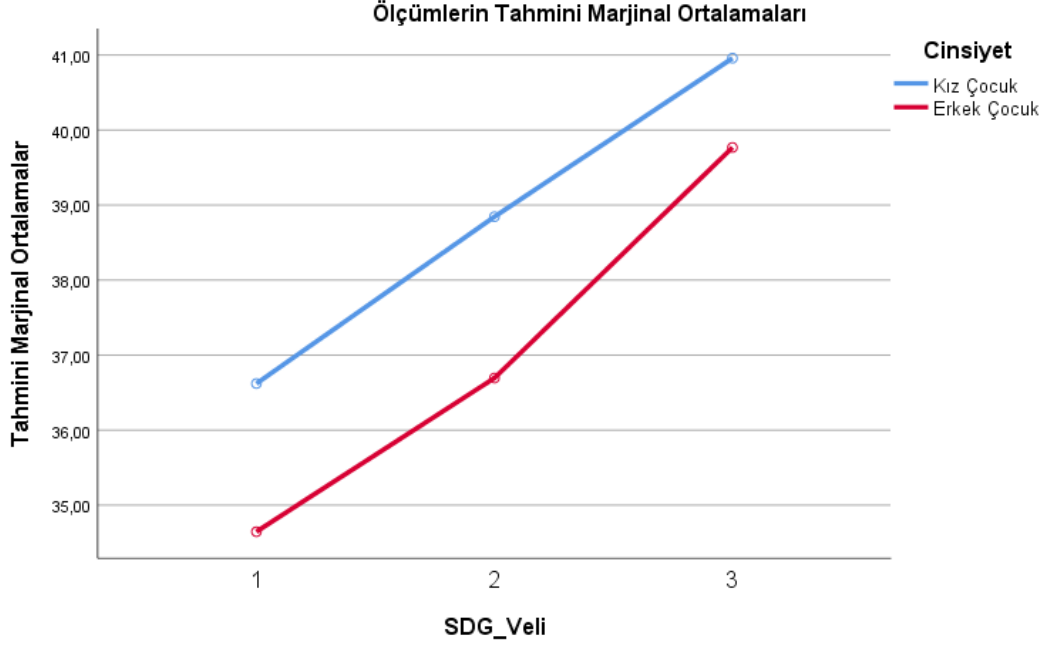
##### 4.9.1. SDG Ebeveyn Ölçümü Karma Desen ANOVA Sonuçları

Ebeveynlerden elde edilen verilerden elde edilen Karma Desen ANOVA sonuçları Tablo 17 ve Şekil 7'de verilmiştir. Karma desen Anova testi yürütülmeden önce varsayımlar test edilmiştir. V-SDG için varsayımlar incelendiğinde normallik ( $p < .05$ ) varsayımının sağlanmadığı, küresellik ( $X^2(2) = 5.249$ ,  $p > .05$ ), varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği ( $F(6,183090) = 1.368$ ,  $p > .05$ ) ve varyansların homojenliği varsayımlarının ( $p > .05$ ) sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 17. V-SDG Tekrarlı Ölçümler Karma Desen Anova Sonuçları**

Denekler İçi	SS	df	MS	F	p	Kısmi $\eta^2$
V-SDG	75,241	2	37,620	1,587	,206	,010
V-SDG-Cinsiyet	20,807	2	10,404	,439	,645	,003
V-SDG-Çocuk Yaş	100,583	2	50,291	2,122	,122	,013
V-SDG-SED	20,784	2	10,392	,438	,645	,003
Error	7442,590	314	23,703			
<b>Denekler Arası</b>						
Kesişim	4152,106	1	4152,106	40,164	,000*	,204
Çocuk Yaş Ay	566,006	1	566,006	5,475	,021*	,034
SED	1007,474	1	1007,474	9,745	,002*	,058
Cinsiyet	375,453	1	375,453	3,632	,059	,023
Error	16230,449	157	103,379			

\* $p < .05$



**Şekil 7. V-SDG Cinsiyete Yönelik Profil Grafiği**

Ebeveynlerden elde edilen V-SDG puanları incelendiğinde zaman içerisindeki puanların arttığı (V-SDG1 Ort.= 35.634, V-SDG2 Ort.= 37.770, V-SDG3 Ort.= 40.363) fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüştür ( $F(2,314) = 1.587, p > .05, \eta_p^2 = .010$ ). Fakat ölçümler arasındaki farklar incelendiğinde üçüncü ölçümle ikinci ölçüm, ikinci ölçümle birinci ölçüm ve üçüncü ölçümle birinci ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $p < .01$ ). Ölçümler cinsiyete göre incelendiğinde kız çocuklarının erkek çocuklarından daha yüksek puan ortalamalarına sahip olmasına rağmen bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlenmiştir ( $F(1, 157) = 3.632, p > .01, \eta_p^2 = .023$ ). Puanlar çocukların yaşına ( $F(1, 157) = 5.475, p < .05, \eta_p^2 = .034$ ) ve SED'e göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F(1, 157) = 9.745, p < .01, \eta_p^2 = .058$ ). Fakat ölçümler ortak etkiye göre incelendiğinde V-SDG ile cinsiyet ( $F(2,314) = .439, p > .05, \eta_p^2 = .003$ ), yaş ( $F(2,314) = 2.122, p > .05, \eta_p^2 = .013$ ) ve SED'e ( $F(2,314) = .438, p > .05, \eta_p^2 = .003$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

