



**TÜRKİYE’DE YAPILAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
GELİŞİM ALANLARINI DESTEKLEYİCİ ÇALIŞMALARIN
İNCELENMESİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI**

Osman Basit

**DOKTORA TEZİ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin bütün hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren

Altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Osman

Soyadı : Basit

Bölümü : Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Türkiye’de Yapılan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Alanlarını Destekleyici Çalışmaların İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması

İngilizce Adı: Investigation of Studies Supporting the Developmental Areas of the Preschool Children in Turkey: A Meta-Analysis Study

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım bütün kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki bütün ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Osman BASİT

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Osman BASİT tarafından hazırlanan “Türkiye’de Yapılan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Alanlarını Destekleyici Çalışmaların İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ümit DENİZ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Neriman ARAL

(Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Ege AKGÜN

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 30/09/2020

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

*Bu tez 24.07.1999 tarihinde Hakk'ın rahmetine kavuşan babam
Osman BASİT'e ithaf olunur.*

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında akademik rehberliğini ve desteğini esirgemeyen, görüş ve öneriyle beni cesaretlendiren ve öğretmekten hiç vazgeçmeyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ümit DENİZ’e teşekkür ederim.

Tez süresi boyunca çok değerli bilgi ve önerilerinden yararlandığım, Tez İzleme Komite üyelerim Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK ve Doç. Dr. Ege AKGÜN’e, görüşlerine başvurduğum Prof. Dr. Şeref TAN’a, Arş. Gör. Dr. Aysun TURUPCU DOĞAN’a, Arş. Gör. Kübra ENGİN’e, bu aşamaya kadar gelmemde emeği geçen bütün öğretmenlerime, bana akademik bakış açısı kazandıran ve katkı sağlayan değerli üniversite hocalarıma, teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde hayır duasını aldığım ve beklediğim anneme, güzeller güzeli kardeşim Ayşe’ye, bu uzun ve zorlu süreçte sonsuz sevgisini her an hissettiren, bütün stresime katlanan, beni cesaretlendiren ve fikir veren, sevgili eşim Gülden BASİT’e ve son olarak kızım NEHİR’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**TÜRKİYE’DE YAPILAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
GELİŞİM ALANLARINI DESTEKLEYİCİ ÇALIŞMALARIN
İNCELENMESİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI
(Doktora Tezi)**

**Osman Basit
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim, 2020**

ÖZ

Bilimin temel amacı evren hakkında bilinmeyenleri cevaplandırmak ve insanlığa yarar sağlayacak bilgileri sistematik bir şekilde ortaya koymaktır. Türkiye’de ve Dünya’da her gün yüzlerce bilim insanı binlerce yeni bilimsel araştırma yayınlamaktadır. Farklı araştırmacılar tarafından, farklı örneklem gruplarıyla, farklı zamanlarda, farklı yerlerde yapılmış bireysel çalışmaları bir araya getirmek, o konudaki yapılan çalışmaların bütünü görmek açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 1998-2020 yılları arasında yayınlanan, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarını desteklemeye yönelik olarak yapılan lisansüstü tezlerdeki deneysel çalışmaların etkisini meta analiz yöntemiyle incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili yıllar içerisinde yapılan 250 lisansüstü tez araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerde uygulanan eğitimsel müdahale programlarının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel, psikomotor, sosyal duygusal ve genel gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel gelişimi destekleyen 140 tezin büyük düzeyde ($d= 1,712$), psikomotor gelişimi destekleyen 28 tezin orta düzeyde ($d= 0,671$), sosyal duygusal gelişimi destekleyen 97 tezin büyük düzeyde ($d= 1,538$), genel gelişimi destekleyen 246 tezin büyük düzeyde ($d=1,102$) etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamına giren 250 tezden 37’sinde deney grubundaki çocuklara uygulanan müdahalelerin cinsiyete göre etkisi incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni ile ilgili meta analiz sonucunda eğitimsel müdahalelerin kız çocuklar ile erkek çocukların arasında gelişimsel farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Moderatör analizine göre, uygulanan eğitimsel müdahalelerin toplam süresinin 10 hafta ve üzerinde olmasının, haftalık oturum sayısının üç gün ve üzerinde olmasının ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısının 20’nin altında olmasının eğitimsel müdahalenin çocukların genel gelişimlerine etkisini artırdığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim alanında çalışan araştırmacılara, danışmanlara, enstitüler ve Yükseköğretim Kurulu'na ve ebeveynlere bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel gelişim, psikomotor gelişim, sosyal duygusal gelişim, okul öncesi, erken çocukluk, meta analiz.

Sayfa Adedi : 187

Danışman : Prof. Dr. Ümit DENİZ

**INVESTIGATION OF STUDIES SUPPORTING THE
DEVELOPMENTAL AREAS OF THE PRESCHOOL CHILDREN IN
TURKEY: A META-ANALYSIS STUDY**

(Ph.D Thesis)

Osman Basit

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

October, 2020

ABSTRACT

The main purpose of science is to answer the unknowns about the universe and to reveal information that will be useful to humanity in a systematic way. Hundreds of scientists in Turkey and in the world publishes thousands of new scientific studies every day. Some of these studies conducted independently of each other and reveal different results on a similar subject. It is important to gather individual studies made by different researchers, with different sample groups, at different times and in different places, in order to see the whole of the studies on that subject. This study aims to examine the effect of experimental studies on postgraduate theses published between the years 1998-2020 in Turkey conducted to support the developmental areas of preschool children by meta-analysis method. For this purpose, 250 graduate theses made in the relevant years have been included in the scope of the research. The effects of educational intervention programs applied in the postgraduate theses discussed within the scope of the study on cognitive development, psychomotor development, social-emotional development, and general development of preschool children were examined. As a result of the research, there were 140 theses supporting cognitive development at a large level ($d = 1.712$), 28 theses supporting psychomotor development at a medium level ($d = 0.671$), 97 theses supporting social-emotional development at a large level ($d = 1.538$), and 246 theses supporting general development at a large level ($d = 1.102$) has been found to have an effect. Besides, in 37 of 250 theses within the scope of the research, the effects of the interventions applied to the children in the experimental group by gender were examined. As a result of the meta-analysis on the gender variable, it was determined that educational interventions did not cause developmental differences between girls and boys. According to the moderator analysis, it was determined that the total duration of the applied educational interventions

was ten weeks or more, the number of weekly sessions was three days or more, and the number of children in the applied group was less than 20, which increased the effect of the educational intervention. As a result of the research, some suggestions were presented to researchers working in the field of preschool education, consultants, institutes, The Higher Education Council, and parents of preschool children.

Keywords : Cognitive development, psychomotor development, social emotional development, preschool, early childhood, meta-analysis.
Page Number : 187
Supervisor : Prof. Dr. Ümit DENİZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Sayıtlılar	6
1.6. Tanımlar	7
1.6.1. Meta Analiz	7

BÖLÜM II.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Gelişim	8
2.2. Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar	9
2.2.1. Büyüme	9
2.2.2. Olgunlaşma.....	9
2.2.3. Öğrenme	10
2.2.4. Hazırbulunuşluk	10
2.2.5. Kritik Dönem	10
2.3. Gelişim İlkeleri	11
2.4. Gelişim Görevleri	12
2.4.1. Bebeklik Dönemi Gelişim Görevleri	12
2.4.2. İlk Çocukluk Dönemi Gelişim Görevleri	12
2.5. Çocuk Gelişimine Kuramsal Bakış.....	13
2.6. Gelişimi Etkileyen Faktörler	15
2.7. Okul Öncesi Dönemde Gelişim	17
2.8. Gelişim Alanları	17
2.8.1. Bilişsel Gelişim	18
2.8.2. Fiziksel Gelişim	22
2.8.3. Sosyal Duygusal Gelişim	27
2.9. Okul Öncesi Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar	29
2.10. Meta Analiz.....	32
BÖLÜM III	35
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	35
3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	35
3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	40

BÖLÜM IV	53
YÖNTEM.....	53
4.1. Araştırmanın Modeli	53
4.2. Çalışma Grubu	53
4.3. Veri Toplama Aracı	58
4.4. Verilerin Toplanması Süreci	59
4.5. Verilerin Analizi.....	64
4.5.1. Etki Büyüklüğü Sınıflandırması.....	66
BÖLÜM V	67
BULGULAR VE YORUM	67
5.1. Bilişsel Gelişim ile İlgili Bulgular	67
5.1.1. Bilişsel Gelişim Etki Büyüklüğü Analizine İlişkin Bulgular.....	67
5.1.2. Bilişsel Gelişim Moderatör Analizlerine İlişkin Bulgular.....	82
5.2. Psikomotor Gelişim ile İlgili Bulgular.....	86
5.2.1. Psikomotor Gelişim Moderatör Analizlerine İlişkin Bulgular	96
5.3. Sosyal Duygusal Gelişim ile İlgili Bulgular	100
5.3.1. Sosyal Duygusal Gelişim Etki Büyüklüğü Analizine İlişkin Bulgular ...	100
5.3.2. Sosyal Duygusal Gelişim Moderatör Analizlerine İlişkin Bulgular	113
5.4. Genel Gelişim le İlgili Bulgular	118
5.4.1. Genel Gelişim Etki Büyüklüğü Analizine İlişkin Bulgular.....	118
5.4.2. Genel Gelişim Moderatör Analizlerine İlişkin Bulgular.....	138
5.5. Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Bulgular	142
BÖLÜM VI	146
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	146
6.1. Sonuçlar	146

6.1.1. Bilişsel Gelişime İlişkin Sonuçlar	147
6.1.2. Psikomotor Gelişime İlişkin Sonuçlar	148
6.1.3. Sosyal Duygusal Gelişime İlişkin Sonuçlar	149
6.1.4. Genel Gelişime İlişkin Sonuçlar	149
6.1.5. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar	150
6.2. Öneriler	150
KAYNAKLAR.....	153
EKLER.....	166
EK-1. Kodlama Formu	167
EK-2. Araştırmaya Dâhil Edilen Yüksek Lisans Tezlerinin Kaynakçası.....	168
EK-3. Araştırmaya Dâhil Edilen Doktora Tezlerinin Kaynakçası	180

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Tezin yürütüldüğü öğrenim programına göre frekans ve yüzdeler	55
Tablo 2. Tezlerin desteklediği gelişim alanına göre frekans ve yüzdeler	55
Tablo 3. Tezlerde uygulamanın yapıldığı okul türüne göre frekans ve yüzdeler	55
Tablo 4. Tezlerin yapıldığı illere göre frekans ve yüzdeler	56
Tablo 5. Tezlerin uygulamalarının yapıldığı yerleşim yerlerine göre frekans ve yüzdeler	56
Tablo 6. Tezlerin yapıldığı yıllara göre frekans ve yüzdeler	57
Tablo 7. Tezlerin yapıldığı enstitülere göre frekans ve yüzdeler	57
Tablo 8. Tezlerin yapıldığı yıllara göre frekans ve yüzdeler	58
Tablo 9. Bilişsel Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları.....	71
Tablo 10. Bilişsel Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları.....	72
Tablo 11. Bilişsel Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları.....	72
Tablo 12. Bilişsel Gelişim Ön Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları	74
Tablo 13. Bilişsel Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları.....	79
Tablo 14. Bilişsel Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları.....	79
Tablo 15. Bilişsel Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları.....	80

Tablo 16. <i>Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 17. <i>Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Toplam Süre Moderatör Analizi Sonuçları</i> .	82
Tablo 18. <i>Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Toplam Hafta Moderatör Analizi Sonuçları</i>	83
Tablo 19. <i>Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Oturum Süresi Moderatör Analizi Sonuçları</i>	84
Tablo 20. <i>Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Haftalık Oturum Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları</i>	84
Tablo 21. <i>Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Yaş Grubu Moderatör Analizi Sonuçları</i>	85
Tablo 22. <i>Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Gruptaki Çocuk Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları</i>	85
Tablo 23. <i>Psikomotor Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları</i>	88
Tablo 24. <i>Psikomotor Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları</i>	88
Tablo 25. <i>Psikomotor Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları</i>	89
Tablo 26. <i>Psikomotor Gelişim Ön Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları</i>	90
Tablo 27. <i>Psikomotor Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları</i>	92
Tablo 28. <i>Psikomotor Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 29. <i>Psikomotor Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları</i>	93
Tablo 30. <i>Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 31. <i>Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Toplam Süre Moderatör Analizi Sonuçları</i>	96

Tablo 32. <i>Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Toplam Hafta Moderatör Analizi Sonuçları</i>	96
Tablo 33. <i>Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Oturum Süresi Moderatör Analizi Sonuçları</i>	97
Tablo 34. <i>Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Haftalık Oturum Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları</i>	98
Tablo 35. <i>Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Yaş Grubu Moderatör Analizi Sonuçları</i>	98
Tablo 36. <i>Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Gruptaki Çocuk Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları</i>	99
Tablo 37. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları</i>	103
Tablo 38. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları</i>	104
Tablo 39. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları</i>	104
Tablo 40. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Ön Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 41. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları</i>	110
Tablo 42. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları</i>	110
Tablo 43. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları</i>	111
Tablo 44. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları</i>	112
Tablo 45. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Toplam Süre Moderatör Analizi Sonuçları</i>	113
Tablo 46. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Toplam Hafta Moderatör Analizi Sonuçları</i>	115

Tablo 47. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Oturum Süresi Moderatör Analizi Sonuçları</i>	115
Tablo 48. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Haftalık Oturum Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları</i>	116
Tablo 49. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Yaş Grubu Moderatör Analizi Sonuçları</i>	116
Tablo 50. <i>Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Gruptaki Çocuk Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları</i>	117
Tablo 51. <i>Genel Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları</i>	125
Tablo 52. <i>Genel Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları</i>	125
Tablo 53. <i>Genel Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları</i>	126
Tablo 54. <i>Genel Gelişim Ön Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları</i>	127
Tablo 55. <i>Genel Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları</i>	134
Tablo 56. <i>Genel Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları</i>	135
Tablo 57. <i>Genel Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları</i>	135
Tablo 58. <i>Genel Gelişim Son Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları</i>	137
Tablo 59. <i>Genel Gelişim Son Test Puanları Toplam Süre Moderatör Analizi Sonuçları</i> ..	138
Tablo 60. <i>Genel Gelişim Son Test Puanları Toplam Hafta Moderatör Analizi Sonuçları</i>	138
Tablo 61. <i>Genel Gelişim Son Test Puanları Oturum Süresi Moderatör Analizi Sonuçları</i>	139

Tablo 62. Genel Gelişim Son Test Puanları Haftalık Oturum Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları	140
Tablo 63. Genel Gelişim Son Test Puanları Yaş Grubu Moderatör Analizi Sonuçları	140
Tablo 64. Genel Gelişim Son Test Puanları Gruptaki Çocuk Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları	141
Tablo 65. Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları.....	143
Tablo 66. Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Son Test Puanları Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları	143
Tablo 67. Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları.....	144
Tablo 68. Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Son Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları	145

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı	15
<i>Şekil 2.</i> Gallahue'nin piramit modeli	24
<i>Şekil 3.</i> Kum saati motor gelişim modeli	25
<i>Şekil 4.</i> Araştırmaya alınan tezlere ulaşılmasına ilişkin akış diyagramı	63
<i>Şekil 5.</i> Bilişsel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği	68
<i>Şekil 6.</i> Bilişsel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği ...	73
<i>Şekil 7.</i> Bilişsel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği.....	75
<i>Şekil 8.</i> Bilişsel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği .	80
<i>Şekil 9.</i> Psikomotor gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği.....	87
<i>Şekil 10.</i> Psikomotor gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği.....	90
<i>Şekil 11.</i> Psikomotor gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği ..	91
<i>Şekil 12.</i> Psikomotor gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği.....	94
<i>Şekil 13.</i> Sosyal duygusal gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği	101
<i>Şekil 14.</i> Sosyal duygusal gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği.....	105
<i>Şekil 15.</i> Sosyal duygusal gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği.....	107
<i>Şekil 16.</i> Sosyal duygusal gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği.....	111

<i>Şekil 17.</i> Genel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği.....	119
<i>Şekil 18.</i> Genel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği .	127
<i>Şekil 19.</i> Genel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği	128
<i>Şekil 20.</i> Genel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği	136
<i>Şekil 21.</i> Deney grubundaki çocukların cinsiyetlerine ilişkin son test puanları etki büyüklükleri huni saçılım grafiği.....	144

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi yılları, insan hayatının bütün gelişim alanlarının temelini oluşturan bir dönemdir. Bu dönemde çocuğa sağlanacak yaşantıların türü ve kalitesi, büyük oranda yetişkinin ona verebileceği olanakların niteliğine bağlıdır (Oktay, 2007). Çocuklara sunulan kaliteli eğitimin erken yaşlardan itibaren başlamasının, çocukların gelişim düzeylerine ve temel eğitime başlama olgunluğuna olumlu anlamda katkı yaptığı kabul gördüğünden gelişmiş ülkelerin birçoğu okul öncesi eğitim okullaşma oranını %90'ın üzerine çıkarmışlardır.

Erken çocukluk eğitimi, eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır. Çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı güne kadar geçirdiği dönemi kapsayan okul öncesi döneminde eğitim, çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun olarak yürütülmektedir. Zengin uyarıcı çevre olanaklarının sağlandığı okul öncesi eğitim kurumları, çocukları zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden destekler. Bununla birlikte toplumun kültürel değerleri doğrultusunda temel eğitime hazırlar (Kartal, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı misyonuna göre yapılan örgün eğitimde birçok amaca ulaşmak hedeflenir. Milli Eğitim Bakanlığı (2013) Okul Öncesi Eğitim Programına göre okul öncesi eğitiminin genel amaçları;

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Onları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak şeklinde belirtilmektedir.

Aynı programda, “Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkökula hazırlamalıdır.” denilerek desteklenmesi gereken gelişim alanları ve beceriler ilkesel olarak ortaya konulmaktadır.

Programda çocukların gelişim alanlarında yaş gruplarına göre gelişim özelliklerine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra gelişimi desteklemek için okul öncesi eğitim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması kapsamında kazanım ve göstergeler belirtilmiştir. Bu kazanım ve göstergelere ulaşmak için kullanılacak etkinlik çeşitleri de detaylarıyla birlikte ele alınmıştır. Okul öncesi eğitim kurumları, son olarak 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde eğitim faaliyetlerini yürütülmektedir. Okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla başta Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler olmak üzere yerel yönetimler, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK) ve uluslararası ve ulusal faaliyet yürüten sivil toplum örgütlerinin destekleri ile çeşitli akademik çalışmalar gerçekleştirilmektedir.

YÖK Ulusal Tez Merkezi verilerine göre Türkiye’de sadece 2019 yılında 72.527 lisansüstü tez tamamlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu olarak ele alınan 1998 yılından ve 2020 yılının Mart ayına kadar geçen sürede 535.594 lisansüstü tez yazıldığı YÖK Ulusal Tez Merkezinin istatistikleri arasında yer almaktadır. Lisansüstü tezlerin konu alanlarına göre dağılımı incelendiğinde ise eğitim ve öğretim konu alanında 2020 yılının nisan ayına kadar yapılan tez sayısı 51.074’tür ve bu sayı bütün konu alanları içerisindeki en yüksek lisansüstü tez sayısıdır. “Okul öncesi” anahtar kelimesi kullanılarak yapılan taramada 1998 ve 2020 yılları arasında tamamlanan tez sayısı 3717’dir.

Okul öncesi eğitimin önemini, çocuklar, ebeveynler, öğretmenler, eğitim yöneticileri gibi eğitimin bütün bileşenlerinin okul öncesi eğitime yönelik tutum ve beklentilerini ortaya koymak ve nitelikli erken çocukluk eğitiminden faydalanan çocuk sayısını artırmak için bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de her gün artan sayıda akademik çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan bilimsel çalışmalar kitap, makale, bildiri, tez vb. gibi çeşitlenmektedir. Söz konusu çalışmalar ebeveynler, çocuklar, öğretmenler, öğretmen adayları ya da akademisyenler gibi farklı gruplara yönelik olarak yürütüldüğü gibi, deneysel, betimsel, ilişkisel, vaka analizi vb. gibi farklı modellerde gerçekleştirilmektedir. Yapılan çalışmalar bazen bir model önerisinde bulunmak, bazen mevcut durumu ortaya koymak, bazen de alan yazından faydalanarak bir sentez ortaya koymak amacıyla yürütülmektedir.

Yapılan bilimsel çalışma sayısı arttıkça kapsamlı ve sistematik araştırma sentezlerine olan ihtiyaç da artmaktadır. Ağırlıklı olarak sağlık bilimlerinde kullanılmış olsa da son yıllarda sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında da kullanılan meta analiz en etkili araştırma sentezi yollarından biridir.

Meta analiz, yöntemleri ve sonuçları farklı, hatta birbirleriyle çelişen araştırmaların sayısal sonuçlarının birleştirilmesidir. Meta analiz araştırmacılara, analize dâhil ettikleri çalışmaların hiç birinden elde edemeyecekleri kadar net sonuçlar elde etmelerine olanak sağlar (Hunt, 1997). Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein (2013) “Meta analiz; çalışma serilerindeki sonuçların istatistiksel olarak sentezlenmesi” şeklinde tanımlamışlardır.

Okul öncesi eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanları (bilişsel, psikomotor ve sosyal duygusal) ile ilgili bir meta analiz çalışmasına rastlanılmamıştır. Farklı örneklem grupları, yöntemleri, ölçme araçları ve modelleri kullanılarak yapılan, uzun bir sürece yayılan araştırmaların meta analiz ile ele alınması ve sonuçlarının bütünlük içinde sunulması, okul öncesi eğitimi ve bu alanda yapılacak olan yeni çalışmaların kalitesine katkı sağlayabileceği gibi çocukların gelişimsel olarak desteklenmelerinde de daha net bilgiler sunabileceği düşünülmektedir.

Türkiye’deki yapılan lisansüstü tezlere tek merkezden erişim zorlu bir sürecin sonunda bugünkü halini almıştır. 2020 yılı itibari ile YÖK büyesinde bulunan Ulusal Tez Merkezi sayesinde yeni yayınlanan tüm tezlere elektronik ortamda erişim sağlanmaktadır. Ulusal Tez Merkezi’nin temeli 1983 yılında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığına bağlı Dokümantasyon Merkezi olarak kabul edilir. Süreç içerisinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı farklı dönemlerde farklı sistemler kullanarak bir tez havuzu oluşturmaya çalışmış bir miktar tezi havuza dâhil etmiş ancak bazı tezlere ulaşamamıştır (Yılmaz, 2002). İnternet teknolojisinin gelişimine paralel olarak elektronik ortamda tezlerin toplanması, araştırmacılar ve ilgililerin kullanıma açılması Ulusal Tez Merkezi sayesinde olmuştur. 1998 yılı öncesindeki lisansüstü tezler elektronik ortama tamamen aktarılmamıştır. Bu nedenle araştırmada, Türkiye’de 1998-2020 (Mart ayına kadar yayınlanan) yılları arasında yapılan ve gelişim alanlarından herhangi birini ya da birkaçını desteklediği belirtilen lisansüstü tezlerin amaç, yöntem ve sonuçları doğrultusunda incelenmesi amaçlanmış ve araştırma kapsamında eğitim amaçlı deneysel müdahalelerin okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarına etkisinin nasıl ve ne düzeyde olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Türkiye’de 1998-2020 (Mart ayına kadar yayınlanan) yılları arasında yapılan, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarını desteklemeye yönelik lisansüstü tezlerinde yapılan deneysel müdahale çalışmalarının etkisinin meta analiz yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitim programları nelerdir?

Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitim programlarının çocukların;

2. Bilişsel gelişimleri üzerine etkisi nedir?

3. Psikomotor gelişimleri üzerine etkisi nedir?

4. Sosyal duygusal gelişimleri üzerine etkisi nedir?

5. Genel gelişimleri üzerine etkisi nedir?

6. Gelişim alanlarına etki eden moderatör değişken var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve sonraki yaşamda önemli rol oynayan bedensel, motor, sosyal ve duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde şekillendiği okul öncesi eğitim dönemi yaşamın temel taşlarını oluşturur (MEB, 2013). İnsan yaşamına son derece önemli bir katkı sağlayan okul öncesi eğitimi ile ilgili Nobel ödüllü iktisatçı James Heckman (2012), erken çocukluk döneminde yapılan her bir dolarlık yatırımın uzun vadedeki toplumsal maliyet ve getirileri göz önünde bulundurarak yedi dolara kadar geri dönüş sağladığını ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitim, gelişmiş ülkelerde önemsenen bir alandır. Avrupa birliğine üye bütün ülkelerde okul öncesi eğitim okullaşma oranı %80’in üzerindedir (OECD, 2016; OECD, 2017).

Okullaşma oranının yanında eğitime verilen önemin bir diğer göstergesi, okul öncesi eğitimi alanında yapılan akademik çalışmalardır. Türkiye’de de son yıllarda gerek okullaşma oranının gerekse yapılan akademik çalışmaların sayısının arttığı söylenebilir. Farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen akademik çalışmalarda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak gelişimsel destek programları deneysel desende planlanmış lisansüstü tez çalışmaları olarak ya da projeler kapsamında yürütülmektedir. Fakat bu deneysel çalışmaların bütünsel olarak ele alındığı verilen eğitimlerin gelişim alanlarına etkisine yönelik meta analiz çalışmalarına daha az rastlanılmaktadır.

Araştırmanın Türkiye’de, okul öncesi eğitim alanında meta analiz incelemesi olarak yapılmış ilk doktora tezi olması nedeni ile yapılacak yeni meta analiz çalışmalarına öncülük edeceği düşünülmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında meta analiz çalışması yok denecek kadar azdır. Okul öncesi eğitim konusunda yapılan çalışmalar incelendiği çalışmalar sistematik derleme şeklindedir Ahi ve Kıldan, 2013; Altun, Şendil ve Şahin, 2011; Avar ve İlcan, 2018; Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Güçiz, 2009; Can Yaşar ve Aral, 2011; Ertürk Kara ve Aydın Şengül, 2016; Günindi, Aydın, Ertürk Kara ve Koruk, 2018; Öncül, 2014; Taştepe, Öztürk Serter, Yurdakul, Taygur Altıntaş ve Bütün Ayhan, 2016; Yılmaz, 2018). Meta analiz incelemesi yapılan çalışmalar ise diğer eğitim kademelerinden çalışmaları da içermekte okul öncesi dönem çocuklarının yer aldığı çalışmalar son derece sınırlı sayıda kalmaktadır (Gözüyeşil ve Dikici, 2014; Rafe, 2006; Turgut ve Doğan Temur, 2017). Fakat yurt dışında özellikle de Amerika Birleşik Devletleri’nde meta analiz çalışması olarak yapılmış çok sayıda yüksek lisans ve doktora tezi ve makale bulunmaktadır (Alvarez-Bueno vd., 2017; Alvarez-Bueno vd. 2020; Capelle, Broderick, van Doorn ve Ward, 2017; Corcoran, O’Flaherty, Xie ve Cheung, 2020; De Greeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher ve Hartman, 2018; Elliott, Patricia, Shauna ve Albert, 2013; Engel, Broderic, van Doorn, Hardy ve Parmenter, 2018; Fukking, Jiling ve Oostdam, 2017; Johnstone, Hughes, Martin ve Reilley, 2018; Kasser, 2016; Kennedy, 2010; Kim, 2018; Kwon, Lee ve Lee, 2016; Murano, 2019; Nelson, 2017; Schimmel, 2018; Utesch, Bardid, Büsch ve Strauss, 2019; Vazou, Pesce, Lakes ve Siley-Oyen, 2019; Wick vd., 2017; Zeng vd., 2017). Araştırma sayesinde Türkiye’deki okul öncesi eğitimi alanının son 22 yılının bir nevi sentezinin yapıldığı söylenebilir. Araştırmayla son 22 yılda deneysel desende tasarlanmış lisansüstü tezlerindeki uygulanan eğitimlerin okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel, psikomotor ve sosyal duygusal gelişim alanlarına ve genel gelişimine etkisi incelenmiştir.

Uygulanan eğitim programlarının gelişim alanlarına etkisinin bütünsel olarak ortaya konması, alanda çalışan akademisyen ve araştırmacılara yeni araştırmaları için yol gösterici olması ve sonuçlarından hareketle pek çok nitel ve nicel çalışmalara ilham vermesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte gelişim alanlarının desteklenmesi amacıyla yapılacak olan sonraki deneysel çalışmalara yol gösterici olması açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma, ebeveynler ve öğretmenler için gerekli olan, çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi ile ilgili yöntemleri bütünsel olarak ortaya koyması sebebiyle önemlidir. Araştırmanın belki de en önemli yönü ise genelde eğitim özelde ise

okul öncesi eğitimi alanında yasa koyuculara son yıllardaki bilimsel çalışmaları bütünsel olarak görme olanağı vermesidir. Araştırma sonuçlarından hareketle yapılacak olan eğitimsel düzenlemelerin verilen eğitimin kalitesini artıracakı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırma, 1998-2020 (Mart ayına kadar yayınlanan) yılları arasında Türkiye’deki okul öncesi dönem çocukları ile yapılan lisansüstü tezlerden oluşan dokümanlar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde tarama yapılan tarihlerde erişime açık olan ve yazarlarına mail ya da telefon yoluyla ulaşılabilen lisansüstü tezler ile sınırlıdır.
3. Türkiye’de normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukları ile uygulanmış eğitimsel müdahale programlarını içeren yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlıdır.
4. Dâhil edilen tezlerin seçiminde kullanılan ölçütlerle (tezin yayın yılı, okul öncesi dönem çocuklar ile çalışılmış olması, deneysel desende yapılmış olması, bilişsel, psikomotor ve sosyal duygusal gelişim alanlarından en az birine katkı yapacak bir eğitim programı uygulanması) sınırlıdır.
5. Tarama yapılırken dâhil edilme ölçütlerinde belirlenen anahtar sözcüklerle (“okul öncesi” ve “deney”, “okulöncesi” ve “deney”, “anasınıfı” ve “deney”, “ana sınıfı” ve “deney”, “erken çocukluk” ve “deney” ve “erken çocukluk eğitimi” ve “deney”) sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıdaki gibidir:

- Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin, yapılan eğitimin etki düzeyini ortaya koyduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin, yapılan deneylerin bütün gelişim alanlarında ortaya çıkardığı etki düzeylerini ortaya koyduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Meta Analiz

Meta analiz, bireysel çalışmaların verilerinden yola çıkarak daha geniş kapsamlı istatistiksel analizin yapılmasıdır (Glass, 1976). “Farklı çalışmalardan elde edilen sonuçların birleştirilerek genel bir sonuç elde edilmesi veya bir çalışmaya ait sonuçların tekrar analiz edilmesidir” (Dinçer, 2014). Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein (2013) ise “Meta analiz, çalışma serilerindeki sonuçların istatistiksel olarak sentezlenmesi” şeklinde tanımlamışlardır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Gelişim

Gelişim, organizmanın döllenme ile başlayarak bedensel, bilişsel, duygusal, dilsel ve sosyo-kültürel açıdan belirli şartlara sahip, yaşamın sonuna dek devamlı gelişme gösteren değişimidir (Senemoğlu, 2018). Gelişim sürekli ve birikimli devam eden bir süreçtir (Metin Doğan, 2015). İnsan yaşamındaki bu değişimler nicelik ve niteliksel olarak gözlenmektedir. Çocuk gelişimi, çok boyutlu ve disiplinler arası bir alandır. İnsanın gelişimi fiziksel gelişim, zihinsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim boyutlarından oluşan kompleks bir süreçtir. Gelişim bir bütündür ve her gelişim alanı arasında karşılıklı ilişki bulunmaktadır. Örneğin, bireyin bilişsel gelişimi, sosyal ve fiziksel gelişiminden etkilenir (Berk, 2013; Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2015).

Çocuğun gelişimi nesilden nesile aktarılan genlerin ve bir takım çevresel faktörlerin etkisiyle gerçekleşir. Bireyin anne ve babası sadece genetik kodları çocuklara aktarmakla kalmaz, aynı zamanda bu genetik kodların filizleneceği çevresel olanakları da sağlar (Metin Doğan, 2015). Çocuğun genetik potansiyelinin gerçekleşebilmesi için uygun çevresel şartlara ihtiyaç vardır. Bir kişinin önceki nesillerden gelen genleri, onun uzun boylu olmasını sağlayabilir. Ancak beslenme eksikliği ve hastalıklara maruz kalma gibi bazı çevresel etkiler sebebiyle genlerindeki potansiyele ulaşamayabilir (Bacanlı, 2002).

Çocukların gelişimleri, gebelik yaşı ve annenin madde kullanımı gibi doğum öncesi durumlar, doğum sırasındaki koşullar, prematüre doğum, beslenme, ihmal ve istismar gibi doğum sonrası faktörlerden de etkilenmektedir. İçinde yaşanılan toplumun örf ve adetleri, yaşayış biçimleri ve alışkanlıklarının da çocukların gelişimlerine olumlu ya da olumsuz etkisi bulunmaktadır. Cinsiyet de gelişimi fizyolojik ve sosyal yönden etkileyen bir

faktördür. Gelişimi etkileyen bir diğer faktör ise özellikle kritik dönemlere rastgelen hastalıklardır (Doğan ve Acar Şengül, 2016).

Okul öncesi dönem yılları çocukların gelişiminde kritik öneme sahiptir. Bu dönem yaşamın ilerleyen yıllarına birçok yönüyle etki eden önemli gelişimsel ilerlemenin en hızlı şekilde kaydedildiği sihirli yıllardır. Bu dönemdeki yaşantılar bireylerin bilişsel kapasiteleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı bir etki göstermektedir (Bredekamp, 2015; UNICEF, 2003). Gelişimin hızı ve bireyin yaşamındaki önemi düşünüldüğünde erken çocukluk döneminde çocuklara sunulacak çevresel ortamın gelişimlerine katkı sunacak nitelikte olması gereklidir. Çevresel ortamın iyileştirilmesi ile ilgili öncelikle ebeveynler ve eğitimciler olmak üzere toplumsal bir bilinç oluşturulması hususunda hükümetler, eğitim ile ilgili bütün paydaşlar, sivil toplum kuruluşları ve basının önemli sorumlulukları bulunmaktadır.

2.2. Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar

Gelişimden bahsederken gelişimle ilgili temel kavramlar olan büyüme, olgunlaşma, öğrenme, hazırbulunuşluk ve kritik dönem kavramlarını ve gelişim görevlerini bilmek gerekmektedir. Bu bölümde bu kavramlar kısaca açıklanmıştır.

2.2.1. Büyüme

Bireyin bedensel olarak, yani boy, kilo, baş çevresi, göğüs çevresi gibi özelliklerindeki hacimsel olarak artmayı ifade eder (Senemoğlu, 2018). Büyüme döllenme ile başlar, ergenliğin sonunda kadar (ortamala 18-20 yaş) devam eder (Deniz, 2018). Büyümenin en hızlı olduğu dönem doğum öncesi, bebeklik dönemi ve ergenlik dönemidir (Senemoğlu, 2018).

2.2.2. Olgunlaşma

Öğrenme, yaşantılarından bağımsız olarak, vücut organlarının kendilerinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilecek düzeye gelmesi için kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik değişimdir (Senemoğlu 2018). Olgunlaşma, bireyin genetik olarak sahip olduğu türe özgü biyolojik özelliklerinin zaman içerisinde ortaya çıktığı büyüme sürecine verilen addır (Metin Doğan, 2015). Olgunlaşma, büyüme ile birlikte oluşur fakat olgunlaşmanın olması için öğrenmeye gereksinim yoktur. Olgunlaşma, hazırbulunuşluk kavramı için ön

koşul niteliği taşır (Ceyhan 2000). Olgunlaşma dışardan müdahale ile hızlandırılmaz. Ancak, olumsuz çevre şartları, kötü beslenme ve geçirilen hastalıklar olgunlaşmayı geciktirebilir (Arı, 2016). Birçok becerinin kazanılması olgunlaşmaya bağlıdır. Örneğin, çocuğun yürüme, koşma, atma ve tutma gibi becerileri öğrenebilmesi için belli kas-iskelet olgunluğuna ulaşması gerekmektedir.

2.2.3. Öğrenme

Öğrenme kişinin çevre ile etkileşimi sonucu meydana gelen gözlenebilir, nispeten sürekli, yaşantı sonucunda oluşan kalıcı davranışlardır (Senemoğlu, 2018). Öğrenme, insanın olgunlaşma sürecinde çevresiyle etkileşerek deneyim kazanmasıdır (Bağcıoğlu Ünver, 2016). Örneğin, çocuğun düzgün bir şekilde kalem kullanabilmesi için parmak kaslarının yeterli olgunluğa gelmesinin yanında kalemi ne şekilde tutacağı ile ilgili bir yaşantıya ihtiyaç vardır (Senemoğlu, 2018).

2.2.4. Hazırbulunuşluk

Hazırbulunuşluk; bireyin yeni bir öğrenme durumunda, önceden sahip olunan özelliklerinin tümünü kapsamaktadır (Aydın, 2000). Olgunlaşma bireye yaşla birlikte artan bazı yeterlilikler sağlar ve bireyin yeni ve daha karmaşık yapıdaki öğrenmeleri için hazırbulunuşluk sağlar. Ancak hazırbulunuşluk; sadece olgunlaşma düzeyini değil aynı zamanda ilgi, motivasyon, sağlıklı olma, ihtiyaç hissetme gibi birçok kavramı da kapsamaktadır (Deniz, 2018; Senemoğlu 2018).

2.2.5. Kritik Dönem

Çocuklar, bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda bazı öğrenmelere karşı yüksek duyarlılık göstermektedir (Senemoğlu, 2018). Bu dönemler, bireyin gelişiminin evresel olarak en yoğun şekilde ortaya çıktığı zamanlardır (Deniz, 2018). Çocukların gelişimlerini üst düzeye çıkarmak isteyen ebeveynler ve öğretmenler kritik gelişim dönemlerinde çocukların belirli yaşantıları geçirmelerine imkân sağlamalıdır (Senemoğlu, 2018). Örneğin, bir yaş civarındaki çocuğa sahip ebeveynler bebeklerinin ilk adımlarını atmasına müsaade etmeli ve onları cesaretlendirmelidir. Benzer şekilde, erken çocukluk yılları zihinsel gelişim için kritik dönemdir (Deniz, 2018). Kritik dönemin en belirleyici etkeni zamandır.

2.3. Gelişim İlkeleri

Gelişim, kalıtım ve çevre etkileşiminin ortak bir ürünüdür. Bireyin sahip olduğu özellikler, genlerin belirlediği sınırlar içinde çevreyle etkileşim içinde biçimlenir (Yeşilyaprak, 2006). Saç, göz ve ten rengi gibi fiziksel özellikler çoğunlukla genetik etkiyle oluşurken, kişilik özellikleri hem genetik hemde çevresel etkileri sonucundan oluşur (Aydoğan, 2019).

Gelişim belirli bir sıra izlemektedir. Gelişim içten dışa, baştan ayağa ve genelden özele doğrudur. Bireyin gelişimine bakıldığında öncelikle temel iç organların geliştiği, daha sonra kol, bacak ve diğer organların geliştiği görülmektedir. Aynı şekilde canlının büyüme ve gelişmesinde, ana rahminde baştan ayağa doğru bir gidiş söz konusudur. Doğum sonrasında da bebek önce başını kaldırabilir, daha sonra oturabilir, ayağa kalkar ve nihayet yürür (Atay, 2005; Yeşilyaprak, 2006).

Gelişim süreklidir ve belli aşamalarda gerçekleşir. Gelişimde kat edilen her aşama kendinden önceki aşamalara dayanmakla birlikte, kendinden sonraki aşamalara da zemin hazırlar (Uzman ve Ersanlı, 2007; Yeşilyaprak, 2006).

Gelişim nöbetleşe devam eder. Bir gelişim özelliğinin öne çıktığı durumlarda diğer gelişim özelliklerinde bir yavaşlama hatta duraklama görülebilir (Uzman ve Ersanlı, 2007; Ulusoy, 2007).

Gelişim bir bütündür. Fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanları birbirleriyle etkileşim içindedir. Gelişim alanları ve dönemleri birbirinden kesin sınırlar ile ayıramaz (Arı, 2016). Herhangi bir gelişim alanındaki bir aksaklık ya da gecikme diğer gelişim alanlarını da doğrudan ya da dolaylı olarak etkiler (Uzman ve Ersanlı, 2007).

Gelişimde kritik dönemler vardır. Gelişim sürecinde belli zaman dilimlerinde bireyin öğrenmeye daha eğilimli ve açık olduğu dönemler vardır (Doğan ve Acar Şengül, 2016; Uzman ve Ersanlı, 2007).

Gelişimde bireysel farklılıklar vardır. Her birey tek ve biriciktir. Hiç kimse başkasının aynısı değildir. Bu nedenle her ne kadar gelişim ilkeleri ve özellikleri bakımından bir evrensellik varsa da gelişimin zamanlama ve niteliği bakımından bireysel farklılıklar olması kaçınılmazdır (Doğan ve Acar Şengül, 2016; Özbay, 2003; Uzman ve Ersanlı, 2007).

2.4. Gelişim Görevleri

Gelişim görevi, bireyin içinde bulunduğu yaşam döneminde başarması gereken bir takım görevleri ifade eder. Havighurst tarafından ifade edilen gelişim görevi şu şekilde tanımlanmaktadır: Bireyin yaşamındaki belli dönemde ortaya çıkan, başarılıldığında sonraki görevlerde başarıya ve mutluluğa neden olan, başarılmadığı durumlarda ise kişide mutsuzluğa, toplumun hoş görmemesinde ve daha sonraki görevlerde zorluklara yol açan görevlerdir (Bacanlı, 2019).

Havighurst, gelişim dönemlerini altı evrede incelemiş ve bu evrelerde bireyin başarması gereken görevleri belirlemiştir (Deniz, 2018). Okul öncesi dönem bebeklik ve ilk çocukluk dönemlerini kapsadığından bu bölümde sadece bu iki döneme ait olan gelişim görevlerine yer verilmiştir.

2.4.1. Bebeklik Dönemi Gelişim Görevleri

- Katı yiyecekleri çiğnemeyi ve yutmayı öğrenir (Aydın, 2019; Aydoğan, 2019; Bacanlı, 2019; Deniz, 2018).
- Uyku saati ve gece gündüz uykuları düzene girer (Aydın, 2019)
- Yürümeyi öğrenir (Aydın, 2019; Aydoğan, 2019; Bacanlı, 2019; Deniz, 2018).
- Konuşmayı öğrenir (Aydın, 2019; Aydoğan, 2019; Bacanlı, 2019; Deniz, 2018).
- İdrar ve dışkı kontrolünü öğrenir (Aydın, 2019; Aydoğan, 2019; Bacanlı, 2019; Deniz, 2018).

2.4.2. İlk Çocukluk Dönemi Gelişim Görevleri

- El göz koordinasyonu, yakalama, tutma ve eylemde bulunma becerileri gelişir (Aydın, 2019).
- Konuşması rahat anlaşılır hale gelir (Aydın, 2019).
- Aile bireyleri ve akranlarıyla yakın ilişkiler kurar (Aydın, 2019).
- Üç tekerlekli bisiklete biner (Deniz, 2018).
- Cinsiyet farklılıklarını öğrenir (Aydın, 2019; Aydoğan, 2019; Bacanlı, 2019; Deniz, 2018).

- Giysilerini giyebilir (Aydın, 2019; (Aydın, 2019; Bacanlı, 2019; Deniz, 2018).
- Kavramlar oluşturur (Aydoğan, 2019).
- Okumaya hazır hale gelir (Aydoğan, 2019; Bacanlı, 2019; Deniz, 2018).
- Doğru ile yanlış ayırma, vicdan gelişimi başlar (Aydoğan, 2019; Bacanlı, 2019; Deniz, 2018).

2.5. Çocuk Gelişimine Kuramsal Bakış

Çocukların nasıl büyüdüğü ve gelişimlerinin ne şekilde gerçekleştiği ile ilgili geçmişten günümüze birbirinden oldukça farklı görüşler mevcuttur. Bilim insanlarının ortaya koyduğu kuramların bazılarında, çocukların çevrenin etkisi altında gelişmesi bazılarında da katılımlar ve çevrenin ortak etkisinde gelişimleri ele alınmaktadır (Trawick-Smith, 2013). Çocukların gelişimlerine yönelik olarak felsefi düşüncelerin ve bilimsel ilerlemenin sonucunda çağdaş çocuk gelişimi teorileri oluşturulmuştur (Berk, 2013).

Bir çocuk gelişimi kuramı, çocukların davranış düşünce ve hislerinin nedenleri ile ilgili sistematik ve bütünsel bir bakış açısını ortaya koymaktadır. Gelişim kuramları gelişim ve öğrenmenin doğasını anlamaya yardımcı olur (Trawick-Smith, 2013). Bu bölümde olgunlaşma kuramı, davranışçı kuram, psikoanalitik kuram, bilişsel gelişim kuramı, sosyo-kültürel kuram ve ekolojik sistemler kuramı genel olarak ele alınmıştır.

Arnold Gesell tarafından 1920'li yıllarda belli aralıklarla yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen olgunlaşma kuramı, gelişimi biyolojik bir süreç olarak tanımlamaktadır (Gündoğdu, 2019). Olgunlaşmacılara göre çocuğun gelişimine aile, çevre ve eğitimin katkısı çok azdır (Trawick-Smith, 2013). Olgunlaşma kuramı çocuğun büyümesini bir çiçeğin büyümesine benzetmektedir. Sağlıklı beslenme, sevgiyle bakım ve güvenli bir ortam sunulduğunda çocukların tıpkı bir çiçeğin öngörülen gelişimi gibi büyüüp gelişeceğini savunan olgunlaşmacılar bir bitkinin su ve güneş ışığı alamaması gibi olumsuz çevresel etkilerin gelişimi yavaşlatacağını ifade etmektedirler (Gündoğdu, 2019; Trawick-Smith, 2013).

Davranışçı kuramın en önemli temsilcileri Pavlov, Watson, Skinner ve Thorndike'tır (Gündoğdu, 2019). Davranışçılara göre çocuklar doğuştan getirdikleri eğilimlere sahip değildirler. Bu bakış açısı çocukları “boş bir levha” ya da çevre koşullarına göre yavaş yavaş doldurulacak olan “boş bir kap” olarak görmektedir (Sertelin Mercan, 2014;

Trawick-Smith, 2013). Davranışçı kuramın temel ilkelerinden biri öğrenmenin sadece gözlenebilen davranışlar bütünü olduğudur (Trawick-Smith, 2013). Bu bakış açısı aynı zamanda psikolojinin bir bilim olarak kabulünü de bareberinde getirmiştir. Davranışçı kuramı savunanlar, gelişimde yetişkinin rolüne büyük önem verir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin bir amaç doğrultusunda çocukların öğrenmelerini biçimlendirmesi gerektiğini savunurlar (Trawick-Smith, 2013).

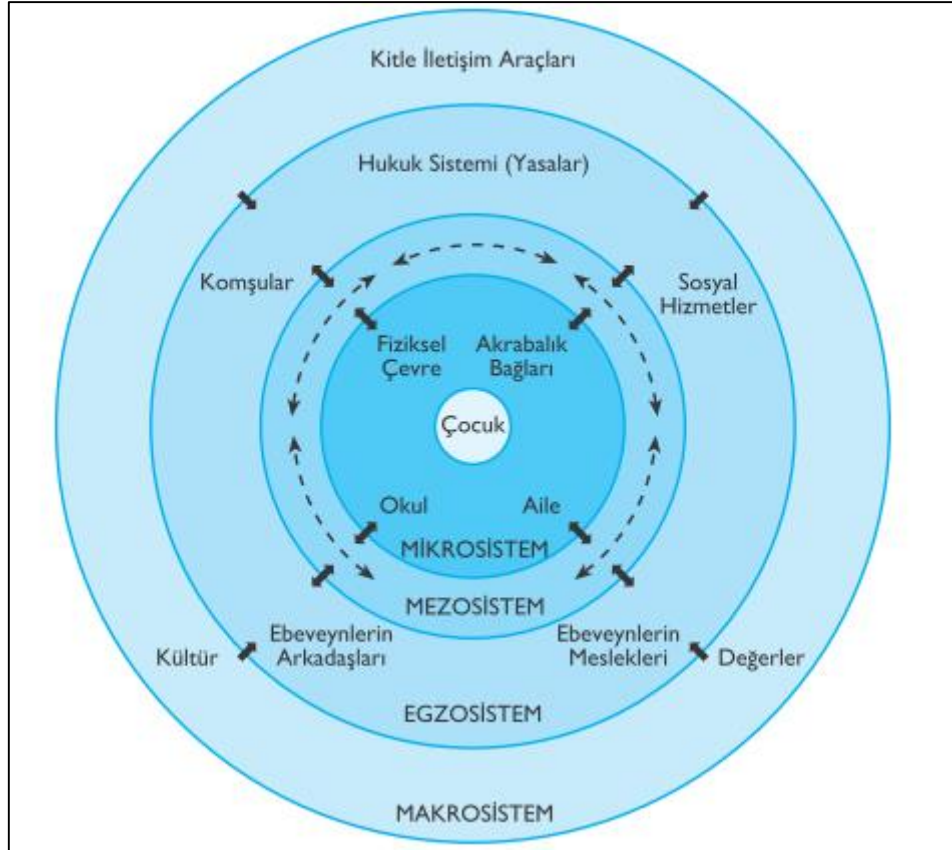
Psikoanalitik kuram, Sigmund Freud tarafından 20. yüzyılın başlarında daha çok kişiliği açıklamaya çalışan bir kuram olarak ortaya konmuştur. Freud, kişiliğin 0-5 yaş arasında oluştuğunu, erken çocukluk deneyimlerinin yetişkin yaşamında önemli olduğunu savunmuştur (Gündoğdu, 2019). Psikoanalistler çocukların duygusal sağlıklarının onların istek ve dürtüleri ile çevreden gelen baskılar arasındaki temel anlaşmazlıkları çözme becerilerinden kaynaklandığını ileri sürmektedirler (Trawick-Smith, 2013). Bu kurama göre çocuklar sosyal beklentilere cevap vermek ile kendi biyolojik dürtülerinin çatışmalarının yaşandığı bir dizi evreden geçer (Berk, 2013).

Bilişsel gelişim kuramı çocukların gelişiminde en önemli unsurun zihinsel büyüme olduğunu savunmaktadır. Piaget'nin ortaya attığı bilişsel gelişim teorisine göre çocukların öğrenmeleri yetişkinlerin ödülleriyle göre ya da biyolojik bir kodlama sonucunda değil aktif ve içsel bir zihinsel süreç sonucunda meydana gelmektedir (Berk, 2013; Trawick-Smith, 2013). Piaget çocukların tıpkı bir bilimsenisi gibi son derece meraklı olduğunu ve çevrelerini anlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir (Özgün, 2015). Piaget bilişsel gelişimi olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve dengeleme gibi bazı kavramlarla açıklamıştır (Senemoğlu, 2018). Bu kavramlar bilişsel gelişimin detaylı olarak ele alındığı bölümde açıklanmıştır.

Sosyo kültürel kuram zihinsel gelişimin Piaget'nin öne sürdüğü gibi içsel ve bireysel olarak gerçekleştiği görüşü yerine; dil, sosyal etkileşim ve kültürden etkilendiğini savunmaktadır (Trawick-Smith, 2013). Vygotsky çocukların kendilerinden daha donanımlı kişiler ile girdikleri sosyal etkileşimler sonucunda yeni düşünce biçimlerini ve davranış kalıplarını öğrendiklerini ileri sürmektedir (Sertelin Mercan, 2014). Vygotsky birçok noktada Piaget'nin görüşleriyle paralellik göstermektedir. Çocukların somut nesneler kullanmalarının zihinsel yapılarını geliştirdiği, bir takım eylemler aracılığıyla bilgileri yapılandırdığı ve bazı zihinsel süreçlerin işe koşulduğu noktasında benzer düşünceleri vardır (Trawick-Smith, 2013). Ancak Vygotsky bütün çocukların benzer bilişsel

süreçlerden geçtiğini reddeder ve bilişsel gelişimin kültüre özgü bir biçimde gerçekleştiğini savunur (Sertelin Mercan, 2014).

Urie Bronfenbrenner'in ortaya attığı kuram, çocukların gelişimlerinin içinde yaşadığı aile, okul, toplum, ekonomik durum, medya, politik sistemler gibi birçok kurumun etkisi olduğuna dikkat çekmektedir (Gündoğdu, 2019).



Şekil 1. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı

Ekolojik sistemler kuramına göre çocuk kendisini ve birbirlerini etkileyen farklı sistemlerin merkezinde yer almaktadır. Çocuğun gelişimi ve davranışları çevresindeki bireylerden ve ilişkilerden etkilendiği gibi, çocuk da onları etkiler. Sistemler arasındaki ilişkilerin kalitesi ve yoğunluğu da çocuk üzerinde etkilidir. Çocuğun doğrudan içinde yer almadığı sistemler de çocuğun gelişimini etkiler (Tedmem, 2014).

2.6. Gelişimi Etkileyen Faktörler

Gelişim, kalıtım, çevre, hormonlar, hastalıklar, beslenme, aile, eğitim, doğum sırası, kültür ve ırk, sosyo ekonomik düzey gibi birçok faktörden etkilenir (Bağcıoğlu Ünver, 2016; Senemoğlu, 2018). Ancak temelde gelişimi, kalıtım ve çevresel faktörlerin etkileşimi

belirlemektedir (Senemoğlu, 2018). Kalıtım, annenin yumurta, babanın sperm hücrelerinde bulunan 23'er adet kromozom ile belirlenir. Yumurta ve spermin birleşmesi sonucu zigot oluşur. Zigot, 46 kromozomdan (23 çift) oluşan ve mitoz bölünme ile hızla çoğalan bir hücredir. Kromozomların bir çifti cinsiyet ile ilgilidir. Bireyin cinsiyeti kesin olarak kalıtım ile belirlenir. Yumurta hücresi her zaman X kromozomu, sperm hücresi ise X ya da Y kromozomu taşır. Kadında bulunan yumurta (ovum) ile erkekte bulunan X kromozomu taşıyan sperm birleşirse cinsiyet kız, Y kromozomu taşıyan sperm birleşirse cinsiyet erkek olur. Kromozomların 22 çifti ise bedenin cinsiyet dışındaki diğer hücreleri ile ilgilidir. Her bir kromozomda yaklaşık 20.000 gen bulunur. Genler, DNA (deoksiribonükleik asit) adı verilen bir amino asitten meydana gelir. Genlerin bazıları baskın (dominant) bazıları çekiniktir (resesif). Örneğin, kahverengi göz, yüksek tansiyon baskın iken, mavi göz, düz saç çekinik özelliklerdir. Çekinik özelliklerin ortaya çıkabilmesi için anne ve babanın her ikisinde de benzer olması gerekir. Genler, bireyin gözlenebilen (saç rengi, göz rengi, ten rengi, boy uzunluğu vb.) ve gözlenemeyen (zekâ düzeyi, hastalıklara yatkınlık vb.) özelliklerinin oluşmasında etkilidir. Anne ve babadan çocuğa kalıtımla geçen genetik yapıya genotip, bireyin dışardan gözlenebilen özellikleri ise fenotiptir (Bağcıoğlu Ünver, 2016; Deniz, 2018; Doğan ve Acar Şengül, 2016; Senemoğlu, 2018).

Gelişimi etkileyen diğer bir faktör ise, vücutta iç salgı bezleri tarafından salgılanarak kana verilen kimyasal maddeler yani hormonlardır. Hipofiz bezi, tiroid, paratiroid, böbrek üstü bezleri, pankreas ve cinsiyet bezleri gelişim üzerinde önemli etkiye sahip olan hormonları salgılayarak gelişimi etkiler (Deniz, 2018; Senemoğlu, 2018).

Kalıtımla getirilen özellikler dışında kalan her şey çevre kapsamında ele alınır. Çevre ya da çevresel faktörler, kalıtımla getirilen özelliklere gelişme olanağı vererek ya da bu özellikleri sınırlandırarak gelişimi etkiler (Senemoğlu, 2018). Gelişimi etkileyen çevresel faktörler doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası olarak incelenebilir (Bağcıoğlu Ünver, 2016; Deniz, 2018; Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin, 2019). Doğum öncesinde, gelişim, zigotun anne rahminde uygun ortamda yerleşmesi ve buradaki beslenme, dolaşım, boşaltım gibi yaşamsal faaliyetleri sürdürebilmesi, aynı zamanda annenin beslenme şekli, stresi, kullandığı ilaçlar, geçirdiği hastalıklar gibi birçok faktöre bağlıdır. Doğum sırasında, doğumun beklenen zamandan erken ya da geç gerçekleşmesi, bebeğin geliş şekli, doğum yöntemi, fetüsün oksijensiz kalması, maruz kaldığı travmalar ve kordon dolanması gibi faktörler gelişimi etkiler. Doğum sonrasında ise, çocuğun ailesi ve aile ile ilgili tüm koşullar, anne babanın tutumu, okul ve toplumdaki diğer kurumlar, çocuğun akranları,

topumun değerleri, kültür, iklim, kazalar ve hastalıklar gibi birçok durumu içermektedir (Bağcıoğlu nver, 2016; Deniz, 2018; Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin, 2015).

2.7. Okul ncesi Dönemde Gelişim

ocuk gelişimi çok yönlü farklı disiplinleri ilgilendiren karmaşık bir süreçtir. Çocukların gelişimlerinin daha kolay anlaşılması ve incelenmesi için çeşitli dönemlere ve alanlara ayırarak ele alınmaktadır. Gelişim dönemleri ile ilgili farklı tasnifler bulunmaktadır. Gelişim dönemlerinin tasnifi yapılırken yaş grupları ve bazı ortak gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. Bu dönemler doğum öncesi dönem (gebelik dönemi), bebeklik dönemi (0-2 yaş), çocukluk dönemi (2-6 yaş), okul dönemi (6-12 yaş), ve ergenlik dnidir (Senemoğlu, 2018). Başka bir sınıflamaya göre gelişim dönemleri doğum öncesi dönem, bebeklik ve yürüyen çocukluk (0-2 yaş), erken çocukluk (2-6 yaş), orta çocukluk (6-11 yaş) ve ergenlik olarak ayrılmıştır (Berk, 2013). Okul ncesi dönem ise anne karnından temel eğitimin başlangıcına kadar olan dönem olarak isimlendirilmektedir.

Okul ncesi dönem, kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde bireyin bütün yaşamını etkilemesi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002; Arı, 2003; Yavuzer, 2006). Gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi dönem yıllarında edinilen deneyimler sonraki dönemlere temel oluşturur. Yaşamın ilk yıllarının gelişim açısından önemi düşünüldüğünde bu dönemde çocuklara bütün gelişim alanlarının destekleneceği zengin uyarıcı çevrenin sağlanması son derece önemlidir.

2.8. Gelişim Alanları

Bütün gelişim alanları açısından erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir (Morrison, 2007). Gelişim üç ana alandan oluşmaktadır (Ruffin, 2019; Senemoğlu, 2018). Bunlar, bilişsel, fiziksel ve sosyal duygusal gelişim alanlarıdır.

Bilişsel gelişim; bireyin zihinsel yapısında meydana gelen değişiklikleri inceler. Bilişsel gelişim alanında incelenen konular bireyin düşünce, algı, bellek, akıl yürütme, faaliyetleri ve ana dilini kullanma süreci şeklinde sıralanmaktadır (Senemoğlu, 2018).

Fiziksel gelişim, beden ve fiziksel görünüşteki hacim artışı kadar psikomotor becerilerin gelişimini de kapsamaktadır. Bedensel gelişim, boy kilo ağırlık ve hacim artışına ek olarak vücudun sistemlerinin kendilerinden beklenen fonksiyonları yerine getirecek olgunluğa

erişmesini kapsamaktadır (Senemoğlu, 2018). Psikomotor gelişim; insan bedeninde büyüme ve olgunlaşmaya bağlı olarak gerçekleşen değişimleri içerir. Motor becerilerdeki değişiklikler, beyin ve motor koordinasyon ve bir takım hormonal değişiklikler psikomotor gelişim alanında incelenmektedir.

Sosyal duygusal gelişim; kişinin duygularındaki, diğer kişiler ile olan ilişkilerindeki ve kişiliğindeki değişimleri içermektedir. İnsanın öz güveni, öz saygısı, motivasyonu, empati becerisi, ahlaki gelişimi gibi özellikleri ve bu özelliklerin yaşlara göre değişimi sosyal duygusal gelişim alanının konusudur (Aydın, 2016).

2.8.1. Bilişsel Gelişim

Biliş, insan zihninin etrafında olup bitenleri öğrenmeye ve anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin bütünüdür ve bazı zihinsel süreçleri içerir. Bu zihinsel süreçler; dikkat, algı, bellek, hatırlama, okuma ve yazma, problem çözme, düşünme, tahminde bulunma, çıkarımda bulunma, yaratıcılık vb. şeklinde sıralanmaktadır (Elibol, 2018). Bilişsel gelişim sürecinde çocuk bilgi kazanma, dili uygun kullanma, akıl yürütme ve problem çözme gibi becerileri kazanmaktadır. Bu süreçte karşılaştırma yapma, renkleri tanıma, eksik tamamlama ve kavramları ayırt etme vb. bilişsel görevleri yerine getirmektedir (Gander ve Gardinier, 2015; Ruffin, 2019). Piaget bilişsel gelişimin, beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla bireyin çevresine uyumuna yardımcı olan deneyimlerin bir birleşimi olduğunu belirtmektedir (Bee ve Boyd, 2009; Ömeroğlu ve Kandır, 2005; San Bayhan ve Artan, 2011; Solso, Maclin ve Maclin, 2018). Bilişsel gelişim, doğum öncesi süreçten başlayan ve yaşam boyu süren, bireyin içinde bulunduğu çevreyi anlama sürecidir. İnsanın içinde yaşadığı çevreyi ne şekilde algıladığını çeşitli dönemler halinde inceleyen ve bu konuda kuram oluşturan kişiler incelendiğinde karşımıza öncelikle Piaget, Vygotsky ve Bruner çıkmaktadır (Arslan, 2017; Senemoğlu, 2018).

Bilişsel gelişim üzerine ciddi çalışmalar yapan eğitimcilerin başında Piaget gelir. Piaget'ye göre bilişsel gelişim, birbirini izleyen dört dönem içinde ortaya çıkmaktadır. Dönemler ilerledikçe, çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinde niteliksel gelişmeler gözlenmektedir (Erden, 2005). Bilişsel gelişim kuramında dört temel kural vardır. Bunlar;

- Dönemler arasında değişmez bir sıra vardır ve yerlerinin değiştirilmesi mümkün değildir.

- Her bir dönem kendisinden önceki dönemlerin kazanımlarını içerdğinden dönemler arasında hiyerarşik bir sıralama bulunmaktadır.
- Dönem geçişleri keskin çizgilerle ayrılmamıştır. Her birey, kendisine göre bir gelişim gösterir.
- Her döneme ait tipik gelişim özellikleri mevcuttur (Bacanlı, 2002).

Piaget bilişsel gelişim kuramında beynin ve sinir sisteminin olgunlaşması ile birlikte bireyin çevreye uyum sağlamasının gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Yani Piaget gelişimin kalıtım ve çevrenin etkisiyle olduğunu iddia etmektedir. Piaget'ye göre gelişim, bir "denge-dengesizlik-yeni bir denge" sürecidir (Bacanlı, 2002). Çocuklar, çeşitli şemalar ile dünyayı algılamaya çalışır. Çevreyi algılama yani uyum süreci özümleme (assimilation) ve düzenleme (accomodation) olarak iki şekilde gerçekleşmektedir. Yeni bir durum ile karşılaştıklarında mevcut şemalarına uyum sağlamaya çalışırlar. Bireyin şemalar ile uyum sağlamasını sağlayan sürece özümleme, mevcut şemalar ile çelişen bir durumda kaldıklarında yaşadıkları dengesizlik ve yeniden şekillendirme sürecine ise düzenleme denilmektedir (Senemoğlu, 2018). Piaget'ye göre bebekler, yaşantılar yoluyla şemaları adapte ve organize ederek bir gelişim kaydeder. Bu gelişme onların zihinsel yapılarının aşamalı olarak her geçen gün yeni bağlantılarla güçlenmesini sağlar (San Bayhan ve Artan, 2011).

Piaget insanın bilişsel gelişimini dört dönemde incelemiştir. Bu dönemler bütün çocuklarda değişmez bir sırada aşamalı olarak görülürken, dönemler arasındaki geçiş çocuktan çocuğa farklılık göstermektedir. Bu dönemler, duyu-motor (0-2 yaş), işlem öncesi (2-7 yaş), somut işlemler (7-11 yaş) ve soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üstü) olarak isimlendirilmektedir (Berk, 2013; Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2015).

Piaget ile aynı dönemde yaşayan Lev Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişmesinde önemli bir rolü olduğunu belirtmiş, sosyal çevrenin zenginliğinin bilişsel gelişime olumlu katkıda bulunacağını ifade etmiştir. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramının en temel kavramı, yakınsak gelişim alanıdır. Yakınsak gelişim alanı, çocuğun hâlihazırda sahip olduğu gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla iş birliği yaparak yani sosyal çevresi aracılığıyla geliştirebileceği potansiyel gelişim düzeyidir. Vygotsky, oyunun erken dönemde yakınsak gelişim alanını oluşturmak için özellikle önemli bir bağlam olduğunu belirtir; yetişkinin çocuğun bilgiyi içselleştirmesine ve bilgiyi kazanmasına yardım edebilmesi için bu iki noktayı belirlemesi

gerektiğini ve yakınsak gelişim alanının tümüyle gelişiminin, ancak tam bir sosyal etkileşimle mümkün olabileceğini ifade eder (Nicolopoulou, 2004).

Hem Piaget, hem de Vygotsky keşfederek öğrenmeyi savunur ancak Piaget'nin görüşlerinden ayrılan en temel fark Vygotsky'nin öğrenmenin rehberlik ederek gerçekleştirilmesini savunmasıdır. Piaget, çocukların çevrelerini bireysel etkileşimler yoluyla öğrendiğini savunurken, Vygotsky bir yetişkinin, daha büyük yaşta bir çocuğun ya da bir akranın öğrenme sürecinde çocuğu desteklemesinin önemini vurgulamıştır (San Bayhan ve Artan, 2011).

Bilişsel gelişimin ne şekilde gerçekleştiği ile ilgili öğrenmeyi sosyal ve kültürel yönleri ile ele alan bir diğer kuramcı Jerome Bruner'dir. Bruner, öğrenme teorisinde öğrenmeyi, öğrenenin yeni fikirler oluşturduğu veya eski bilgilerine yeni kavramlar eklediği aktif bir süreç olarak görmüştür. Bruner bilişsel gelişimi Piaget'ye benzer şekilde inceleyerek bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması üzerinde durarak öğrenenin öğrenme sürecindeki aktif rolde olduğunu ifade etmiştir. Bruner'e göre gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve bilişsel gelişim, eylemsel, imgesel ve sembolik olmak üzere üç aşamada oluşur (San Bayhan ve Artan, 2011; Senemoğlu, 2018).

Piaget, Vygotsky ve Bruner'e ek olarak Robert Gagne yeni davranışçı akımın temsilcilerinden biri olarak kabul edilmekle birlikte, bilgiyi işleme kuramı öncülerinden biri olmuş, davranışçı yaklaşımın ilkeleri ile bilgi işlem süreci yaklaşımının ilkelerini birleştirmiştir. Gagne öğrenmeyi hem ürün hem de süreç olarak ele almıştır (Kol, 2011).

Dil, bir anlatım ve çevreye uyum aracıdır ve zekânın önemli bir göstergesi sayılır. Dil, düşünebilmekle ilişkili en önemli bilişsel alt yapı olarak tanımlanmaktadır. Dil gelişimi, hem olgunlaşmaya hem de öğrenmeye bağlıdır (Muslugüme, 2015). Bazı kaynaklarda ayrı olarak ele alınan dil gelişimi, bilişsel gelişim alanıyla iç içe geçmiş bilişsel gelişimden doğrudan etkilenen bir gelişim alanıdır. Bilişsel gelişim alanından etkilenen dil gelişimi sosyal duygusal gelişimi de doğrudan doğruya etkilemektedir. İnsanoğlunun en önemli yeteneği konuşabilmesidir. Dil insanların birbirleriyle iletişim kurabilmeleri için en önemli araçtır. İnsanın doğduğu andan itibaren başlayan dil gelişimi, yaşamının sonuna kadar devam eder.

Erken dönemde dil kazanımı değişik yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmış ve bu alanlarda yapılan çalışmalar ışığında dil gelişimi ile ilgili bilgilerde 1950'lerden bu yana önemli değişiklikler olmuştur. Dilin kazanımına yönelik olarak davranışçı kuram bebeğin

konusmaları taklit etmesi ve çevresindeki yetişkinlerin ödüllendirmelerle çocuğun çıkardığı sesleri desteklemesi üzerinde durmaktadır. Biyolojik kuram ise bebeğin doğuştan var olan özel yetenekler sayesinde dil öğrenmeye bir şekilde programlanmış olduğunu savunmaktadır. Sosyal etkileşim kuramının bakış açısına göre ise dilin öğrenilmesi içinde yaşanılan çevre ile karşılıklı etkileşim sonucunda gerçekleşmektedir (Karacan, 2000).

Dil gelişimi ile ilgili olarak Chomsky'nin kuramı oldukça önemlidir. Chomsky'ye göre dil çocukla beraber doğar, yani çocuk; dili doğuştan getirmektedir (Bacanlı, 2002). Dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky, dilin düşünce ile paralel geliştiğini vurgulamaktadır. Bilişsel gelişimin farklı olduğu düşüncesine katılmayan Vygotsky, dil eğitimi ve öğreniminin kişinin zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini belirtmektedir (Kol, 2011).

Dil gelişimi yönünden yaşamın ilk bir yılı prelinguistik dönem, okul öncesi yıllar ise temel dil yeteneklerinin kazanıldığı dönemler olarak tanımlanır. Dil gelişimi hem sözlü, hem yazılı iletişimle ilgilidir. Sözel iletişim daha erken gelişir. Yazılı iletişim ise okul ile başlar.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013a) 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programına göre 0-36 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri;

Yaşamın ilk ayında, kendinden 20-30 cm uzaklıktaki parlak renkli nesneye bakar, sese tepki verir. İkinci ayda görme alanı içindeki hareketli nesneleri izler, yetişkini tanır ve onunla göz kontağı kurar. Üçüncü ayda, hareket eden parlak renkli nesneyi 180 derece izler, sesin geldiği yere yönelir ve sesli tepki verir. Dördüncü ayda elindeki nesne alındığında arar ve onu almak için elini uzatır. Sesleri ayırt edebilir, agulama ve babıldama başlar, tatlara farklı yüz ifadeleri ile tepki verir. Beşinci ayda elindeki nesneyle oynar, kokuları ayırt eder, ismi söylendiğinde tepki verir. Altıncı aya geldiğinde isteğini belirtmek için ses tek heceli anlamsız sesler çıkarır, jest ve mimiklerini kullanır.

Yedinci ayda, sesin tonlamalarına tepki verir, çıkarılan sesleri tekrar eder. Sekizinci ayda ilgi çekmek için kendi kendine sesler çıkarır. Onuncu ayda gözünün önünde saklanan nesneyi ilk saklanan yerde arar. On birinci ayda kutuların içindeki nesneleri bulma, amacına uygun kullanma başlar. Kendine özgü ifadeler (ses-sözcük benzeri) kullanır. On ikinci ayda, bir grup nesne arasından adı söylenen nesneyi gösterir, tek sözcüklü cümle kurar. Sonraki aylarda (13-15 ay) nesneleri oyunlarında kullanır, şekilleri uygun yerlere yerleştirir, anne ve baba sözcüklerini anlamlı bir şekilde kullanır. On sekizinci ayda, basit problemlere çözüm üretir, birbirini izleyen iki yönergeye uyar, ritmik ve melodik sesleri

mırıldanma şeklinde tekrar eder, kitapta yer alan isimleri söylenen resimleri gösterir. Yirmi dördüncü aya geldiğinde eşleştirme, yetişkinin davranışını ve sesini taklit etme, iki-üç sözcüklü cümleler kurma, yer bildiren yönergelere uyma, parça bütün ilişkisi kurma, bildiği şarkı ya da tekerlemelere eşlik etme davranışlarını sergiler. Otuzuncu ayda, tek basamaklı sayıları art arda söyleme, renkleri gösterme, anlaşılır şekilde konuşma, üç ve daha fazla sözcüklü cümleler kurma, basit cümlelerde zamirleri ve edatları kullanma gibi beceriler gelişir. Yaklaşık 31-36 aylarda ise, neden-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, zıt kavramları söyleme, yakın geçmişteki olayları hatırlama, basit şarkıları ezberleme, çevresindeki ya da öyküdeki olayları dramatize etme gibi davranışlar gelişir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013b) Okul Öncesi Eğitim Programına göre 36-72 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri;

Yaşamın 48. ayına gelindiğinde, 3-4 sözcüklü cümleler kurma, neden, nasıl, kim gibi sorular sorma, konuşmalarında geçmiş zaman ifadelerini ve sıfatları kullanma, duygularını sözel olarak ifade etme, günlük işlerle ilgili olarak sorulan sorulara cevap verme ve iki olayı oluş sırasına göre anlatma becerileri gelişir. 48-60 aylar arasında, 4-10 parçalı yapbozu tamamlama, nesneler ile rakamlar arasında ilişki kurma, 1'den 20'ye kadar birer ritmik sayma, verilen iki yarımı birleştirerek bütün oluşturma, nesnelerin hangi malzemeden yapıldığını söyleme, farklı dokulardaki nesneleri ayırt etme, seslerdeki kalın/ince gibi farklılıkları ayırt etme, konuşmalarında olumsuz sözcük yapılarını kullanma, deneyimleriyle ilgili konuşma gibi beceriler gelişir. 60-72 aylarda vücudun eksik bölümlerini çizebilme, geometrik şekillerden yeni şekiller oluşturma, 1'den 10'a kadar olan nesneleri kullanarak toplama, çıkarma yapma, yarım ve bütünü gösterme, bir olaydan sonra ne olabileceğini tahmin etme, haftanın günlerini sırasıyla söyleme ve günün farklı dilimlerinin ismini söyleme, 20'ye kadar ritmik bir şekilde sayma, sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyleme, cümle kurarken özneye uygun fiil, “çünkü”, “daha sonra” gibi bağlaçlar kullanma, yazının bir anlamı olduğunu bilme ve yazının yönünü gösterme, konuşmalarında mizahı kullanma, kitaba bakarak okuyormuş gibi yapma davranışlarını sergiler.

2.8.2. Fiziksel Gelişim

Fiziksel gelişim; boy, kilo, kemik gelişimi, dişlerin gelişimi ve değişimi, kas, sinir, sindirim, dolaşım, solunum boşaltım gibi sistemler ile duyu organlarının gelişimini içermektedir (Atay, 2005). Yaşamın ilk iki yılında bebekler, fiziksel olarak çok hızlı bir

değişim gerçekleştirir. Doğumdan sonra ölçümleri yapılan boy, kilo, baş çevresi, göğüs çevresi gibi değerlerin takibi bebeklik döneminde çeşitli dönemlerde tekrarlanmakta ve gelişim ile ilgili fikir vermektedir. Bebekler, 6. ayda doğum ağırlıklarının iki katına, 12. ayda doğum ağırlığının üç katına, iki yaşında ise doğum ağırlığının dört katına ulaşır (Atay, 2005). Çocukların fiziksel gelişimi ergenlik dönemine kadar azalarak devam eder. Ergenlikte hızlı bir artış daha görülür.

Hareket gelişiminin aktif elemanları kaslar ve kemiklerdir. Kaslar, organların işlevlerini yerine getirmesinde ve sistemlerin sorunsuz çalışmasında önemli role sahiptir. Gelişim ilkelerine paralel olarak öncelikle iç organlardaki (kalp kası vb.) ve büyük olan kaslar gelişir. 2-6 yaşları arasında kız çocukların ince hareket gelişimi erkek çocuklara göre daha ileri düzeydeyken, erkek çocukların kas kütlesi daha fazladır.

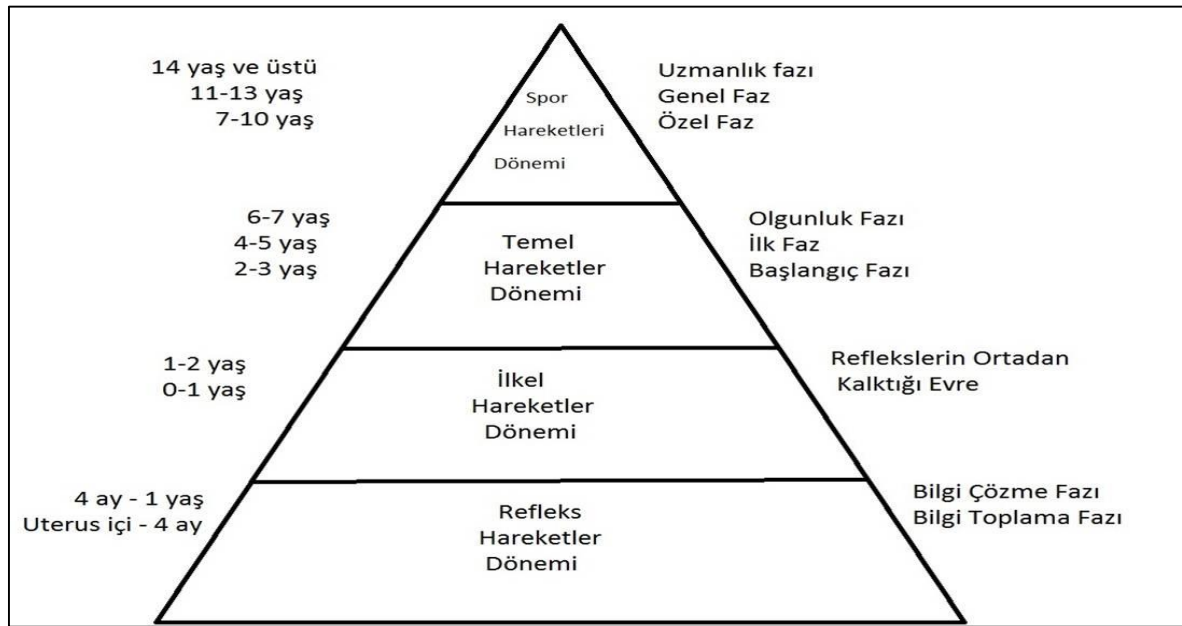
Psikomotor gelişim: fiziksel büyüme ve gelişim ile birlikte beden ve sinir sisteminin koordinasyonu sonucunda organizmanın istemli hareketlerinin gelişimini kapsar (Bilgin, 2016; Karadağ ve Çalışkan, 2005). Alan yazın incelendiğinde psikomotor gelişim ile motor gelişim terimlerinin sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Psikomotor gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreç olup motor becerilerde azalma ya da yeni bir becerinin kazanılması gibi bütün fiziksel değişimlerle ilgilenir. Çocukların motor gelişimi, hareket yeteneklerinin ve fiziksel yeteneklerin gelişimini kapsar (Özer ve Özer, 2007; San Bayhan ve Artan, 2011; Timurkaan, 2003).

Motor davranışlarının gelişim, çok basit reflekslerle başlar, bebeklik döneminde duruşa ait hareketler ve sonrasında yürüme, koşma, sıçrama gibi yer değiştirme hareketleri gerçekleşir. Gelişim ilkelerine paralel olarak çocukların motor gelişimi, baştan ayağa, genelden özele ve merkezden dışa olacak şekilde bir sırada gerçekleşmektedir. Motor beceriler kaba motor beceriler ve ince motor beceriler olarak ikiye ayrılır (San Bayhan ve Artan, 2011).

Kaba motor beceriler insanın bacak ve kollarında bulunan büyük kasların hareketlerini içeren beceriler olarak tanımlanabilir. Kaba motor beceriler lokomotor, lokomotor olmayan ve denge gerektiren hareketler olmak üzere üç başlıkta incelenir. Lokomotor hareketler insan vücudunun bir yerden bir yere hareketini içeren hareketlerdir. Lokomotor olmayan hareketler insanın yer değiştirmeden yaptığı ve büyük kaslarını kullanmasını gerektiren hareketlerdir (Purtaş ve Duman, 2017). Denge hareketleri ise hareket etmeyi öğrenmenin temel aşaması ve vücudun pozisyonunu bozmadan eylemini devam ettirmesi halidir (Çoknaz, 2017).

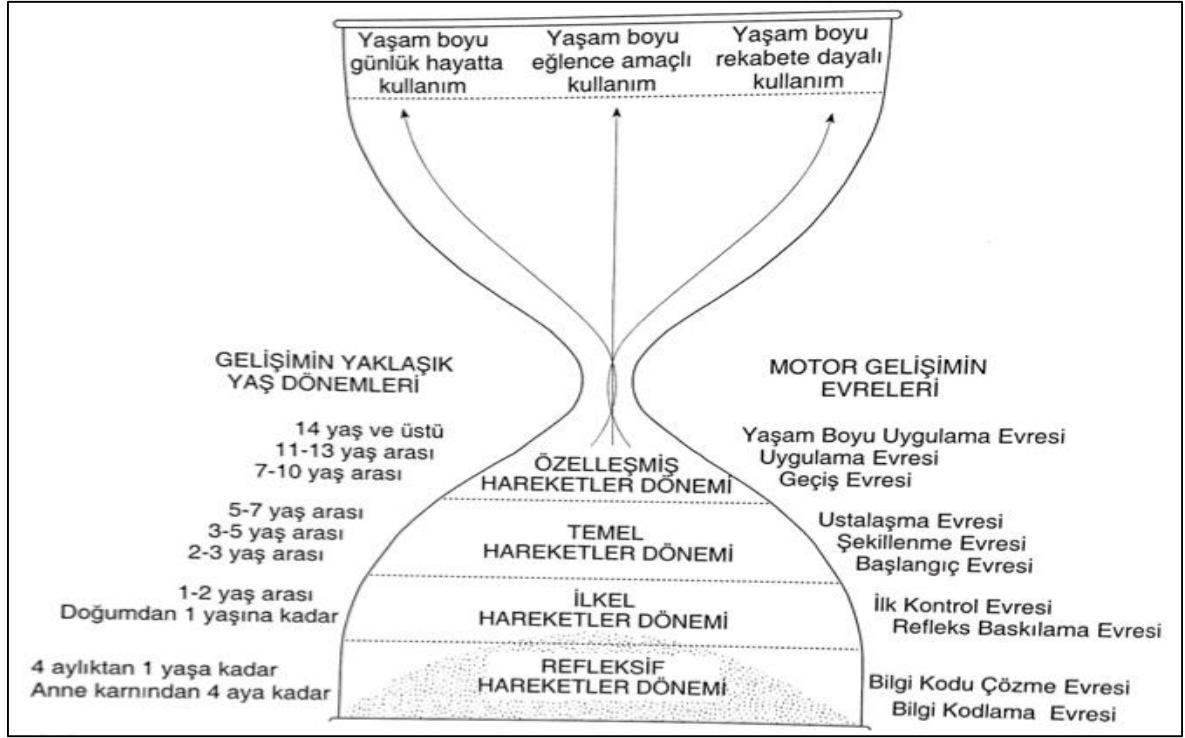
İnce motor beceriler insanın küçük kaslarının hareketlerini gerektiren becerilerdir. Kalem tutma, ayakkabı bağcıklarını bağlama ve topu ya da bir nesneyi parmağıyla kontrol etme gibi eylemler ince motor becerilerin gelişmesi sonucunda gerçekleştirilebilir. İnce motor beceriler kaba motor becerilere göre daha geç gelişir (San Bayhan ve Artan, 2011).

Gallahue 1982’de motor gelişime yönelik “Piramit Model” adında bir model geliştirmiştir. Motor gelişimi çocukluk dönemiyle sınırladığı piramit modelinde refleksif hareketler dönemi, ilkel hareketler dönemi, temel hareketler dönemi ve spor hareketleri olarak dört dönemde ele alınmıştır (Karakaş, 2018).



Şekil 2. Gallahue’nin piramit modeli

Gallahue ilerleyen yıllarda piramit modeli yerine motor gelişim dönemlerini aynı bırakıp spor hareketleri döneminde çeşitli değişiklikler yapmış ve kum saati modelini geliştirmiştir (Sevimay Özer ve Özer, 2012).



Şekil 3. Kum saati motor gelişim modeli

Gallahue insan gelişimini bir kum saatine benzetir. Ona göre kalıtım ve çevre gelişimi etkilendiğinden saatin içerisine biri kalıtım, biri çevre olan kaptan kum içeri dolar. Kalıtımın olduğu kaptaki kumun miktarı bireyin doğduğu anda belirlenmiştir ve değiştirilmesi ve dışarıdan kum ilave edilmesi mümkün değildir. Fakat çevrenin olduğu kaba dışarıdan kum eklenebilir. Kum saati modeli kişiyi ve çevresini zihinsel ve duygusal yönden etkileyen ve aynı zamanda bunlardan da etkilenen bir model olarak ortaya çıkmıştır (Karakaş, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı (2013a), 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programında, 0-36 aylık çocukların psikomotor gelişim özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Yaşamın ilk ayında başını ve boynunu kısa süreli kontrol etmeye çabalar, sırt üstü yatarken ani uyarana sıçrayarak tepki verir, avucunun içine verilen nesneyi kavrar. İkinci ayda, sırt üstü yatarken başını kaldırmaya çalışır, yüz üstü yatarken başını hafifçe kaldırır ve kontrollü olarak indirir. Üçüncü ayda kucaktayken başını dik tutabilir, ellerini uzun süre inceler, el ve ayaklarıyla oynar, uzaktaki bir nesneyi almak için kolları ile uzanır. Dördüncü ayda, yüz üstü yatırıldığında göğsünü kaldırır, ayakları ile kendini öne doğru iter, koltuk altlarından tutulduğunda adımlamaya benzer hareketler yapar, görme alanına giren nesneyi alır ve ağzına götürebilir. Beşinci ayda, yarı oturur pozisyonda destekle 10

dakika kadar durur, sırt üstü yatarken yan döner. Altıncı ayda, desteklendiğinde dik oturur, sırt üstü yatarken vücudunu ileri geri hareket ettirir, yüz üstü ileri-geri sürünme hareketi yapar, sırt üstü ve yüz üstü dönebilir, elindeki nesneyi yere vurur. Dokuzuncu aya geldiğinde, bir eşyaya tutunarak ayağa kalkar, bir eliyle tutunup diğeriyle yerdeki nesneyi alır, nesnelerle oyun oynar. On ikinci ayda, yardımsız yürüyebilir, sapı olan nesneleri itebilir, emekleyerek basamakları çıkar, kalın yapraklı kitap sayfalarını çevirir. On beşinci ayda, sabit duran topa ayağı ile vurur, nesneleri dengeli olarak üst üste koyar, oyun oynarken her iki elini eş güdümlü kullanır, açılır kapanır nesneleri açma kapama yapar, kâğıdı yırtar, nesnelerin düğmelerine basar, küçük nesneleri dar ağızlı bir kaptan çıkarabilir. On sekizinci ayda, yetişkinin elinden tutarak basamakları çıkar, parmak ucunda yükselir, kaşık ve çatalı uygun biçimde kullanır. Yirmi dördüncü ayda, merdivenden yardımsız bir şekilde iner, düz çizgide yürür, kapları boyutuna göre iç içe yerleştirir, üç parmağı ile kalemi tutabilir ve kâğıdı iki eliyle buruşturur. Otuzuncu ayda, topu hedefe atar, kaydırdan kayar, yumuşak malzemelerle şekiller yapar, dört-beş tane küpten kule yapar, kapı kolunu kullanarak kapıyı açar. Otuz altıncı aya geldiğinde, hareket halindeki topa tekme atar, alçak engellerin üzerinden atlar, pedal çevirir, modele bakıp yuvarlak çizgi çizer, kâğıdı keser, katlamalar yapar, altı-yedi tane küpten kule yapar, iri delikli boncukları ipe dizer.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013b), Okul Öncesi Eğitim Programında, 36-72 aylık çocukların psikomotor gelişim özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir.