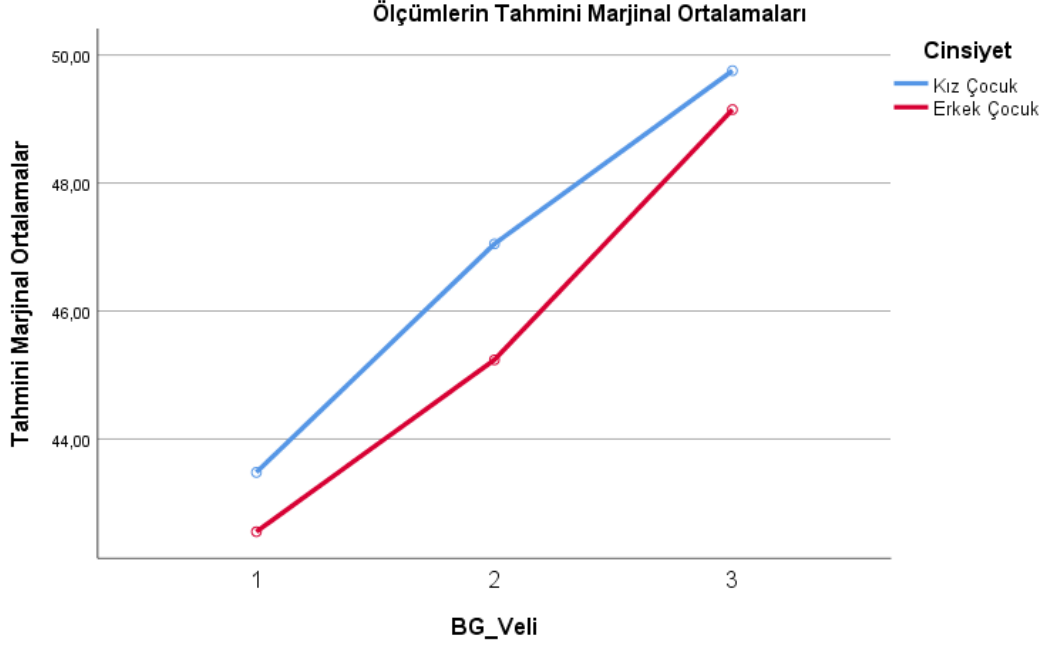
#### 4.9.2. BG Ebeveyn Ölçümü Karma Desen ANOVA Sonuçları

Ebeveynlerden elde edilen verilerden elde edilen Karma Desen ANOVA sonuçları Tablo 18 ve Şekil 8'de verilmiştir. Karma desen Anova testi yürütülmeden önce varsayımlar test edilmiştir. V-BG için varsayımlar incelendiğinde küresellik varsayımının sağlanmadığı ( $X^2(2) = 21.418, p < .05$ ), normallik varsayımının sadece ilk ölçüm için sağlandığı ( $p > .05$ ), ikinci ve üçüncü ölçüm için sağlanmadığı ( $p < .05$ ), varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği ( $F(6,183090) = .248, p > .05$ ) ve varyansların homojenliği varsayımlarının ( $p > .05$ ) sağlandığı görülmüştür.

Tablo 18. V-BG Tekrarlı Ölçümler Karma Desen Anova Sonuçları

Denekler İçi	SS	df	MS	F	p	Kısmi $\eta^2$
V-BG	40,045	1,773	22,591	,434	,624	,003
V-BG-Cinsiyet	31,014	1,773	17,497	,336	,689	31,014
V-BG-Çocuk Yaş	15,529	1,773	8,760	,168	,820	,001
V-BG-SED	17,367	1,773	9,798	,188	,803	,001
Error	14500,117	278,297	52,103			
<b>Denekler Arası</b>						
Kesişim	5316,247	1	5316,247	29,321	,000*	,157
Cocuk Yas Ay	1198,129	1	1198,129	6,608	,011*	,040
SED	3378,957	1	3378,957	18,636	,000*	,106
Cinsiyet	148,813	1	148,813	,821	,366	,005
Error	28466,207	157	181,313			

\* $p < .05$



**Şekil 8. V-BG Cinsiyete Yönelik Profil Grafiği**

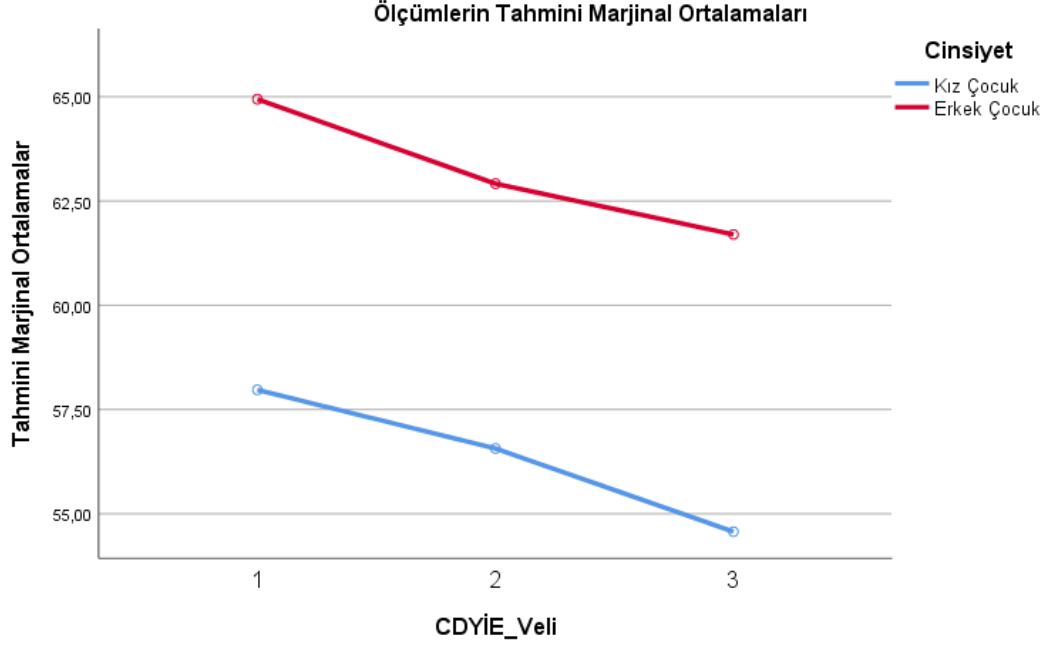
Öğretmenlerden elde edilen V-BG puanları incelendiğinde zaman içerisindeki puanların arttığı (V-BG1 Ort.= 43.016, V-BG2 Ort.= 46.143, V-BG3 Ort.= 49.452) fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüştür ( $F(1.773, 278.297) = .434, p > .05, n_p^2 = .003$ ). Fakat ölçümler arasındaki farklar incelendiğinde üçüncü ölçümle ikinci ölçüm, ikinci ölçümle birinci ölçüm ve üçüncü ölçümle birinci ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır ( $p < .01$ ). Ölçümler cinsiyete göre incelendiğinde kız çocuklarının erkek çocuklarından daha yüksek puan ortalamalarına sahip olmasına rağmen bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı gözlenmiştir ( $F(1, 157) = .821, p > .01, n_p^2 = .005$ ). Puanlar çocukların yaşına ( $F(1, 157) = 6.608, p < .05, n_p^2 = .040$ ) ve SED'e göre ( $F(1, 157) = 18.636, p < .01, n_p^2 = .106$ ) incelendiğinde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Fakat ölçümler ortak etkiye göre incelendiğinde V-SDG ile cinsiyet ( $F(1.773, 278.297) = .336, p > .05, n_p^2 = .002$ ), yaş ( $F(1.773, 278.297) = .168, p > .05, n_p^2 = .001$ ) ve SED'e ( $F(1.773, 278.297) = .188, p > .05, n_p^2 = .001$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