36-48 aylarda, durduğu yerden öne doğru çift ayakla sıçrar, değişik yönlerde yuvarlanır, topu yere vurup tutar, atılan topu bütün vücudu ile tutar, tek ayak üzerinde 4-5 saniye durur, bisikletle pedal çevirerek ilerler, sıvıları bir kaptan başka bir kaba boşaltır, verilen basit şekilleri keser, baskı-yapıştırma işlerini yapar, daire şeklini çizer ve müzik eşliğinde dans eder. 48-60 aylar arasında, durduğu yerden kollarından kuvvet alıp çift ayakla ileri doğru atlar, galop hareketini yapar, tek ayakla sekme hareketi yapar, küçük topu tek elle atar, atılan topu elleriyle tutar, denge tahtasında ayak değiştirerek yürür, bisikletle köşeleri döner, örneğe bakarak gösterilen modeli çizer ve nesneleri ipe dizer. 60-72 aylarda, ritme uygun olarak sekme hareketi yapar, tek ayakla sıçrayarak 2-3 metre ilerler, ip atlar, vücudunun farklı yerlerini kullanarak dengede durur, tek ayak üzerinde 9-10 saniye durur, yumuşak malzemeler kullanarak 2-3 parçalı kompozisyonlar oluşturur, örneğe bakarak daire, üçgen, kare ve dikdörtgen çizer, yatay, dikey, eğri ve eğik çizgiler çizer, yatay,

dikey, eğri ve eğik çizgilerden yeni bir şekil oluşturur, kalemi doğru tutar ve örneğe bakarak 1-5 arası rakamları yazar.

2.8.3. Sosyal Duygusal Gelişim

Sosyal duygusal gelişim; bireyin kendini anlatabilmesi, duygularının farkına varması, tanınması ve ifade etmesi, kendisini kabul etmesi ve çevresiyle uyum içinde olabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Payton vd. 2000). Sosyal gelişim; bireyin kişiler ile sağlıklı ilişki kurmasını sağlayan bilgi, beceri ve değerleri öğrendiği ve topluma uyum becerilerini geliştirdiği dinamik bir süreçtir. Duygusal gelişim ise, olgunlaşma ve öğrenme sonucu oluşmaktadır. Sosyal gelişimin temelini oluşturan duygusal gelişim, birbirleriyle etkileşim içinde olan iki gelişim alanıdır ve çoğunlukla birlikte kullanılmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Çocukların duygusal gelişimleri konusunda yapılan akademik çalışmalar, duygusal gelişimin öğrenme ve olgunlaşma sonucu oluştuğunu, hiçbirinin tek başına etkili olmadığını göstermiştir (Saarni, 2001). Sosyal gelişim doğumdan itibaren başlayan, yaşam boyu süren ve kişinin içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bir süreçtir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001).

Bebeğin çevresindeki insanlar ile olan ilk etkileşimi insan yüzüne gülümsemesidir. Bebek beş aylıkken annesi ya da kendisine bakım veren kişi ile özel bir bağ kurmaya başlar ve kurulan bu bağ kademeli olarak güçlenir. Bebek dünyaya geldiği ilk dönemde karşısındaki insanların verdiği tepkinin ne anlama geldiğini anlamadan gülümser. Fakat altıncı aydan sonraki dönemde bebek, karşısındaki insanın yüz ifadelerinden ve ses tonundan sevecen ya da sert olduğunu anlamaya başlar ve uygun karşılık vermeye başlar (Çetinkaya, 2016).

Çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için, normal bir bilişsel ve dil gelişimine ek olarak işbirliği, sorumluluk, uyum, paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk alma, sırasını bekleme, kurallara uyma, arkadaşlık kurma, nazik olma, kendini kontrol etme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, duygularını ifade etme gibi sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir.

Sosyal duygusal gelişime kuramsal olarak baktığımızda karşımıza ilk olarak Vygotsky çıkar. Vygotsky'nin görüşüne göre, düşünce insan beyni ya da zihni ile sınırlı olmayan aynı zamanda sosyal bir olgudur. Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim teorisinde zihnin sosyal deneyimler sayesinde şekillendiği belirtilmektedir. Dil sosyal olarak yapılandırılan zihnin oluşumunda çok önemli bir yerdedir, çünkü toplumdaki diğer insanlarla ilişkiler

kurarken kullanılan araç, dildir. Vygotsky'ye göre dil bireyin içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevre ile arasında bir köprü işlevine sahiptir, bu yüzden bireyin zihinsel gelişiminde dilin öğrenilmesi çok önemli bir aşamadır. Vygotsky insanlara ait bütün üst düzey zihinsel işlemlerin kişinin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel bağlamdan kaynaklandığını ifade etmektedir (Oktay, 2007).

Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı ya da diğer adıyla sosyal bilişsel öğrenme kuramı, insanın öğrenmesini gözlem, model alma ve taklit gibi kavramlarla açıklamaktadır. Bandura'ya göre, gözlem yolu ile öğrenme sadece davranışçı öğrenme yaklaşımıyla değil aynı zamanda bilişsel bir öğrenme yaklaşımıyla birlikte ele alınmalıdır. Bireyin gözlemlediği bir davranışı içselleştirebilmesi için bilişsel bir işlemden geçirmesi sonucunda öğrenme gerçekleşmektedir. Bu nedenle gözlem yolu ile öğrenmeden söz ederken yalnızca bilişsel süreçleri içermeyen taklit söz konusu olmamaktadır. Bireyler gözlemledikleri bir davranışın sonucunda gelen ceza ya da ödüle bağlı kalmaksızın aynen tekrarlıyorsa bu taklittir. Eğer davranışın sonuçları ile ilgili bilişsel bir düşünme süreci işe koşuluyorsa o taklit değil, gözlem yolu ile öğrenme olmaktadır (Senemoğlu, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı (2013a) 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programında, 0-36 aylık çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Yaşamın ilk ayında kendiliğinden gülümser ve dokunsal uyarana tepki verir. İkinci ayda insan yüzüne gülümser. Üçüncü ayda farklı jest ve mimiklere tepki verir, sesli güler ve tanıdık durumlara tepki verir. Dördüncü ayda, farklı yüz ifadelerine tepki verir. Beşinci ayda, yumuşak sese ve gülümseyen yüze gülme, mutlu sesler çıkarma gibi davranışlarla tepki verir. Altıncı ayda, kucağa alınmak ister ve tanıdığı kişi kucağa aldığı anda ona sarılır. Dokuzuncu ayda, tanımadığı kişilerden utanır, kendisiyle yakın iletişimi olan kişiler yanından ayrıldığında ağlar ve oyuna katılır. On ikinci ayda, başkalarının ilgi gösterdiği davranışları tekrar eder, bağımsız hareket etmek ister ve hoşuna giden hareketleri tekrar tekrar yapar. 13-15 aylarda, kendi isteklerinin yapılması için ısrar eder ve başkasının duygularını anlamak için yüzüne bakar. 18. aya geldiğinde, başkalarının duygusal ifadelerini taklit eder, öfkeli olduğunda yetişkin desteği ile sakinleşir, aynı mekânda diğer çocuklarla etkileşime girmeden oyun oynar ve yetişkinle etkileşimli oyun oynar. 22-24 ayda, sosyal iletişim kalıplarını kullanır ve evde basit işlere yardım eder. 31-36 ay arasında, yaşlılarıyla birlikte oyun oynar, grup içi konuşmalara katılır, isteklerinin ertelenmesini kabullenir ve grupla şarkı söyler/dans eder.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013b) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan 36-72 aylık çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri aşağıda verilmiştir.

36-48 aylar arasında, kendisi ile ilgili sorulara cevap verir, sırasını bekler, nezaket sözcüklerini kullanır, duygularını ifade eder, başkalarının duygusal ifadelerini fark eder, basit sorumlulukları yerine getirir, kendisi hakkında olumlu ifadeler kullanır, kendine ait nesneleri paylaşır ve gerekli durumlarda izin ister. 48-60 aylarda, başkalarının duygu durumlarına uygun tepkiler verir, yetişkin/akran liderliğine uyum gösterir, başkalarına yardım etmeye karşı isteklidir, başladığı işi sürdürme çabası gösterir, sosyal problemlerini çözme konusunda çaba gösterir ve gerektiği durumlarda bağımsız davranır. 60-72 ay arasında, evinin adresini ve ebeveyninin telefonunu söyler, kendini özgün yollarla ifade eder, kurallara uyar, gerektiği durumlarda kuralları başkalarına açıklar, aldığı sorumluluğu yerine getirir, kendine güven duyar, yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar, yeni tanıştığı bireylerle kolay iletişim kurar, duygularını kontrol eder ve gerektiği durumlarda liderliği üstlenir.

2.9. Okul Öncesi Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar

Bireyin bütün yaşamı düşünüldüğünde bazı dönemlerin gelişimsel açıdan kritik dönemler olarak ele alınması gerekir. Okul öncesi dönem (0-6 yaş), yaşam süreci içerisinde üzerinde durulması gereken en önemli ve kritik dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuğun bütün gelişim alanları belli bir program dâhilinde planlı şekilde desteklenmelidir. Çocuğun doğuştan getirdiği potansiyelinin en üst seviyeye çıkarılmasında çocuğa okul öncesi dönemde sağlanan imkânların rolü büyüktür. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin onun gelişiminde çok önemli rolü vardır. Bu dönemde çocukların gelişimlerinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak ve gelişimlerini desteklemek için hangi öğrenme yöntem ve stratejilerinin hangi nitelikteki eğitimciler tarafından ne kadar sürede gerçekleştirilmesi konusunda incelemeler yapmak, daha iyiye ulaşmak için elzemdir.

Çocukluk döneminde yapılan araştırmalar son yıllarda çocukluğa olan bakıştaki değişime ve eğitim bilimleri alanındaki paradigma değişimlerine paralel olarak ciddi değişimler göstermiştir. Zaman içerisinde çocukluk dönemi “minyatür yetişkinlik” bakış açısından çıkılarak “yetişkinlikten ayrı özel bir dönem” olarak ele alınmaya başlanmıştır. Çocuklar ve onların eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırma sayılarında ciddi bir artışın olduğu söylenebilir. Geçmişte yapılan laboratuvar deneylerinden sonra çocukluk çalışmalarındaki etik kaygıların artmasıyla birlikte çocuklar için olumsuz etkileri olan

deneysel çalışmaların yapılması yasaklanmıştır. Günümüzde birçok araştırmacı nitel ve nicel paradigmanda farklı yöntemler kullanarak erken çocukluktaki gelişimi anlamaya ve çocukların eğitimlerinin nasıl olması gerektiğine yönelik çok sayıda çalışma yayınlamaktadır.

Araştırmalar temel aldıkları felsefi bakış açılarına göre nicel (quantitative) ve nitel (qualitative) araştırma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Pozitivist görüşün benimsendiği nicel araştırmalarda araştırmacıdan bağımsız olan değişmez bir gerçeklik olduğu savunulur. Araştırmacının dışında var olan gerçeklik nesnel olarak gözlenebilen, ölçülüp analiz edilebilen verilerden oluşmaktadır. En basit anlamda nicel araştırmalar sayısal verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu görüşe karşı olarak anti-pozitivist bakış, araştırmacının bilgileri ve deneyimleriyle gerçekliğin bulunduğu bağlamda anlamlandırılmasını temel almaktadır. Olayları, durumları ve olguları katılımcıların bakış açılarından anlamaya çalışan nitel araştırmacılar, çoğunlukla genelleme yapmadan nitel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalar yapmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Araştırma türlerinin sınıflanması, felsefi bakış açısı (nicel, nitel), verilerin toplanma zamanı (anlık, kesitsel, boylamsal), katılımcı sayısı (tek denekli, çok denekli), gibi farklılıklar göstermektedir. Nicel araştırmalar kendi içerisinde tarama, korelasyonel, nedensel karşılaştırma, deneysel ve meta analiz olarak beş alt başlıkta ele alınabilir. Nitel araştırmalar ise etnografik, tarihi, eylem, olgubilim, kuram oluşturma, anlatı ve durum çalışması alt başlıklarında incelenebilir.

Tarama araştırmaları ele alınan bir olayı tanımlamak ya da çalışılan örneklem ile ilgili belirli özellikleri saptamak ve gerçeği ortaya çıkarmak için kullanılan araştırma türüdür. Bu araştırmada bir nedensellik ortaya koymak yerine betimsel verilerden elde edilen gerçeklik ortaya çıkarılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Hocaoglu ve Akkaş Baysal, 2019). Tarama araştırmalarına örnek olarak; ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin incelenmesi, okul öncesi öğretmenlerinin drama hakkındaki bilgi düzeyi ya da drama etkinliklerine yer verme durumlarının incelenmesi, okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin incelenmesi, okul müdürü, ebeveyn ve öğretmenlerin aile katılımı konusundaki görüşlerinin incelenmesi gibi birçok çalışma sıralanabilir.

Korelasyonel araştırmada iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada değişkenler arasında neden sonuç ilişkisi ile ilgili ipuçları elde edilir. Ancak kesin olarak neden sonuç ilişkisini ortaya koymak şeklide yorumlanamaz. Korelasyonel araştırmada temel amaç, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişip değişmediğini ortaya koymaktır (Hocaoglu ve Akkaş Baysal, 2019). Örneğin, okul öncesi dönem çocuklarının yaşları ile etkinliklere katılım süreleri arasındaki ilişki, ebeveynlerin ocuk yetiştirme tutumlarıyla çocuklarıyla geçirdikleri süre arasındaki ilişkinin incelenmesi, okul öncesi ğretmenlerinin mesleki kıdem, mezun oldukları okul türü, çalıştıkları okul türü gibi değişkenlerle iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi gibi çalışmalar korelasyonel çalışmalar olarak değerlendirilebilir.

Nedensel araştırmada ise hangi değişkenin belirli bir davranışa neden olduğunu belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmacı, deneysel çalışmada olduğu gibi, sürece bir müdahalede bulunamaz. Örneğin, belirli bir yılda yapılmış olan niversite giriş sınavının ardından sınav sonuçlarının analizi yapılır. Okul ncesi eğitimi alan ve almayan çocukların puanları karşılaştırılır. Araştırmacı herhangi bir müdahalede bulunmaksızın olmuş bitmiş bir olgu üzerinden nedensel bir karşılaştırmayla ne olduğunu anlamaya çalışmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Deneysel alışmalar, düzenlenmiş ve denetim altına alınmış bir durumda gerçekleştirilen bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini net bir şekilde ortaya koyan bilimsel araştırma yöntemleri içerisinde en kesin sonuca ulaşılan yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2019). Araştırmacı, karşılaştırılması mümkün olan bir işlemi uygular ve etkilerini analiz eder. Deneysel çalışmalarda genellikle müdahalenin yapıldığı bir deney grubu ve karşılaştırmanın yapıldığı kontrol grubu bulunmakla birlikte bazı çalışmalar tek gruplu da yapılabilmektedir. Randomize atamanın yapıldığı test son test kontrol gruplu deneysel desen en güçlü deneysel desen olarak görülmektedir. Okul ncesi eğitimi alanında yapılmış deneysel çalışmalara örnek olarak da drama eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme düzeylerine etkisinin incelenmesi, açık alan etkinliklerinin çocukların çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi, ebeveyn katımlı deney uygulamalarının çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi, ev merkezli oyun etkinliklerinin aile içi iletişime etkisi gibi birçok çalışma sıralanabilir.

Okul ncesi dönem çocuklarına yönelik eğitimsel müdahaleleri içeren deneysel çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Uygulanan eğitimsel müdahaleler

çoğunlukla bir kuram, yaklaşım, yöntem ya da tekniğe dayanmaktadır. Araştırmacılar geliştirdikleri bu eğitimsel programlarının çocukların herhangi bir gelişim alanına ya da çocuklardaki bir tutuma etkisinin olup olmadığını ortaya koymak adına deneysel desende araştırmalarını tasarlamaktadırlar. Örneğin bir yaklaşım olarak Montessori yaklaşımının çocukların; yaratıcı düşüncelerine (Şahintürk, 2012), el becerilerine (Beken, 2009), ilköğretime hazırbulunuşluklarına (Kayılı, 2010), geometrik şekil kavramı kazanımlarına (Öngören, 2008) ve bilimsel süreç becerilerine etkisi (Üstündağ, 2019) gibi birçok farklı araştırma tasarlanmış ve raporlaştırılmıştır. Yöntem olarak dramanın çocukların matematiksel şekil algısı ve sayı kavramına (Yalım, 2009), sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışına (Aslan, 2008), yaratıcı düşünme becerilerine (Can Yaşar, 2009), dil edinimine (Cömertpay, 2006) ve sosyal becerilerine (Eti, 2010) gibi farklı lisansüstü tezlerde farklı gelişim alanlarına etkisi incelenmiştir.

Deneysel çalışmalarda bazen bir yöntemin farklı farklı gelişim alanına etkisi ortaya koyulmaya çalışıldığı gibi bazen de bir gelişim alanı ya da beceri için farklı farklı yöntemlerin etki edip etmediği ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Örneğin bilimsel süreç becerilerine stem eğitiminin (Ünal, 2019), doğa ve çevre etkinliklerinin (Yağcı, 2016), yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir bilim öğretimin (Büyüktaşkapu, 2010), açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin (Civelek, 2016) ve ilk yıllar eğitim programının (Karataş, 2018) etkisi ortaya koyulmuştur.

2.10. Meta Analiz

Meta analiz belirli bir konuda, birbirinden bağımsız olarak yapılmış çok sayıda çalışmanın uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak birleştirilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Hocaoglu ve Akkaş Baysal, 2019). İlk etapta sağlık bilimlerinde kullanılan meta analiz, bir hastalık karşısında bir ilacın etkililiği ya da bir hastalık karşısında bölgelerdeki ölüm oranlarını karşılaştırmak gibi amaçlarla kullanılmış ve sonrasında sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında da kullanılmaya başlanmıştır. Belirli bir konuda farklı gruplar ile farklı araştırmacılar tarafından yapılmış ve farklı sonuçlara ulaşılmış çalışmaların meta analiz yöntemiyle bir araya getirilmesi konuyla ilgilenenlere kolaylık sağlamaktadır. Araştırmacılar, kaynakların taranması, bulguların incelenmesi ve sonuçların yorumlanması sürecinde önemli zaman kaybı yaşamaktadır (Kış, 2013). Bu nedenle bağımsız çalışmaların sonuçlarının yeniden analiz edilmesi, bulguların sentezlenmesi ve yeniden yorumlanması, bütün bilgilerin tek çatı altında toplanması

açısından önemlidir. Sistematik sentezleme, açıklayıcı sentezleme, oy sayma sentezi, grafiksel sentezleme ve meta analiz olmak üzere dört gruba ayrılır (Ellis, 2012).

Meta analiz, sabit etkiler modeli ya da rastgele etkiler modeli yöntemlerinden biri ile yapılmaktadır. Birden fazla bireysel çalışmanın örneklem sayılarının farklı olması bu çalışmaların birleştirilmesindeki en büyük engel olarak görülmektedir. Çalışmaların evren büyüklükleri birbirinden farklı olabilir. Kabaca, çalışmaların evrenleri aynı büyüklükte ise sabit etkiler modeli, değilse rastgele etkiler modeli kullanılır (Dinçer, 2014; Card, 2012). Evren büyüklüklerinin aynı ya da farklı olduğu heterojenlik testi ile belirlenir. Heterojenlik testi sonucu homojen çıkmışsa sabit ekiler modeli, heterojen çıkmışsa rastgele etkiler modeli kullanılır. Temel istatistikte anlamlı farklılık p değerinin incelenmesi ile bulunur. Meta analizde de benzer şekilde elde edilen p değerinin 0,05 ten küçük olması durumunda bireysel çalışmalar arasında anlamlı farklılık olduğu yorumu yapılır. Bu anlamlı farklılık, çalışmaların heterojen bir yapıda olduğunu, bu nedenle rastgele etkiler modelinin kullanılması gerektiğini gösterir. Hesaplanan p değerinin 0,05 ten büyük olması ise çalışmaların homojen yapıda olduğunu ve sabit etkiler modelinin kullanılması gerektiğini ifade eder (Dinçer, 2014). Sabit etkiler modelinde, analizlerdeki tüm çalışmaların bir yaygın (gerçek) etki büyüklüğü olduğu (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013; Higgins, Thompson ve Spiegelhalter, 2008) ve analize dâhil edilen tüm çalışmaların standart sapmasının sıfır olduğu kabul edilir (Bakioğlu ve zcan, 2016; Schwarzer, Carpenter ve Rücker, 2015). Etki büyüklüğü dağılımında gözlenen etki büyüklükleri değerinin, beklenen etki büyüklükleri değerinden büyük olması durumunda anlamlı bir Q değeri hesaplanmış ve homojenlik reddedilmiş demektir. Eğer kavramsal ya da istatistiksel nedenlerden dolayı sabit etkiler modeli kabul edilmediyse, yani heterojen bir dağılıma sahip etki büyüklüklerinin meta analizi için, rastgele etkiler modeli kullanılır (Bakioğlu ve zcan, 2016; Başol, Doğuyurt ve Demir, 2016).

Rastgele etkiler modelinde, meta analitik veri kümesinde çalışmalar tam olarak aynı dizayn, evre ve popülasyonda olmadıkları için benzerlik göstermezler. Bu durumda sabit etkiler modeli ile meta analiz yapmak gerçekçi olmayabilir (Bakioğlu ve zcan, 2016). Bu modelde, çalışmadan çalışmaya gerçek etki değişebilmektedir. Örneğin, katılımcıların yaşı, öğrenim düzeyleri ya da sağlık düzeyleri diğerlerinden yüksek olan çalışmalarda, etki büyüklüğü yüksek (ya da düşük) olur (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013). Rastgele etkiler modeli, çalışmaların etki büyüklüklerinin farklı olduğunu varsayığından, bu farklılığı hesaplamaya çalışır. Geleneksel olarak veri kümesindeki çalışmaların ortalama

etki büyüklüğünün hesaplanması için sabit etkiler modeli ile başlanır, örnekleme hatası kaynaklı homojenlik beklenenden yüksek çıkarsa, bu rastgele etki bileşeni varyansı hesaplanarak model rastgele etkiler modeline döner (Bakioğlu ve Özcan, 2016).

Sağlık bilimlerinde meta-analiz incelemeler yapılırken daha çok iyileşme ya da ölüm oranı gibi olasılık oranları kullanılmaktadır. Fakat diğer bilim dallarında daha çok etki büyüklüğü ve genel etki büyüklüğü tercih edilmektedir (Dinçer, 2014).

Cohen'in d'si ile "etki derecesi" kavramı literatüre ilk kez 1978'de girmiştir. Etki büyüklüğü, değişkenler arasındaki ilişkinin boyutu ve her bir çalışmadan elde edilen etkinin işareti ve büyüklüğü hakkında bilgi verir (Koricheva ve Gurevitch, 2013). Bir konuda yapılmış olan farklı araştırma sonuçlarını ortak bir metriğe dönüştürmek ve standartlaştırmak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmaktadır (Göçmen, 2004). Meta-analizdeki bireysel çalışmalarda genel etkinin hesaplanması için belirli verilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Belirli bir zamanda yapılmış farklı çalışmalardan elde edilecek olan verilerin sentezlenmesi ve genel bir etkinin ortaya çıkarılması için yapılan meta analiz çalışmalarında verilere ulaşmak önemlidir. Meta analiz çalışmalarında veri toplama sürecinde hangi çalışmaların araştırma kapsamına dâhil edileceği hangilerinin hariç tutulacağı belirlenmelidir. Araştırma kapsamına giren çalışmalara eksiksiz olarak ulaşılması meta-analiz çalışmalarının kalitesini artırır. Elde edilen verilerin, ihtiyaç duyulduğunda tekrardan ulaşılabilir olması için, kodlama formlarının oluşturulması gerekmektedir. Kodlama formu, standart bir form olup her çalışma için ayrı ayrı doldurulur (Başol, Doğuyurt ve Demir, 2016).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Avar ve Ilıcan (2018) tarafından yapılan “Okul öncesi fen eğitimi alanında Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2013-2017)” isimli çalışmalarında, Türkiye’de son 5 yılda okul öncesinde fen eğitimi alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları incelenmiştir. 2013 ile 2017 yılları arasında, okul öncesi fen eğitimi alanında, Türkçe olarak yazılmış 10 adet doktora ve 17 adet yüksek lisans olmak üzere 27 adet tez incelenmiştir. Araştırmada, “Bilimsel Süreç Becerileri” konusunda daha fazla tez çalışmasının yapıldığı, katılımcı grup olarak en çok “çocuk” ile çalışıldığı, nitel çalışmanın çok az sayıda olduğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi’nden katılımcı grubuyla hiç tez yapılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Günindi, Aydın, Ertürk Kara ve Koruk (2018) tarafından yapılan “Erken çocukluk dönemine yönelik sosyal beceri alanında yapılan çalışmaların incelenmesi” adlı araştırmada, son 10 yılda okul öncesi eğitimi sosyal beceri alanında yapılan bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada, Eric veri tabanında “social skills-sosyal beceri” anahtar kelimeleri kullanılarak, eğitim seviyesi kısmında “early childhood education-erken çocukluk eğitimi” seçilerek taranan, tam metin 147 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde sosyal beceri kapsamında en çok sosyal duygusal öğrenme, headstart ve aile eğitimi konularında çalışmaların yapıldığı, ölçek geliştirme çalışmalarının ise sınırlı sayıda olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel çalışmalar olduğu ve ölçme aracı olarak daha çok algı, tutum, yetenek, kişilik vb. testlerinin kullanıldığı belirtilmektedir. Araştırmada, nitel ve karma yöntem kullanılan çalışmaların sayısının artırılması önerilmiştir. Ayrıca, yurt dışında yapılan çalışmalarda hazır veri kullanıldığı için çok sayıda ve çeşitli örneklem grubuna kolayca ulaşılabildiği ve projelerin takibinin daha kolay yapılabildiği belirtilmiştir. Ülkemizde de verilerin depolandığı bir sistemin oluşturulması, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini tanımlayan

farklı ölçme araçlarının geliştirilmesi, boylamsal çalışmaların sayısının artırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Yılmaz (2018), tarafından yapılan “Erken çocukluk döneminde üstün yetenekliler ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi” adlı araştırmada, 1988-2016 yılları arasında bu konuda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada, Ebsco, Eric, Sage ve YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Ulakbim veri tabanları taranmış, tarama sonucunda beş adet lisansüstü tez ve 13 adet makaleye ulaşılmıştır. İncelenen çalışmaların, erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar ile ilgili mevcut durumun ortaya konulması ve üstün yetenekli çocukların belirlenmesi, bu çocuklara yönelik uygun değerlendirme ölçeği geliştirilmesi ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Taramada eğitimin etkililiği ve verimliliği ile ilgili çalışma ile karşılaşmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklara uygulanacak programların ve bu çocukların üst eğitim kademelerindeki eğitimlerinin etkililiği üzerine boylamsal çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Turgut ve Doğan Timur (2017) tarafından yapılan “Oyun destekli matematik eğitiminin Türkiye’deki akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması” adlı araştırmada, matematik öğretiminde oyun kullanımının Türkiye’deki akademik başarıya etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, YÖK, Ulakbim ve Google Akademik veri tabanlarında "oyun ve matematik, matematik ve oyun, matematikle oyun öğretimi" anahtar sözcükleriyle tarama yapılarak toplam 60 adet çalışmaya ulaşılmıştır. 2000-2017 yıllarında, Türkçe veya İngilizce olarak yazılan, Türkiye’deki okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri ile yapılan, ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan 26 adet araştırmada 31 karşılaştırma değeri hesaplamışlardır. Bu araştırmaların iki tanesinde okul öncesi dönem çocukları, diğerlerinde çoğunlukla ilköğretim ve lise öğrencileri ile çalışılmıştır. Matematik öğretiminde oyunun akademik başarıya olan etki düzeyinin 4 araştırmada çok az, 15’inde orta ve 8’inde yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ortalama etki büyüklüğünün ise 0,79 olduğu, matematik öğretim sürecinde oyunun orta seviyede ve pozitif yönde akademik başarıya etki ettiği ifade edilmiştir. Ayrıca oyunun, matematik öğretimindeki akademik başarıya, en çok lise öğrenim düzeyinde, en az ise ortaokul grubunda etkisinin olduğu saptanmıştır.

Ertürk Kara ve Aydın Şengül (2016) tarafından yapılan “Türkiye’de okul öncesi dönemde fen eğitimi alanındaki çalışmaların incelenmesi” adlı çalışmada Türkiye’de son 15 yılda okul öncesinde fen eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada,

Türkiye’de, 2000-2015 yılları arasında yayınlanarak Ulakbim veri tabanında yer alan “okul öncesi” anahtar kelimesi ile taranan makaleler ile alanda yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarına yer verilmiştir. 30 adet makale ve 25 adet lisansüstü tez, içerik analizi ile incelenmiş, inceleme sonucunda, ölçek kullanımının ve nicel verilerin yüksek oranda olduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda doğa, bilim aktiviteleri ve fen eğitime yönelik tutum konularının ilk sırada yer aldığı, katılımcıların çoğunlukla öğretmen adayları, öğretmenler ve okul öncesi dönem çocukları olduğu tespit edilmiştir. Analiz yöntemi olarak da daha çok tanımlayıcı istatistiklerin öne çıktığı ifade edilmiştir.

Taştepe, Öztürk Serter, Yurdakul, Taygur Altıntaş ve Bütün Ayhan (2016) tarafından yapılan “Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi” adlı çalışmada, Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma konusunda 2000-2015 yılları arasında yapılan tezlerin doküman analizi yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Tezlerde, "kaynaştırmaya yönelik görüş ve tutumlar", "kaynaştırma ortamında bulunan özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklar", "kaynaştırma eğitim programlarının etkililiği", "kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin değerlendirilmesi ve kaynaştırma ortamı" konularının ele alındığı tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmalarda en sık kaynaştırmaya yönelik görüş ve tutumların incelendiği; kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların incelenmesinde en fazla sosyal duygusal gelişime odaklanıldığı belirtilmiştir. Araştırmalarda kaynaştırma eğitime yönelik uygulanan eğitim programlarının etkili olduğu; kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı ve kaynaştırma ortamının fiziksel açıdan yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gözüyeşil ve Dikici (2014) tarafından yapılan “Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması” adlı çalışmada, beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini deneysel olarak ortaya koyan çalışmaların etki büyüklüklerini birleştirmek amaçlanmıştır. Çeşitli ülkelerde İngilizce ve Türkçe dilinde yapılmış lisansüstü tezler, makaleler, teknik raporlar ve konferans bildirileri olmak üzere toplam 31 adet çalışma incelenmiştir. Elde edilen bu verilerden 42 karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif fakat orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meta analize dâhil edilen 42 karşılaştırmaların 35’inin pozitif bir etki büyüklüğüne sahip

olduğu; en yüksek etki büyüklüğünün lise düzeyinde, küçük gruplarda (1-49 kişi), yabancı dil dersinde olduğu tespit edilmiştir.

Öncül (2014) tarafından yapılan “Türkiye’de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi” isimli çalışmada, özel eğitim ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Eric, Ebsco, Topic Search and Primary Search veri tabanlarında ”özel eğitim, otizm, mental retardasyon, zihinsel gerilik, gelişim geriliği, erken çocukluk, okulöncesi, erken çocuklukta özel eğitim, kaynaştırma” anahtar kelimeleri ile taranan, 1992-2013 arasında yayınlanan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Erken çocukluk dönemindeki gelişimsel gerilik/yetersizlik gösteren çocuklar, aileleri ve onlara sunulan hizmetler ve uygulamalarla ilgili 55 adet makale (Beceri öğretimine ilişkin 20, kaynaştırmaya ilişkin 15, ailelere ilişkin 14, gelişimsel yetersizliği olan çocukları akranları ile karşılaştırmaya ilişkin 6 makale) incelenmiştir. Ulaşılan makaleler konularına göre dört bölüme ayrılmış ve her bir bölüm tek tek incelenmiştir. Her bir makalede amaç, çalışma grubu, ortam ve kullanılan veri toplama araçları, uygulama süreci, araştırma modeli, uygulama güvenirliği, gözlemciler arası güvenirlik, sosyal geçerlik ve bulgular dikkate alınmıştır. İncelenen çalışmaların çoğunluğunun tek gruplu ve betimsel çalışmalar olduğu, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının çoğunlukla araştırmacılar tarafından geliştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ahi ve Kıldan (2013) tarafından yapılan, “Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011)” adlı çalışmada, okul öncesinde yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırmada son on yılda yapılan 77 adet lisansüstü tez çeşitli açılardan gruplandırılmış ve çalışmalar araştırmacılar tarafından geliştirilen “Tez İnceleme Formu” ile incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çalışmaların okul öncesi eğitim alanında on farklı üniversitede yürütüldüğü, tezlerde çalışma grubunun sıklıkla “çocuklar” olduğu, analizlerde tanımlayıcı ve fark istatistiklerinin kullanıldığı, tezlerin çoğunlukla herhangi bir destek alınmadan yapıldığı ve çalışmaların Türkiye genelinde çok az sayıda ilde yürütüldüğü saptanmıştır.

Altun, Şendil ve Şahin (2011) tarafından yapılan “Türkiye’de ulusal tez veri tabanının erken çocukluk eğitimi alanında incelenmesi” adlı çalışmada, erken çocukluk eğitimi alanında yapılan tezler incelenmiştir. Çalışmada, Ulusal Tez Merkezi veri tabanında taranan 1987-2010 arasında yapılmış 415 tez çalışması, doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ile ilgili tezlerin büyük çoğunluğunun eski ve köklü üniversitelerin bünyesinde yapıldığı ve “tarım” gibi

farklı konuları içerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan tezlerin erken çocukluk eğitiminin çok dar bir alanına sıkışmış olduğu, kültürel çeşitlilik, ölçme, değerlendirme, babanın eğitime katılımı, internet, çocuk hakları gibi konularda herhangi bir çalışmanın yapılmadığı saptanmıştır.

Can Yaşar ve Aral (2011) tarafından yapılan “Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi” adlı araştırmada bu amaçla, toplam 40 adet tez (33 yüksek lisans ve 7 doktora tezi) incelenmiştir. Araştırmada, konu kısmına “eğitim” ve “öğretim” yazılmış ve 1990-2010 yıllarında yapılan çalışmalar taranmıştır. Tezlerin doküman analizi ile incelenmesi sonucunda, yüksek lisans tezlerinin genel olarak, dil-iletişim becerileri, sosyal-duygusal gelişim, fen ve matematik becerilerinin geliştirilmesi konusunda, doktora tezlerinin ise ağırlıklı olarak dil gelişimi, sosyal gelişim, işitsel muhakeme ve yaratıcılık konularında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Güçiz (2009) tarafından yapılan “Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007)” adlı çalışmada, Türkiye’de erken çocukluk gelişiminin sağlık ve eğitim boyutu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Bu amaçla 326 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada, yapılan çalışmaların sayıca yetersiz, çocuklara yönelik verilen eğitimlerin süresinin çok kısa, gelişime yönelik çalışmaların sayısının az olduğu ve araştırmaların anne, baba ve öğretmenleri kapsadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Rafe (2006) tarafından yapılan “Dışa yönelim problemleri olan okul öncesi çocukları hedef alan müdahale programlarının meta analizi ve Türk okul öncesi çocuklara yönelik bir müdahale programı” adlı çalışmada, okul öncesi çocukların dışa yönelim sorunlarını hedef alan müdahale programlarının etki düzeyi incelenmiştir. Çalışmada ayrıca, programların hangi özelliklerinin etki düzeyi üzerinde belirleyici rol oynadığı ve bu programların olumsuz ebeveyn davranışları üzerindeki etki düzeyi değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, müdahale programlarının ortalama etkisinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Program tipinin (evrensel, risk altında veya tanı almış), programın hedef alanının (ebeveynler, çocuklar veya öğretmenler) ve kullanılan yöntemlerin (problem çözme becerileri, disiplin teknikleri) programın etki düzeyi üzerinde en etkili özellikler oldukları bulunmuştur. Evrensel popülasyondaki çocuklarda, günlük uygulanan ve çocuklara problem-çözme becerileri kazandıran programların, risk altındaki çocuklarda ise ebeveynlere yönelik disiplin teknikleri öğreten ve ebeveyn-çocuk ilişkisini geliştiren programların etkili olduğu saptanmıştır. Müdahale programlarının olumsuz ebeveyn

davranışları üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye’deki dışa yönelim bozukluğu geliştirme riski taşıyan okul öncesi çocukların ebeveynlerine yönelik, gruplar halinde 20 haftalık sürede haftalık olarak uygulanacak bir program önerilmiştir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan çalışmaların sentezlenmesi amacıyla yapılan çalışmaların genellikle sistematik derleme (Ahi ve Kıldan, 2013; Altun, Şendil ve Şahin, 2011; Avar ve Ilıcan, 2018; Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Güçiz, 2009; Can Yaşar ve Aral, 2011; Ertürk Kara ve Aydın Şengül, 2016; Günindi, Aydın, Ertürk Kara ve Koruk, 2018; Öncül, 2014; Taştepe, Öztürk Serter, Yurdakul, Taygur Altıntaş ve Bütün Ayhan, 2016; Yılmaz, 2018) olarak yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu sistematik derleme araştırmalarında incelenen tez ve makalelerdeki çalışmaların amaç, konu, yöntem, ölçme aracı, çalışma grubu gibi bir takım özellikleri ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarının birleştirildiği meta analiz çalışmalarına (Gözüyeşil ve Dikici, 2014; Rafe, 2006; Turgut ve Doğan Temur, 2017) ise az sayıda rastlanmaktadır. Bu meta analiz çalışmalarından birisinde Türkçe ve İngilizce litaretür taranmış farklı ülkelere ve farklı eğitim kademelerinden beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir (Gözüyeşil ve Dikici, 2014). Oyun destekli matematik eğitiminin akademik başarıya etkisinin incelendiği meta analiz çalışmasında ise Türkiye’deki çalışmalar araştırma kapsamına alınmış ancak okul öncesi eğitim kademesinden sadece iki çalışma dahil edilmiştir (Turgut ve Doğan Temur, 2017). Diğer meta analiz çalışmasında ise, dışa yönelim problemi olan okul öncesi çocukları hedef alan müdahale programlarının ortalama etkisi ortaya konmuştur (Rafe, 2006).

3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Alvarez-Bueno vd. (2020) aerobik uygunluk ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ölçmeyi ve farklı aerobik kondisyon testlerinin ve bireysel demografik özelliklerin bu ilişkiyi nasıl değiştirebileceğini belirlemek amacıyla çocuk ve ergenlerle yapılan 48 çalışmayı incelemişlerdir. Medline, Embase, Central, Cochrane Database of Systematic Reviews ve Web of Science veri tabanları “fiziksel dayanıklılık, kas gücü, biliş, bilişsel kontrol, yürütücü işlev, zekâ, bellek, dikkat, akademik başarı, akademik performans” gibi birçok anahtar kelime kombinasyonu kullanılarak taranmıştır. Çalışma sonucunda aerobik uygunluğun etki büyüklüğü, dil/okuma becerileri için 0,23, matematik ile ilgili beceriler için 0,27, karma puanlar için 0,28 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, cinsiyet veya yaşa göre

yapılan analizler, erkekler ve kızlar arasında olduğu kadar çocuklar ve ergenler arasında da farklılıklar göstermiştir. Son olarak, meta-regresyon, vücut kitle indeksinin aerobik uygunluk üzerinde hafif düzeyde bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Corcoran, O'Flaherty, Xie ve Cheung, (2020), tarafından, “Sosyal ve duygusal öğrenmeyi kavramsallaştırma ve ölçme: Ahlaki sorgulama ve akademik başarı, dindarlık, politik yönelim, kişilik üzerine sistematik bir gözden geçirme ve meta analiz” başlıklı çalışma yapılmıştır. Eric, Ebsco, Psycinfo ve Dissertation Abstracts veri tabanları, “ahlaki sorgulama, Sorunları Tanımlama Testi, akademik başarı/yetenek, kişilik, siyasi yönelim veya dindarlık” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Çalışmaya, ahlaki sorgulama için ölçme aracı olarak Sorunları Tanımlama Testi kullanılan, akademik başarı/yetenek, kişilik, siyasi yönelim veya dindarlık ile ilgili olan, etki büyüklüğünü hesaplamak için gerekli bilgileri içeren, 1999-2018 arasında İngilizce olarak yayınlanmış 43 adet araştırma dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda ahlaki sorgulama ve akademik başarı arasında 0,24'lük pozitif etki, ahlaki sorgulama ve politik yönelim arasında da hafif düzeyde negatif bir etki (- 0,06) olduğu saptanmıştır.

Murano (2019) tarafından yapılan “Ölçümün geliştirilmesi ve meta-analitik bilginin genişletilmesi: İlköğretim ve erken çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme” adlı çalışmada, evrensel ve hedeflenen sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik müdahalelerin bu alanlara ve problem davranışların azaltılmasına etkileri incelenmiştir. Education Source, Eric, PsycArticles, PsycBooks, PsycCritiques, PsycInfo ve Science Direct veri tabanları, “sosyal duygusal öğrenme, empati, sosyal beceri, problem çözme, baş etme, High Scope, I Can Problem Solve, The Incredible Years” gibi birçok anahtar kelimenin “okul öncesi” anahtar kelimesi ile kombinasyonları kullanılarak taranmıştır. Araştırmaya Kasım-Aralık 2017 arasında İngilizce olarak yayınlanan, sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesine veya problem davranışı azaltmaya yönelik müdahale içeren, kontrol grubu içeren 48 adet çalışma dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal duygusal becerilere yönelik uygulanan evrensel ($g = 0,35$) ve hedeflenen ($g = 0,48$) müdahalelerin her ikisi için orta düzeyde etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Ayrıca müdahalelerin problem davranışı azalttığı saptanmıştır.

Utesch, Bardid, Büsch ve Strauss (2019) tarafından yapılan, “Erken çocukluktan erken yetişkinliğe motor yetkinlik ve fiziksel uygunluk bileşenleri arasındaki ilişki: Bir meta analiz” adlı çalışmada kriterleri karşılayan 19 adet makale incelenmiştir. Web of Science ve PubMed veri tabanları “motor yeterlilik ve fiziksel uygunluk” anahtar kelimeleri

kullanılarak taranmıştır. Almanca ve İngilizce yazılmış, 3-21 yaş grupları ile yapılan çalışmaları kapsayan çalışmalar dâhil edilmiş, fiziksel ve bilişsel bozukluğu olan çocuklarla yapılan çalışmalar dışlanmıştır. Hesaplanan 87 bireysel etki büyüklüğünün meta analizi, erken çocukluktan erken yetişkinliğe kadar motor yetkinlik ve fiziksel uygunluk arasında orta ile büyük ölçüde (0,44) pozitif bir ilişki ortaya koymuştur. Ayrıca yaştan, etki büyüklüğünün bir moderatörü (0,02) olduğu bulunmuştur.

Vazou, Pesce, Lakes ve Siley-Oyen (2019) tarafından yapılan, “Birden fazla yol Roma'ya götürür: Fiziksel aktivite müdahalesinin gençlerde biliş üzerindeki etkilerinin anlatısal bir incelemesi ve meta analizi” adlı çalışmada farklı tipte fiziksel müdahalelerin çocuk ve ergenlerde biliş üzerine etkisi incelenmiştir. PubMed, PsycInfo, Web of Knowledge ve Scopus veri tabanları, “çocuk, genç, ergen, yürütücü işlev, biliş, bilişsel performans, egzersiz ve fiziksel aktivite” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Toplam 21 adet çalışmadan 28 hesaplama yapılmıştır. Çalışma sonucunda genel olarak, fiziksel aktivite müdahalelerinin biliş üzerinde küçük-orta düzeyde anlamlı bir etkisi olduğu (0,46) saptanmıştır. Fiziksel aktivite müdahalelerinde, müdahalede bulunulmayan (0,86) veya akademik içerikli müdahaleler (0,57) ile karşılaştırıldığında, orta derecede anlamlı olumlu etkiler tespit edilmiştir.

De Greeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher ve Hartman (2018) tarafından yapılan “Ergenlik öncesi çocuklarda fiziksel aktivitenin yürütücü işlevler, dikkat ve akademik performans üzerine etkileri: Bir meta analiz” adlı çalışmada 6-12 yaş çocuklarda fiziksel aktivitenin etkileri incelenmiştir. PubMed, Web of Science, Medline ve Eric veri tabanları, “fiziksel aktivite, fiziksel uygunluk, yürütücü işlevler, biliş, akademik performans ve çocuklar” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Araştırmaya 2000-2017 arasında İngilizce olarak yayınlanan, 6-12 yaşındaki çocuklarla yapılan yürütücü işlevler, akademik performans veya dikkat ile ilgili 31 adet çalışma dâhil edilmiştir. Yürütücü işlevler için engelleme, çalışma belleği, bilişsel esneklik ve planlama, dikkat için seçici, bölünmüş ve sürekli, akademik beceriler için matematik, okuma ve yazma şeklinde alt alanlar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda akut fiziksel aktivitenin dikkat üzerine (0,43) pozitif etkisi varken, boylamsal fiziksel aktivite programlarının yürütücü işlevler (0,24), dikkat (0,90) ve akademik performans üzerine (0,26) etkisi olduğu belirlenmiştir.

Engel, Broderic, van Doorn, Hardy ve Parmenter (2018) tarafından yapılan, “Çocuklarda temel motor beceri müdahaleleri ile fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması: Sistemik bir gözden geçirme ve meta analiz” adlı çalışmada, temel motor

beceri müdahaleleri ile fiziksel aktivite arasındaki ilişki incelenmiştir. Literatür taraması için zaman sınırlaması olmaksızın Embase, PubMed, Science Direct, Web of Science, SPORTDiscus, Proquest Social Science, Scopus ve Physiotherapy Evidence Database veri tabanları, “temel motor beceriler, kaba motor beceriler, lokomotor beceriler, fiziksel aktivite ve çocuklar” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Dâhil edilen çalışmalar öğretmen liderliğindeki müdahaleler ve öğretmenin eğitildiği müdahaleler olmak üzere iki gruba ayrılmış, ayrıca yaş açısından da okul öncesi (3-5 yaş) ve okul çağı (6-12 yaş) olarak gruplanmıştır. Meta analizi yapılan 14 çalışma, haftada üç veya daha fazla seans, öğretmenin uyguladığı müdahaleler ile temel motor becerilerde anlamlı bir iyileşme olduğu ortaya konmuştur (0,23).

Johnstone, Hughes, Martin ve Reilley (2018) tarafından yapılan, “Fiziksel aktiviteyi teşvik etmek ve çocuklarda temel hareket becerilerini geliştirmek için aktif oyun müdahaleleri kullanmak: Sistematik bir gözden geçirme ve meta analiz” adlı çalışmada, aktif oyun müdahalelerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmada 3-12 yaş arasındaki çocukları hedef alan çalışmaların sistematik derlemesi yapılmış, dört çalışma için meta analiz yapılmıştır. PE Index, Sportdiscus, Medline and Eric veri tabanları, “fiziksel aktivite, motor gelişim, kaba motor hareketler, aktif oyun, çocuk, genç” gibi birçok anahtar kelime kombinasyonu kullanılarak taranmıştır. Araştırmaya 2000-2016 yıllarında yapılan İngilizce makaleler dâhil edilmiştir. Meta analizde çalışma sayısının az olması (4 adet) ve bu çalışmaların heterojenliği nedeniyle, aktif oyun müdahalelerinin çocukların fiziksel aktivite düzeyleri üzerindeki etkisi hakkında kesin sonuca varılamamıştır.

Kim (2018) tarafından yapılan “Okul öncesi çocuklar arasında rol yapma ve dil gelişimi: Bir meta analiz” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, küçük çocuklar arasında taklit oyun ve dil gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Eric, Psycinfo, ProQuest Dissertations and Theses Global, Sociological Abstract ve Social Services Abstract veri tabanları, “taklit oyun, dramatik oyun, yaratıcı oyun, sembolik oyun, inandırıcı oyun, okul öncesi, çocuk, dil, okur yazarlık, anlatı, hikaye, okuma, yazma, harf, fonoloji, söz dizimi, morfoloji, iletişim, pragmatik, kelime haznesi, heceleme” anahtar kelimelerinin kombinasyonları kullanılarak taranmıştır. Ayrıca çeşitli alan dergilerinde el ile tarama yapılmıştır. Araştırmaya nörolojik, patolojik ve fizyolojik bir problemi olmayan, 3-5 yaşındaki çocuklarla yapılan, 1980-2017 arasında yayınlanan, oyun ve dil ilişkisini inceleyen, okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanan ve İngilizce olarak yayınlanan 25 çalışma dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, taklit oyun ile dil gelişimi arasında hafif düzeyde (0,36)

bir etki olduğu saptanmıştır. Ayrıca yetişkin veya çocukların oyun türü gibi çeşitli faktörlerin taklit oyun ile dil gelişimi üzerinde moderatör etkisi olduğu belirlenmiştir.

Schimmel (2018) tarafından yapılan, “Okul öncesi katılımıla ilişkili akademik ve sosyal/duygusal faydaların meta analizi” adlı çalışmada, okul öncesi eğitime katılım ile akademik başarı ve sosyal/duygusal alan arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya akademik başarı ya da sosyal duygusal gelişim alan ile ilgili, son beş yıl içerisinde yayınlanan ve deneysel desende yapılmış olan üç çalışma dâhil edilmiştir. Çalışmaların ikisinde, çalışma grubunu, 478 okul öncesi çocuğun oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmada akademik ve sosyal/duygusal başarıya yönelik dokuz değişken incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan çocuklar ile almayan çocuklar arasında akademik başarı ve sosyal duygusal yönden bir fark olmadığı saptanmıştır.

Vandenbroucke vd. (2018) tarafından yapılan “bilişsel gelişim için gelişimsel bir bağlam olarak sınıf: öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin çocukların yürütücü işlevleri için önemi üzerine bir meta analiz” adlı çalışmada, öğretmen-öğrenci etkileşiminin çocukların yürütücü işlevlerine etkisi incelenmiştir. Web of Science, PubMed ve Eric veri tabanları “bilişsel kontrol, yürütücü işlev, öz düzenleme, öğretmen-çocuk ilişkisi, öğretmen-öğrenci etkileşimi” gibi birçok anahtar kelimenin farklı kombinasyonları kullanılarak taranmıştır. Araştırmaya 2-12 yaş grubundaki çocuklarla yapılan, İngilizce olarak yayınlanmış, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve yürütücü işlevleri inceleyen 23 adet çalışma dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin genel yürütme işlevi, çalışma belleği ve engelleme ile ilişkili olduğu, ancak bilişsel esneklikle ilişkili olmadığı saptanmıştır. İlkokulun başlangıcındaki çocukları içeren, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çocuklarla yapılan, erkek katılımcısı daha fazla olan ve öğretmen-çocuk etkileşimlerini ikili düzeyde inceleyen çalışmalarda bu ilişkinin daha güçlü olduğu saptanmıştır.

Alvarez-Bueno vd. (2017) tarafından “Akademik başarı ve fiziksel aktivite: bir meta analiz” adlı çalışmada, fiziksel aktivite müdahalelerinin çocuklukta akademik başarı ve sınıf içi davranışlar üzerindeki etkisi ve akademik performansı artıran fiziksel aktivite programlarının özellikleri incelenmiştir. Bu amaçla yaptıkları meta analize sağlıklı çocuk ve ergenlerle yapılmış fiziksel aktiviteyi artıran müdahaleleri içeren 26 çalışma dâhil edilmiştir. Medline, Embase, Cochrane Central Register of Controlled Trials, Cochrane Database of Systematic Reviews, Web of Science ve PsycInfo veri tabanları “fiziksel aktivite, fiziksel eğitim, egzersiz, uygunluk, spor, biliş, yönetici, yürütme işlevi, bilişsel

kontrol, zekâ, hafıza, dikkat ve üst biliş, akademik, akademik başarı, akademik notlar, akademik davranış, akademik performans, sınıf davranış, çocuklar, çocukluk, okul öncesi, okul çocukları, ergenlik çağında, ergen, gençlik, deneme ve etki, yürütme işlevi” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Çalışma sonucunda fiziksel aktiviteyi destekleyici müdahalelerin dil gelişimine (0,16), matematikle ilişkili becerilere (0,21), okuma yazma becerilerine (0,13) ve genel becerilere (0,26) hafif düzeyde bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Bowne, Magnuson, Schindler, Duncan ve Yoshikawa (2017) tarafından yapılan “ Okul öncesi eğitim programlarında sınıf büyüklükleri ve oranlarının meta analizi: Kalite eşikleri bilişsel, akademik başarı ve sosyal duygusal sonuçlar üzerindeki büyük etkilerle ilişkili mi?” adlı çalışmada, sınıf büyüklükleri ve oranları incelenmiştir. ABD’de, 1960-2007 arasında yayınlanan erken dönem çocuk eğitimi programlarının bilişsel, sosyal-duygusal gelişim alanları ve akademik başarıya etkilerini değerlendiren araştırmaya, 3-5 yaş çocuklara en az altı ay ve haftada en az 10 saat yapılan eğitimleri içeren 38 çalışma dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, fiziksel alanın küçük olmasının ve çocuk öğretmen oranının yüksekliğinin bilişsel gelişimi ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Burns, Fu, ve Podlog (2017), tarafından yapılan “Okul temelli fiziksel aktivite müdahaleleri ve fiziksel aktivite zevki: Meta analiz” adlı çalışmada, 10 adet araştırma meta analize dâhil edilmiştir. Medline, Scopus, Embase ve SportDiscus veri tabanlarında, “ergenler, çocuklar, keyif, fiziksel aktivite ve okullar” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Araştırmanın sonucunda fiziksel aktivite zevkini artırmaya yönelik okul temelli müdahalelerin etkisinin zayıf-orta büyüklükte (0,38) olduğu saptanmıştır.

Capelle, Broderick, van Doorn ve Ward (2017), tarafından yapılan “Okul öncesi çağındaki çocuklarda temel motor becerileri geliştirmeye yönelik müdahaleler: Sistematik bir derleme ve meta analiz” adlı çalışmada temel motor beceriler ve fiziksel aktiviteyi geliştirmeye yönelik müdahaleler incelenmiştir. Literatür taraması için, veri tabanlarında ulaşılabilen en erken tarihten Mart 2016’ya kadar olan yayınlar, PubMed, Medline, Embase (OvidSP), Web of Science, SportsDiscus ve Cinahl (Ebsco) veri tabanları “çocuklar, okul öncesi, motor hareket, temel beceri veya motor yeterlilik ve fiziksel aktivite” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Dört haftadan uzun süreli müdahaleleri içeren 3-5 yaş çocuklara uygulanan fiziksel aktiviteyi içeren 20 adet makale analize dâhil edilmiştir. Çalışmalar öğretmenin uyguladığı, ebeveynin uyguladığı ve çocuk merkezli olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Araştırma sonucunda 3-5 yaş grubu çocuklarda

öğretmenin uyguladığı müdahalelerin, temel motor becerilerde küçük ama önemli farklılık gösterdiği saptanmıştır (0,13).

Ciocanel Power, Erikson ve Gillings (2017) tarafından yapılan “Olumlu gençlik gelişimi müdahalelerinin etkinliği: randomize kontrollü çalışmaların meta analizi” adlı çalışmada, olumlu gençlik gelişimi müdahalelerinin, olumlu sonuçları teşvik etme ve risk davranışını azaltma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Applied Social Sciences Index, Abstracts, Medline, Psycinfo, Embase, Cinahl Plus, Eric, Social Services Abstracts, Cochrane Central Register of Controlled Trials in The Cochrane Library, Bibiomap ve Trials Register veri tabanları, “çocuklar ve gençler, olumlu gençlik gelişimi, okul sonrası, müdahale, sonuç program veya tedavi” anahtar kelimelerinin kombinasyonları kullanılarak taranmıştır. Çalışmaya, 10-19 yaşlarındaki gençler ile yapılan, 1985-2015 arasında İngilizce olarak yayınlanan 24 randomize kontrollü çalışma dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, olumlu gençlik gelişim müdahalelerinin psikolojik uyuma (0,17) ve akademik başarıya (0,22) pozitif etkisinin olduğu saptanmıştır.

Fukking, Jiling ve Oostdam (2017) tarafından yapılan “Erken çocukluk müdahalelerinin Hollanda'daki çocukların gelişimi üzerindeki etkisinin meta analizi: uygunsuz bir gerçek mi?” adlı çalışmada, PiCarta adlı veri tabanında 2010-2015 yılları arasında yayınlanan 11 deneysel çalışma (21 karşılaştırma yapılarak) incelenmiştir. Tarama yapılırken “okul öncesi ve erken çocukluk eğitimi, okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitimi, erken çocukluk müdahaleleri” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Ek olarak Social Sciences Citation Index (SSCI) te yer alan Hollandalı yazarlar tarafından yapılan İngilizce çalışmalar taranmış ve dâhil edilmiştir. Araştırmada, Hollanda’da uygulanan erken müdahale programları ile standart okul öncesi eğitim programlarının bilişsel ve sosyal duygusal gelişim alanına katkısına bakılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan erken çocukluk müdahalelerinin çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimine etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Marjanovic-Umek ve Fekonja-Peklaj (2017) tarafından yapılan “Çocukların dilindeki cinsiyet farklılıkları: Sloven çalışmalarının meta analizi” adlı çalışmada, cinsiyetin farklı yaşlardaki Slovence konuşan çocukların dil yeteneği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, 2004-2016 yılları arasında yayınlanan, 8 aylıktan 15 yaşa kadar olan bebek, çocuk ve ergenlerle yapılan, kelime bilgisi, ortalama ifade uzunluğu, cümle karmaşıklığı, hikâye anlatımı yeteneği, genel dil yeteneği gibi öğeleri içeren 10 adet çalışma için 28 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin etki büyüklüğü büyük ölçüde

çocukların yaşına ve ölçülen dil yeteneğinin boyutuna bağlı olması nedeni ile erkek veya kız çocukları lehine dil yeteneği üzerindeki etkisi hakkında genel bir sonuca varılamamıştır. Ancak hesaplamalarda etki büyüklükleri, çocukların yaşları arttıkça artmış ve küçük de olsa bütün önemli etkilerin kızlar lehine olduğu saptanmıştır.

Nelson (2017) tarafından yapılan “Okul öncesi ve ilkokul öğrencileri için erken matematiksel beceri programlarının etkisi: bir meta analiz çalışması” adlı çalışmada, engelli ve matematik öğrenme güçlüğü açısından risk altındaki çocuklar için hazırlanan programların etkisi incelenmiştir. Çoğu Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere Hollanda, Finlandiya, Avusturya, Belçika, Fransa, Almanya, Hindistan ve İtalya’dan toplam 33 adet çalışma örnekleme dâhil edilmiş ve 49 karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğünün 0,63 (orta düzey) olarak hesaplandığı, okul öncesi dönemde uygulanan programların ilkokul 1. sınıfta uygulanan programlara göre daha büyük bir etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca, incelenen çalışmaların çoğunluğunda sayılar ve ilişkiler üzerinde durulduğu, işlem becerisinin çok fazla ele alınmadığı, somut temsiliyete dayalı müdahalelerin, matematiksel becerilerin kazanılmasında daha büyük etkisi olduğu belirlenmiştir.

Wick vd. (2017), tarafından yapılan “Çocuk bakım evi ve anaokulunda temel hareket becerilerini geliştirmeye yönelik müdahaleler: Sistematik bir derleme ve meta analiz” adlı çalışmada, 2-6 yaş arası çocuklara en az 4 hafta uygulanan temel motor becerileri geliştirmeye yönelik müdahalelerin olduğu çalışmalar incelenmiştir. Cinahl, Embase, Medline, PsycInfo, PubMed, Scopus ve Web of Science veri tabanları, “okul öncesi çocuklar” gibi geniş kapsamlı anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Taramadan sonra ulaşılan makalelerin referansları da incelenmiş ve bu çalışmalar da dâhil edilmiştir. Temel motor beceriler açısından, 4 veya 5 hafta süre ile uygulanan müdahalelerin, 6 hafta ve daha uzun süre uygulanan müdahalelere göre daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca alt gruplara özgü yapılan analizde, uygulanan müdahalelerin, 26 adet çalışmanın 11’inde nesne kontrolü üzerinde, dokuz çalışmada ise lokomotor alt boyutu üzerinde büyük etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Zeng vd. (2017) tarafından yapılan “Erken çocukluk döneminde fiziksel aktivitenin motor beceriler ve bilişsel gelişim üzerine etkileri: sistematik bir gözden geçirme” başlıklı çalışmada, okul öncesi çocuklarda (4-6 yaş) çeşitli fiziksel aktivite programlarının motor becerileri ve bilişsel gelişim üzerindeki etkilerini içeren randomize kontrollü çalışmalar incelenmiştir. Academic Search Complete, Communication And Mass Media Complete,

Education Resources Information Center (Eric), Google Scholar, Medline, PsycInfo, PubMed, Scopus, Sport- Discus ve Web of Science veri tabanları “spor programı, motor beceri, motor beceri yeterliliği, motor performans, motor gelişim, kaba motor beceriler, nesne kontrol becerileri, biliş, bilişsel performans, akademik başarı, dil, öğrenme, dikkat, bellek, zekâ ve IQ” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Ocak 2000 ve Temmuz 2017 yılları arasında İngilizce olarak 4-6 yaşındaki sağlıklı okul öncesi çocuklara uygulanan müdahaleler ile ilgili 15 adet makale araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda fiziksel aktivitenin motor gelişime etkisini inceleyen 10 adet çalışmadan sekizinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, aktivite temelli müdahalenin bilişsel gelişime etkisini inceleyen beş çalışmadan dördünde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönlü etki saptanmıştır.

Armstrong (2016) tarafından yapılan “Beden eğitimi öğrenme ortamının öğrenci başarısına etkisinin meta analizi” adlı çalışmada beden eğitimi öğrenme ortamının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki başarısına etkisi incelenmiştir. ProQuest, PsychArticles, PsychInfo, SportDiscus ve Eric veri tabanları “pozitif öğrenme ortamı, yönetim, davranış yönetimi, sınıf iklimi, disiplin, rutinler, gruplama, fiziksel güvenlik, duygusal güvenlik, iletişim, içerik gelişimi, öğrenme stratejileri, öğrenme ve çıktı” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Araştırmaya 12 makale 7 doktora tezi olmak üzere 19 adet çalışma dâhil edilmiştir. Araştırmada meta analiz sonucunda etki büyüklüğü 0,37 (küçük) olarak hesaplanmış, öğrenme ortamı ile duyuşsal ve psikomotor alanlardaki öğrenci çıktıları arasında küçük bir pozitif ilişki olduğu saptanmıştır.

Kasser (2016) tarafından yapılan “Davranış desteklerinin matematik müdahale sonuçları üzerine etkileri: Bir meta analiz” adlı çalışmada, davranışsal bileşenleri olan ve olmayan matematik müdahaleleri arasındaki etki büyüklüğü farklılıklarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Eric ve PsychInfo veri tabanları “müdahale” kelimesi ile “matematik akıcılığı, sayı algılama, toplama veya çıkarma, çarpma veya bölme, cebir, geometri, kesirler, trigonometri” anahtar kelimelerinin kombinasyonları kullanılarak taranmıştır. İngilizce olarak yazılan, matematik müdahalesi içeren ve okul ortamında gerçekleştirilen deneysel çalışmaları içeren 12 adet çalışma analize dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda matematik müdahalelerinde davranışsal stratejilerin kullanılmasının müdahale etkinliğini artırabileceği belirtilmiştir. Özellikle ilerleme grafiği gibi kendini izleme stratejilerinin kullanıldığı çalışmaların, diğer stratejileri (sözel övgü ve somut pekiştirme) kullanan çalışmalardan daha büyük etki boyutlarına sahip olduğu gösterilmiştir.

Kwon, Lee ve Lee (2016) tarafından yapılan “Güney Kore’de buluş eğitiminin etkinliği üzerine meta analiz: yaratıcılık, tutum ve problem çözme eğilimi” adlı çalışmada buluş eğitiminin yaratıcılık, buluşa yönelik tutumlar, bilime karşı tutumlar ve Güney Kore’deki teknolojik problem çözme eğilimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada 2002-2015 yılları arasında Güney Kore’de yayınlanan, buluş eğitimi ile ilgili tezler ve makaleler incelenmiş ve toplam 37 adet çalışmada 54 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Toplam etki büyüklüğü (0,69), yaratıcılık (0,74), buluşa karşı tutumlar (0,69), bilime karşı tutumlar (0,69) ve teknolojik problem çözme eğilimi (0,44) olarak ve orta etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Buluş eğitiminin okul seviyesine göre etki büyüklüğü en büyük ilkokulda (0,72), ardından lise ve ortaokulda olduğu saptanmıştır.

Elliott, Patricia, Shauna ve Albert (2013) tarafından yapılan, “Okul öncesi çocuklar için fiziksel aktivite müdahalelerinin etkinliği: bir meta analiz” adlı çalışmada, fiziksel aktivite müdahalelerinin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Scopus, Cinahl, Embase, PubMed, ProQuest, Medline, PsycInfo, SportDiscus ve Fiziksel Aktivite indeksi (Physical Activity Index) veri tabanları “okul öncesi, okul öncesi çocuk, egzersiz, fiziksel aktivite, obezite, küçük çocuk, kreş, çocuk bakımı, çocukluk obezite müdahalesi” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. 2004-2011 yılları arasında Amerika, İskoçya, Avustralya, Belçika ve İsrail’de yayınlanan 15 çalışma analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki fiziksel aktivite müdahalelerinin, çocukların fiziksel gelişimlerine orta düzey bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca dört haftadan daha az süren, dış mekânda uygulanan ve yapılandırılmamış müdahalelerin daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Hill (2011) tarafından yapılan “Çocuklarımız anlaşılıyor mu? Anaokulu programı ve matematik başarısının boylamsal etkilerinin meta analizi” adlı çalışmada, okul öncesi eğitime gün içindeki devam etme süresinin matematik başarısına etkisi boylamsal olarak incelenmiştir. Tarama için Eric, PsychInfo, Wilson Education Web, Education Research Complete, Academic Search Premier, Scirus, Scopus, ProQuest ve Google scholar” veri tabanları “tam gün, tüm gün, kısmi gün, yarım gün, anaokulu” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Bulunan çalışmaların içinde “matematik, matematiksel ve aritmetik” kelimeleri geçen çalışmalar tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki matematik becerilerinin ilkokul dönemindeki karşılaştırmalarını içeren (birinci sınıf için 15, ikinci sınıf için 19, üçüncü sınıf için 21 ve dördüncü sınıf içinse 8) çalışmalar örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda tüm gün anaokuluna devam eden çocukların matematik başarısının, yarım gün okul öncesi eğitim alan çocuklara göre daha yüksek olduğu fakat bu

başarının sadece birinci sınıfa kadar sürdüğü saptanmıştır. Matematik başarısına etki eden değişkenler, çocukların yaşları, cinsiyetleri, sosyo ekonomik statüleri, uygulanan okul öncesi eğitim programlarındaki matematik etkinliklerinin niteliği vb. ile ilgili yeterli veriye ulaşılamadığı için araştırmanın bu yöndeki amacına ulaşamadığı ifade edilmiştir.

Darrow (2010) tarafından yapılan “Okul öncesi araştırmaların anlamlandırılması: Okul öncesi müfredat müdahalelerinin uygulanması ve etkinliği üzerine bir inceleme” adlı çalışmada, okul öncesi çocukların dil ve okuryazarlık gelişimi üzerine müfredat müdahalelerinin etkinliği incelenmiştir. Eric PsycInfo, ProQuest veri tabanları “dil bilinci, okuma, ses benzeşmesi, fonemik farkındalık, fonemler, kelime tanıma, fonolojik farkındalık, eğitim çıktıları, okul öncesi eğitim ve erken çocukluk eğitimi” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Araştırma kapsamında, düşük sosyo ekonomik seviyeye sahip, akademik başarısızlık riski yüksek olan 3-6 yaş arası çocukların kayıtlı olduğu, bağımsız ya da var olan bir programa ek olarak yer alan müfredat programlarının uygulandığı okullarda yapılan 28 adet çalışma (11 makale, 16 rapor, 1 tez) incelenmiştir. Bu çalışmalarda, uygulamaların yarısının HeadStart programlarında uygulandığı, çalışmaların, örnekleminde yer alan çocukların çeşitli ırklar ve etnik kökene sahip olduğu, deney ve kontrol gruplarına atamanın sınıf düzeyinde yapıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, rastgele etkiler modeli ile hesaplanan analiz sonucuna göre, yapılan müdahalelerin okul öncesi çocukların kelime bilgisine (0,04) ve alfabe bilgisine (0,03) hafif düzeyde bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Kennedy (2010) tarafından yapılan, “Erken çocukluk döneminde sosyal yetkinliği artırmak için yapılan müdahalelerin meta analizi” adlı çalışmada, sosyal yetkinliği artıran çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada 1965 ile 2009 yılları arasında, Amerika’da yapılan, 3-6 yaşları arasındaki çocuklara kurum merkezli olarak uygulanan deneysel çalışmaları içeren 17 makale ve 8 tez olmak üzere toplam 25 adet çalışma örnekleme dâhil edilmiştir. Eric, PsychInfo, ProQuest Education Complete, Ebsco, Digital Dissertations, Government Printing Office ve PapersFirst veri tabanlarında farklı anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Araştırmada popülasyona yönelik (okul öncesi, erken çocukluk vb.), müdahaleye yönelik (tedavi, terapi, önleme vb.), yöneme yönelik (meta analiz, sentez vb.) ve sonuç değişkenlerine yönelik (sosyal-prososyal davranış, kontrol, yeterlilik, akran ilişkisi, antisosyal davranış vb.) birçok anahtar kelime kombinasyonunda kapsamlı bir tarama yapılmıştır. Araştırma sonucunda örnekleme alınan çalışmalarda uygulanan eğitim

programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yeterliliklerine olumlu yönde ve orta düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Cho (2004) tarafından yapılan “Özel gereksinimi olan okul öncesi çocukların akranları ile sosyal etkileşimlerini artırmaya yönelik müdahalelerin etkililiği: Bir meta analiz” adlı çalışmada, özel gereksinimi olan çocuklar ile akranları arasındaki sosyal etkileşimleri incelenmiştir. Eric ve PsycInfo veri tabanları “okul öncesi çocuk, okul öncesi eğitim, erken müdahale, etkileşim, kişilerarası yetkinlik, akran ilişkisi, sosyal davranış, sosyalizasyon, sosyal gelişim, beceri gelişimi, sosyal yetkinlik ve müdahale” anahtar kelime kombinasyonları kullanılarak taranmıştır. Araştırmaya 1970-2002 arasında yayınlanan İngilizce dilindeki 46 adet makale dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda ortalama etki büyüklüğü 4,6 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, cinsiyet, yaş gibi değişkenlerin etkisinin olmadığı, otizm/yaygın gelişimsel bozukluklar dışında bir engeli olan çocuklara yapılan müdahalelerin, genel olarak otizm / yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklardan daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Akran aracılığıyla yapılan müdahalelerin daha etkili olduğu belirtilmiştir. Öte yandan müdahalenin uzunluğu, bağımlı değişkenler ve güvenilirlik düzeyine göre önemli bir farklılık saptanmamıştır.

Yurtdışında okul öncesi eğitim alanında yapılmış çok sayıda meta analiz çalışmasına rastlamak mümkün (Alvarez-Bueno vd., 2017; Alvarez-Bueno vd. 2020; Capelle, Broderick, van Doorn ve Ward, 2017; Corcoran, O'Flaherty, Xie ve Cheung, 2020; De Greeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher ve Hartman, 2018; Elliott, Patricia, Shauna ve Albert, 2013; Engel, Broderic, van Doorn, Hardy ve Parmenter, 2018; Fukking, Jiling ve Oostdam, 2017; Johnstone, Hughes, Martin ve Reilley, 2018; Kasser, 2016; Kennedy, 2010; Kim, 2018; Kwon, Lee ve Lee, 2016; Murano, 2019; Nelson, 2017; Schimmel, 2018; Utesch, Bardid, Büsch ve Strauss, 2019; Vazou, Pesce, Lakes ve Siley-Oyen, 2019; Wick vd., 2017; Zeng vd., 2017). Bu çalışmalarda uygulanan müdahale programlarının bilişsel gelişime (Alvarez-Bueno vd., 2017; De Greeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher ve Hartman, 2018; Fukking, Jiling ve Oostdam, 2017; Kasser, 2016; Kim, 2018; Kwon, Lee ve Lee, 2016; Nelson, 2017; Schimmel, 2018; Vazou, Pesce, Lakes ve Siley-Oyen, 2019), fiziksel gelişime (Alvarez-Bueno vd., 2020; Capelle, Broderick, van Doorn ve Ward, 2017; Elliott, Patricia, Shauna ve Albert, 2013; Engel, Broderic, van Doorn, Hardy ve Parmenter, 2018; Johnstone, Hughes, Martin ve Reilley, 2018; Utesch, Bardid, Büsch ve Strauss, 2019; Wick vd., 2017; Zeng vd., 2017) ve sosyal duygusal gelişime (Alvarez-Bueno vd., 2017; Fukking, Jiling ve Oostdam, 2017; Kennedy, 2010; Murano, 2019; Schimmel, 2018)

etkiler ortaya koyulmuştur. Eğitimsel müdahalelerin çocukların gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi dışında yapılan meta analiz çalışmaları da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan Hill (2011) ve Darrow (2011) çocukların okul öncesi eğitim almalarının akademik başarılarına etkisini ortaya koymuştur. Ayrıca alan yazında okul öncesi eğitim sınıfının fiziksel özelliklerinin çocukların akademik başarısına (Bowne, Magnuson, Schindler, Duncan ve Yoshikawa, 2017) ve fiziksel gelişimlerine (Armstrong, 2016) etkisini ortaya koyan meta analiz çalışmaları da bulunmaktadır. İlişkisel karşılaştırmanın yapıldığı meta analiz çalışmalarında ise Corcoran, O'Flaherty, Xie ve Cheung, (2020) ahlaki sorgulama ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi, Marjanovic-Umek ve Fekonja-Peklaj (2017) ise yaş ve cinsiyet değişkeninin dil gelişimine etkisini ortaya koymuşlardır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama süreçlerine yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada sistematik sentezleme yöntemlerinden biri olan meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz birbirinden bağımsız bireysel çalışmalardan elde edilen bulguların çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır. Meta analizin amacı gerçekleri ortaya çıkarabilmek için farklı zamanda farklı yerlerde aynı konuda yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguları birleştirmek, örneklem büyüklüğünü arttırmak yoluyla niceliksel olarak en doğruya ulaşabilmektir (Cumming, 2012).

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de 1998 ile 2020 yılının Mart ayı (15/03/2020 tarihinde tarama sonlandırılmıştır) arasında yapılan, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarını desteklemeye yönelik 250 tez oluşturmaktadır. Deneysel desende tasarlanmış bu tezlerden, 154’ü yüksek lisans 96’sı doktora tezidir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan kriterler dört maddede aşağıda sunulmuştur.

Kriter 1: Meta analize dahil edilen çalışmaların zaman aralığı: 1998-2020 (Mart ayına kadar yayınlananlar) yılları arasında yapılmış olma.

Kriter 2: Çalışma kaynakları: Türkiye’de normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukları ile uygulanmış eğitimsel müdahale programlarını içeren yüksek lisans ve doktora tezleri.

Kriter 3: Çalışmalardaki araştırma yönteminin uygun olması: Meta analiz çalışmalarında standartlaştırılmış etki büyüklüğüne ulaşabilmek amacı ile dâhil edilen çalışmaların empirik (deneysel) çalışmalar olması öngörülmüştür.

Kriter 4: Yeterli sayısal veri içermesi: Meta analiz çalışması için gerekli olan etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için, çalışmaya dâhil edilen araştırmaların betimleyici sayısal verilere ihtiyaç duyulur. Bu nedenle aşağıda sunulan değerleri içeren çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir:

- Örneklem büyüklüğü
- Aritmetik ortalama
- Standart sapma

Bir çalışmanın meta analize dâhil edilmemesi, çalışmanın araştırmanın sınırlamaları dışında kalması ya da meta analiz için gerekli istatistiksel verilere sahip olmamasından kaynaklanmaktadır (Card, 2012). Bu nedenle bu çalışmada kapsam dışında kalan çalışmaların özellikleri aşağıda sunulmuştur.

- Meta analiz için çalışmaların nicel paradigmada tasarlanmış olması gerekmektedir. Bu nedenle bütün nitel çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur.
- 1998-2020 (Mart ayına kadar yayınlanan) yılları dışında yayınlanmış tezler araştırmaya alınmamıştır.
- Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleri, öğretmen adayları ve ebeveynlerine yönelik eğitimsel müdahale içeren çalışmalar kapsama dâhil edilmemiştir.
- Meta analizde çalışmaların bir takım istatistiki verilere sahip olması gerekmektedir. Bazı çalışmalardaki eksik verileri elde etmek için ulaşılması mümkün olan danışman ya da yazarlara e-posta ve telefon ile ulaşılmış ve eksik olan veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Ancak bu girişimlere karşın istenilen kriterleri içermeyen çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur.
- YÖK ulusal tez merkezinde bazı çalışmalara erişim, yazar tarafından engellenmiştir. Bu çalışmalara ulaşmak amacı ile danışman ya da yazarlara e-posta ve telefon ile ulaşılmış

ve veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu yol ile de ulaşılamayan çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır.

Araştırmaya alınan tezlerin betimsel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8’de sunulmuştur.

Tablo 1

Tezlerin yürütüldüğü öğrenim programına göre frekans ve yüzdeler

Öğrenim programı	f	%
Yüksek Lisans	154	61,60
Doktora	96	38,40
Toplam	250	100,00

Tablo 1 incelendiğinde, tezlerin %61,6’sının yüksek lisans, %38,4’ünün doktora tezi olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Tezlerin desteklediği gelişim alanına göre frekans ve yüzdeler

Gelişim Alanı	f	%
Bilişsel	140	52,83
Psikomotor	28	10,57
Sosyal Duygusal	97	36,60
Toplam	265	100,00

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen tezlerin %52,83’ünün bilişsel, %10,57’sinin psikomotor, %36,6’sının ise sosyal duygusal alana yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Tezlerde uygulamanın yapıldığı okul türüne göre frekans ve yüzdeler

Okul Türü	f	%
Kamu Bağımsız	108	43,20
Kamu İlköğretime Bağlı	101	40,40
Özel Bağımsız	27	10,80
Kamu Bağımsız/İlköğretim	8	3,20
Kamu/Özel Bağımsız	5	2,00
Okula Devam Etmeyen Çocuklar	1	0,40
Toplam	250	100,00

Tablo 3 incelendiğinde, tez kapsamında uygulamaların, %43,2’sinin kamu bağımsız anaokulunda, %40,4’ünün kamu ilköğretime bağlı anaokulunda, %10,8’inin özel bağımsız kurumlarda yapıldığı görülmektedir.

Tablo 4

Tezlerin yapıldığı illere göre frekans ve yüzdeler

İl	f	%
Ankara	50	20,00
İstanbul	38	15,20
Konya	19	7,60
İzmir, Aydın, Adana	9	3,60
Bolu	6	2,40
Eskişehir, Kastamonu, Kayseri, Kocaeli	5	2,00
Antalya, Bursa, Düzce, Edirne, Karabük, Malatya, Samsun	4	1,60
Afyonkarahisar, Çanakkale, Mersin, Muğla, Tokat	3	1,20
Aksaray, Amasya, Bilecik, Burdur, Çankırı, Denizli, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Kırıkkale, Kütahya, Nevşehir, Sivas, Tekirdağ, Uşak, Zonguldak	2	0,80
Balıkesir, Batman, Bayburt, Gaziantep, Gümüşhane, Hatay, Kars, Kırşehir, Kilis, Muş, Osmaniye, Rize, Sakarya, Sinop, Şanlıurfa	1	0,40
Toplam	250	100,00

Tablo 4 incelendiğinde, tezlerin en çok Ankara (50 adet), İstanbul (38 adet) ve Konya (19 adet) illerinde yapıldığı görülmektedir. İzmir, Aydın, Adana ve Bolu illerinde her birinde 9 adet, diğer illerde ise daha az sayıda tez çalışması yapıldığı görülmektedir.

Tablo 5

Tezlerin uygulamalarının yapıldığı yerleşim yerlerine göre frekans ve yüzdeler

Yerleşim Yeri	f	%
İl Merkezi/Merkez İlçe	218	87,20
İlçe Merkezi	31	12,40
Köy	1	0,40
Toplam	250	100,00

Tablo 5 incelendiğinde, tezlerin çoğunluğunun (%87,2) il merkezi/merkez ilçelerde, geri kalanının (%12,4) ilçe merkezlerinde, sadece 1 adet tezin (%0,4) köyde uygulamalarının gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 6

Tezlerin yapıldığı üniversitelere göre frekans ve yüzdeler

Üniversite	f	%
Gazi	53	21,20
Selçuk	29	11,60
Marmara	26	10,40
Ankara	23	9,20
Hacettepe	13	5,20
Abant İzzet Baysal, Adnan Menderes	10	4,00
Çukurova	6	2,40
Kastamonu, Yıldız Teknik	5	2,00
Çanakkale Onsekiz Mart, Dokuz Eylül, Mersin	4	1,60
Akdeniz, Atatürk, İstanbul, İstanbul Okan, Muğla Sıtkı Koçman, Pamukkale, Uludağ	3	1,20
Aksaray, Bahçeşehir, Dumlupınar, Ege, Fırat, Gaziosmanpaşa, İnönü, Karabük, Necmettin Erbakan, Ondokuz Mayıs, Orta Doğu Teknik, Recep Tayyip Erdoğan, Trakya	2	0,80
Anadolu, Bartın, Erciyes, Gaziantep, Kırşehir Ahi Evran, Mustafa Kemal, Sakarya, Trabzon, Üsküdar, Zonguldak Karaelmas, Polis Akademisi Başkanlığı	1	0,40
Toplam	250	100,00

Tablo 6 incelendiğinde, tezlerin, sırasıyla en çok Gazi Üniversitesi (53 adet), Selçuk Üniversitesi (29 adet), Marmara Üniversitesi (26 adet) ve Ankara Üniversitesi'nde (23 adet) yapıldığı görülmektedir.

Tablo 7

Tezlerin yapıldığı enstitülere göre frekans ve yüzdeler

Enstitü	f	%
Eğitim Bilimleri	128	51,20
Sosyal Bilimler	83	33,20
Sağlık Bilimleri	18	7,20
Fen Bilimleri	18	7,20
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	2	0,80
Güvenlik Enstitüsü	1	0,40
Toplam	250	100,00

Tablo 7 incelendiğinde, tezlerin %51,2'sinin Eğitim Bilimleri, %33,2'sinin Sosyal Bilimler, %7,2'sinin Sağlık Bilimleri ve aynı oranda Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yapıldığı görülmektedir.

Tablo 8

Tezlerin yapıldığı yıllara göre frekans ve yüzdelere

Yıl	f	%
1998	-	-
1999	5	2,00
2000	1	0,40
2001	-	-
2002	3	1,20
2003	1	0,40
2004	4	1,60
2005	2	0,80
2006	9	3,60
2007	14	5,60
2008	9	3,60
2009	14	5,60
2010	16	6,40
2011	13	5,20
2012	17	6,80
2013	10	4,00
2014	15	6,00
2015	15	6,00
2016	20	8,00
2017	24	9,60
2018	19	7,60
2019	36	14,40
2020	3	1,20
Toplam	250	100,00

Tablo 8 incelendiğinde, yıllara göre araştırma kapsamında yapılan tezlerin sayısında genel olarak bir artış olduğu görülmektedir. Buna göre 2007 yılı öncesinde, yılda 10 adetten daha az tez yayınlanmışken, sonraki yıllarda bu sayının arttığı gözlenmektedir. 1998 ve 2001 yıllarında ise araştırma kapsamına giren tezin bulunmadığı dikkat çekmektedir.

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların gruplanması ve daha sonraki aşamalarda istenilen verilere kolayca ulaşılabilmesi amacı ile araştırmacı tarafından “Kodlama Formu” oluşturulmuştur. Kodlama formu üç başlık altında hazırlanmıştır. Çalışma kimliği, çalışma içeriği, çalışma verileri belirlenen alt başlıklardandır. Çalışma kimliği kapsamında çalışmanın adı, numarası, yazarı, yılı, yapıldığı üniversite/enstitü ve türüne yer verilmiştir. Çalışma içeriği bölümü çalışmanın adı, uygulama süresi (hafta, gün, dakika), uygulama yapılan okul türü (kamu/özel, bağımsız/ilköğretime bağlı), uygulamanın yapıldığı şehir,

uygulamanın yapıldığı yerleşim yeri (il merkezi/ilçe merkezi/köy), yaş grubu (ay cinsinden), veri toplama aracı, kullanılan analiz yöntemi ve müdahale sonunda katkı sağlanan gelişim alanına yer verilmiştir. Son olarak çalışma verileri bölümünde ise, tezlerde belirtilen deney ve kontrol grubuna ait meta analiz çalışmasında istatistiksel işlemlerin yapılabilmesi için gerekli veriler (örneklem büyüklükleri, aritmetik ortalama, standart sapma vb.) bulunmaktadır.

Kodlama formu, okul öncesi eğitimi alanında beş, ölçme ve değerlendirme alanlarından iki akademisyenden görüş alındıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmada kullanılmış olan “Kodlama Formu” EK 1’de sunulmuştur.

4.4. Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmacı meta analiz konusundaki bilgi birikimini arttırmak için kısa bir literatür incelemesinin ardından 2019 yılı şubat ayında meta analiz ve CMA yazılımının kullanımı hakkında akademik bir kursa katılmıştır. Bu kursun ardından 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında açılan meta analiz dersini almış ve başarıyla tamamlamıştır. Kurs ve ders kapsamında edindiği bilgiler doğrultusunda tez çalışması sürdürülmüştür.

Araştırmaya yönelik ilk pilot tarama 2019 yılının mart ayında 1998-2018 yıllarını kapsayacak şekilde yapılmıştır. Araştırmanın henüz planlama aşamasında yapılan bu tarama sonucunda veri doygunluğu tespit edilmiş ve pilot tarama ile ilgili sonuçlar tez izleme komitesi üyelerine sunulmuştur. Tez İzleme Komitesi üyelerinden gelen öneriler doğrultusunda taramaların veri analizine başlangıç tarihine kadar devam ettirilmesi ve bilişsel gelişim, fiziksel gelişim ve sosyal duygusal gelişim alanları ile sınırlı tutulması önerisi doğrultusunda çalışma şekillendirilmiştir.

2019 yılı haziran ayı başında, YÖK ulusal tez merkezinin veri tabanında çeşitli anahtar kelimeler (“okul öncesi ve bilişsel gelişim”, “ okul öncesi ve dil gelişimi”, okul öncesi ve öz bakım”, “okul öncesi ve sosyal duygusal”, “okul öncesi ve motor gelişim”) ile yapılan taramalar sonucunda, 1998-2019 yılları arasında tamamlanmış 439 adet lisansüstü teze ulaşılmıştır. Fakat 439 tezin künye bilgileri incelendiğinde araştırma kapsamına giren bazı çalışmaların yer almadığı tespit edilmiştir. Bu eksikliğin sebebinin anahtar kelimelerdeki yazım hataları ve farklılıkları olduğu anlaşılmıştır. Örneğin bazı tezlerin anahtar kelimelerinde “okul öncesi” ve “sosyal duygusal gelişim” birleşik yazılmış bazılarında ise

okul öncesi yerine “anasınıfı” veya “erken çocukluk eğitimi” ifadeleri kullanılmıştır. Ayrıca bazı çalışmalarda anahtar kelime olarak yalnızca gelişim alanı “bilişsel”, “sosyal” şeklinde verilmiştir. Bu durum tarama yapılacak olan anahtar kelimelerin gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır.