### 4.9.3. CDYİE Ebeveyn Ölçümü Karma Desen ANOVA Sonuçları

Ebeveynlerden elde edilen verilerden elde edilen Karma Desen ANOVA sonuçları Tablo 19 ve Şekil 9'da verilmiştir. Karma desen Anova testi yürütülmeden önce varsayımlar test edilmiştir. O-CDYİE için varsayımlar incelendiğinde normallik ( $p > .05$ ) ve varyansların homojenliği varsayımlarının ( $p > .05$ ) sağlandığı görülürken, küresellik ( $X^2(2) = 7.946, p < .05$ ) ve varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımlarının ( $F(6,183090) = 2.251, p < .05$ ) sağlanmadığı görülmüştür.

Tablo 19. V-CDYİE Tekrarlı Ölçümler Karma Desen Anova Sonuçları

Denekler İçi	SS	df	MS	F	p	Kısmi $\eta^2$
V-CDYİE	65,191	1,905	34,214	,328	,710	,002
V-CDYİE-Cinsiyet	13,452	1,905	7,060	,068	,928	,000
V-CDYİE-Çocuk Yaş	100,262	1,905	52,620	,504	,595	,003
V-CDYİE-SED	525,026	1,905	275,549	2,641	,076	,017
Error	31208,316	299,145	104,325			
Denekler Arası						
Kesişim	19938,194	1	19938,194	36,430	,000*	,188
Çocuk Yas Ay	5,528	1	5,528	,010	,920	,000
SED	2592,668	1	2592,668	4,737	,031*	,029
Cinsiyet	5554,849	1	5554,849	10,149	,002*	,061
Error	85926,609	157	547,303			



**Şekil 9. V-CDYİE Cinsiyete Yönelik Profil Grafiği**

Öğretmenlerden elde edilen V-CDYİE puanları incelendiğinde zaman içerisindeki puanların azaldığı (V-CDYİE1 Ort.= 61.456, V-CDYİE2 Ort.= 59.740, V-CDYİE3 Ort.= 58.134) fakat bu azalışın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüştür ( $F(1,905, 299.145) = .328, p > .05, n_p^2 = .002$ ). Ölçümler arasındaki farklar incelendiğinde ise üçüncü ölçümle birinci ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülürken ( $p < .01$ ), ikinci ölçümle birinci ölçüm ve üçüncü ölçümle ikinci ölçüm arasında anlamlı fark görülmüştür ( $p > .01$ ). Ölçümler cinsiyete göre incelendiğinde kız çocuklarının erkek çocuklarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük puan aldıkları gözlenmiştir ( $F(1, 157) = 10.149, p < .01, n_p^2 = .061$ ). Puanlar SED'e ( $F(1, 157) = 4.737, p < .05, n_p^2 = .029$ ) göre anlamlı bir farklılık gösterirken, çocukların yaşına göre ( $F(1, 157) = .010, p > .05, n_p^2 = .001$ ) incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Fakat ölçümler ortak etkiye göre incelendiğinde V-CDYİE ile cinsiyet ( $F(1,905,299.145) = .068, p > .05, n_p^2 = .001$ ), yaş ( $F(1,905,299.145) = .504, p > .05, n_p^2 = .003$ ) ve SED'e ( $F(1,905,299.145) = .328, p > .05, n_p^2 = .017$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara sunulan okul öncesi eğitim hizmetlerinin çocukların yürütücü işlev becerileri ile bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmanın örneklemini Bursa Büyükşehir Belediyesi Ana Kucağı Çocuk Eğitim Merkezinde eğitim gören 48-72 ay aralığında yer alan 161 çocuk, öğretmenleri ve ebeveynleri katılmıştır. Mevcut çalışma kapsamında çocukların yürütücü işlev becerileri; Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) Ebeveyn ölçeği, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimleri ise bilişsel ve sosyo-duygusal gelişim ölçeği aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi için "IBM SPSS Statistics 25, FACTOR (Ferrando ve Lorenzo-Seva, 2017) ve LISREL 8.54" paket programlarından yararlanılmıştır.

Çalışmada gerçekleştirilen analizler sonucunda bulgulara yönelik sonuçlar, aşağıda başlıklar altında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

### 5.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları “Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklara sunulan okul öncesi eğitimin yürütücü işlevler üzerindeki etkisi”, “Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklara sunulan okul öncesi eğitimin bilişsel gelişim üzerindeki etkisi”, “Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklara sunulan okul öncesi eğitimin sosyo-duygusal gelişim üzerindeki etkisi” olmak üzere 3 başlıkta verilmiştir.