20 Haziran 2019 tarihinde yapılan yeni taramada aranacak alanların (yazar, danışman, konu, dizin, özet) tümü seçeneği kullanılarak “okul öncesi” ve “deney” anahtar kelimeleri ile 682, “okulöncesi” ve “deney” anahtar kelimeleri ile 122, “anasınıfı” ve “deney” anahtar kelimeleri ile 66, “ana sınıfı” ve “deney” anahtar kelimeleri ile dokuz, “erken çocukluk” ve “deney” anahtar kelimeleri ile 73 ve son olarak “erken çocukluk eğitimi” ve “deney” anahtar kelimeleri ile 28, toplamda 980 teze ulaşılmıştır. Anahtar kelimelerden ilki “yazıldığı gibi”, ikincisi ise “içinde geçsin” seçeneği seçilerek taramalar yapılmıştır. Bu tezlerden tekrarlanan 217’si silinmiş, kalan 763 tezin başlık ve konu alanları incelenmiştir. Konu alanı çocuk sağlığı, tıpta uzmanlık, diş hekimliği, sanatta yeterlilik ve hemşirelik olan tezlerden araştırmanın kapsamına girmediği düşünülen 36, özel gereksinimi olan çocuklar ile ve kaynaştırma sınıflarında uygulanmış 37, okul müdürü, öğretmen, öğretmen adayı ve ebeveynler ile uygulanmış 223 ve deneysel olmayan 104 tez çalışma dışında tutulmuştur.

Meta analiz çalışmalarında kodlama güvenilirliğinin sağlanması önerilmektedir (Card, 2012). Kodlama güvenilirliğinin analizi için toplamda elde edilen 366 tezden çalışmanın dâhil edilme kriterlerine uygun olan ve rastgele seçilen 10 tez okul öncesi eğitim alanında biri yüksek lisans diğeri doktora mezunu iki uzmana kodlama formu ile birlikte mail ortamında gönderilmiştir. Bu iki uzman ile araştırmanın amacı ve yapısı, kodlama formunun doldurulması hakkında 1 saat süren yüz yüze bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Belirlenen 10 tez bir hafta süre zarfında iki uzman ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama tablosuna girilmiştir. Sonrasında kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği belirlemek için “uzlaşma sayısı/uzlaşma+uzlaşmama sayısı” formülünden yararlanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uygunluğun %70’in üzerinde olması güvenirlığın yeterli olduğunu göstermektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Yapılan hesaplama sonucunda araştırmacı ile birinci uzman arasında %99, ikinci uzman arasında %98 uygunluk tespit edilmiştir.

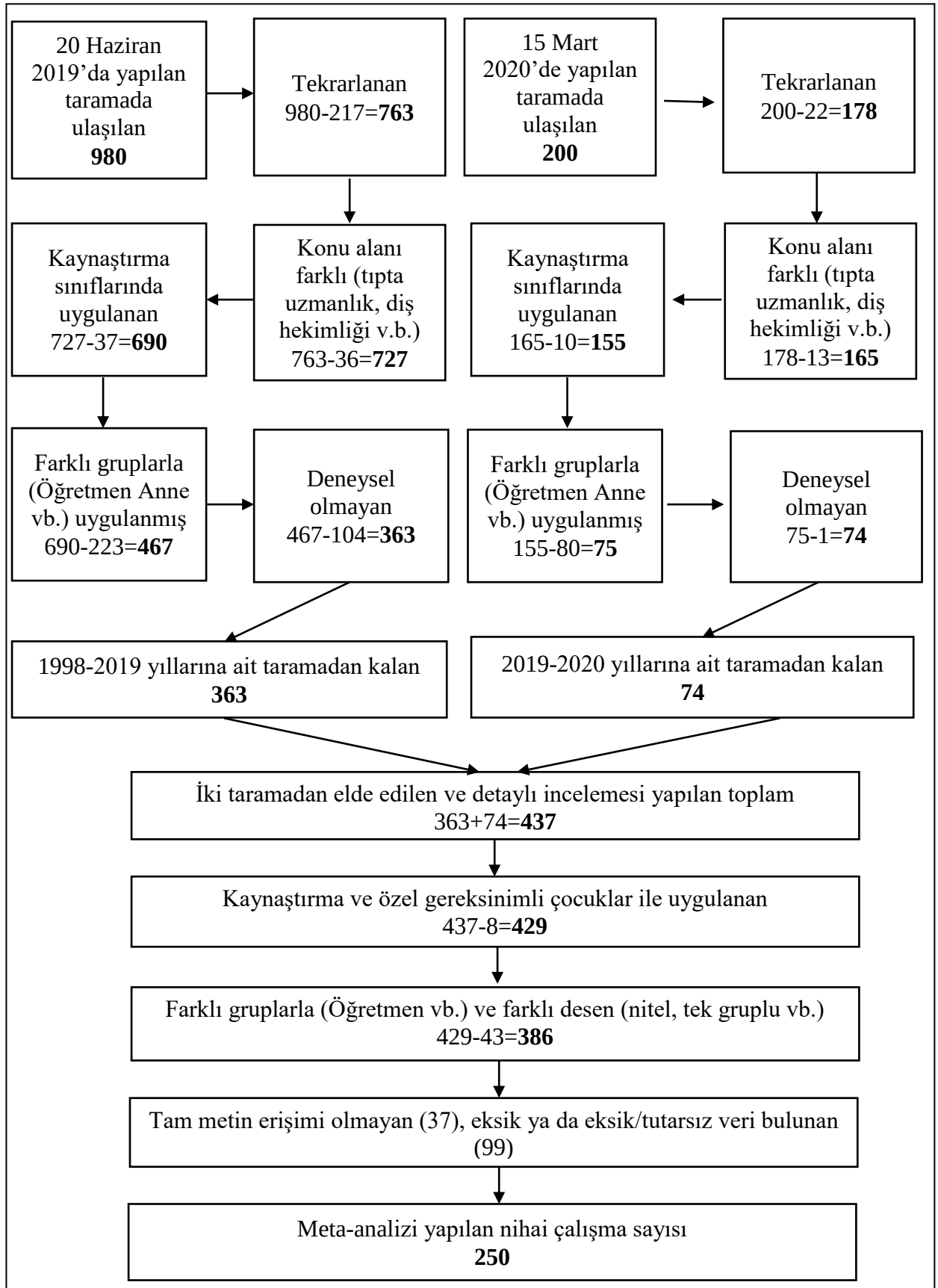
Kodlayıcı güvenirlığının makul olduğunun anlaşılmasının ardından kodlama tablosuna veri girişi yapılmaya başlanmıştır. 2020 yılının mart ayında veri girişinin tamamlanmasının ardından 2019 yılının temmuz ayı ile 2020 yılının mart ayı arasında savunulan tezlere ulaşmak amacıyla aynı anahtar kelimeler kullanılarak yeniden tarama yapılmıştır. Yapılan

taramada “okul öncesi” ve deney anahtar kelimeleri ile 152, “okulöncesi” ve deney anahtar kelimeleri ile 18, “anasınıfı” ve deney anahtar kelimeleri ile dört, “ana sınıfı” ve deney anahtar kelimeleri ile bir ve “erken çocukluk”, deney anahtar kelimeleri ile 25, toplamda 200 teze ulaşılmıştır. “erken çocukluk eğitimi” ve deney anahtar kelimesi ile yapılan taramada herhangi bir teze ulaşılamamıştır. Bu tezlerden tekrarlanan 22’si silinmiş kalan 178 tezin başlık ve konu alanları incelenmiştir. Konu alanı çocuk sağlığı, tıpta uzmanlık, diş hekimliği, sanatta yeterlilik ve hemşirelik olan tezlerden araştırmanın kapsamına girmediği düşünülen 13, özel gereksinimli çocuklar ile ve kaynaştırma sınıflarında uygulanmış 10, öğretmen, okul müdürü, öğretmen adayı ve ebeveynler ile uygulanmış 80, deneysel olmayan bir adet tez çalışma dışında tutulmuştur. 1998-2019 yıllarına ait 363, 2019-2020 yıllarına ait 74 olmak üzere toplamda 437 tezin verileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda özel gereksinimli, üstün yetenekli çocuklar ile çalışılmış ya da kaynaştırma sınıflarında uygulanmış 8, okul müdürü, öğretmen, öğretmen adayı ve ebeveynler ile uygulanmış ya da farklı araştırma deseninde (nitel, tek gruplu deneysel desen vb.) olan 43 ve yazarlar tarafından erişimi kısıtlı 37, eksik/tutarsız veri bulunan 99 tez çalışma dışında tutulmuştur. Veri eksikliği ve erişim engeli bulunan tezlerden danışmanlarına ya da yazarlarına ulaşılması mümkün olanlar veri girişi sürecinde telefon veya e-posta ile iletişim kurulmuş geri dönüş gerçekleştirilen çalışmaların verileri alınmıştır. Nihayetinde 15 Nisan 2020 tarihinde veri girişi sonlandırılmış ve 154’ü yüksek lisans, 96’sı doktora tezi olmak üzere toplam 250 lisansüstü tez meta analize dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen tezlerin kaynakçası, ekler bölümünde ayrıca sunulmuştur.

Bu araştırmanın temel veri kaynağı YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan lisansüstü tezlerdir. Araştırma kapsamına giren 37 tezin erişimi yazarları tarafından engellendiğinden analize dâhil edilememiştir. Tez taramalarının yapıldığı web sayfasında tezlerin künye kısmında tez numarası, yazar adı soyadı, danışman adı soyadı ve ünvanı, yapıldığı üniversite, enstitü, anabilim dalı bilgisi, konu alanı, tez türü, sayfa sayısı gibi bilgiler bulunmaktadır. Ancak yazar ya da danışmana ait iletişim bilgisine rastlanılmamıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezinde sayfasında yer alan hazırlanmakta olan tezler linkinin aktif olarak çalışmadığından hazırlanmakta olan tüm tezlere ulaşamadığı, bu alanda görüntülenen tezlerin yazarlarının iletişim bilgileri görüntülenmemektedir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerde yaş grubu, ebeveynlerin öğrenim düzeyi ve çalışma durumu, okul öncesi eğitime devam edip etmeme durumları gibi bazı demografik bilgiler sunulmuştur. Ancak

bu demografik bilgiler ile deneysel müdahalenin etkisini ortaya koyacak istatistiksel sonuçlara az sayıda yer verildiği grmtr. Araştırma kapsamına giren 99 tezde meta analiz için gerekli veriler (rnekleme büyüklüğü, aritmetik ortalama ve standart sapma) eksik ya da tutarsız ŗekilde rapor edildiği tespit edilmiştir.

1998-2019 yılları arasında ulaşılan 980 ve 2019-2020 yılları arasında ulaşılan 200 tezdende meta analize dâhil edilen 250 tezin nasıl indirildiğini gösteren akış diyagramı ŗekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Araştırmaya alınan tezlere ulaşılmasına ilişkin akış diyagramı

4.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, bilişsel, psikomotor, sosyal duygusal ve genel gelişim alanları kapsamında test edilmiştir. Her gelişim alanında, ortalama etkinin belirlenmesi için sabit etkiler ve rastgele etkiler modeline göre birleştirmeler yapılmış, hangi sonucun kullanılabileceğinin belirlenmesi için homojenlik testi, huni saçılım grafiği ve Duval and Tweedie's Trim and Fill testleri yapılmıştır. Ayrıca her gelişim alanında moderatör olabileceği düşünülen altı değişken için meta regresyon analizi yapılmıştır. Bununla birlikte cinsiyet değişkenine ilişkin sabit etkiler ve rastgele etkiler modeline birleştirmeler yapılmıştır. Araştırmada meta analizde, değerlendirilmek üzere "Cohen's d" etki büyüklüğü istatistiği kullanılmıştır. Cohen's d istatistiği, iki grubun aritmetik ortalamalar farkının ortak standart sapmaya bölünmesi ile gruplar arası farklılığın standardize edilmesine dayanmaktadır. Yapılan standardizasyon işlemi, farklı ölçeklerin kullanıldığı çalışmaların meta analizde birlikte değerlendirilebilmesi imkânını sunmaktadır ve iki grup ortalamasının birbirinden kaç standart sapma farklılık gösterdiğini ifade eder.

$$Cohen's\ d = \frac{\bar{X}_{deney} - \bar{X}_{kontrol}}{S_{ortak}}$$
$$S_{ortak}^2 = \frac{(n_{deney} - 1)S_{deney}^2 + (n_{kontrol} - 1)S_{kontrol}^2}{n_{deney} + n_{kontrol} - 2}$$

Formüllerde, $\bar{X}_{deney}$, deney grubu aritmetik ortalamasını, $\bar{X}_{kontrol}$, kontrol grubu aritmetik ortalamasını, S_{deney}^2 , deney grubu varyansını, $S_{kontrol}^2$, kontrol grubu varyansını, n_{deney} , deney grubu örneklem büyüklüğünü, $n_{kontrol}$, kontrol grubu örneklem büyüklüğünü, S_{ortak}^2 ise ortak varyansı ifade etmektedir.

Meta analiz ile ortak etki büyüklüğü kestirimi hem sabit etkiler hem de rastgele etkiler modellerine göre yapılmıştır. Analize dâhil edilen tezlerin etki büyüklükleri dağılımının heterojenlik yapısı, Q testine ve aynı zamanda I^2 istatistiğine göre belirlenmiştir. Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı olarak geliştirilen I^2 istatistiği, heterojenliğe ilişkin daha net bir sonuç ortaya koymaktadır (Petticrew ve Roberts, 2006). I^2 'nin yorumlanmasında, % 25 düşük düzeyde heterojenliği, % 50 orta düzeyde heterojenliği ve % 75 yüksek düzeyde heterojenliği göstermektedir (Cooper, Hedges ve Valentine, 2019). Etki büyüklüğü dağılımının Q testi ve I^2 istatistiğine göre heterojen olduğunun belirlenmesi durumunda rastgele etkiler modeline göre yapılan kestirimler göz önünde bulundurulmuştur.

Analize dâhil edilen her bir teze ait etki büyüklüğü, standart hata, varyans, etki büyüklüğünün %95 güven aralıkları, etki büyüklüğünün istatistiksel anlamlılığını ifade eden Z istatistiği ve buna ait p değeri ile bunların şekilsel gösteriminde orman grafiklerinden faydalanılmıştır. Orman grafiğinde her çalışma bir kutucukla temsil edilir. Kutuların genişliği kestirilen etki büyüklüklerini, kutuların her iki yanındaki çizgiler ise etki büyüklüklerine ait %95 güven aralıklarını göstermektedir. Bu kutuların büyüklüğü ise çalışmaların ağırlığını (w_i) sembolize etmektedir. Grafiğin en alt kısmındaki elmas şekli, meta-analizi sonucunda ortaya çıkan ortak etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Ortak etki büyüklüğünün %95 güven aralığı ise elmas şeklinin genişliği ile ifade edilmektedir (Basu, 2017).

Yayın yanlılığı, araştırmacıların ve bilimsel dergilerin istatistiksel olarak anlamlı sonuçlanmayan, pozitif sonuçlara ulaşamayan veya küçük örneklemlemlerle düzenlenen çalışmaları yayımlamama eğiliminde olması nedeni ile ortaya çıkan yanlılık türü olarak tanımlanmaktadır. Meta-analiz de çoğunlukla yayımlanmış makalelerin derlenmesine dayandığı için, yayın yanlılığından etkilenebilen bir istatistiksel analizdir. Bu çalışmada yayın yanlılığının değerlendirilmesinde huni grafikleri ile Duval and Tweedie's Trim and Fill testi kullanılmıştır. Huni grafiği, yatay ekseninde her bir çalışmanın etki büyüklüğü ve dikey ekseninde etki büyüklüklerine ait yaygınlık ölçüsü (genellikle standart hata) bulunmak üzere oluşturulan saçılım grafiğidir ve yayın yanlılığının olması durumunda saçılımın asimetric şekilde gözlenmesi beklenmektedir. Duval and Tweedie's Trim and Fill testi ise meta analizde yayın yanlılığı bulunması durumunda, huni grafiğindeki asimetriyi gidermek amacı ile grafiğe farazi çalışmalara ait etki büyüklükleri eklemektedir. Eklenen etki büyüklükleri ile yeniden modelleme yapılarak, yayın yanlılığı olmaması durumunda etki büyüklüğü kestiriminin ne şekilde olacağı hakkında bilgi vermektedir.

Etki büyüklüklerinin dağılımındaki heterojenliğe neden olan faktörlerin araştırılmasında meta-regresyon analizi ve alt-grup analizlerinden yararlanılmıştır. Meta-regresyon analizinde etki büyüklüğü bağımlı değişken ve heterojenliğe neden olabileceği öngörülen faktörler, bağımsız değişken olmak üzere, bağımsız değişkenlerin etki büyüklüğü üzerine etkisi olup olmadığı incelenmiş, modelin istatistiksel anlamlılığı Cochran Q testi ile değerlendirilmiştir. Alt-grup analizinde ise bağımsız değişken olarak değerlendirilen faktörlerin her bir alt kategorisine ait etki büyüklüğü kestirimleri yapılmış ve bu kestirimler arasındaki farklılıklar gözlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen verilerin analizinde Comprehensive Meta-Analysis V3.0 (CMA) yazılımı deneme sürümünden faydalanılmıştır.

4.5.1. Etki Büyüklüğü Sınıflandırması

Meta analiz çalışmalarının sonunda elde edilen ortalama etki büyüklüğü değerleri için farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Bu sınıflandırmalardan yaygın olarak kullanılan Cohen (1988)'e ait sınıflandırma aşağıda sunulmuştur:

$d=0,20 - 0,50$ küçük etki (small)

$d=0,50 - 0,80$ orta etki (medium)

$d=0,80 < d$ büyük etki (large)

Thalheimer ve Cook (2002) tarafından yapılan bir diğer sınıflandırma Cohen'in sınıflandırmasından daha ayrıntılı bir sınıflandırmadır Bu yazara ait sınıflandırma ise şu şekildedir:

$- 0.15 < d < 0.15$ önemsiz düzeyde (negligible)

$0.15 < d < 0.40$ düşük düzeyde (small)

$0.40 < d < 0.75$ orta düzeyde (medium)

$0.75 < d < 1.10$ yüksek düzeyde (large)

$1.10 < d < 1.45$ çok yüksek düzeyde (very large)

$1.45 < d$ mükemmel düzeyde (huge)

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

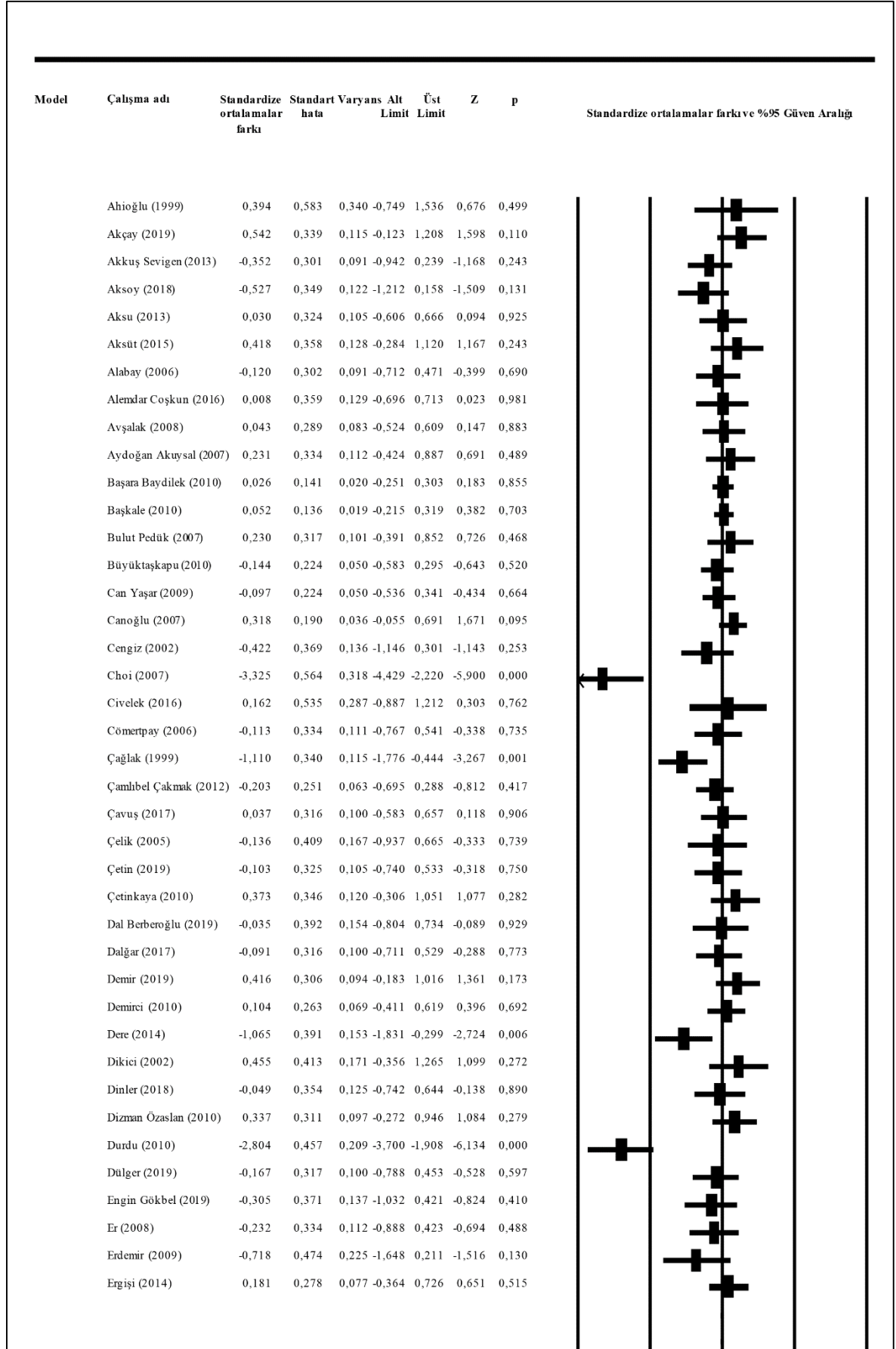
Bu bölümde, araştırma kapsamına dâhil edilen lisansüstü tezlerde uygulanan eğitimsel müdahale programlarının 0-6 yaş arasındaki çocukların bilişsel, psikomotor, sosyal duygusal ve genel gelişimlerine etkisini ortaya koymak için ön test ve son test verilerinin analizine yer verilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar sırasıyla sabit etkiler ve rastgele etkiler modeline göre ele alınmış, ardından her gelişim alanı ile ilgili moderatör analizlerinin bulguları sunulmuştur.

5.1. Bilişsel Gelişim ile İlgili Bulgular

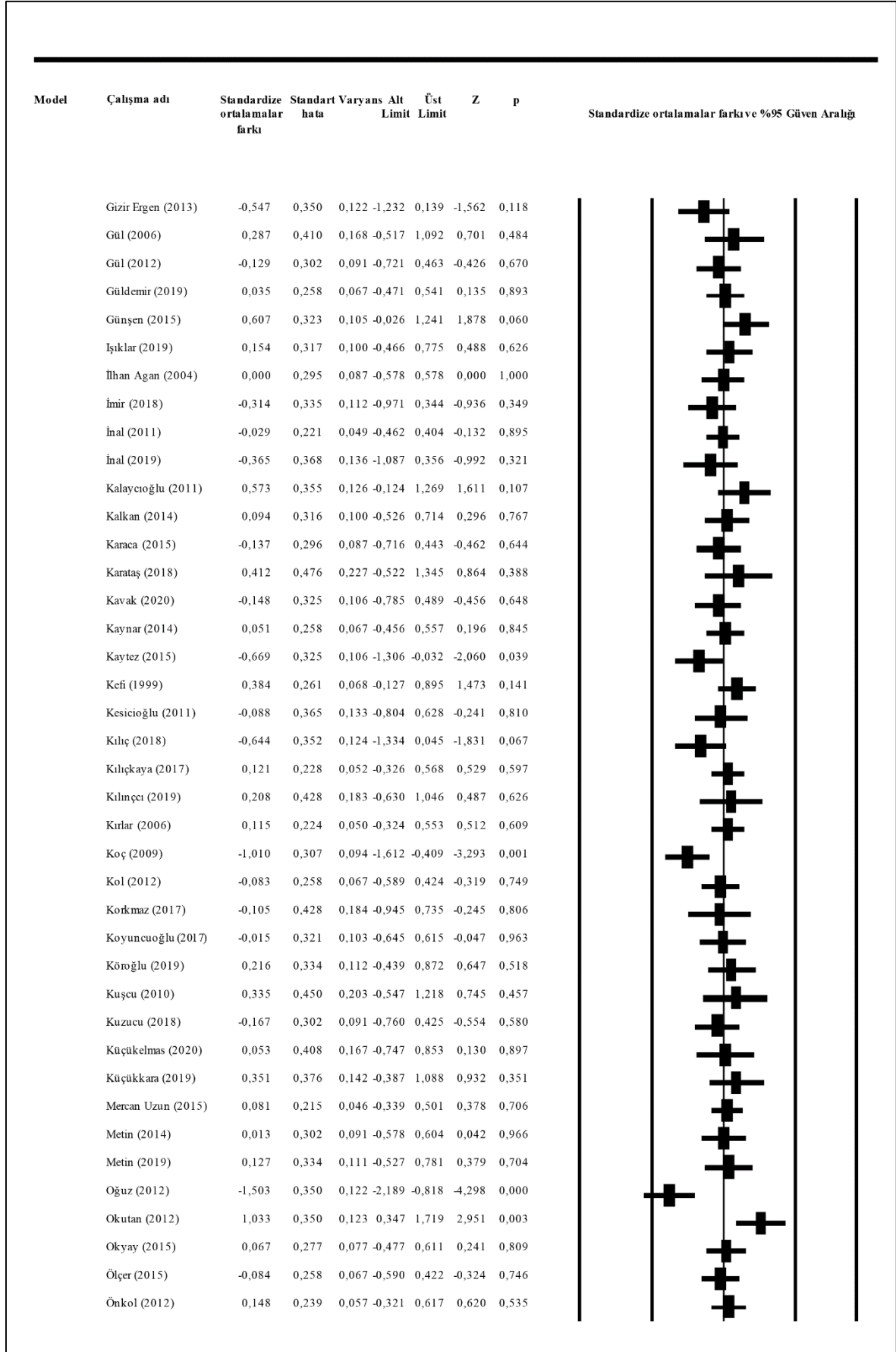
Birinci alt problem “Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitim programlarının çocukların bilişsel gelişimleri üzerine etkisi nedir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt problem ile ilgili araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerdeki verilerin analizi yapılmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular, “Bilişsel gelişim etki büyüklüğü analizine ilişkin bulgular” ve “Bilişsel gelişim moderatör analizlerine ilişkin bulgular” alt başlıkları altında sunulmuştur.

5.1.1. Bilişsel Gelişim Etki Büyüklüğü Analizine İlişkin Bulgular

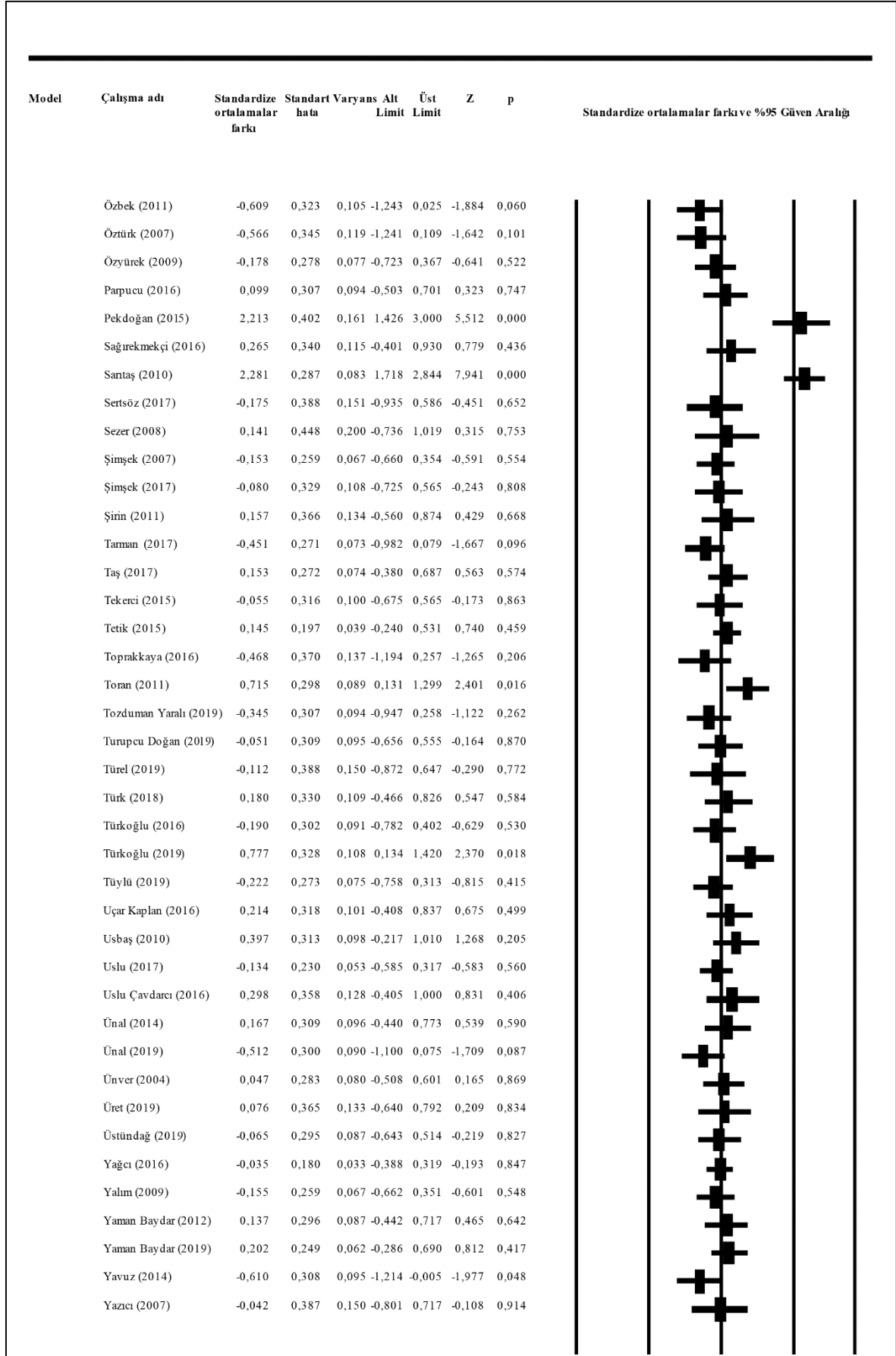
Analizler sonucunda ortaya çıkan orman grafiği, sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modeli, homojenlik testi, yayın yanlılığı bulguları aşağıda sunulmuştur.



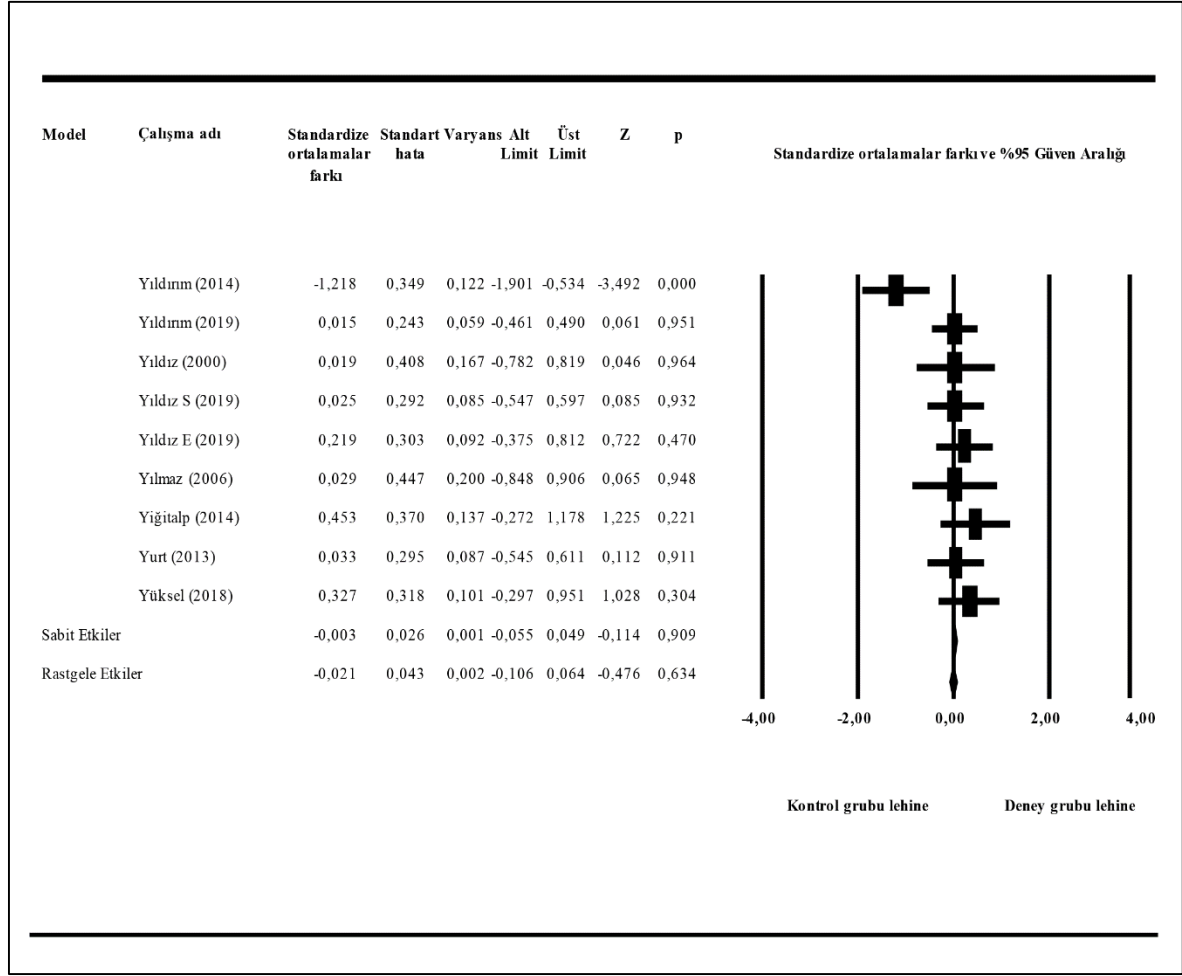
Şekil 5. Bilişsel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği



Şekil 5. Bilişsel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



Şekil 5. Bilişsel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



Şekil 5. Bilişsel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı

Bilişsel gelişim ön test puanları karşılaştırılan 129 teze ait orman grafiği şekil 5’te görülmektedir. Eğitimsel müdahale öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki çocukların bilişsel gelişim yönünden benzer özellikte olup olmadığı ile ilgili yapılan karşılaştırmada 14 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($p < 0,05$), 115 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 9

Bilişsel Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Sabit Etkiler Modeli	-0,003	0,026	0,001	-0,055	0,049	-0,114	0,909

Meta analize dâhil edilen çalışmaların bilişsel gelişim alanı ön test puanı sonuçlarının sabit etkiler modeline göre birleştirilen ortalama etki büyüklüğü $ES = -0,003$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE = 0,026$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı $-0,055$ ve üst sınırı $0,049$ olarak hesaplanmıştır. Sabit etkiler modeline göre, bilişsel gelişime ait ön test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir ($p = 0,909$).

Tablo 10

Bilişsel Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	p	I ² değeri
327,971	128,000	<0,001	60,972

Homojenlik testine (Q testi) göre, $Q = 327,971$ olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 128 serbestlik derecesi değeri $155,405$ olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ($Q = 327,961$) 128 serbestlik derecesi ile Ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 155,405$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modeline göre reddedilmiştir ($p < 0,001$). Bir başka ifade ile etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Homojenlik testi sonuçları beklenenden yüksek çıktığı için model rastgele etkiler modeline çevrilmiştir. Heterojenlik indeksi I² değeri ($I^2 = 60,972$) orta düzey (%50) ve yüksek düzey (%75) arasında bulunduğundan, rastgele etkiler modelinin kullanımının uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11

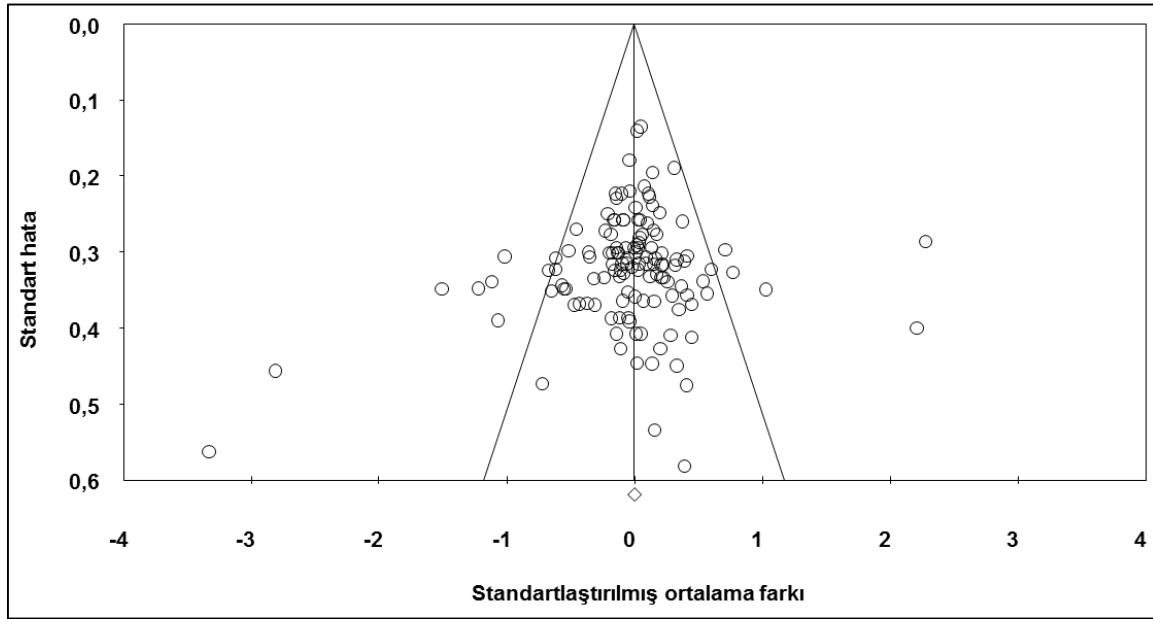
Bilişsel Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Rastgele Etkiler Modeli	-0,021	0,043	0,002	-0,106	0,064	-0,476	0,634

Rastgele etkiler modeline göre, meta analize dâhil edilen çalışmaların, standart hatası $SE = 0,043$, %95 güven aralığının alt sınırı $-0,106$ ve üst sınırı $0,064$ ve çalışmaların ortak etki büyüklüğü $ES = -0,021$ olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılık Z testine göre

hesaplandığında $Z = -0,476$ olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre bilişsel gelişime ait ön test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir ($p=0,634$).

Bu sonuçlara göre bilişsel gelişim alanı ön teste ilişkin sabit ve rastgele etkiler modellerine göre deney ve kontrol grupları arasında eğitimsel müdahale öncesinde bilişsel düzeyde bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Kontrollü ön test son test modeli çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olması gerekmektedir (Kaptan, 1998). Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların bilişsel gelişim ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayışı, bireysel çalışmalarda araştırmaya dâhil edilen deney ve kontrol gruplarındaki çocukların benzer sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklere, benzer bilişsel gelişim düzeyine ve yaş grubunda olmasından kaynaklanmış olabilir.



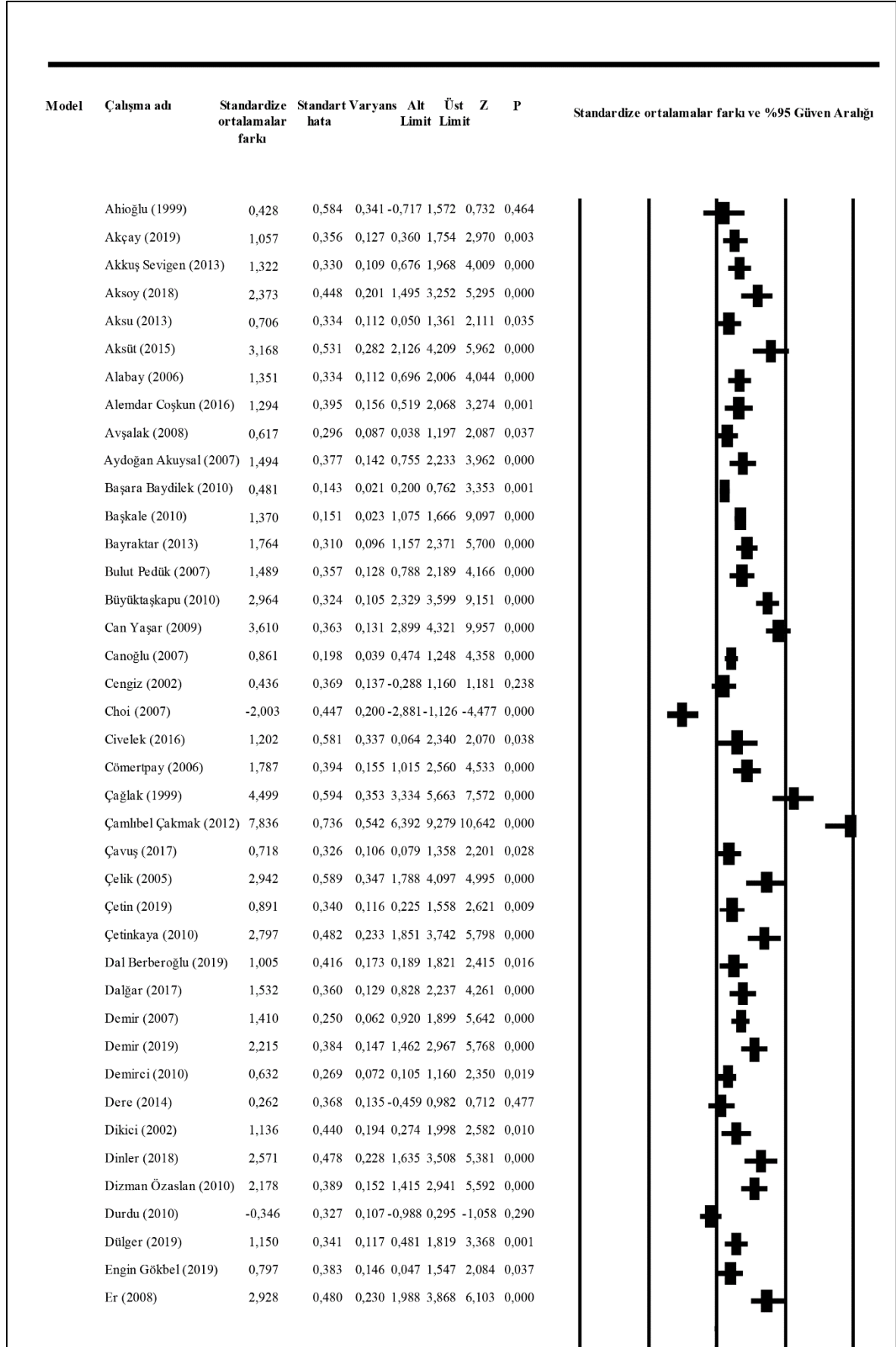
Şekil 6. Bilişsel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Huni saçılım grafiğine göre etki büyüklükleri ile standart hatalarının saçılımı homojen olduğundan yayın yanlılığı bulunmadığı belirlenmiştir. Duval and Tweedie's Trim and Fill testi sonucunda, yayın yanlılığının giderilmesi için eklenmesi gereken herhangi bir tez olmadığı belirlenmiş, huni grafiğinin sonuçları desteklenmiştir.