### 5.1.1. Sosyo-ekonomik Açıdan Dezavantajlı Çocuklara Sunulan Okul Öncesi Eğitimin Yürütücü İşlevler Üzerindeki Etkisi

Bulgular ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların özellikle dikkat kontrolü, çalışma belleği ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlev becerilerinde anlamlı gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmada kullanılan öğretmen ve ebeveyn ölçeklerinden elde edilen veriler, yürütücü işlevlerde zaman içerisinde artan bir gelişim olduğunu ve bu gelişimin öğretmenlerin sınıf içindeki davranış ve tepkileri daha doğrudan ve sürekli gözlemlene olanağına sahip olması nedeniyle daha belirgin biçimde izlendiğini göstermiştir. Ölçüm sonuçları; cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzey (SED) değişkenlerine göre incelendiğinde bazı dikkat çekici eğilimler gözlemlenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgulara göre, kız çocuklarının tüm ölçümlerde erkek çocuklara kıyasla daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Özellikle öğretmen gözlem formundan elde edilen Sosyo-duygusal gelişim (O-SDG), Bilişsel Gelişim (O-BG) ve Çocukluk Dönemi Yürütücü işlev Envanteri (O-CDYİE) alt ölçeklerinde kız çocuklarının başlangıçtan son ölçüme kadar daha yüksek ortalamalara sahip olması kız çocuklarının yürütücü işlev becerilerinde erkek çocuklara oranla daha fazla gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, erken çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin önemli ölçüde geliştiğine ve bu gelişimin ölçüm araçları ile takip edilebilir olduğuna dair yapılan önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Willoughby, Blair, Wirth ve Greenberg, 2012) ilgili araştırmalarda da yürütücü işlevlerin özellikle okul öncesi dönemde daha hızlı geliştiğini, ancak bu gelişimin çocukların bireysel farklılıkları, hazırbulunuşlukları ve cinsiyete bağlı olarak değişkenlik gösterebildiğini vurgulamaktadır. Özellikle dikkat, öz denetim ve görevi sürdürme gibi alt bileşenlerde kız çocukların erkek çocuklara oranla daha ileri düzeyde performans gösterdiği, yürütücü işlevlerde cinsiyetin önemli bir değişken olabileceğini gösteren çalışmalarla örtüşmektedir (Wiebe, Sheffield ve Espy, 2012; Willoughby vd, 2012).

Elde edilen bulgular yaş grupları doğrultusunda incelendiğinde beş yaş grubundaki çocukların hem dönem başında yapılan ölçümlerde hem de takip

ölçümlerinde dört yaş grubu öğrencilerine göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, yaşla beraber yürütücü işlev becerisinde de doğal bir gelişme seyrettiği ve yaşça büyük çocukların dikkat kontrolü, çalışma belleği ve bilişsel esneklik becerilerde daha başarılı performans gösterdikleri görülmektedir.

Best ve Miller (2010), yürütücü işlevlerin gelişiminin çocukluk döneminde belirgin bir şekilde ilerlediğini ve bu gelişimin yaşla birlikte kademeli olarak gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, yürütücü işlevlerin gelişiminde yaş faktörünün önemli bir rol oynadığını ve bu gelişimin bireysel farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, yürütücü işlevlerin yaşla birlikte kademeli olarak geliştiğini belirten literatürle tutarlıdır.

Özellikle çevresel uyarıcılara erişim, ebeveyn katılımı ve stres düzeylerinin bilişsel gelişimi şekillendirmede önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Ancak dikkat çekici bir bulgu, O-CDYİE ölçeğindeki ölçüm sonuçlarında alt SED grubunun ikinci ve üçüncü ölçümlerde daha istikrarlı ve olumlu bir gelişim sergilemesidir. Buna karşılık, orta ve orta-üst SED gruplarında zamanla bu puanlarda bir düşüş gözlemlenmiştir. Bu durum, erken çocukluk eğitim sürecinin alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar için daha "telafi edici" bir işlev gördüğünü düşündürmektedir. Yani dezavantajlı çocuklar için okul öncesi eğitimin etkisi daha belirgin olabilir ve yürütücü işlevlerdeki gelişim, bu çocuklar için daha yüksek bir gelişim potansiyeline işaret edebilir. Bu sonuç, yüksek kaliteli erken çocukluk eğitiminin sosyo-ekonomik eşitsizlikleri azaltıcı etkisine işaret eden önceki bulgularla da tutarlıdır (Magnuson ve Duncan, 2016; Yoshikawa vd. 2013).

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerin yürütücü işlev gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmekte, ancak okul öncesi eğitim sürecinde bu farklılıkların zamanla azaldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, nitelikli erken çocukluk eğitiminin çocuklara daha eşitlikçi bir gelişim zemini sunduğunu ve potansiyel farklılıkları azaltmada telafi edici bir işlev gördüğünü göstermektedir. Araştırmada izlenen gelişim eğilimleri, literatürde yapılmış çalışmalarla da örtüşmektedir. Diamond ve Lee (2011), yürütücü işlevlerin özellikle erken çocukluk döneminde hızla geliştiğini ve bu becerilerin bilişsel esneklik, çalışma belleği ve inhibitör kontrol gibi alt boyutlarının, yapılandırılmış eğitim ortamlarında geliştirilebileceğini

vurgulamışlardır. Çalışmalarında çeşitli müdahale programlarını inceleyen yazarlar, özellikle dezavantajlı gruplar için tasarlanmış nitelikli erken eğitim programlarının yürütücü işlevler üzerinde anlamlı düzeyde iyileştirici etkiler yarattığını göstermiştir.

### **5.1.2. Sosyo-ekonomik Açıdan Dezavantajlı Çocuklara Sunulan Okul Öncesi Eğitimin Bilişsel Gelişim Üzerindeki Etkisi**

Üç farklı zaman aralığında uygulanan ölçekler incelendiğinde, çocukların zaman içinde bilişsel becerilerinde istikrarlı bir gelişim sergilediğini görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, okul öncesi dönemde bilişsel gelişimin çevresel etkileşime duyarlılığını ve eğitimsel müdahalelerin etkisini göstermektedir. Diamond (2013) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen veriler, erken çocukluk döneminde bilişsel becerilerin hızlı bir şekilde gelişebileceğini ve bu gelişimin, uygun eğitimsel müdahalelerle ve çevre koşullarıyla belirgin bir şekilde iyileşebileceğini göstermektedir. Ayrıca, Blair ve Raver (2015)'in araştırmaları, erken çocukluk dönemindeki bilişsel gelişimin, etkili ve nitelikli okul öncesi eğitim ile desteklendiğinde, uzun vadeli akademik ve sosyal başarıya katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, eğitimsel müdahalelerin çocukların bilişsel gelişiminde kritik bir rol oynadığını ve okul öncesi dönemde çevresel faktörlerin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu gözlemlenmiş; ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Matthews vd. (2009)'un çalışması, cinsiyetin bilişsel gelişim üzerindeki etkilerini araştırırken, cinsiyetler arası farklılıkların genellikle belirgin olmadığını ve gelişimsel süreçlerin çoğunlukla bireysel faktörler ve çevresel etkenlerle şekillendiğini vurgulamaktadır. Araştırma, çocukların bilişsel becerilerinin gelişiminde genetik, sosyal, çevresel ve kültürel faktörlerin daha büyük bir rol oynadığını belirtmiştir. Cinsiyetin bilişsel gelişim üzerinde önemli bir etki oluşturabileceği düşünülebilirken, birçok çalışmada erkek ve kız çocukları arasındaki farkların minimal olduğu ve genellikle yaş, sosyo-ekonomik düzey gibi daha belirleyici faktörlerin etkili olduğu bulunmuştur. Bu durum, cinsiyetin bilişsel gelişim üzerinde sınırlı bir etkiye sahip

olabileceğini, gelişimsel farklılıkların çoğunlukla bireysel değişkenler ve çevresel faktörlerle şekillendiğini göstermektedir (Matthews vd. 2009).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kız çocuklarının ortalama puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olmasına karşın bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmaması, gelişimsel süreçte cinsiyetten çok çevresel faktörlerin belirleyici olduğunu desteklemektedir. Bu durum, erken çocukluk döneminde sunulan eğitsel fırsatların ve öğrenme ortamlarının, çocukların bilişsel potansiyelini şekillendirmede cinsiyetten daha etkili olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, ölçümler yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleriyle birlikte ele alındığında, bu değişkenlerin etkileşimlerinin bilişsel gelişim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerin bilişsel gelişim üzerinde bağımsız etkiler oluşturabileceğini, ancak bu değişkenlerin etkileşim düzeyinde değerlendirildiğinde, etkilerinin doğrusal olmayan ve daha karmaşık bir yapıya sahip olabileceğini ortaya koymaktadır.

Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre yapılan incelemelerde ise tüm gelir düzeylerinde (alt, orta ve orta-üst SED) yürütücü işlevlerde dönemsel artışlar gözlemlenmiştir. Ancak, OÖD-BGÖ ve OÖD-SDGÖ ölçeklerine ait puan ortalamalarının, özellikle orta-üst SED grubunda alt SED grubuna kıyasla daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, sosyoekonomik düzeyin bilişsel ve yürütücü işlev gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyan literatürle örtüşmektedir (Hackman, Farah ve Meaney, 2010; Noble, Norman ve Farah, 2005).

Sosyo-ekonomik düzeye (SED) göre yapılan değerlendirmelerde anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. Düşük SED grubundaki çocukların araştırmanın başlangıcında daha düşük BG puanlarına sahip oldukları, ancak süreç boyunca belirgin bir gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, sosyo-ekonomik yoksunluğun erken çocukluk dönemindeki bilişsel gelişim üzerinde olumsuz etkiler yaratabildiğini, ancak nitelikli eğitim ortamlarının bu farklılıkları azaltmada telafi edici bir rol üstlenebileceğini göstermektedir (Noble vd. 2007; Duncan ve Magnuson, 2013). Örneğin, Noble ve arkadaşları (2007), düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların nörobilişsel gelişim alanlarında, özellikle dil işleme ve yürütücü işlevlerde, daha düşük performans sergilediklerini ve bu

durumun çevresel faktörlerin yanı sıra nörobiyolojik mekanizmalarla da ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Duncan ve Magnuson (2013) ise dezavantajlı çocuklara yönelik yüksek kaliteli erken çocukluk programlarının, bilişsel gelişim üzerindeki eşitsizlikleri azaltmada kalıcı etkiler yaratabileceğini ortaya koymuştur. Mevcut çalışmada elde edilen veriler de benzer şekilde, nitelikli okul öncesi eğitimin düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar için gelişimsel bir dengeleyici işlev gördüğünü göstermektedir. Bu bağlamda, erken çocukluk eğitiminin yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmadığı, aynı zamanda sosyal eşitsizliklerin etkilerini azaltarak çocuklara daha adil bir gelişim zemini sunduğu söylenebilir.

### **5.1.3. Sosyo-ekonomik Açıdan Dezavantajlı Çocuklara Sunulan Okul Öncesi Eğitimin Sosyo-Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkisi**

Araştırmadan elde edilen bulgular, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitime erişimlerinin, sosyo-duygusal gelişimleri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri doğrultusunda elde edilen veriler, çocukların program süresince duygularını tanıma, düzenleme, başkalarının duygularını anlama ve sosyal ilişki kurma becerilerinde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu gelişim, ilk ölçümden üçüncü ölçüme doğru artan puanlarla istatistiksel olarak da desteklenmiştir.

Verilerin analizi, düşük SED grubundaki çocukların araştırmanın başlangıcında sosyo-duygusal gelişim açısından daha düşük düzeyde olduklarını, ancak süreç içinde bu açığı kapattıklarını ve nitelikli okul öncesi eğitim ortamlarının bu gelişimi desteklediğini göstermektedir. Bu bulgu, erken çocukluk döneminde uygulanan yapılandırılmış eğitim programlarının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda çocukların sosyal becerilerini, duygusal farkındalıklarını ve öz düzenleme yetilerini de geliştirebildiğini ortaya koymaktadır. Nitekim sosyo-ekonomik yoksunluk, çocukların empati kurma, sosyal kurallara uyma ve problem çözme gibi kritik sosyo-duygusal becerilerinde gerilik yaratabilmekte; ancak olumlu öğretmen-çocuk etkileşimlerinin yoğun olduğu kaliteli okul öncesi eğitim ortamları bu dezavantajları azaltabilmektedir (Denham vd. 2012; Jones, Greenberg ve Crowley, 2015).

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler, kız çocuklarının sosyo-duygusal gelişim puanlarının erkek çocuklara kıyasla her üç ölçümde de daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, sosyo-duygusal gelişim açısından cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını, ancak bazı davranışsal eğilimlerin cinsiyete göre farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir. Literatürde de benzer şekilde, kız çocuklarının sosyal iletişim, duygularını ifade etme ve empati gibi becerilerde daha yüksek puanlar aldığı, ancak bu farkların gelişimsel olarak istatistiksel anlam taşımayabileceği belirtilmektedir (Rose-Krasnor, 1997; Denham vd. 2012). Bu bulgular, okul öncesi dönemde tüm çocuklar için gelişimsel destekleyiciliğin önemli olduğunu ve cinsiyete göre farklılaştırılmış uygulamalardan ziyade kapsayıcı yaklaşımların daha etkili olabileceğini göstermektedir.