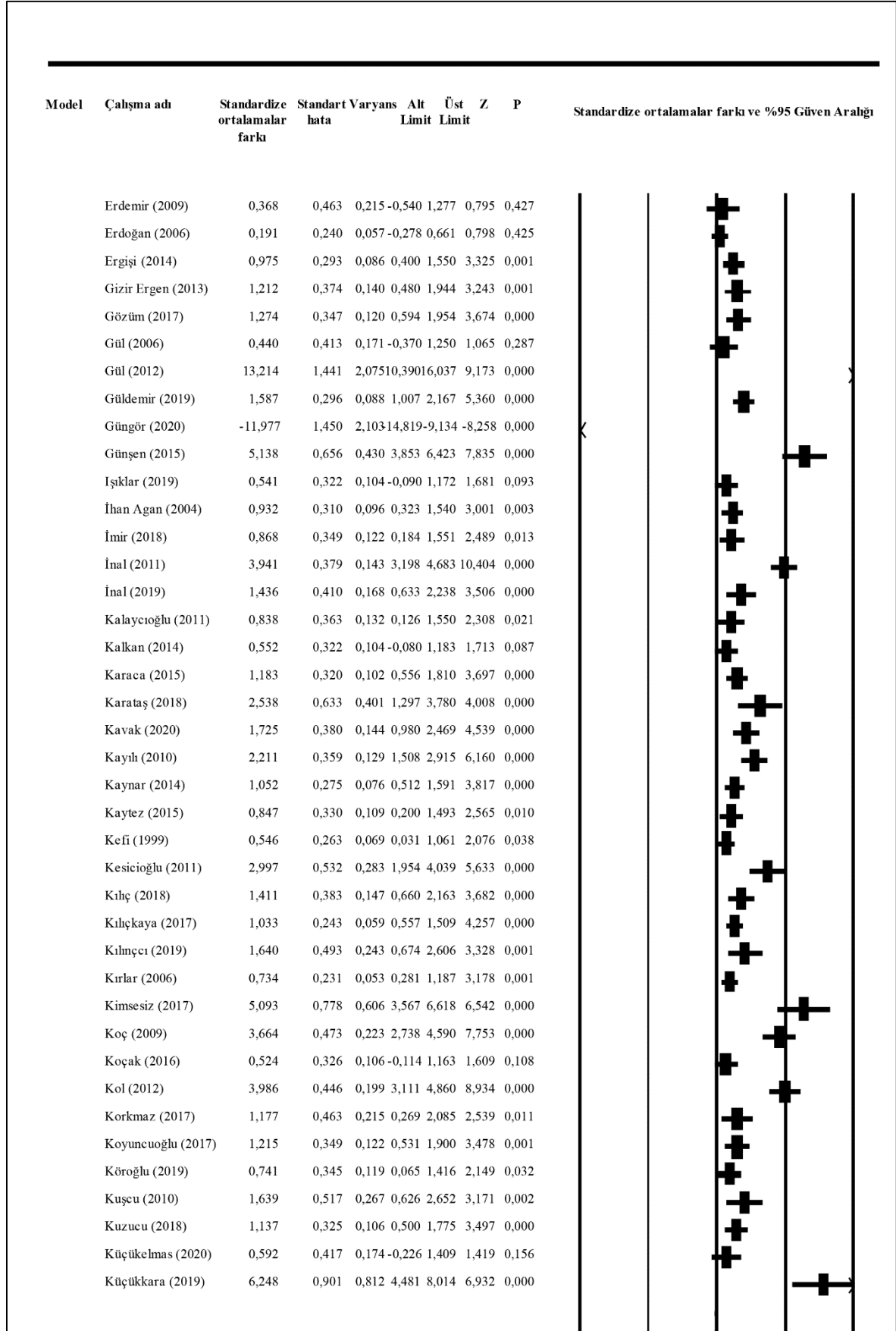
Tablo 12

Bilişsel Gelişim Ön Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları

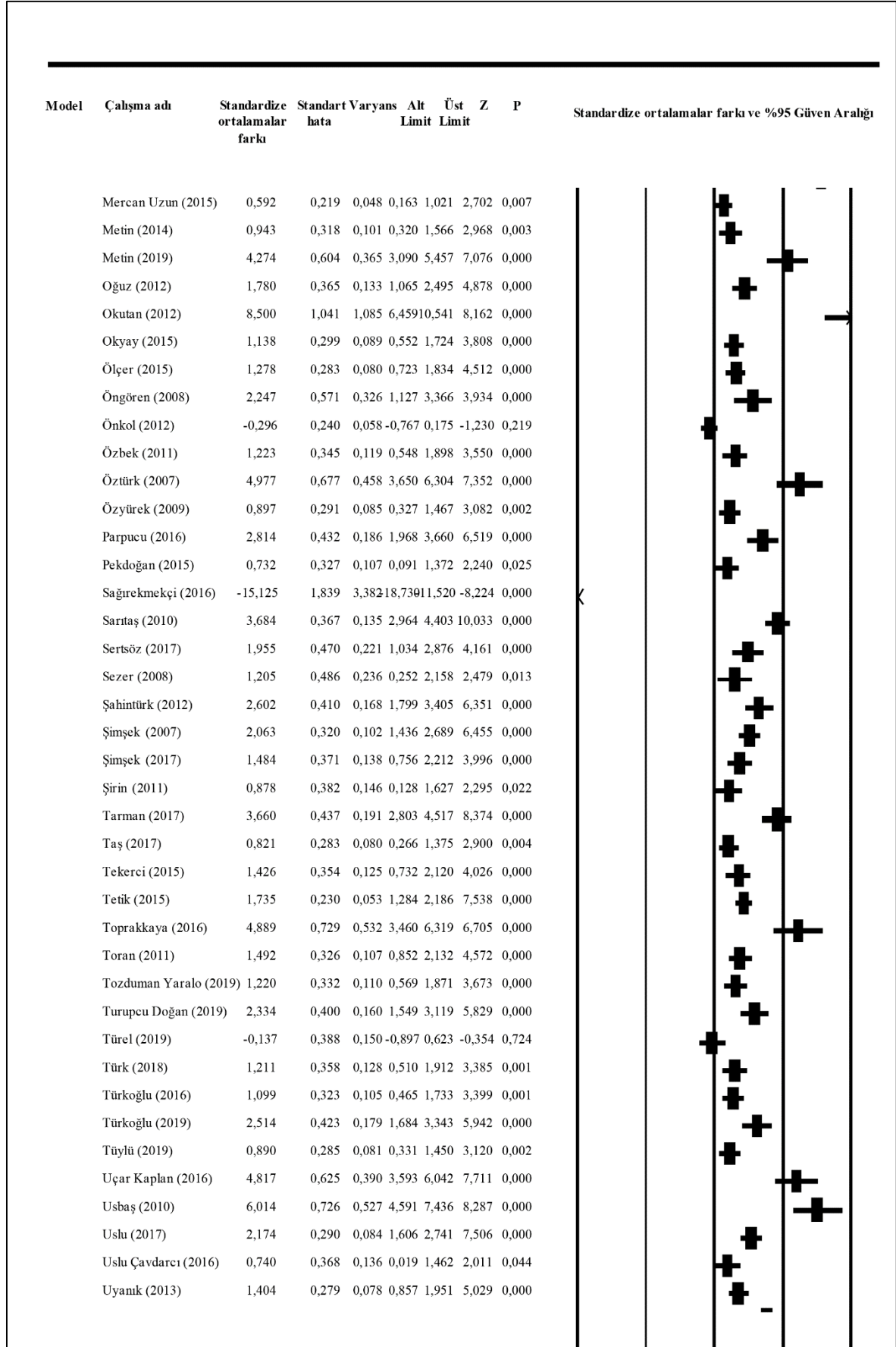
	Sabit Etkiler Modeli				Rastgele Etkiler Modeli			
	Eklenen çalışma sayısı	Etki Büyük­lüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Etki Büyük­lüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Q değeri
Gözlenen değerler		-0,003	-0,055	0,049	-0,021	-0,106	0,064	327,971
Düzeltilen değerler	0	-0,003	-0,055	0,049	-0,021	-0,106	0,064	327,971



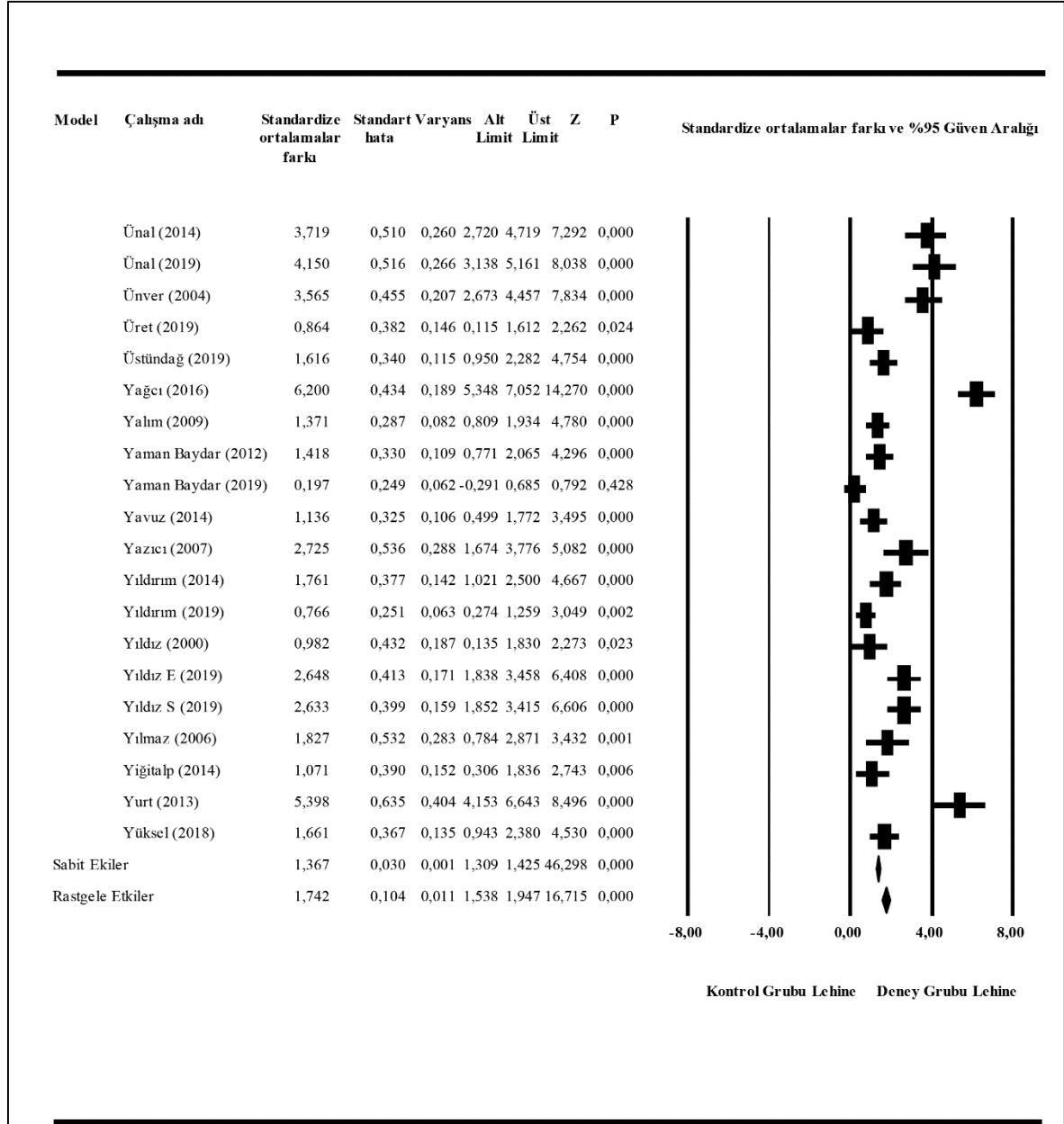
Şekil 7. Bilişsel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği



Şekil 7. Bilişsel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



Şekil 7. Bilişsel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



Şekil 7. Bilişsel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı

Bilişsel gelişim son test puanları karşılaştırılan 140 teze ait orman grafiği şekil 7’de görülmektedir. Eğitimsel müdahale sonrasında deney ve kontrol gruplarının bilişsel gelişim son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan karşılaştırmada 126 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($p < 0.05$), 14 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 13

Bilişsel Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Sabit Etkiler Modeli	1,367	0,030	0,001	1,309	1,425	46,298	<0,001

Meta analize dâhil edilen tezlerin bilişsel gelişim alanı son test puanı sonuçları sabit etkiler modeline göre birleştirilen ortalama etki büyüklüğü değeri $ES=1,367$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE=0,030$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı 1,309 ve üst sınırı 1,425 olarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar doğrultusunda bilişsel gelişime ait son test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark olduğu ($p<0,001$) ve ortak etki büyüklüğünün pozitif olması ($ES=1,367$) nedeniyle sonuçların deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Sabit etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda elde edilen 1,367 değeri Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre büyük etki büyüklüğü, Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflamasına çok büyük etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.

Tablo 14

Bilişsel Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	p	I ² değeri
1649,263	139,000	<0,001	91,572

Homojenlik testine (Q testi) göre, $Q=1649,263$ olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 139 serbestlik derecesi değeri 167,514 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ($Q=1649,263$) 139 serbestlik derecesi ile Ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95}=167,514$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modeline göre reddedilmiştir ($p<0,001$). Bir başka ifade ile etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. I² değerinin %75 düzeyinin oldukça üzerinde ($I^2=91,572$) olması, sabit etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüklerinin dağılımının heterojen bir

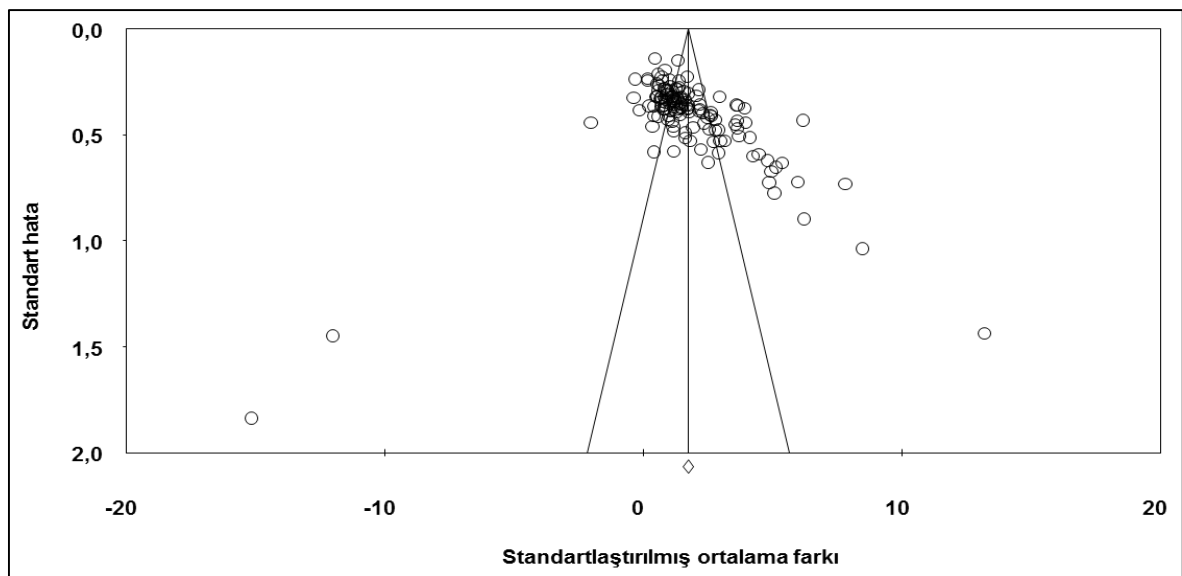
özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre rastgele etkiler modelinin kullanımı uygundur.

Tablo 15

Bilişsel Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyükliği (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Rastgele Etkiler Modeli	1,742	0,104	0,011	1,538	1,947	16,715	<0,001

Rastgele etkiler modeline göre, meta analize dâhil edilen tezlerin, standart hatası $SE=0,104$, %95 güven aralığının alt sınırı 1,538 ve üst sınırı 1,947 ile tezlerin ortak etki büyüklüğü $ES=1,742$ olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında $Z=16,715$ olarak bulunmuştur. Buna göre rastgele etkiler modeline göre de bilişsel gelişime ait son test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark olduğu ($p<0,001$) ve ortak etki büyüklüğünün pozitif olması ($ES=1,742$) nedeniyle sonuçların deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Rastgele etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda elde edilen 1,742 değeri Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre büyük etki büyüklüğü, Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflamasına mükemmel etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.



Şekil 8. Bilişsel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Huni grafiğine göre etki büyüklükleri ile standart hatalarının dağılımının simetrik olmadığı, bu durumun yayın yanlılığı göstergesi olabileceği düşünülmüştür. Huni grafiğinin saçılımı büyük etki büyüklüğüne ve küçük standart hataya (dolayısıyla geniş örneklem büyüklüğüne) sahip çalışmaların yayımlanma eğiliminde olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca Duval and Tweedie's Trim and Fill testine göre de, huni grafiğindeki asimetriyi gidermeye yönelik 36 tez eklenmesi gerektiği belirlenmiştir.

Tablo 16

Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları

	Sabit Etkiler Modeli				Rastgele Etkiler Modeli			
	Eklenen çalışma sayısı	Etki Büyüklüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Etki Büyüklüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Q Değeri
Gözlenen değerler		1,367	1,309	1,425	1,742	1,538	1,947	1649,263
Düzeltilen değerler	36	1,033	0,979	1,088	1,000	0,767	1,232	3043,747

Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişimlerini destekleyen 140 lisansüstü tezin meta analizi sonucunda tezlerde uygulanan eğitimsel müdahalelerin çocukların bilişsel gelişimlerine önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (ES=1,742). Sistematiik sentezleme türlerinden olan oy sayma yöntemi ile değerlendirildiğinde eğitimsel müdahale sonrasında uygulanan son testlerde 140 tezin 126'sında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu 140 tezen 129'unda ön test verisi bulunmaktadır. 115 tezin ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak fark bulunmadığı belirlenmiştir. Ön test puanları bulunan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü değeri (ES=-0,021) deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak farklılık olmadığını göstermektedir. Meta analizden elde edilen bu sonuç alan yazın ile benzerlik göstermektedir. Alan yazındaki diğer meta analiz çalışmalarında eğitimsel müdahaleler ile bilişsel gelişim arasında orta düzeyde bir etki bulunmuştur (Gözüyeşil ve Dikici, 2014; Kwon, Lee ve Lee, 2016; Turgut ve Doğan Temur, 2017).

Kwon, Lee ve Lee (2016)'nin buluş eğitiminin yaratıcılık, tutum ve problem çözme eğilimi üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada toplam etki büyüklüğü (ES=0,694), yaratıcılık (ES=0,743), buluşa karşı tutumlar (ES=0,689), bilime karşı tutumlar (ES=0,686) ve teknolojik problem çözme eğilimi (ES=0,444) olarak ve orta etki büyüklüğüne sahip

olduğu görülmüştür. Örnekleminde okul öncesi dönem çocuklarının yanında farklı kademelerden öğrencilerin olduğu beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisinin araştırıldığı Gözüyeşil ve Dikici (2014)'nin çalışmasında da, beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif fakat orta düzeyde ($ES=0,640$) bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Turgut ve Doğan Temur (2017)'un, matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarıya etkisini inceledikleri çalışmada, matematik öğretim sürecinde oyunun akademik başarıya orta seviyede ($ES=0,792$) ve pozitif yönde etki ettiği saptanmıştır.

5.1.2. Bilişsel Gelişim Moderatör Analizlerine İlişkin Bulgular

Bilişsel gelişim ile ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasındaki etki büyüklükleri farklılığının nedenlerinden biri araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait moderatör değişkenler olabilir. Bilişsel gelişime ait birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğünün heterojenliğinin açıklanabilmesi için altı adet moderatör analizi yapılmıştır. Bu değişkenler uygulamanın yapıldığı toplam dakika (1500 dakika altı ve üstü), uygulamanın yapıldığı toplam hafta (10 hafta altı ve üstü), her bir oturumun uygulama süresi (50 dakika altı ve üstü), bir haftadaki oturum sayısı (3 oturum altı ve üstü), uygulamanın yapıldığı yaş grubu (4-5 yaş ve 6 yaş) ve uygulamanın yapıldığı gruptaki çocuk sayısı (20 altı ve üstü) olarak belirlenmiştir. Analizlerde her bir değişken için farklı sınıflamalar kullanılarak birçok defa analiz yapılmıştır. Örneğin toplam süre moderatörü için 1000 dakika altı ve üstü, 1250 dakika altı ve üstü, 2000 dakika altı ve üstü gibi farklı süreler kullanılmış ve bu moderatör değişkenle ilgili anlamlılık aranmıştır.

Tablo 17

Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Toplam Süre Moderatör Analizi Sonuçları

Toplam süre	n	ES	SH	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
1500 dk altı	91	1,320	0,036	1,251	1,390	37,102	<0,001	1255,612	90	<0,001	92,832
1500 dk ve üzeri	46	1,427	0,054	1,321	1,533	26,424	<0,001	333,627	45	<0,001	86,512

Bilişsel gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne eğitimsel müdahalenin toplam süresinin etkisi

olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir ($Q=1,02$; $df=1$; $p=0,312$). Buna göre toplam eğitim süresinin 1500 dakikanın altında olduğu tezlerdeki uygulamaların ortak etki büyüklükleri ile 1500 dakika ve üzerinde olan tezlerdeki uygulamaların ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır ($p=0,312$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da 1500 dakika ve üzeri süren tezlerdeki uygulamaların ortalama etki büyüklüğü ($ES=1,427$) 1500 dakikanın altında süren tezlerdeki uygulamaların ortalama etki büyüklüğünden ($ES=1,320$) daha yüksektir.

Tablo 18

Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Toplam Hafta Moderatör Analizi Sonuçları

Hafta	n	ES	SH	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
10 hafta altı	69	1,246	0,042	1,165	1,328	29,955	<0,001	501,711	68	<0,001	86,446
10 hafta ve üzeri	68	1,463	0,042	1,380	1,547	34,469	<0,001	1076,888	67	<0,001	93,778

Bilişsel gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne eğitimsel uygulamanın toplam haftasının etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir ($Q=6,79$; $df=1$; $p=0,009$). Buna göre eğitim uygulanan sürenin 10 haftadan daha az olduğu tezlerdeki ortak etki büyüklükleri ile 10 hafta ve üzerinde olan tezlerdeki ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,009$). 10 haftadan daha az süren eğitimin etki büyüklükleri ortalaması $ES=1,246$ iken; 10 hafta ve daha fazla süren eğitimin ortak etki büyüklüğü ortalaması $ES=1,463$ olarak gözlenmiştir.

Tablo 19

Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Oturum Süresi Moderatör Analizi Sonuçları

Dakika	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
50 dk ve altı	72	1,153	0,039	1,078	1,229	29,838	<0,001	973,136	71,000	<0,001	92,704
50 dk üzeri	65	1,640	0,046	1,549	1,731	35,308	<0,001	553,896	64,000	<0,001	88,445

Bilişsel gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne oturum süresinin etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochran Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir (Q=3,14 df=1 p=0,077). Buna göre eğitim oturum süresinin 50 dakika ve daha az olduğu uygulamaların ortak etki büyüklükleri ile 50 dakikanın üzerinde olan uygulamaların ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır (p=0,077). Oturum süresinin 50 dakika ve daha az olduğu eğitimlerde ortak etki büyüklüğü büyük iken (ES=1,153); 50 dakikadan daha fazla süre eğitimlerde ortak etki büyüklüğü yine büyük etki büyüklüğünde ancak daha yüksek (ES=1,640) olarak gözlenmiştir.

Tablo 20

Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Haftalık Oturum Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları

Gün	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
3 gün ve altı	107	1,374	0,034	1,307	1,441	40,203	<0,001	1380,269	106,000	<0,001	92,320
3 gün üzeri	30	1,287	0,060	1,169	1,405	21,387	<0,001	210,111	29,000	<0,001	86,198

Bilişsel gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne haftalık oturum sayısının etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochran Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı

sonucu elde edilmiştir ($Q=1,12$ $df=1$ $p=0,291$). Buna göre eğitimsel müdahalenin haftalık oturum sayısı haftada üç gün ve daha az olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile üç günün üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır ($p=0,291$).

Tablo 21

Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Yaş Grubu Moderatör Analizi Sonuçları

Yaş	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
4 ve 5 yaş	57	1,432	0,048	1,337	1,527	29,535	<0,001	867,657	56	<0,001	93,546
6 yaş	81	1,322	0,038	1,248	1,396	35,191	<0,001	771,935	80	<0,001	89,636

Bilişsel gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne uygulamanın yapıldığı sınıfın yaş grubunun etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir ($Q=0,20$ $df=1$ $p=0,658$). Buna göre çocuk yaşının 4 ve 5 yaş olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 6 yaş olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır ($p=0,658$).

Tablo 22

Bilişsel Gelişim Son Test Puanları Gruptaki Çocuk Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları

Örneklem	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
20 altı	59	1,298	0,057	1,186	1,410	22,636	<0,001	600,041	58	<0,001	90,334
20 ve üzeri	81	1,392	0,034	1,325	1,460	40,412	<0,001	1047,237	80	<0,001	92,361

Bilişsel gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne deney grubundaki çocuk sayısının etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin

istatistiksel önem kontrolü Cochran Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir ($Q=4,04$ $df=1$ $p=0,045$). Buna göre deney grubundaki çocuk sayısı 20'nin altında olduğu ortak etki büyüklükleri ile 20 ve üzerinde olduğu ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,045$). Deney grubundaki çocuk sayısı 20 ve üzerinde olduğunda ortak etki büyüklüğü ($ES=1,392$), 20'nin altında olanlardan ($ES=1,298$) daha yüksektir.

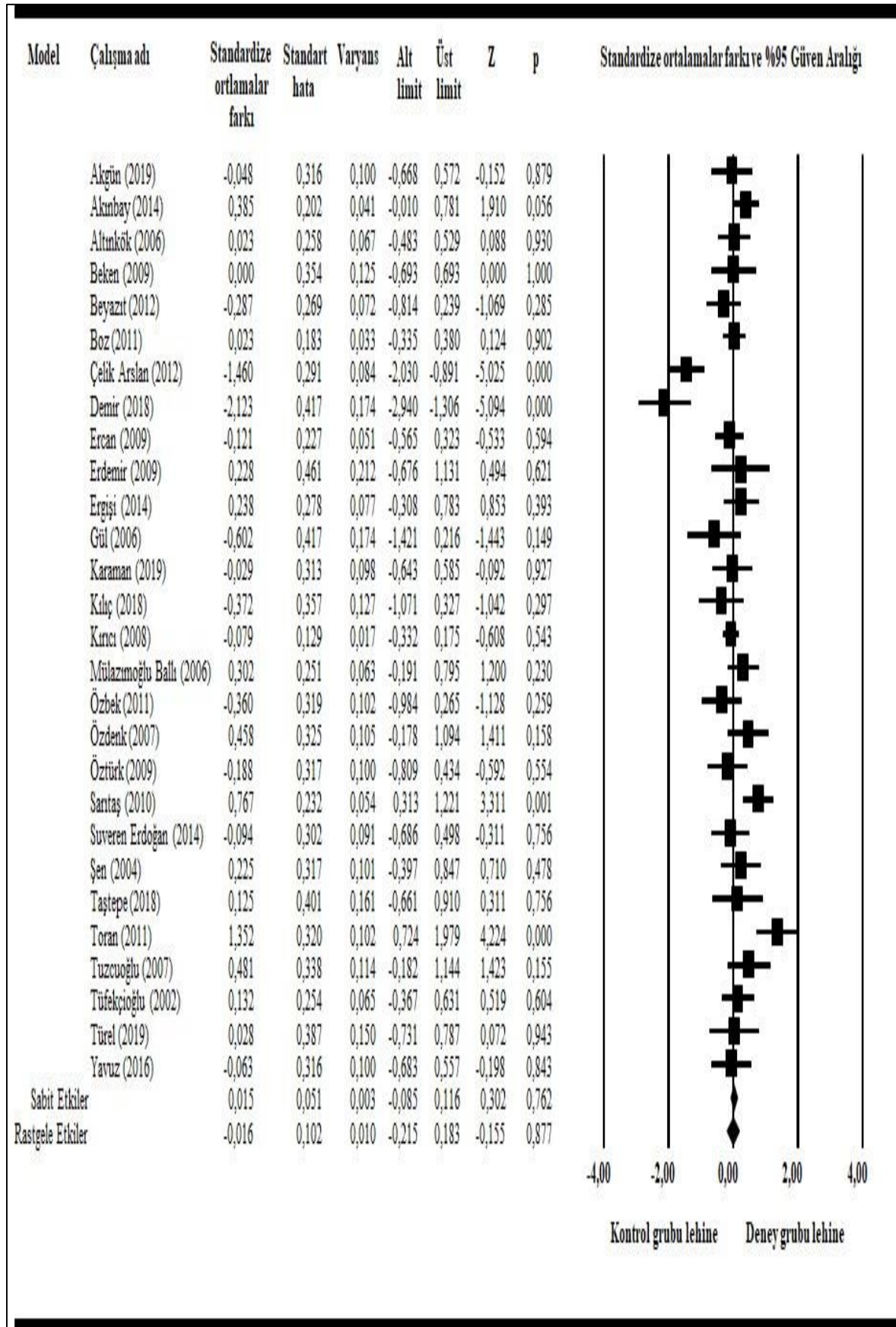
Bilişsel gelişim ile ilgili son test puanlarının çeşitli moderatör değişkenleri meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Bilişsel gelişime yönelik uygulanan eğitimsel müdahalelerin son test puanları moderatör analizinde, eğitimin toplam süresi, her bir oturumun süresi, eğitimin haftalık kaç oturumda verildiği ve uygulamanın yapıldığı yaş grubuna ait etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Toplam eğitim süresi 1500 dakikanın altında olan tezler ile 1500 dakika ve üzerinde olan tezlerin ortalama etki büyüklüğü arasında fark yoktur. Oturum süresi 50 dakika ve altında ya da 50 dakikanın üstünde olması istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır. Haftalık olarak üç gün ve altı ya da üç gün üstü eğitim uygulama istatistiksel açıdan fark yaratmamaktadır. Uygulama yapılan grubun yaş grubuna bağlı olarak da 4-5 yaş ve 6 yaş gruplarına uygulama yapmanın ortalama etki büyüklüklerini değiştirmede bulunmuştur.

Bilişsel gelişim ile ilgili eğitimsel müdahalelerin toplam haftası ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısı ile ilgili yapılan moderatör analizlerinde ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Eğitim süresi 10 hafta ve üzerinde olduğunda etki büyüklüğü, 10 haftanın altında olanlardan daha büyüktür. Uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısının 20 ve üzerinde olması daha yüksek ortalama etki büyüklüğü sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

5.2. Psikomotor Gelişim ile İlgili Bulgular

İkinci alt problem “Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitim programlarının çocukların psikomotor gelişimleri üzerine etkisi nedir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt problem ile ilgili araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerdeki verilerin analizi yapılmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular, “Psikomotor gelişim etki büyüklüğü analizine ilişkin bulgular” ve “Psikomotor gelişim moderatör analizlerine ilişkin bulgular” alt başlıkları altında sunulmuştur.

Analizler sonucunda ortaya çıkan orman grafiği, sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modeli, homojenlik testi, yayın yanlılığı bulguları aşağıda sunulmuştur.



Şekil 9. Psikomotor gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği

Psikomotor gelişim ön test puanları karşılaştırılan 28 teze ait orman grafiği Şekil 9’da görülmektedir. Eğitimsel müdahale öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki çocukların psikomotor gelişim yönünden benzer özellikte olup olmadığı ile ilgili yapılan karşılaştırmada 14 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($p<0.05$), 14 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 23

Psikomotor Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyük­lüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Sabit Etkiler Modeli	0,015	0,051	0,003	-0,085	0,116	0,302	0,762

Meta analize dâhil edilen çalışmaların psikomotor gelişim alanı ön test puanı sonuçlarının sabit etkiler modeline göre birleştirilen ortalama etki büyüklüğü $ES= 0,015$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE=0,051$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı -0,085 ve üst sınırı 0,116 olarak hesaplanmıştır. Sabit etkiler modeline göre, psikomotor gelişime ait ön test değerlendirmesinde deney grubuna yapılan müdahaleler ile kontrol grubu müdahaleleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir ($p=0,762$).

Tablo 24

Psikomotor Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	p	I ² değeri
97,651	27,000	0,000	72,350

Homojenlik testine (Q testi) göre, $Q=97,561$ olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 27 serbestlik derecesi değeri 40,113 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ($Q=97,561$) 27 serbestlik derecesi ile Ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95}=40,113$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modeline göre reddedilmiştir ($p=0,000$). Bir başka ifade ile etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca tabloya göre I^2 değerinin ($I^2=72,350$) %75 düzeyine yakın olması da heterojenliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre rastgele etkiler modelinin kullanımının uygun olduğu belirlenmiştir.

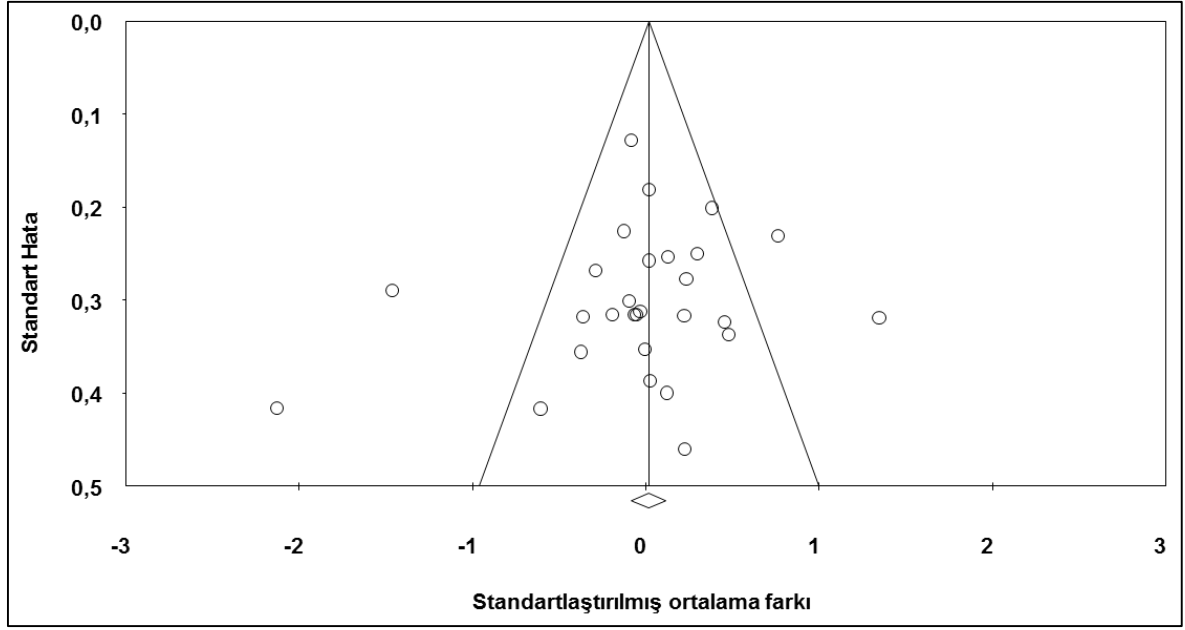
Tablo 25

Psikomotor Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyük­lüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Rastgele Etkiler Modeli	-0,016	0,102	0,010	-0,215	0,183	-0,155	0,877

Rastgele etkiler modeline göre, meta analize dâhil edilen tezlerin, standart hatası $SE=0,102$, %95 güven aralığının alt sınırı -0,215 ve üst sınırı 0,183 ile tezlerin ortak etki büyüklüğü $ES= -0,016$ olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında $Z= -0,155$ olarak bulunmuştur. Buna göre, psikomotor gelişime ait ön test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p=0,877$).

Bu sonuçlara göre psikomotor gelişim alanı ön test puanlarına ilişkin sabit ve rastgele etkiler modellerine göre deney ve kontrol grupları arasında eğitimsel müdahale öncesinde bilişsel düzeyde bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Kontrollü ön test son test modeli tezlerde deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olması gerekmektedir (Kaptan, 1998). Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların psikomotor gelişim ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayışı, bireysel çalışmalarda araştırmaya dâhil edilen deney ve kontrol gruplarındaki çocukların benzer sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklere, benzer psikomotor gelişim düzeyine ve yaş grubunda olmasından kaynaklanmış olabilir.



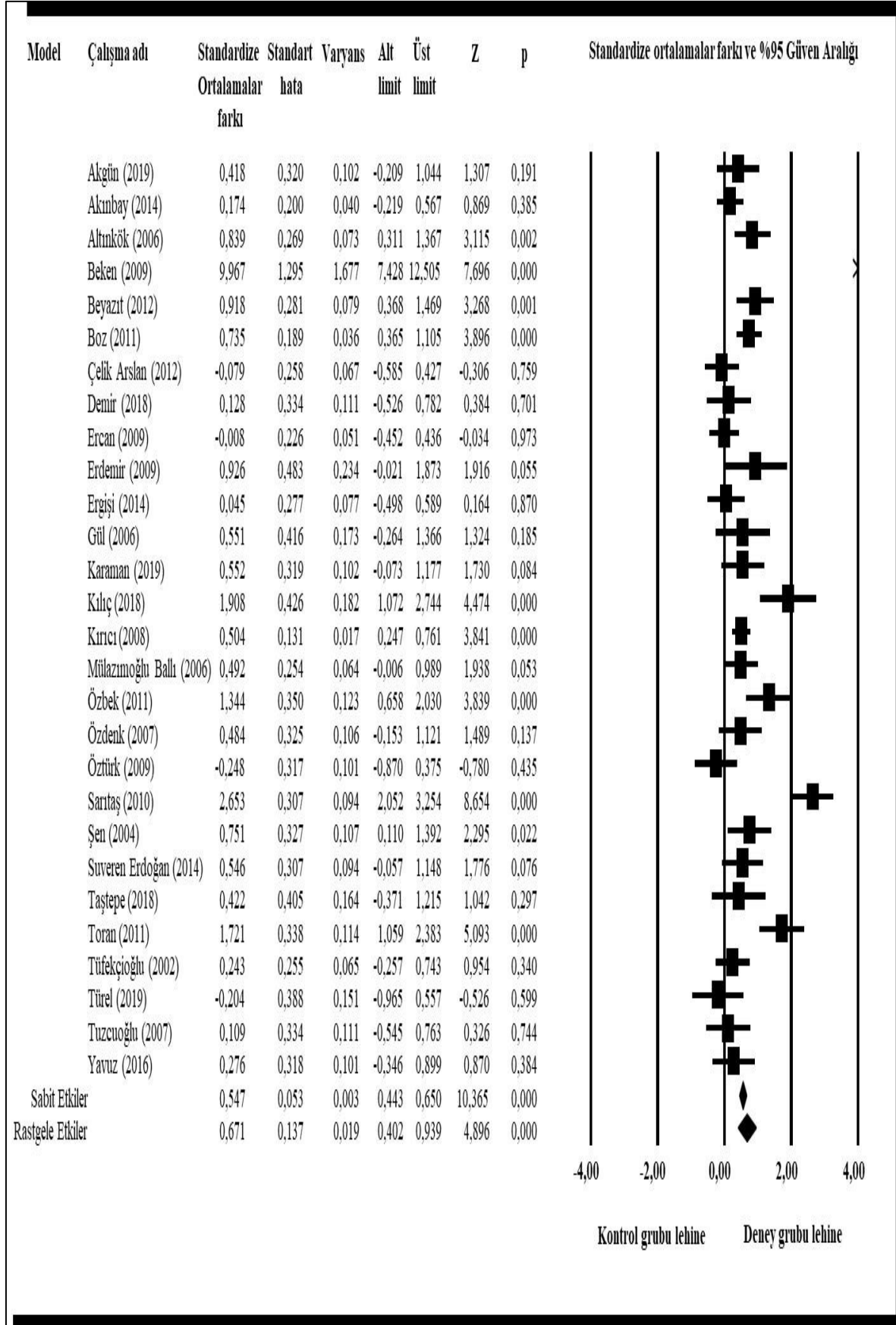
Şekil 10. Psikomotor gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Yatay ekseninde etki büyüklüğü (standartlaştırılmış ortalama farkı), dikey ekseninde ise etki büyüklüğünün standart hatası olmak üzere oluşturulan huni grafiğinde saçılımın genel olarak simetrik olduğu görülmektedir, dolayısıyla yayın yanlılığı olmadığı yönünde yorum yapmak mümkündür. Duval and Tweedie's Trim and Fill test sonucu yayın yanlılığının giderilmesi için eklenmesi gereken herhangi bir tez olmadığı belirlenmiş, huni grafiğinin sonuçları desteklenmiştir.

Tablo 26

Psikomotor Gelişim Ön Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları

		Sabit Etkiler Modeli			Rastgele Etkiler Modeli			
	Eklenen çalışma sayısı	Etki Büyük­lüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Etki Büyük­lüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Q değeri
Gözlenen değerler		0,015	-0,085	0,116	-0,016	-0,215	0,183	97,651
Düzeltilen değerler	0	0,015	-0,085	0,116	-0,016	-0,215	0,183	97,651



Şekil 11. Psikomotor gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği

Psikomotor gelişim son test puanları karşılaştırılan 28 teze ait orman grafiği şekil 10'da görülmektedir. Eğitimsel müdahale sonrasında deney ve kontrol gruplarının psikomotor gelişim son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan karşılaştırmada 11 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($p<0.05$), 17 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 27

Psikomotor Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyükliği (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Sabit Etkiler Modeli	0,547	0,053	0,003	0,472	0,679	10,909	<0,001

Meta analize dâhil edilen çalışmaların psikomotor gelişim alanı son test puanı sonuçları sabit etkiler modeline göre birleştirilen ortalama etki büyüklüğü değeri $ES=0,547$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE=0,053$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı 0,472 ve üst sınırı 0,679 olarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar doğrultusunda psikomotor gelişime ait son test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark olması ($p<0,001$) ve ortak etki büyüklüğünün pozitif olması ($ES=0,547$) nedeniyle sonuçların deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Sabit etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda elde edilen 0,547 değeri Cohen (1988) ve Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmasına göre orta etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.

Tablo 28

Psikomotor Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	p	I ² değeri
166,978	27,000	<0,001	83,830

Homojenlik testine (Q testi) göre, $Q=166,978$ olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 27 serbestlik derecesi değeri 40,113 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ($Q=166,978$) 27 serbestlik derecesi ile Ki-kare dağılımının kritik değerini

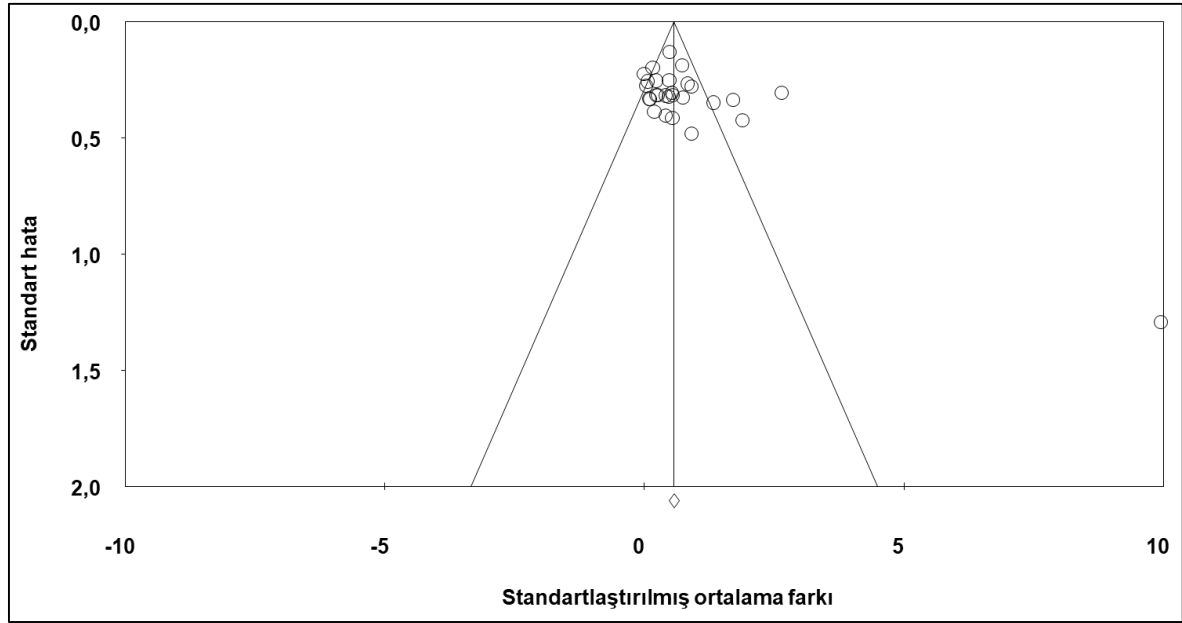
($\chi^2_{0,95}=40,113$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modeline göre reddedilmiştir ($p<0,001$). Bir başka ifade ile etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. I^2 değerinin %75 düzeyinin oldukça üzerinde ($I^2=83,830$) olması, sabit etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüklerinin dağılımının heterojen bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre rastgele etkiler modelinin kullanımı uygundur.

Tablo 29

Psikomotor Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Rastgele Etkiler Modeli	0,671	0,137	0,019	0,402	0,939	4,896	<0,001

Rastgele etkiler modeline göre, meta analize dâhil edilen tezlerin, standart hata $SE= 0,137$, %95 güven aralığının alt sınır 0,402 ve üst sınır 0,939 ile tezlerin ortak etki büyüklüğü $ES=0,671$ olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında $Z= 4,896$ olarak bulunmuştur. Buna göre psikomotor gelişime ait son test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark olması ($p<0,001$) ve ortak etki büyüklüğünün pozitif olması ($ES=0,671$) nedeniyle sonuçların deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Rastgele etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda elde edilen 0,671 değeri Cohen (1988)'in ve Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmasına göre orta etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.



Şekil 12. Psikomotor gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Huni grafiğine göre etki büyüklükleri ile standart hatalarının saçılımı homojen olduğundan yayın yanlılığı bulunmadığı belirlenmiştir. Duval and Tweedie's Trim and Fill test sonucunda, yayın yanlılığının giderilmesi için eklenmesi gereken herhangi bir tez olmadığı belirlenmiş, huni grafiğinin sonuçları desteklenmiştir.

Tablo 30

Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları

		Sabit Etkiler Modeli			Rastgele Etkiler Modeli			
	Eklenen çalışma sayısı	Etki Büyük­lüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Etki Büyük­lüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Q değeri
Gözlenen değerler		0,547	0,472	0,679	0,671	0,402	0,939	166,978
Düzeltilen değerler	0	0,547	0,472	0,679	0,671	0,402	0,939	166,978

Okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor gelişimlerini destekleyen 28 lisansüstü tezin meta analizi sonucunda tezlerde uygulanan eğitimsel müdahalelerin çocukların psikomotor gelişimlerine önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (ES=0,671). Sistematiik sentezleme türlerinden olan oy sayma yöntemi ile değerlendirildiğinde eğitimsel müdahale sonrasında uygulanan son testlerde 28 tezin 11'inde istatistiksel olarak anlamlı farklılık

tespit edilmiştir. Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının birbirine benzer olması beklenmektedir. Ancak ön test puanları arasında 28 tezin 14'ünde deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak fark bulunmaktadır. Ön test puanlarına ilişkin yapılan meta analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri ($ES=-0,016$) deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar uygulanan eğitimsel müdahalelerin ortalama etkisinin orta düzeyde ve deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Meta analizden elde edilen bu sonuç alan yazın ile benzerlik göstermektedir. Alan yazındaki diğer meta analiz çalışmalarında eğitimsel müdahaleler ile psikomotor gelişim arasında orta düzeyde bir etki bulunmuştur (Burns, Fu ve Podlog, 2017; Capelle, Broderick, van Doorn ve Ward, 2017; Elliott, Patricia, Shauna ve Albert, 2013; Engel, Broderic, van Doorn, Hardy ve Parmenter, 2018).

Engel, Broderic, van Doorn, Hardy ve Parmenter (2018)'in temel motor beceri müdahaleleri ile fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, haftada üç veya daha fazla seans, öğretmenin uyguladığı müdahaleler ile temel motor becerilerde anlamlı bir iyileşme olduğu ortaya konmuştur. Burns, Fu, ve Podlog (2017)'un okul temelli fiziksel aktivite müdahaleleri ve fiziksel aktivite zevkini inceledikleri çalışmada, fiziksel aktivite zevkini artırmaya yönelik okul temelli müdahalelerin etkisinin zayıf-orta büyüklükte ($ES=0,38$) olduğu saptanmıştır. Capelle, Broderick, van Doorn ve Ward (2017)'in okul öncesi çağındaki çocuklarda temel motor beceriler ve fiziksel aktiviteyi geliştirmeye yönelik müdahaleleri inceledikleri çalışmada, 3-5 yaş grubu çocuklarda öğretmenin uyguladığı müdahalelerin, temel motor becerilerde küçük ama önemli farklılık gösterdiği saptanmıştır ($ES=0,13$). Elliott, Patricia, Shauna ve Albert (2013)'in okul öncesi çocuklarda fiziksel aktivite müdahalelerinin etkisini inceledikleri çalışmada, okul öncesi dönemdeki fiziksel aktivite müdahalelerinin, çocukların fiziksel gelişimlerine orta düzey bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayrıca Johnstone, Hughes, Martin ve Reilley (2018)'in temel hareket becerilerini geliştirmek için aktif oyun müdahalelerinin etkisini inceledikleri çalışmada meta analize dâhil edilen çalışma sayısının az olması (4 adet) ve bu çalışmaların heterojenliği nedeniyle, aktif oyun müdahalelerinin çocukların fiziksel aktivite düzeyleri üzerindeki etkisi hakkında kesin sonuca varılamamıştır.

5.2.1. Psikomotor Gelişim Moderatör Analizlerine İlişkin Bulgular

Psikomotor gelişime ait birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğünün heterojenliğinin açıklanabilmesi için altı adet moderatör analizi yapılmıştır.

Tablo 31

Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Toplam Süre Moderatör Analizi Sonuçları

Toplam süre	n	ES	SH	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
1500 dk altı	17	0,478	0,074	0,334	0,623	6,491	<0,001	85,388	16	<0,001	81,262
1500 dk ve üzeri	11	0,619	0,076	0,471	0,767	8,190	<0,001	79,819	10	<0,001	87,472

Psikomotor gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne uygulamanın toplam süresinin etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir (Q=0,32; df=1; p=0,572). Buna göre toplam eğitim süresinin 1500 dakikanın altında olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 1500 dakika ve üzerinde olan çalışmaların ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır (p=0,572). İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da 1500 dakika ve üzeri süren tezlerin ortalama etki büyüklüğü (ES=0,619) 1500 dakikanın altında süren tezlerin ortalama etki büyüklüğünden (ES=0,478) daha yüksektir.

Tablo 32

Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Toplam Hafta Moderatör Analizi Sonuçları

Hafta	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
10 hafta altı	10	0,448	0,082	0,287	0,608	5,475	<0,001	17,801	9	<0,001	49,442
10 hafta ve üzeri	18	0,618	0,069	0,482	0,753	8,944	<0,001	146,649	17	<0,001	88,408

Psikomotor gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne eğitimsel uygulamanın toplam haftasının etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochran Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir ($Q=0,99$; $df=1$; $p=0,320$). Buna göre eğitim uygulanan sürenin 10 haftadan az olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 10 hafta ve üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır ($p=0,320$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da 10 hafta ve üzeri süren tezlerin ortalama etki büyüklüğü ($ES=0,618$) 10 hafta altında süren tezlerin ortalama etki büyüklüğünden ($ES=0,448$) daha yüksektir.

Tablo 33

Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Oturum Süresi Moderatör Analizi Sonuçları

Dakika	n	ES	SH	95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
50 dk ve altı	20	0,431	0,060	0,312	0,549	7,136	<0,001	81,238	19,000	<0,001	76,612
50 dk üzeri	8	0,924	0,109	0,711	1,136	8,499	<0,001	70,018	7,000	<0,001	90,003

Psikomotor gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne oturum süresinin etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochran Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir ($Q=4,64$; $df=1$; $p=0,031$). Buna göre eğitim oturum süresinin 50 dakika ve daha az olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 50 dakikanın üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,031$). Oturum süresinin 50 dakika ve daha az olduğu tezlerdeki ortak etki büyüklüğü orta büyüklükte iken ($ES=0,431$); 50 dakikadan daha fazla süre eğitim uygulanan tezlerin ortak etki büyüklüğü büyük ($ES=0,924$) olarak gözlenmiştir.

Tablo 34

Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Haftalık Oturum Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları

Gün	n	ES	SH	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
3 gün ve altı	21	0,476	0,066	0,347	0,604	7,239	<0,001	44,131	20	0,001	54,681
3 gün üzeri	7	0,677	0,089	0,503	0,850	7,639	<0,001	119,525	6	<0,001	94,980

Psikomotor gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne haftalık oturum sayısının etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir (Q=4,87; df=1; p=0,027). Buna göre eğitimsel müdahalenin haftalık oturum sayısı haftada üç gün ve daha az olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile üç günün üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p=0,027). Üç gün ve daha az süre eğitim uygulanan tezlerdeki etki büyüklükleri orta büyüklükte iken (ES=0,476); üç günden daha fazla süre eğitim uygulanan tezlerin ortak etki büyüklüğü yine orta büyüklükte ancak daha yüksek (ES=0,677) olarak gözlenmiştir.

Tablo 35

Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Yaş Grubu Moderatör Analizi Sonuçları

Yaş	n	ES	SH	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
4 ve 5 yaş	9	0,392	0,083	0,229	0,555	4,704	<0,001	5,624	8	0,689	0,000
6 yaş	19	0,651	0,068	0,517	0,784	9,544	<0,001	155,572	18	<0,001	88,430

Psikomotor gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne uygulamanın yapıldığı sınıfın yaş grubunun etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin

istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir ($Q=1,50$; $df=1$; $p=0,220$). Buna göre çocuk yaşının 4 ve 5 yaş olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 6 yaş olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır ($p=0,220$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da 6 yaş grubu çocuklara eğitim uygulanmış tezlerin ortalama etki büyüklüğü ($ES=0,651$) 4-5 yaş grubu çocuklara eğitim uygulayan tezlerin ortalama etki büyüklüğünden ($ES=0,392$) daha yüksektir.

Tablo 36

Psikomotor Gelişim Son Test Puanları Grubundaki Çocuk Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları

Örneklem	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
20 altı	8	0,575	0,146	0,288	0,861	3,934	<0,001	70,812	7	<0,001	90,115
20 ve üzeri	20	0,543	0,057	0,432	0,654	9,592	<0,001	96,124	19	<0,001	80,234

Psikomotor gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne deney grubundaki çocuk sayısının etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir ($Q=0,73$; $df=1$; $p=0,393$). Buna göre deney grubundaki çocuk sayısı 20'nin altında olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 20 ve üzerinde olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır ($p=0,393$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da deney grubunda 20 çocuktan daha az çocuğun olduğu tezlerin ortalama etki büyüklüğü ($ES=0,575$) 20 ve daha fazla çocuğun olduğu tezlerin ortalama etki büyüklüğünden ($ES=0,543$) daha yüksektir.

Psikomotor gelişim ile ilgili son test puanlarının çeşitli moderatör değişkenler meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Psikomotor gelişime yönelik uygulanan eğitimsel müdahalelerin son test puanları moderatör analizinde; eğitimin toplam süresi, toplam hafta sayısı, uygulamanın yapıldığı yaş grubu ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısına ait etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir ifadeyle toplam eğitim süresinin 1500 dakika altında ya da üstünde olması, eğitim süresinin 10 haftanın altında ya da üstünde olması, uygulama yapılan grubun 4-5 yaş ya da 6 yaş grubunda

olması, uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısının 20 çocuktan az ya da çok olması ortalama etki büyüklüklerini değiştirmemektedir.

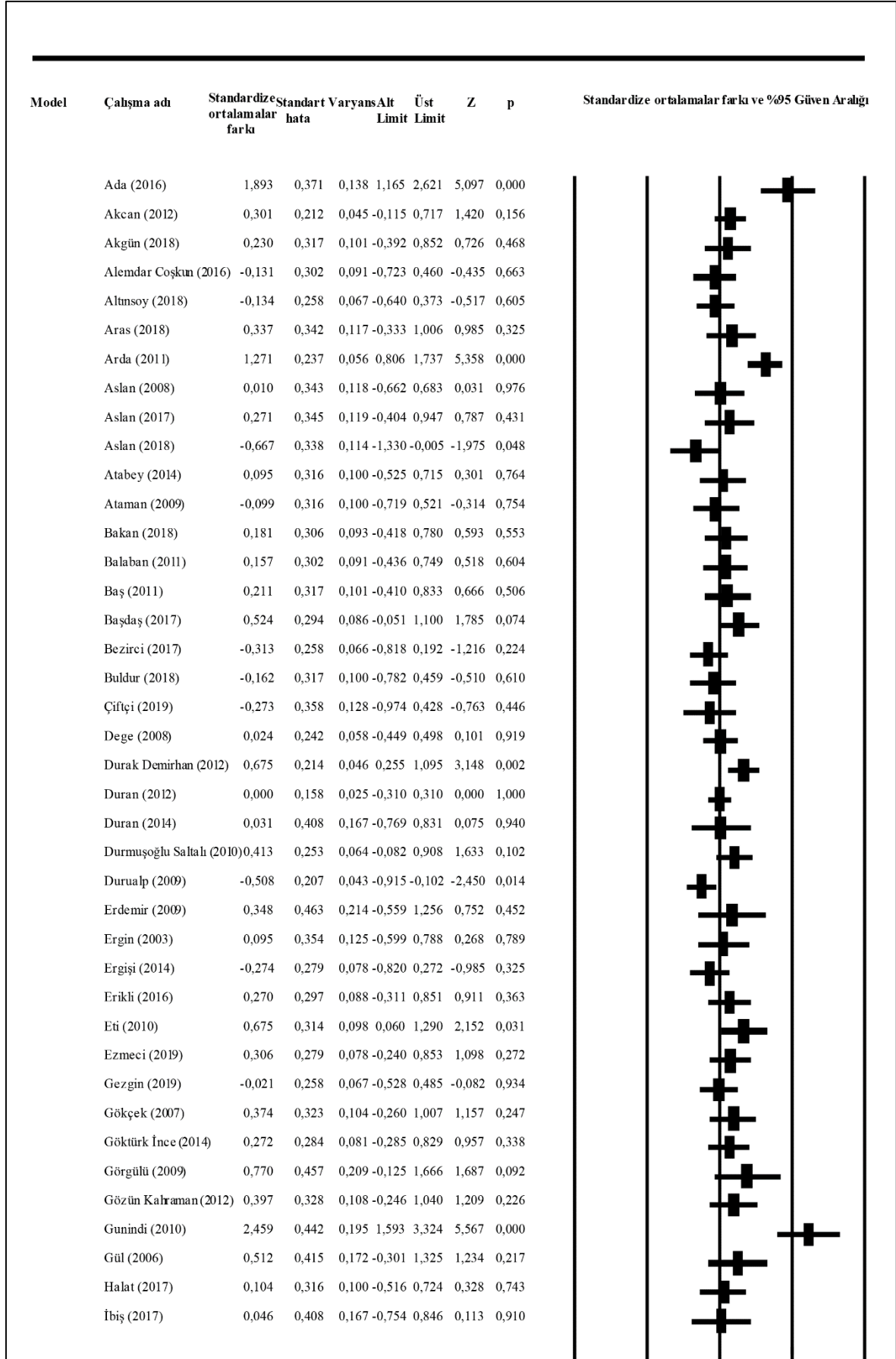
Psikomotor gelişim ile ilgili eğitimsel müdahalelerin oturum süreleri ve eğitimin haftalık kaç oturumda verildiği ile ilgili yapılan moderatör analizlerinde ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Oturum süresi açısından 50 dakikanın üstündeki müdahalelerin daha etkili olduğu bulunmuştur. Haftalık olarak üç günden fazla oturumda verilen eğitim müdahalelerinin daha etkili olduğu saptanmıştır.

5.3. Sosyal Duygusal Gelişim ile İlgili Bulgular

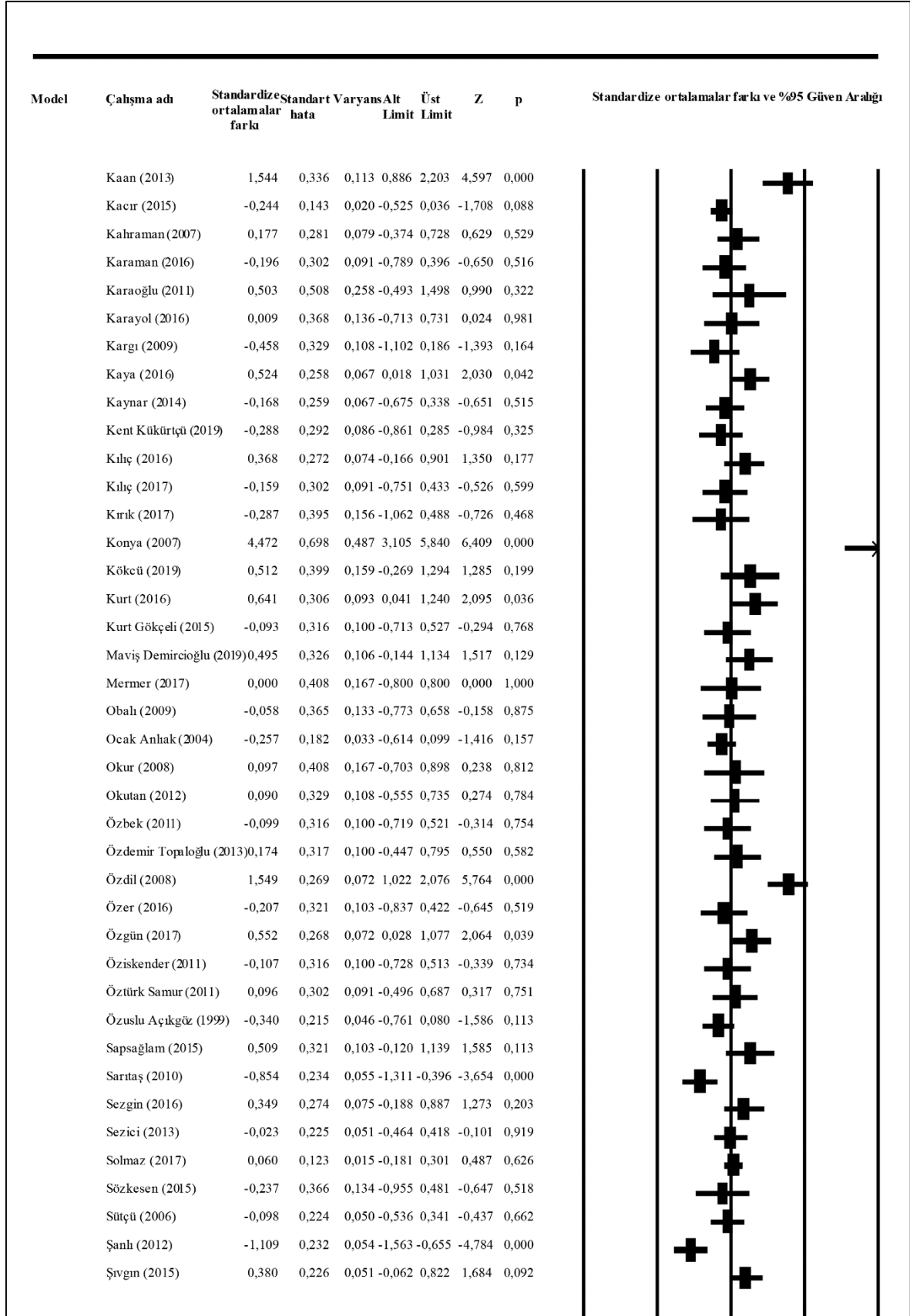
Üçüncü alt problem “Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitim programlarının çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerine etkisi nedir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt problem ile ilgili araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerdeki verilerin analizi yapılmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular, “Sosyal duygusal gelişim etki büyüklüğü analizine ilişkin bulgular” ve “Sosyal duygusal gelişim moderatör analizlerine ilişkin bulgular” alt başlıkları altında sunulmuştur.

5.3.1. Sosyal Duygusal Gelişim Etki Büyüklüğü Analizine İlişkin Bulgular

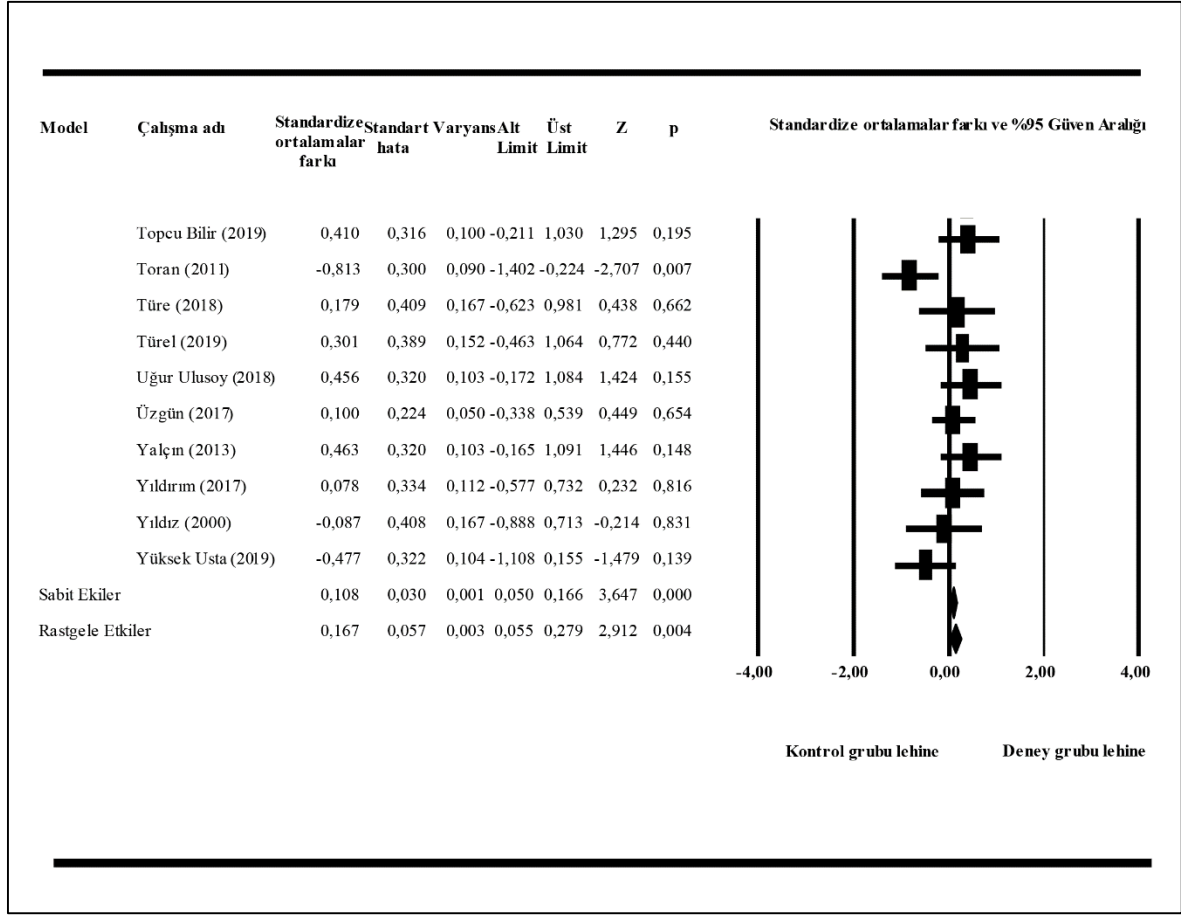
Analizler sonucunda ortaya çıkan orman grafiği, sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modeli, homojenlik testi, yayın yanlılığı bulguları aşağıda sunulmuştur.



Şekil 13. Sosyal duygusal gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği



Şekil 13. Sosyal duygusal gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



Şekil 13. Sosyal duygusal gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı

Sosyal duygusal gelişim ön test puanları karşılaştırılan 90 çalışmaya ait orman grafiği şekil 13'te görülmektedir. Eğitimsel müdahale öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal duygusal gelişim yönünden benzer özellikte olup olmadığı ile ilgili yapılan karşılaştırmada 16 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($p < 0.05$), 74 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 37

Sosyal Duygusal Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Sabit Etkiler Modeli	0,108	0,030	0,001	0,050	0,166	3,647	<0,001

Meta analize dâhil edilen çalışmaların sosyal duygusal gelişim alanı ön test puanı sonuçlarının sabit etkiler modeline göre birleştirilen ortalama etki büyüklüğü $ES=0,108$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE=0,030$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı 0,050 ve üst sınırı 0,166 olarak hesaplanmıştır. Buna göre sosyal duygusal gelişime ait ön test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark olması ($p<0,001$) ve ortak etki büyüklüğünün pozitif olması ($ES=0,108$) nedeniyle sonuçların deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Sabit etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda elde edilen 0,108 değeri Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre küçük etki büyüklüğü, Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmasına göre ise önemsiz düzeyde bir etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.

Tablo 38

Sosyal Duygusal Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	p	I ² değeri
311,792	89,000	<0,001	71,455

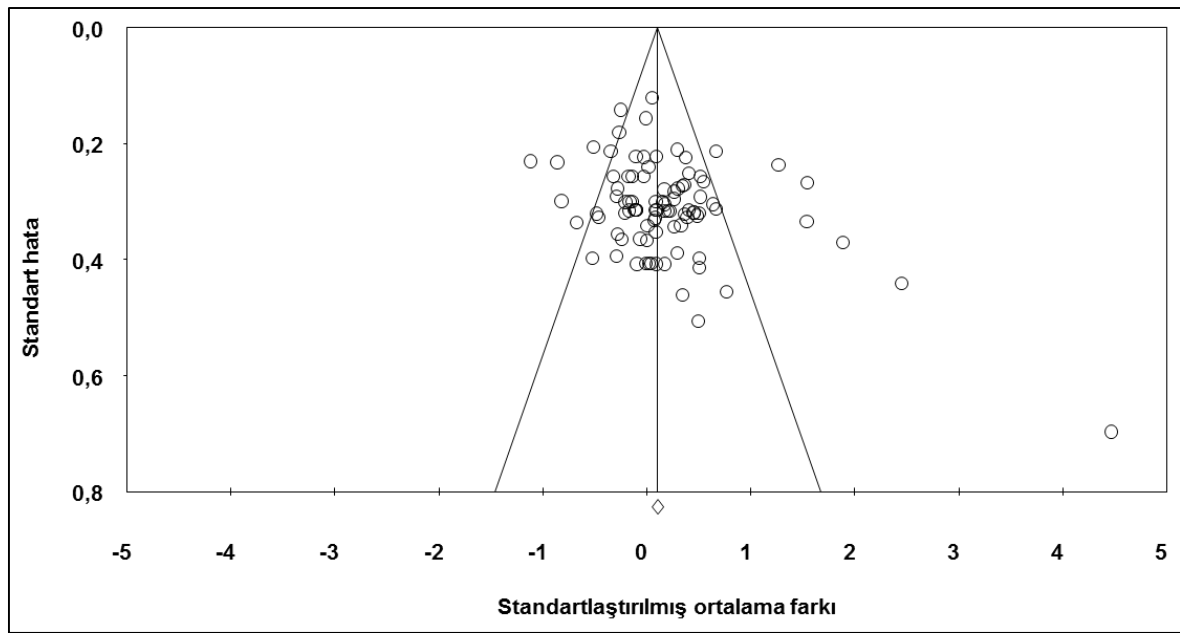
Homojenlik testine (Q testi) göre, $Q=311,792$ olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 89 serbestlik derecesi değeri 112,022 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ($Q=311,792$) 89 serbestlik derecesi ile Ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95}=112,022$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modeline göre reddedilmiştir ($p<0,001$). Bir başka ifade ile etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tabloya göre I² değerinin ($I^2=71,455$) %75 düzeyine yakın olması da heterojenliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre rastgele etkiler modelinin kullanımının uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 39

Sosyal Duygusal Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Rastgele Etkiler Modeli	0,167	0,057	0,003	0,055	0,279	2,912	0,005

Rastgele etkiler modeline göre, meta analize dâhil edilen tezlerin, standart hatası $SE=0,057$, %95 güven aralığının alt sınırı 0,055 ve üst sınırı 0,279 ile tezlerin ortak etki büyüklüğü $ES=0,167$ olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında $Z=2,912$ olarak bulunmuştur. Buna göre, sosyal duygusal gelişime ait ön test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olması ($p=0,005$) ve ortak etki büyüklüğünün pozitif olması ($ES=0,167$) nedeniyle sonuçların deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Rastgele etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda elde edilen 0,167 değeri Cohen (1988) ve Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmasına göre küçük etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.



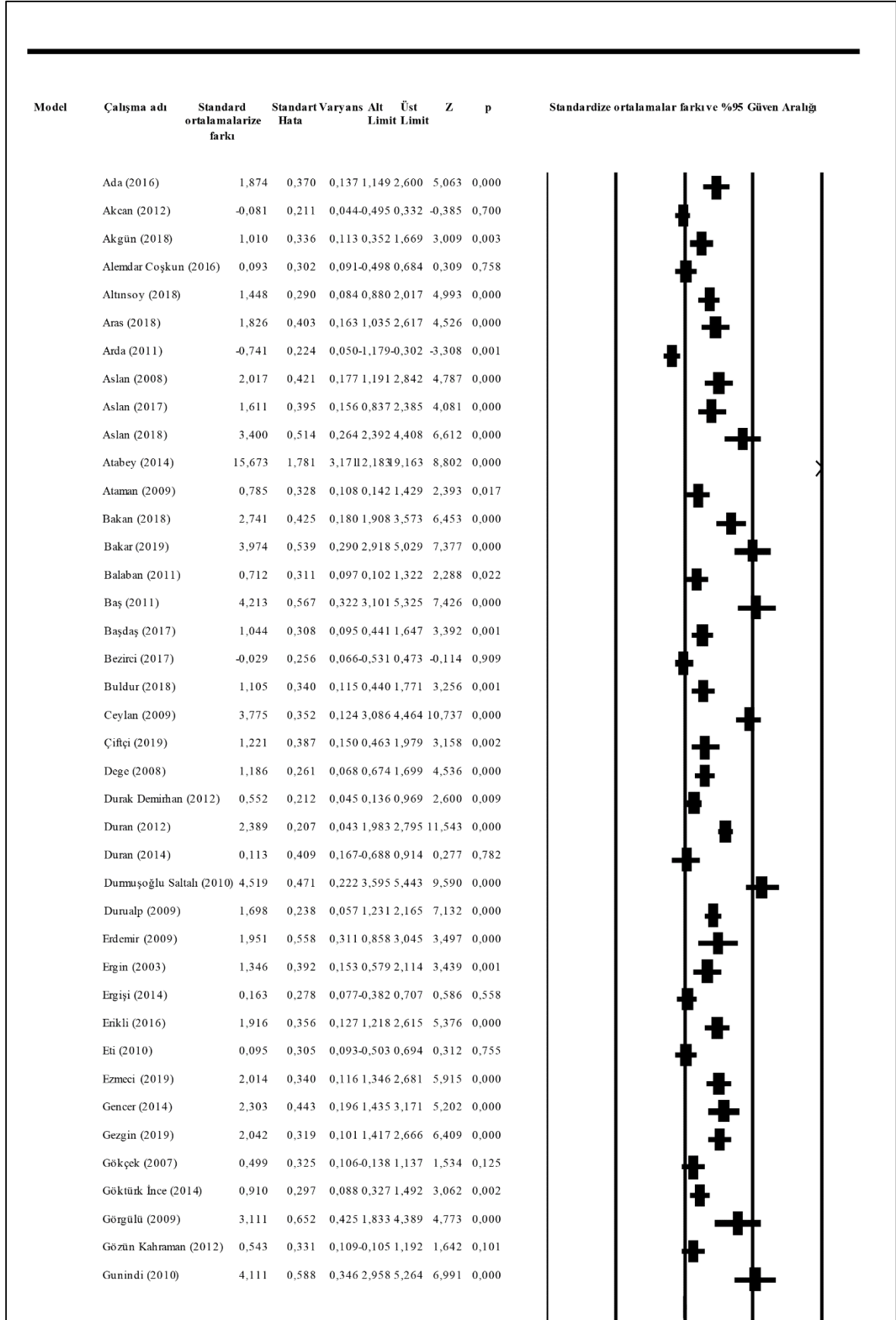
Şekil 14. Sosyal duygusal gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Huni grafiğine göre etki büyüklüklerinin ve standart hatalarının saçılımının genel olarak simetrik olduğu görülmektedir. Buna karşın Duvel and Tweedie's Trim and Fill testine göre simetriyi sağlamak adına 26 tez eklenmesi gerektiği belirlenmiştir. Eklenen etki büyüklükleri ile düzeltilmiş ortak etki büyüklükleri tabloda görülmektedir.

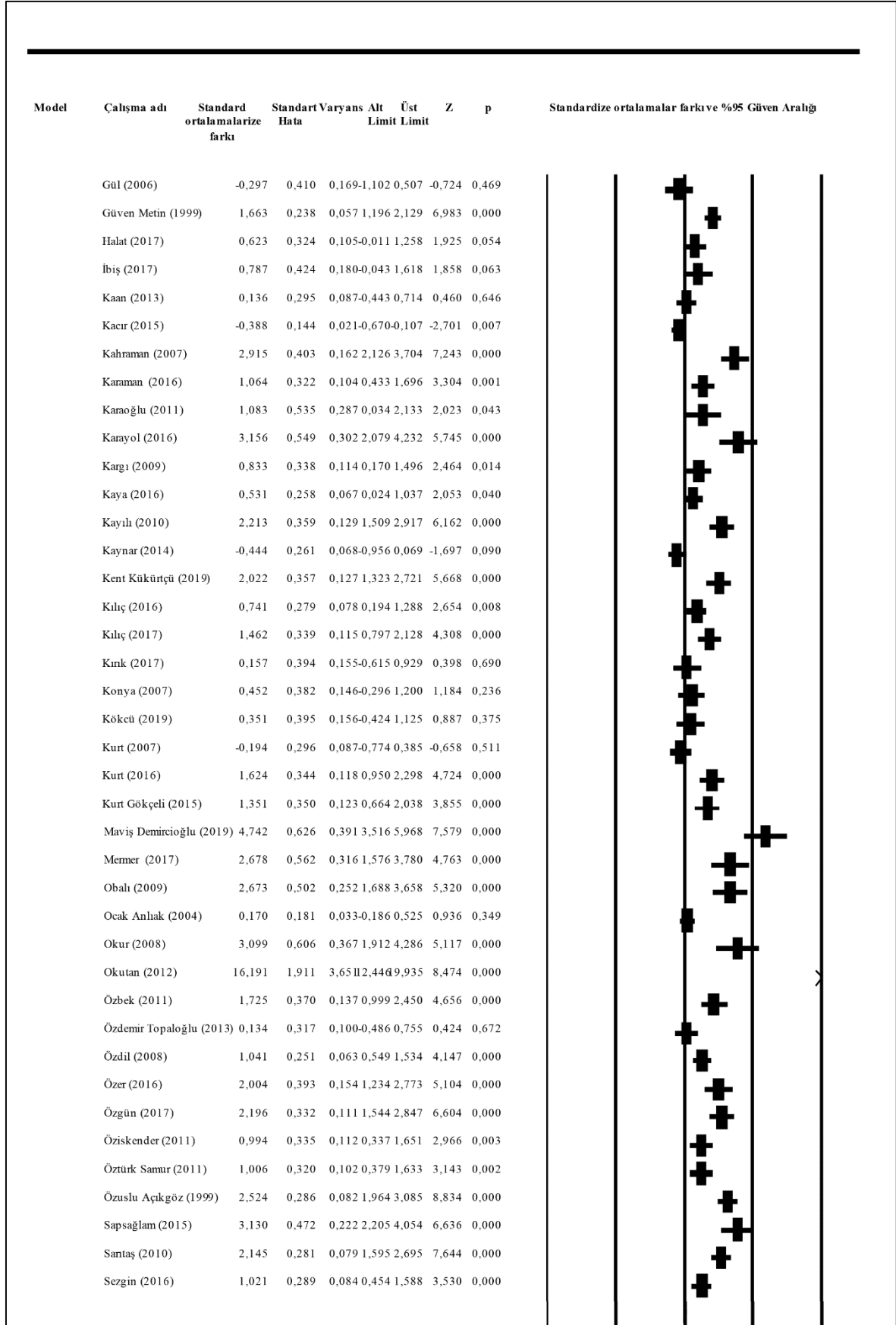
Tablo 40

Sosyal Duygusal Gelişim Ön Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları

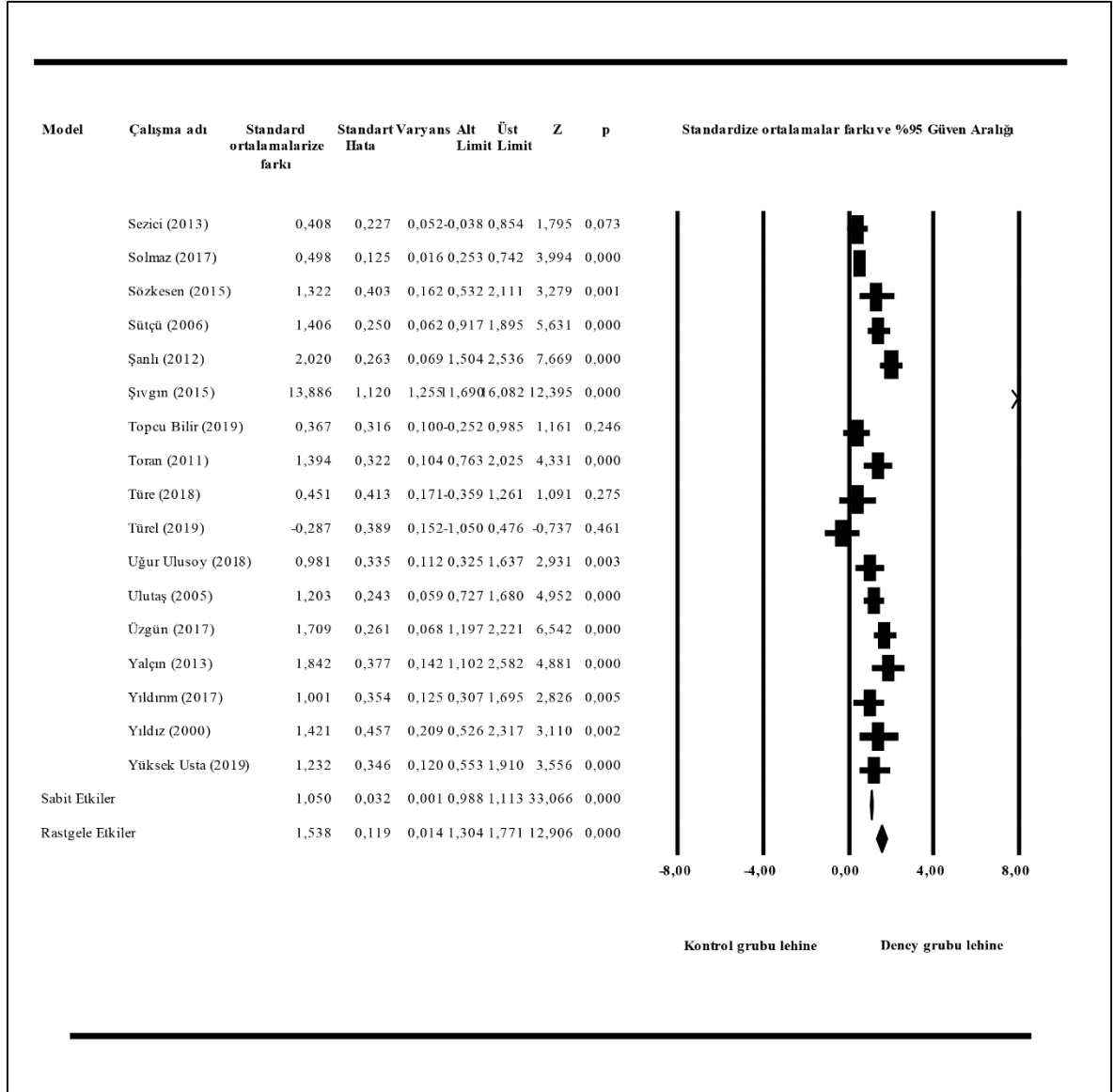
		Sabit Etkiler Modeli				Rastgele Etkiler Modeli		
	Eklenen çalışma sayısı	Etki Büyükliği (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Etki Büyükliği (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Q değeri
Gözlenen değerler		0,108	0,050	0,166	0,167	0,055	0,279	311,792
Düzeltilen değerler	26	-0,094	-0,146	-0,043	-0,082	-0,208	0,044	638,177



Şekil 15. Sosyal duygusal gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği



Şekil 15. Sosyal duygusal gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



Şekil 15. Sosyal duygusal gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı

Sosyal duygusal gelişim son test puanları karşılaştırılan 97 teze ait orman grafiği şekil 15'te görülmektedir. Eğitimsel müdahale sonrasında deney ve kontrol gruplarının sosyal duygusal gelişim son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan karşılaştırmada 87 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($p < 0.05$), 10 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 41

Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyükliği (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Sabit Etkiler Modeli	1,050	0,032	0,001	0,988	1,113	33,066	<0,001

Meta analize dâhil edilen tezlerin sosyal duygusal gelişim alanı son test puanı sonuçları sabit etkiler modeline göre birleştirilen ortalama etki büyüklüğü değeri $ES=1,050$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE=0,032$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı 0,988 ve üst sınırı 1,113 olarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar doğrultusunda sosyal duygusal gelişime ait son test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark olması ($p<0,001$) ve ortak etki büyüklüğünün pozitif olması ($ES=1,050$) nedeniyle sonuçların deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Sabit etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda elde edilen 1,050 değeri Cohen (1988) ve Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmalarına göre büyük etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.