Yaş değişkenine göre yapılan analizlerde ise, yaşça daha büyük çocukların sosyo-duygusal gelişim puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiş ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, gelişimin yaşla birlikte doğal bir ilerleme gösterdiği ve çocukların yaşları ilerledikçe sosyal kuralları daha iyi kavrayabildikleri, duygularını daha etkili biçimde düzenleyebildikleri yönündeki gelişimsel kuramlarla tutarlıdır (Thompson, 1994; Eisenberg vd. 2002). Ancak yaş ilerledikçe bireysel gelişim hızlarında farklılıklar olabileceği için, bu artışın bireysel ve çevresel faktörlerle şekillendiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

#### **5.1.4. Sosyo-ekonomik Açıdan Dezavantajlı Çocuklara Sunulan Okul Öncesi Eğitimin Etkisi**

Çalışmanın bulguları incelendiğinde iki önemli sonucun belirdiği görülmektedir. Bulgular öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin örtüşmediğini ortaya koymuştur. Çocukların bilişsel, sosyo-duygusal ve yürütücü işlev becerilerine yönelik öğretmenlerden toplanan veriler her üç alanda da çocukların gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Ebeveynlerin sağladığı ölçümlerde de zaman içinde doğrusal bir artış olduğu gözlenirse de bu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Diğer önemli bir bulgu ise öğretmen görüşlerine göre çocuklarda sosyo-duygusal ve yürütücü işlev alanlarında gözlenen gelişimin

cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyden bağımsız olması ve sadece bilişsel gelişim alanında yaşı büyük çocukların daha fazla fayda sağladığıdır. Programa katılan çocukların tümü cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyleri ne olursa olsun okul öncesi eğitim hizmetlerinden fayda sağlamıştır.

## **5.2. Öneriler**

Bu çalışmanın bulguları, okul öncesi eğitimin, özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların bilişsel, sosyo-duygusal gelişimlerine ve yürütücü işlev becerilerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Ancak, her çocuğa eşit fırsatlar ve ortamlar sunarak bu gelişimi en üst düzeye çıkarmak için daha fazla çaba sarf edilmesi, uygun politikalar geliştirilmesi gerekmektedir. Aşağıda, bu doğrultuda eğitimcilere, okul yöneticilerine ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

### **5.2.1. Eğitim Programlarının Güçlendirilmesi**

Barnett ve Yarosz (2007), sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocukların, kaliteli okul öncesi eğitim programlarından en yüksek düzeyde fayda sağlayabilecek gruplardan biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, eğitim içerikleri bu çocukların ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmalı ve sınıf içi uygulamalarda daha fazla dikkat, destek ve kaynak sağlanmalıdır. Böylece, gelişimsel eşitsizliklerin azaltılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması mümkün hale gelecektir.

Erken müdahale programlarının oluşturulması, sosyo-ekonomik eşitsizliklerin etkilerini azaltmada etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Gormley ve arkadaşlarının (2005) yürüttüğü araştırmalar, dezavantajlı çocuklara yönelik yüksek kaliteli erken çocukluk eğitim programlarının hem bilişsel hem de sosyo-duygusal gelişimi anlamlı ölçüde desteklediğini ortaya koymuştur. Araştırmalar, bu tür programların yalnızca okul başarılarını değil, aynı zamanda öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceriler gibi gelişimsel alanları da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, okula başlama yaşından itibaren yapılandırılmış ve sürekli destek sağlayan erken müdahale programlarının

uygulanması, özellikle dezavantajlı çocukların eğitimdeki başarılarını ve yaşam boyu gelişimlerini destekleyici bir rol üstlenmektedir.

### **5.2.2. Sosyo-ekonomik Faktörlerin Azaltılması İçin Politika Geliştirilmesi**

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelere yönelik destekleyici programların artırılması büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar, erken çocukluk dönemindeki gelişimsel farklılıkların yalnızca eğitim kurumları aracılığıyla değil, aynı zamanda aile temelli müdahalelerle de azaltılabileceğini göstermektedir. Magnuson ve Duncan (2012), düşük gelirli ailelerin çocuklarının, erken çocukluk döneminde daha az bilişsel uyarana ve daha sınırlı öğrenme fırsatına sahip olduklarını; bu durumun da okul öncesi dönemde gözlenen gelişimsel eşitsizliklerin temel nedenlerinden biri olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmalar, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelere sağlanacak finansal yardımların, ebeveyn eğitimlerinin ve psikososyal desteklerin, çocukların eğitimine daha etkin biçimde katılım sağlamada kritik rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, devlet destekli erken çocukluk eğitimi politikalarının, yalnızca çocuklara değil, aynı zamanda ailelere yönelik destek bileşenleri içermesi; eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin hayata geçirilmesi açısından temel bir strateji olarak değerlendirilmelidir. Erişilebilirlik ve kapsayıcılık ilkelerine dayalı politika değişiklikleri yapılarak, özellikle devlet okullarında, düşük gelirli ailelerin çocukları için ücretsiz eğitim programları düzenlenebilir. Ayrıca, okul öncesi eğitimin zorunlu ve ücretsiz hale getirilmesi, tüm çocukların kaliteli eğitim almalarını sağlayacaktır.

### **5.2.3. Sürekli İzleme ve Değerlendirme**

Sosyo-duygusal gelişim alanında elde edilen bulgular, eğitim programlarının ve öğretim süreçlerinin etkili olup olmadığını sürekli izleme ve değerlendirme gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eğitimde sürdürülebilir başarı sağlamak için eğitim politikalarının düzenli olarak gözden geçirilmesi önemlidir (MEB, 2013). Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2017) tarafından hazırlanan rapor ise uygulanan öğretim ve destek materyallerinin “*nasıl ve ne ölçüde*

*yararlandığının değerlendirilmesinin*” sonraki çalışmalar alt yapılarını oluşturmak için önemli olduğunu; ancak bu tür izleme ve değerlendirme çalışmalarının yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim yapılan iyileştirmelerin etkilerini daha net görmek ve geliştirmek için, çocukların gelişim süreçlerini takip eden ve düzenli veriler toplayan sistemler kurulmalı. Ayrıca, okullarda uygulanan programların etkinliğini değerlendiren araştırmalar artırılmalıdır. Bu bulgular, okul öncesi eğitim politikalarının uygulanabilir biçimde geliştirilmesi için izleme-değerlendirme ve araştırma sonuçlarının temel alındığının altını çizmektedir. Sonuç olarak, bu öneriler eğitimciler ve politika yapıcılar için programları değerlendirme ve kaynakları verimli şekilde kullanma konusunda yol gösterici olacaktır (OECD, 2021; UNESCO, 2024)

## KAYNAKÇA

- Akıncı, B., Nergiz, A., ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, (2), 58–83.
- Aktürk, F. M. (2015). *Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yayınlanmamış].
- Alkire, S., and Foster, J. (2011). Counting and multidimensional poverty measurement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 476–487. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.006>
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 355–370. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.3.355>
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., ve Çimen, S. (2000). *Drama*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Arnold, D. H., and Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517–545. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.111301.145442>
- Arslan, A. (2022). Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin desteklenmesinde aile. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1676–1684.
- Aydın, B., ve Ahmetoğlu, E. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel işlevleri uygulama performanslarının sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 483–497.
- Barnett, S., and Jung, K. (2024). Are public school preschool programs more academic? Auspice-related variations in preschool practice in the United States. *NIEER Working Paper*. National Institute for Early Education Research.
- Barnett, W. S., and Yarosz, D. J. (2007). Who goes to preschool and why does it matter? *Preschool Policy Matters*, (7), 1–12.
- Başal, H. A., ve Kahraman, P. B. (2018). Köyde ve kentte yaşayan annelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 38–56.
- Bayındır, N. (2021). Risk altındaki çocukların tespiti ve korunmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(28), 187–202.

- Beaven, A., and Livatino, L. (2012). CEFcult: Online assessment of oral language skills in an intercultural workplace. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 25–28. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.006>
- Bekman, S. (2003). Türkiye’deki erken çocukluk eğitimi sistemi ve erken çocukluk eğitiminde farklı modeller. In *Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu* (pp. 9–15). Ankara.
- Best, J. R., Miller, P. H., and Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327–336.
- Bickenbach, J. (2011). The world report on disability. *Disability & Society*, 26(5), 655–658.
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... and Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77–90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Blair, C., and Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blanca Mena, M. J., Alarcón Postigo, R., Arnau Gras, J., Bono Cabré, R., and Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*, 29(4), 552–557.
- Blanca-Mena, M. J., Arnau, J., García-Castro, F. J., Alarcón-Postigo, R., and Bono Cabré, R. (2023). Non-normal data in repeated measures ANOVA: Impact on Type I error and power. *Psicothema*, 35(1), 21–29.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley & Sons.
- Bowlby, J. (2008). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bradley, R. H., and Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Bradley, R. H., and Corwyn, R. F. (2005). Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 468–478.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, D. T., and Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books. (Orijinal çalışma 1963)
- Can Yaşar, M., ve Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 23–40.
- Cesur, E., and Akyol, A. K. (2021). Perceptual skills scale: A validity and reliability study. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 50(1), 458–486. <https://doi.org/10.14812/cuefd.812421>
- Chant, S. (2006). Re-thinking the “feminization of poverty” in relation to aggregate gender indices. *Journal of Human Development*, 7(2), 201–220. <https://doi.org/10.1080/14649880600768538>
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder Jr, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., and Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63(3), 526–541.
- Creswell, J. W., and Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Crosnoe, R., and Ansari, A. (2016). Family socioeconomic status, immigration, and children’s transitions into school. *Family Relations*, 65(1), 73–84. <https://doi.org/10.1111/fare.12172>
- Çalış, Ş. T., ve Çevik, M. (t.y.). Çocukları sosyal ekonomik destekten yararlanan ailelerde çocuğun değeri. *KAİDE Dergisi (ASBÜ Uluslararası Aile Araştırmaları Dergisi)*, 1(1), 34–60.
- Çandır, T., ve Filiz, S. (2023). Türkiye’de okul öncesi dönemde duygu düzenlemeye yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 25–45.
- Çebi, E., Üstündağ, A., ve Odabaş, D. (t.y.). Sosyoekonomik eşitsizliklerin erken çocukluk dönemindeki etkileri. *Eğitimde Eşitlik Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17–36.
- Çiftçi, H. A., Uyanık, G., ve Acar, İ. H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48–72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 762–787.
- Daly, M., and Silver, H. (2008). Social exclusion and social capital: A comparison and critique. *Theory and Society*, 37(6), 537–566.

- Demirkan, S. (2006). Türk ailesinin korunması ve güçlendirilmesinde sivil toplum kuruluşları ile iş birliğinin önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 91–96.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Denham, S. A., and Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., and Zinsler, K. (2012). Observing preschoolers’ social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246–278.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., and Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Denison, I., and Wauchope, S. (2024). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 7361–7366). Springer.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., and Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964.
- Dizman, Z. Ş. (2024). Osmanlı’dan günümüze Türk aile yapısının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 88(88), 833–839.
- Duncan, G. J., and Magnuson, K. (2012). Socioeconomic status and cognitive functioning: Moving from correlation to causation. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 3(3), 377–386.
- Duncan, G. J., and Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109–132.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., ve Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity*, 1(2), 121–128.
- Ekşi, H., ve Kahraman, Z. (2012). Bir evlilik ve aile hayatı eğitim programının evli kadınlarda evlilik uyumuna ve aile sistemine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 129–145.

- Elmas, A. (2022). 1923–2016 yılları arası hükümet programlarında dezavantajlı gruplar. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 4(15), 945–953.
- Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *Adolescence*, 37(145), 435–443.
- Erdoğan, E., ve Semerci, P. U. (2019). Türkiye’de 2000 sonrası akademik yazında çocuk işçiliği çalışmalarının değerlendirilmesi. *Çalışma ve Toplum*, 4(63), 2503–2538.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2017). *Eğitim izleme raporu 2016–2017*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. WW Norton & Company.
- Ferrando, P. J., and Seva, U. L. (2017). 10 años del programa FACTOR: Una revisión crítica de sus orígenes, desarrollo y líneas futuras. *Psicothema*, 29(2), 236–240.
- Garon, N., Bryson, S. E., and Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gormley Jr, W. T., Gayer, T., Phillips, D., and Dawson, B. (2005). The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology*, 41(6), 872–884. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.872>
- Gupta, R. P. S., de Wit, M. L., and McKeown, D. (2007). The impact of poverty on the current and future health status of children. *Paediatrics & Child Health*, 12(8), 667–672.
- Hackman, D. A., Farah, M. J., and Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: Mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(9), 651–659. <https://doi.org/10.1038/nrn2897>
- Hamplová, D., and Trusínová, R. (2018). Conflict in the family of origin, subjective wellbeing, and mental health in adulthood. *Sociologický Časopis*, 54(2), 199–218.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Heckman, J. J. (2013). *Giving kids a fair chance*. MIT Press.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., and Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236–248.

- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., and Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23.
- İder, S. (2022). Erken çocukluk dönemi din eğitiminde uyaran zenginliğinin nörobilimsel temelleri. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, 24(46), 553–580.
- Johnson, A. D., Partika, A., Martin, A., Lyons, I., Castle, S., and Phillips, D. A. (2024). Public preschool predicts stronger third-grade academic skills. *AERA Open*, 10, 23328584231223477. <https://doi.org/10.1177/23328584231223477>
- Jones, D. E., Greenberg, M., and Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Kandır, A., ve Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33–38.
- Kandır, A., ve Orçan, M. (2009). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(1), 1–13.
- Kaya, M. (2022). *Aile ve çift danışmanlığı*. Pegem Akademi.
- Kaymaz, A. (2023). Öğretmen görüşlerine göre dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerinin eğitime karşı tutumları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1–16.
- Kazu, İ. Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 38–47.
- Kelly, B. B., and Allen, L. (Eds.). (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*. National Academies Press.
- Lomax, R. G. (2007). *An introduction to statistical concepts* (3rd ed.). Routledge.
- Magnuson, K., and Duncan, G. J. (2016). Can early childhood interventions decrease inequality of economic opportunity? *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(2), 123–141.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., and Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689–704.

- McClelland, M. M., Morrison, F. J., and Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307–329.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., and Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33–47.
- McGinn, N. F. (1998). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*.
- Menard, S. W. (2002). *Longitudinal research* (Vol. 76). Sage.
- Meyer, M. (2023). *Poverty and equity brief: Pakistan*. World Bank Group.
- Mialaret, G. (1977). *Preschool education in the world*. UNESCO.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: 0–72 aylık çocukların gelişim özellikleri ve etkinlikleri*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... and Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698.
- Moriguchi, Y. (2014). The early development of executive function and its relation to social interaction: A brief review. *Frontiers in Psychology*, 5, 388.
- Noble, K. G., McCandliss, B. D., and Farah, M. J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10(4), 464–480.
- Noble, K. G., Norman, M. F., and Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74–87.
- Oğuzkan, Ş., ve Oral, G. (1995). *Kız sanat okulları için okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151–160.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları.
- Oktay, A., ve Unutkan, Ö. P. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. In A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması* (pp. 145–155). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Özer, M., and Polat, A. Y. (2019). Investigation of different socioeconomic levels parental experience to improve creativity in preschool period. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 2049–2072.
- Öztürk, M., ve Çetin, B. I. (2009). Dünyada ve Türkiye'de yoksulluk ve kadınlar. *Journal of Yaşar University*, 4(16), 2557–2584.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. In R. E. Ripple ve V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget rediscovered* (pp. 7–20). Cornell University.
- Piaget, J., and Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children* (Vol. 8, No. 5, pp. 18–1952). New York: International Universities Press.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., and Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88.
- Polat, Ö., ve Dilli, F. (2015). 60–72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan destek programının çocukların ilkokula hazırbulunuşluğuna etkisi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 5(9), 15–28.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 1–20.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., and Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Shaw, T. M., and Heard, D. (Eds.). (t.y.). *The politics of Africa: Dependence and development*. Zed Books.
- Shonkoff, J. P., and Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Shuey, E., Liberatore, V., Cadima, J., Coelho, V., Guedes, C., Nata, G., ... and Radinger, T. (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing.

- Starting Strong V. (2017). *Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing.
- Sylva, K. (2014). The role of families and pre-school in educational disadvantage. *Oxford Review of Education*, 40(6), 680–695.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Toth, K., ... and Welcomme, W. (2012). *Effective pre-school, primary and secondary education 3–14 project (EPPSE 3–14): Final report from the Key Stage 3 phase*. Department for Education.
- Şahin, T. (2010). Sosyal dışlanma ve yoksulluk ilişkisi. *Yardım ve Dayanışma Dergisi*, 1(2), 71–80.
- T.C. Doğu Marmara Kalkınma Ajansı (2011). *Dilovası 'nda dezavantajlı grupların istihdam potansiyelinin artırılması: Araştırma sonuç raporu*. Marka Yayınları Serisi, (22), 2022.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52.
- Thorell, L. B., and Catale, C. (2014). The assessment of executive functioning using the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI). In S. Goldstein ve J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of executive functioning* (pp. 359–366). Springer.
- Thorell, L. B., and Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536–552.
- Toprak, H. H., Çobanoğlu, N., ve Karaca, M. A. (t.y.). Türkiye’de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1–24.
- Trawick-Smith, J. (2018). *Early childhood development: A multicultural perspective* (6th ed.). Pearson.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vakfı, A. Ç. E. (t.y.). *Çok geç! Erken çocukluk eğitiminin önemi üzerine düşünceler ve öneriler*. İstanbul: AÇEV Yayınları.

- Vandenbroeck, M., and Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327–335.
- Vygotsky, L. S., and Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- World Health Organization. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. Geneva: WHO Press.
- Yağcı, A., Karaman, M., Kılıç, İ. A., Bestil, M., Aslan, S., ve Erdoğan, A. (2024). Okul öncesi eğitimin önemi ve ailelere tavsiyeler. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 9(114), 7852–7872.
- Yavuz, Ö., ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175–199.
- Yavuzer, H. (2000). Oyun ve çocukta ilgiler. In H. Yavuzer (Ed.), *Çocuk psikolojisi* (19. baskı, ss. 191–234). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, G., ve Karaman, N. N. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal uyumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 1569–1582.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., ... and Zaslow, M. J. (2013). Investing in our future: The evidence base on preschool education. *Society for Research in Child Development*.
- Yurdakul, Y. (2024). Okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin sosyal beceriler üzerindeki yordayıcı rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 1729–1751.
- Zelazo, P. D. (2004). The development of conscious control in childhood. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 12–17.
- Zelazo, P. D., and Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354–3