Tablo 42

Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	p	I ² değeri
1281,142	96,000	<0,001	92,507

Homojenlik testine (Q testi) göre, $Q=1281,142$ olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 96 serbestlik derecesi değeri 119,871 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ($Q=1281,142$) 96 serbestlik derecesi ile Ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95}=119,871$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modeline göre reddedilmiştir ($p<0,001$). Bir başka ifade ile etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. I² değerinin %75 düzeyinin oldukça üzerinde ($I^2=92,507$) olması, sabit

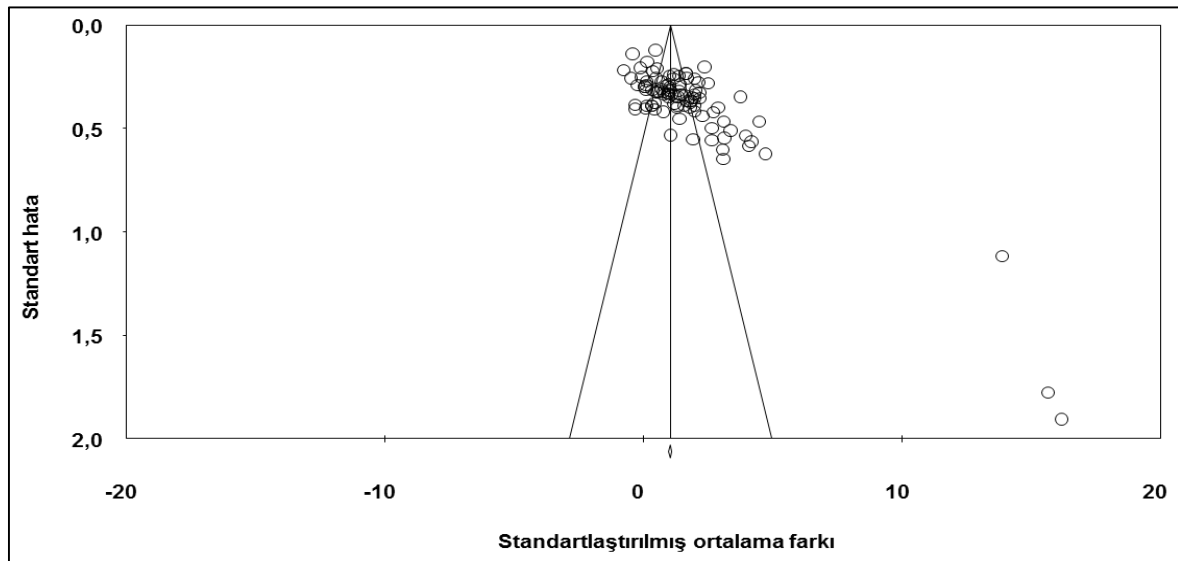
etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüklerinin dağılımının heterojen bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre rastgele etkiler modelinin kullanımı uygundur.

Tablo 43

Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyük­lüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Rastgele Etkiler Modeli	1,538	0,119	0,014	1,304	1,771	12,906	<0,001

Rastgele etkiler modeline göre, meta analize dâhil edilen tezlerin, standart hatası $SE=0,119$, %95 güven aralığının alt sınırı 1,304 ve üst sınırı 1,771 ile tezlerin ortak etki büyüklüğü $ES=1,538$ olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında $Z=12,906$ olarak bulunmuştur. Buna göre sosyal duygusal gelişime ait son test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark olması ($p<0,001$) ve ortak etki büyüklüğünün pozitif olması ($ES=1,538$) nedeniyle sonuçların deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Rastgele etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda elde edilen 1,538 değeri Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre büyük etki büyüklüğü, Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflamasına mükemmel etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.



Şekil 16. Sosyal duygusal gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Huni grafiğinde etki büyüklükleri ile standart hatalarının saçılımında görülen asimetri; Duval and Tweedie's Trim and Fill testine göre 32 tez eklenmesiyle giderilebilmektedir.

Tablo 44

Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları

	Eklenen çalışma sayısı	Sabit Etkiler Modeli			Rastgele Etkiler Modeli			Q değeri
		Etki Büyüklüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Etki Büyüklüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen değerler		1,050	0,988	1,113	1,538	1,304	1,771	1281,142
Düzeltilen değerler	32	0,657	0,600	0,714	0,727	0,469	0,985	2514,124

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerini destekleyen 97 lisansüstü tezin meta analizi sonucunda tezlerde uygulanan eğitimsel müdahalelerin çocukların sosyal duygusal gelişimlerine önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (ES=1,538). Sistematiik sentezleme türlerinden olan oy sayma yöntemi ile değerlendirildiğinde eğitimsel müdahale sonrasında uygulanan son testlerde 97 tezin 87'sinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu 97 tezdten 90'ında ön test verisi bulunmaktadır. 74 tezin ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak fark bulunmadığı belirlenmiştir. Ön test puanları bulunan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü değeri (ES=0,167) deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak farklılık olmadığını göstermektedir. Meta analizden elde edilen bu sonuç alan yazın ile benzerlik göstermektedir. Alan yazında yer alan bir diğer meta analiz çalışmasında eğitimsel müdahaleler ile sosyal duygusal gelişim arasında orta düzeyde bir etki bulunmuştur (Kennedy, 2010).

Kennedy (2010)'nin erken çocukluk döneminde sosyal yetkinliği artırmak için yapılan müdahaleleri incelediği çalışmada, uygulanan eğitim programlarının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yeterliliklerine olumlu yönde ve orta düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Murano (2019)'nun ilköğretim ve erken çocuklukta evrensel ve hedeflenen sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik müdahaleleri inceledikleri çalışmada, sosyal duygusal becerilere yönelik uygulanan evrensel ve hedeflenen müdahalelerin her ikisi için orta düzeyde etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Rafe (2006)'nin dışa yönelim problemleri olan okul öncesi çocukları hedef alan müdahale programlarını

incelediği çalışma sonucunda, müdahale programlarının ortalama etkisinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

5.3.2. Sosyal Duygusal Gelişim Moderatör Analizlerine İlişkin Bulgular

Sosyal duygusal gelişim ile ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasındaki etki büyüklükleri farklılığının nedenlerinden biri araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait moderatör değişkenler olabilir. Sosyal duygusal gelişime ait birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğünün heterojenliğinin açıklanabilmesi için altı adet moderatör analizi yapılmıştır. Bu değişkenler uygulamanın yapıldığı toplam dakika (1500 dakika altı ve üstü), uygulamanın yapıldığı toplam hafta (10 hafta altı ve üstü), her bir oturumun uygulama süresi (50 dakika altı ve üstü), bir haftadaki oturum sayısı (3 oturum altı ve üstü), uygulamanın yapıldığı yaş grubu (4-5 yaş ve 6 yaş) ve uygulamanın yapıldığı gruptaki çocuk sayısı (20 altı ve üstü) olarak belirlenmiştir. Analizlerde her bir değişken için farklı sınıflamalar kullanılarak birçok defa analiz yapılmıştır. Örneğin oturum süresi moderatörü için 20 dakika altı ve üstü, 30 dakika altı ve üstü, 40 dakika altı ve üstü gibi farklı süreler kullanılmış ve bu moderatör değişkenle ilgili anlamlılık aranmıştır.

Tablo 45

Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Toplam Süre Moderatör Analizi Sonuçları

Toplam süre	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
1500 dk altı	59	1,112	0,040	1,034	1,190	27,866	<0,001	842,996	58	<0,001	93,120
1500 dk ve üzeri	36	0,912	0,053	0,809	1,016	17,261	<0,001	358,146	35	<0,001	90,227

Sosyal duygusal gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne uygulamanın toplam süresinin etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir (Q=1,59 df=1 p=0,207). Buna göre toplam eğitim süresinin 1500 dakikanın altında olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 1500 dakika ve

üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır ($p=0,207$).

Tablo 46

Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Toplam Hafta Moderatör Analizi Sonuçları

Hafta	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
10 hafta altı	41	1,274	0,051	1,174	1,375	24,784	<0,001	473,746	40	<0,001	91,557
10 hafta ve üzeri	55	0,905	0,040	0,826	0,984	22,405	<0,001	712,709	54	<0,001	92,423

Sosyal duygusal gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne eğitimsel uygulamanın toplam haftasının etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochran Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir (Q=0,05 df=1 p=0,830). Buna göre eğitim uygulanan sürenin 10 haftadan daha az olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 10 hafta ve üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır (p=0,830).

Tablo 47

Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Oturum Süresi Moderatör Analizi Sonuçları

Dakika	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
50 dk ve altı	55	0,996	0,040	0,917	1,075	24,729	<0,001	898,599	54	<0,001	93,991
50 dk üzeri	40	1,113	0,052	1,011	1,215	21,379	<0,001	308,433	39	<0,001	87,355

Sosyal duygusal gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne oturum süresinin etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochran Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir (Q=1,59 df=1 p=0,207). Buna göre eğitim süresinin 50 dakika ve daha az olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 50 dakikanın üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır

($p=0,207$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da 50 dakikadan daha fazla süre eğitim uygulanan tezlerin ortak etki büyüklüğü ($ES=1,113$), 50 dakika ve daha az olduğu tezlerdeki ortak etki büyüklüğünden ($ES=0,996$) daha yüksektir.

Tablo 48

Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Haftalık Oturum Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları

Gün	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
3 gün ve altı	72	1,081	0,037	1,009	1,152	29,444	<0,001	995,837	71	<0,001	92,870
3 gün üzeri	23	0,915	0,064	0,789	1,041	14,265	<0,001	209,363	22	<0,001	89,492

Sosyal duygusal gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne haftalık oturum sayısının etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir ($Q=1,78$ $df=1$ $p=0,182$). Buna göre eğitimsel müdahalenin haftalık oturum sayısı haftada üç gün ve daha az olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile üç günün üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır ($p=0,182$).

Tablo 49

Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Yaş Grubu Moderatör Analizi Sonuçları

Yaş	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
4 ve 5 yaş	36	1,155	0,051	1,055	1,255	22,626	<0,001	409,622	35	<0,001	91,456
6 yaş	59	1,003	0,041	0,922	1,084	24,315	<0,001	855,559	58	<0,001	93,221

Sosyal duygusal gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne uygulamanın yapıldığı sınıfın yaş grubunun etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir ($Q=0,67$ $df=1$ $p=0,413$). Buna

göre çocuk yaşının 4 ve 5 yaş olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 6 yaş olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır ($p=0,413$).

Tablo 50

Sosyal Duygusal Gelişim Son Test Puanları Grubundaki Çocuk Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları

Örneklem	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
20 altı	31	1,297	0,078	1,144	1,450	16,603	<0,001	258,393	30	<0,001	88,390
20 ve üzeri	66	1,001	0,035	0,933	1,070	28,803	<0,001	1010,799	65	<0,001	93,569

Sosyal gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne deney grubundaki çocuk sayısının etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir ($Q=0,67$ $df=1$ $p=0,413$). Buna göre deney grubundaki çocuk sayısı 20'nin altında olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 20 ve üzerinde olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır ($p=0,413$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da deney grubunda 20 çocuktan daha az çocuğun olduğu tezlerin ortalama etki büyüklüğü ($ES=1,297$) 20 ve daha fazla çocuğun olduğu tezlerin ortalama etki büyüklüğünden ($ES=1,001$) daha yüksektir.

Sosyal duygusal gelişim ile ilgili son test puanlarının çeşitli moderatör değişkenler meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Sosyal duygusal gelişime yönelik uygulanan eğitimsel müdahalelerin son test puanları moderatör analizinde; eğitimin toplam süresi, toplam haftası, her bir oturumun süresi, eğitimin haftalık kaç oturumda verildiği, uygulamanın yapıldığı yaş grubu ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısına ait etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir ifadeyle toplam eğitim süresinin 1500 dakika altında ya da üstünde olması, eğitim süresinin 10 haftanın altında ya da üstünde olması, oturum süresinin 50 dakikanın altında ya da üstünde olması, haftalık üç oturumdan az ya da fazla olması, uygulama yapılan grubun 4-5 yaş ya da 6 yaş

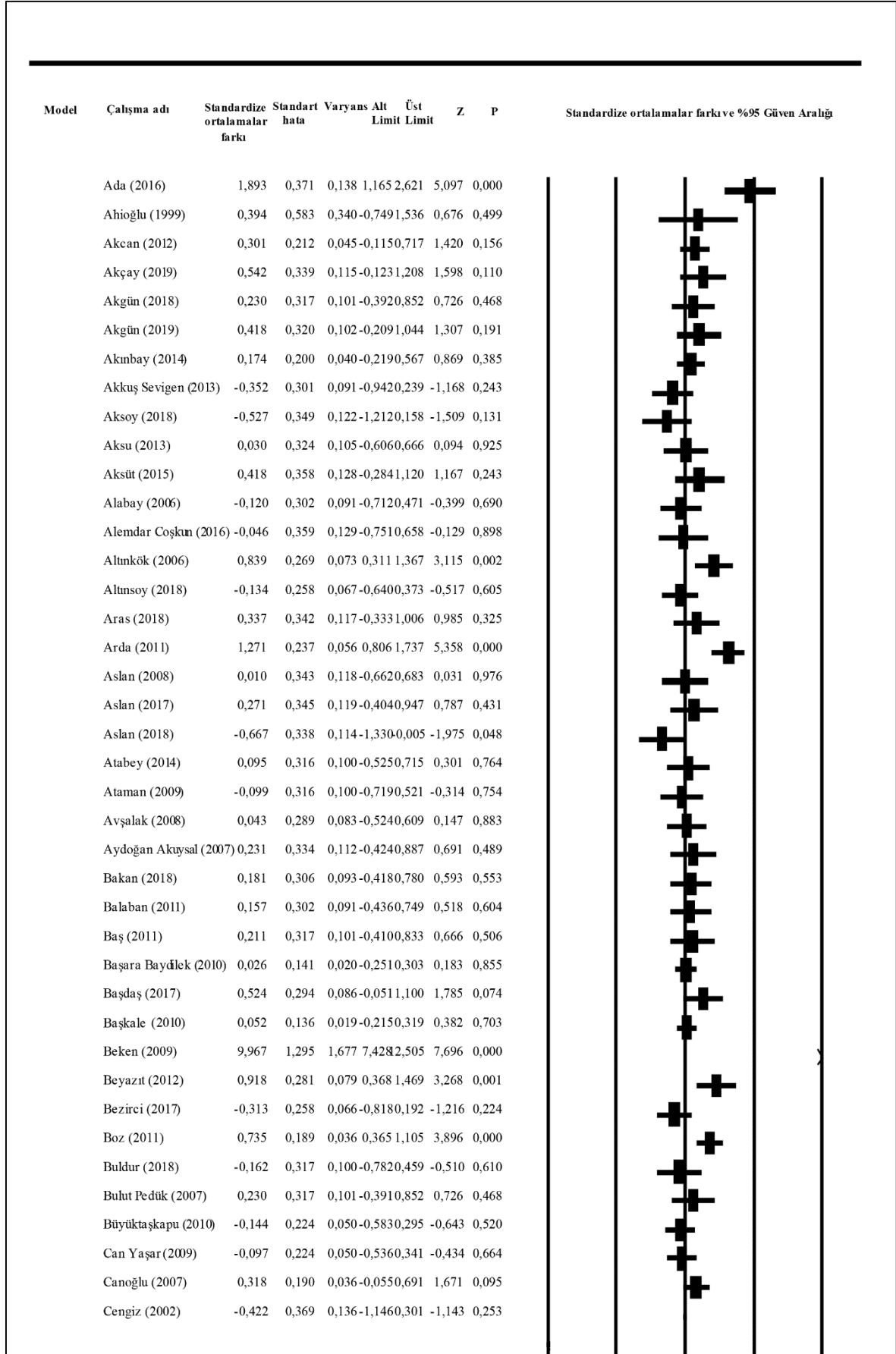
grubunda olması, uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısının 20 çocuktan az ya da çok olması ortalama etki büyüklüklerini değiştirmemektedir.

5.4. Genel Gelişim le İlgili Bulgular

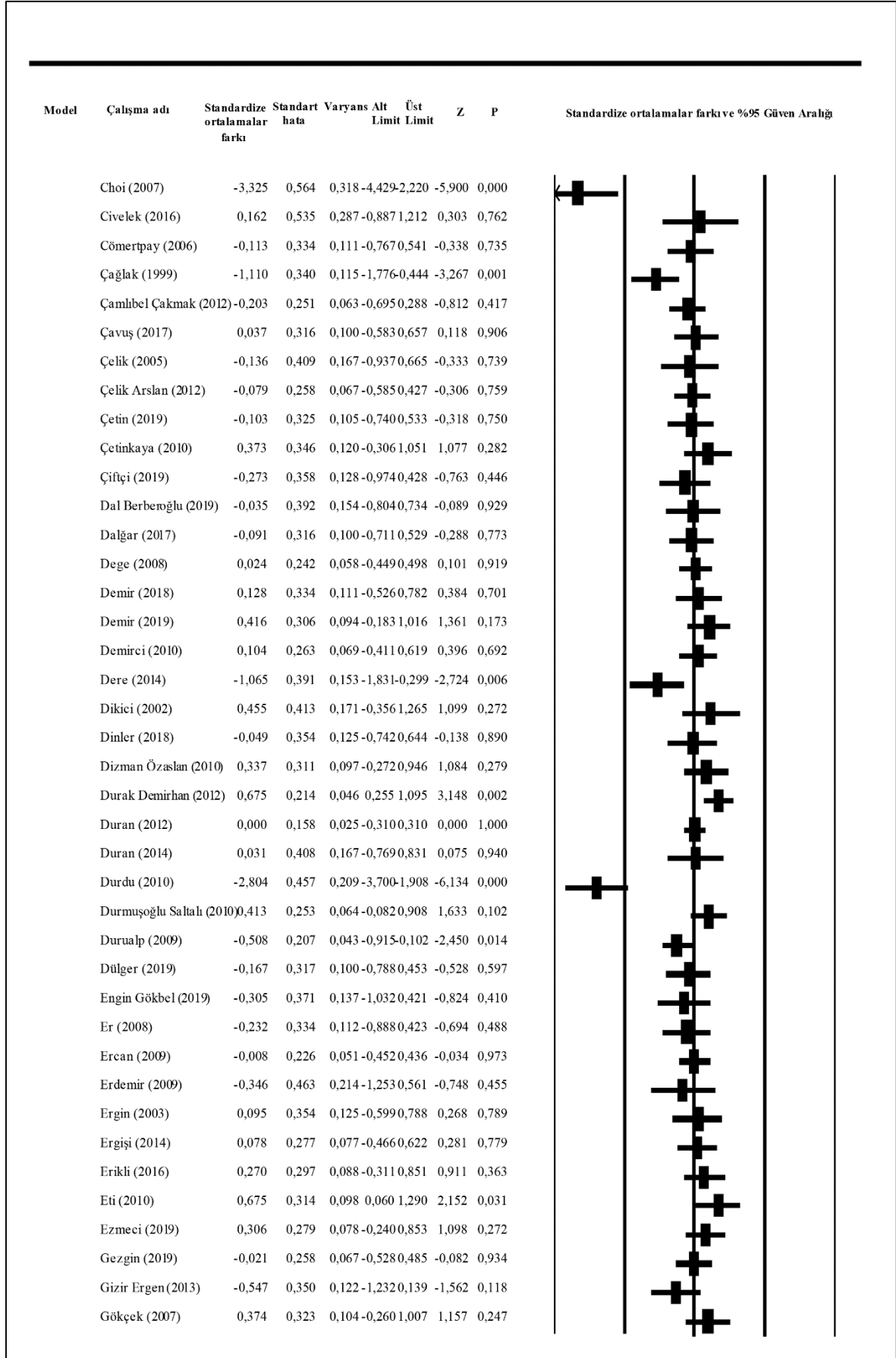
Dördüncü alt problem “Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitim programlarının çocukların genel gelişimleri üzerine etkisi nedir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt problem ile ilgili araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerdeki verilerin analizi yapılmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular, “genel gelişim etki büyüklüğü analizine ilişkin bulgular” ve “genel gelişim moderatör analizlerine ilişkin bulgular” alt başlıkları altında sunulmuştur.

5.4.1. Genel Gelişim Etki Büyüklüğü Analizine İlişkin Bulgular

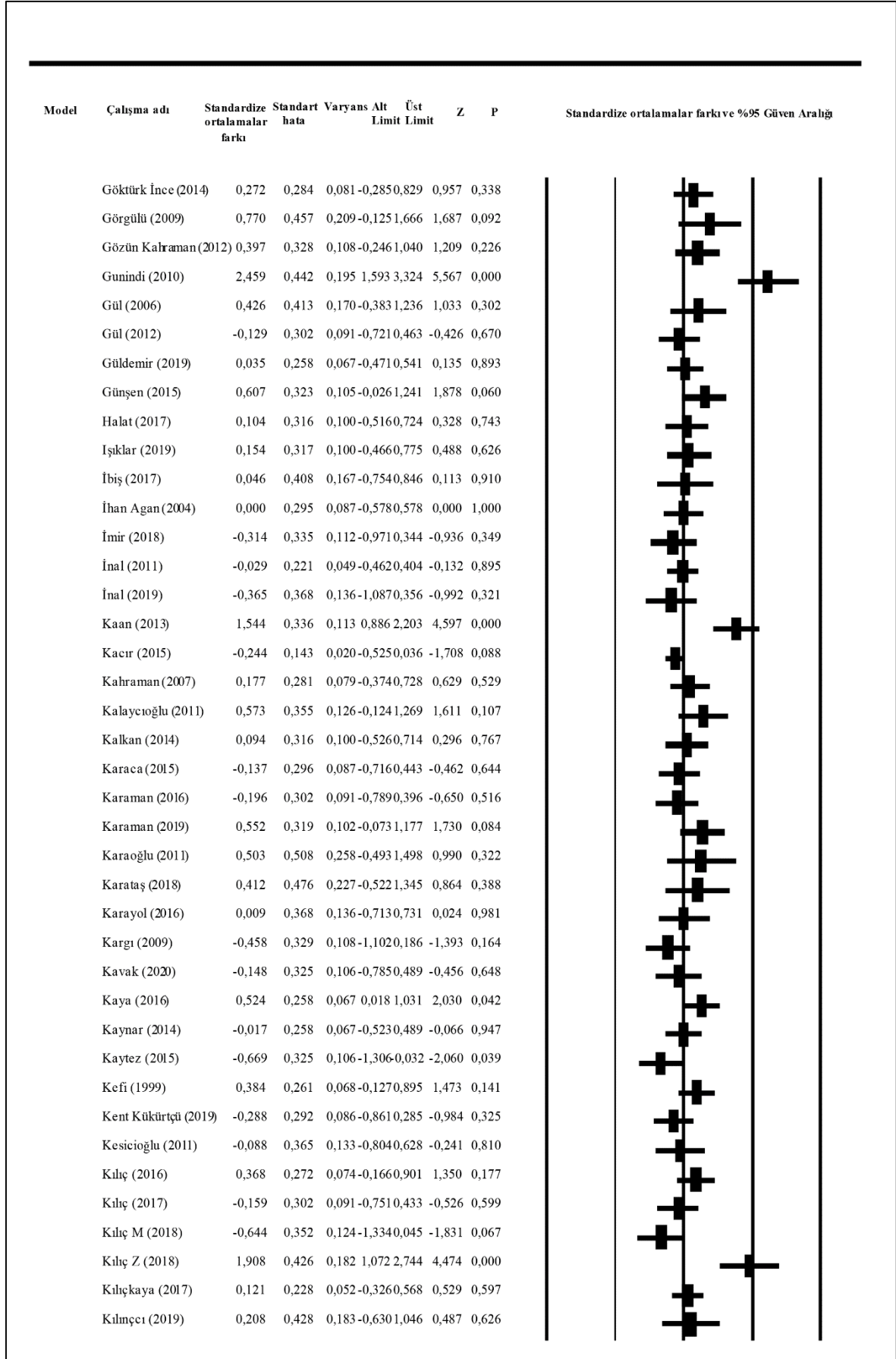
Analizler sonucunda ortaya çıkan orman grafiği, sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modeli, homojenlik testi, yayın yanlılığı bulguları aşağıda sunulmuştur.



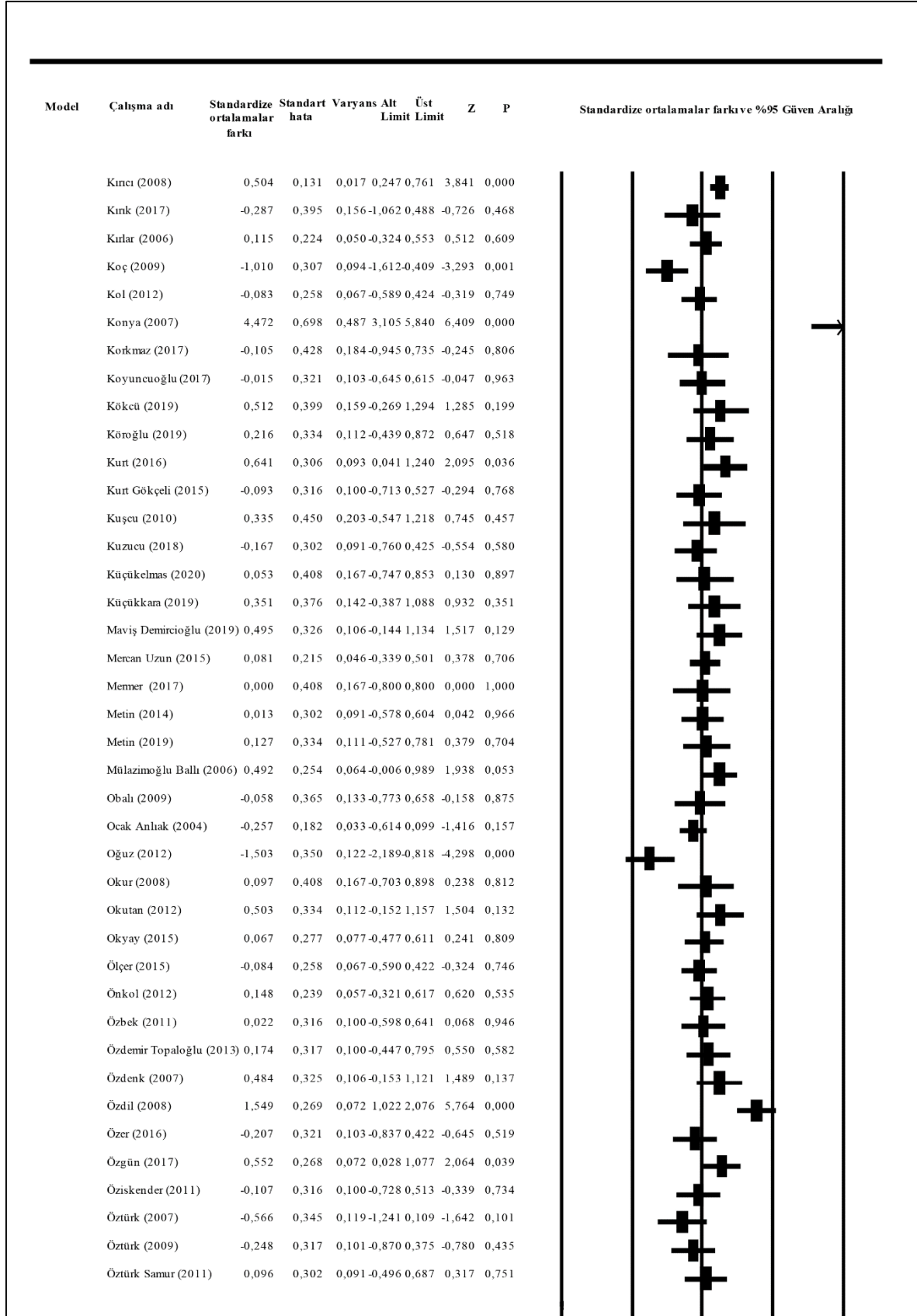
Şekil 17. Genel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği



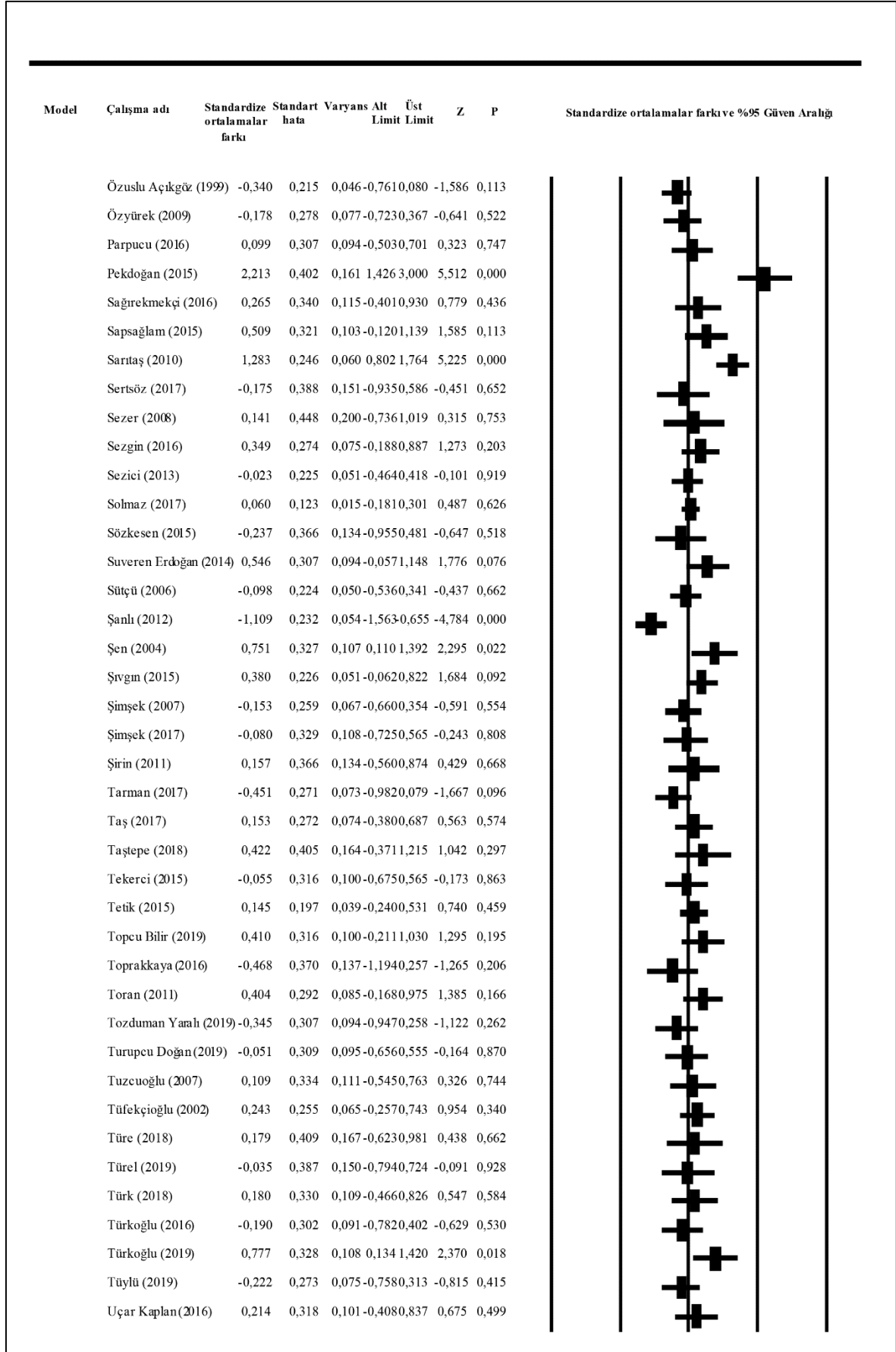
Şekil 17. Genel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



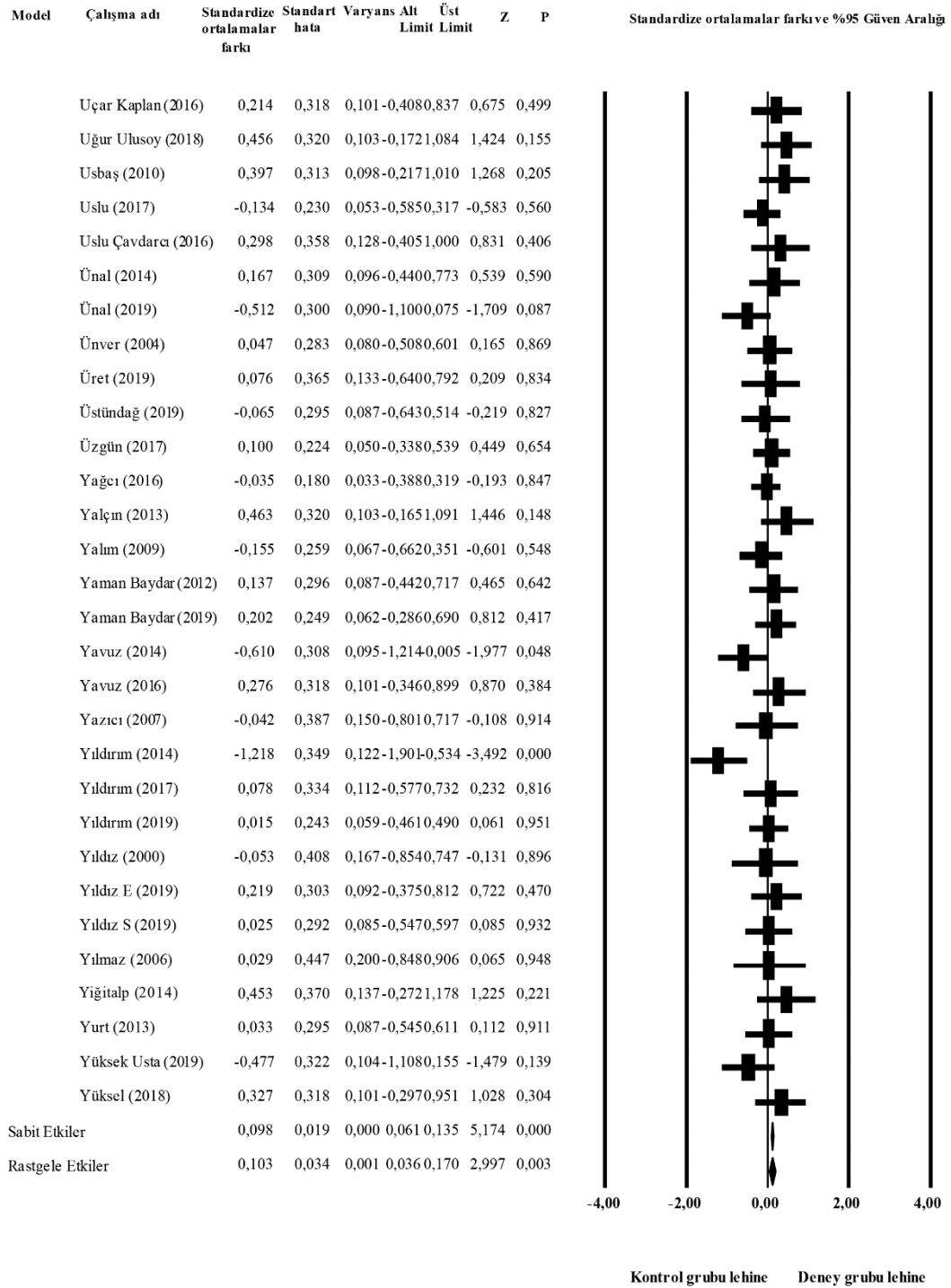
Şekil 17. Genel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



Şekil 17. Genel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



Şekil 17. Genel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



Şekil 17. Genel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı

Genel gelişim ön test puanları karşılaştırılan 229 teze ait orman grafiği şekil 17’de görülmektedir. Eğitimsel müdahale öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki çocukların genel gelişim yönünden benzer özellikte olup olmadığı ile ilgili yapılan karşılaştırmada 117 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($p<0.05$), 112 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 51

Genel Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyükliği (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Sabit Etkiler Modeli	0,098	0,019	0,000	0,061	0,135	5,174	<0,001

Meta analize dâhil edilen tezlerin genel gelişim ön test puanı sonuçlarının sabit etkiler modeline göre birleştirilen ortalama etki büyüklüğü $ES=0,098$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE=0,019$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı 0,061 ve üst sınırı 0,135 olarak hesaplanmıştır. Sabit etkiler modeline göre, genel gelişime ait ön test değerlendirmesinde deney grubuna yapılan müdahaleler ile kontrol grubu müdahaleleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olması ($p<0,001$) ve ortak etki büyüklüğünün pozitif olması ($ES=0,098$) nedeniyle sonuçların deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Sabit etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda elde edilen 0,098 değeri Cohen (1988)’in sınıflandırmasına göre küçük etki büyüklüğü, Thalheimer ve Cook (2002)’un sınıflandırmasına göre ise önemsiz düzeyde bir etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.

Tablo 52

Genel Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	p	I ² değeri
703,084	238,000	$p<0,001$	67,571

Homojenlik testine (Q testi) göre, $Q=703,084$ olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 238 serbestlik derecesi değeri 274,987 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ($Q=703,084$) 238 serbestlik derecesi ile Ki-kare dağılımının kritik değerini

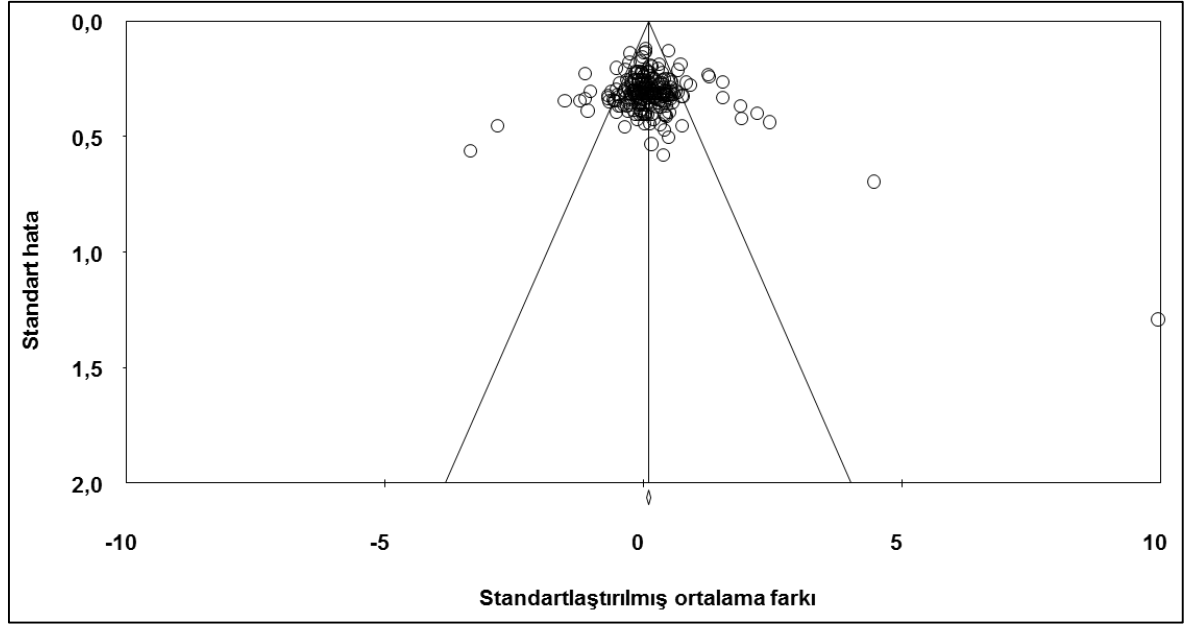
($\chi^2_{0,95}=274,987$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modeline göre reddedilmiştir ($p<0,001$). Bir başka ifade ile etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tabloya göre I^2 değerinin ($I^2=67,571$) %75 düzeyine yakın olması da heterojenliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre rastgele etkiler modelinin kullanımının uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 53

Genel Gelişim Ön Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyükliği (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Rastgele Etkiler Modeli	0,103	0,034	0,001	0,036	0,170	2,997	<0,001

Rastgele etkiler modeline göre meta analize dâhil edilen tezlerin, standart hatası $SE=0,034$, %95 güven aralığının alt sınırı 0,036 ve üst sınırı 0,170 ile tezlerin ortak etki büyüklüğü $ES=0,103$ olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında $Z=2,997$ olarak bulunmuştur. Buna göre, genel gelişim ön test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark olması ($p<0,001$) ve ortak etki büyüklüğünün pozitif olması ($ES=0,103$) nedeniyle sonuçların deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Rastgele etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda elde edilen 0,103 değeri Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre küçük etki büyüklüğü, Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmasına göre ise önemsiz düzeyde küçük etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.



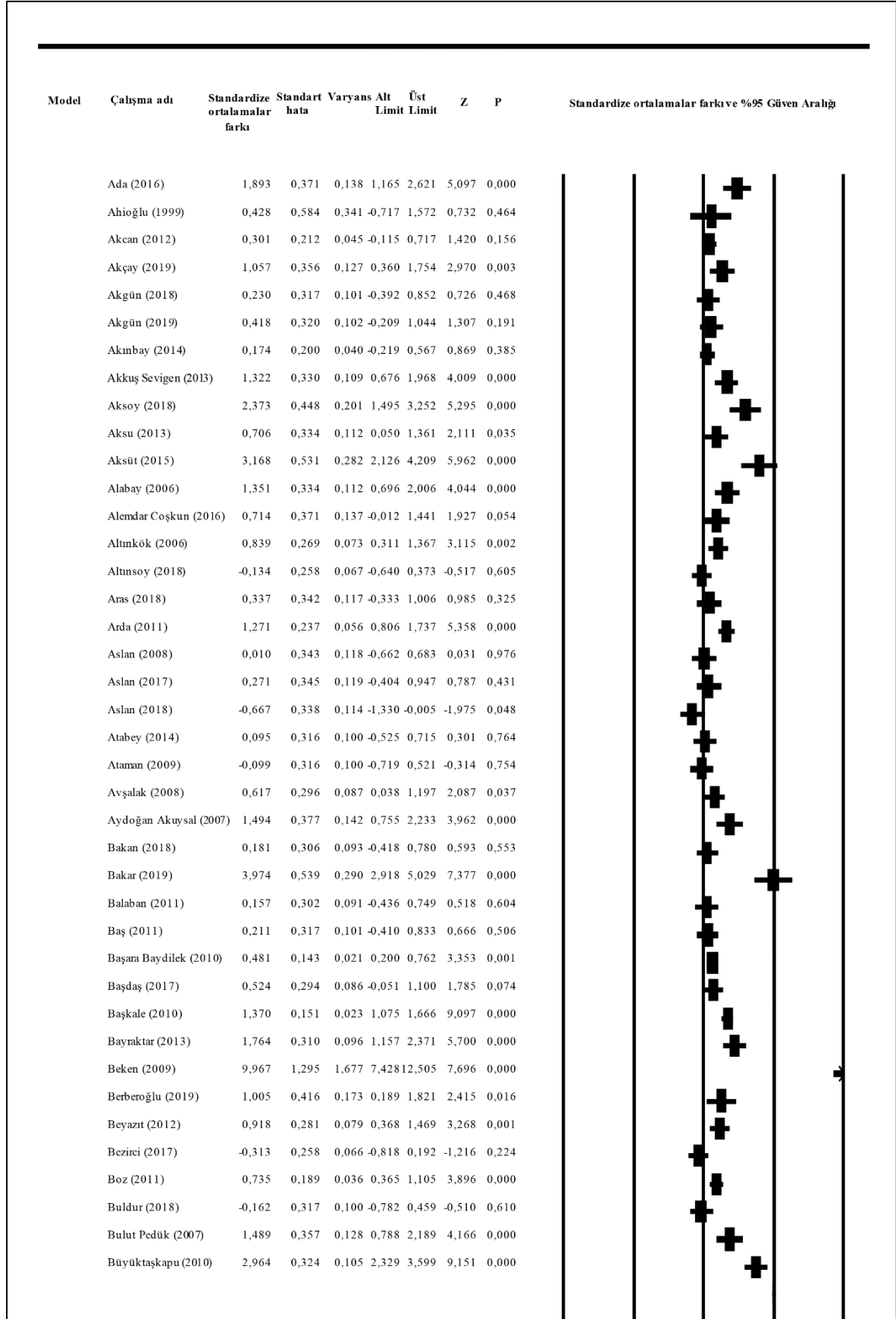
Şekil 18. Genel gelişim ön test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Yatay eksen de etki büyüklüğü (standartlaştırılmış ortalama farkı), dikey eksen de ise etki büyüklüğünün standart hatası olmak üzere oluşturulan huni grafiğinde saçılımın genel olarak simetrik olduğu görülmektedir, dolayısıyla yayın yanlılığı olmadığı yönünde yorum yapmak mümkündür. Duval and Tweedie's Trim and Fill test sonucu yayın yanlılığının giderilmesi için eklenmesi gereken herhangi bir tez olmadığı belirlenmiş, huni grafiğinin sonuçları desteklenmiştir.

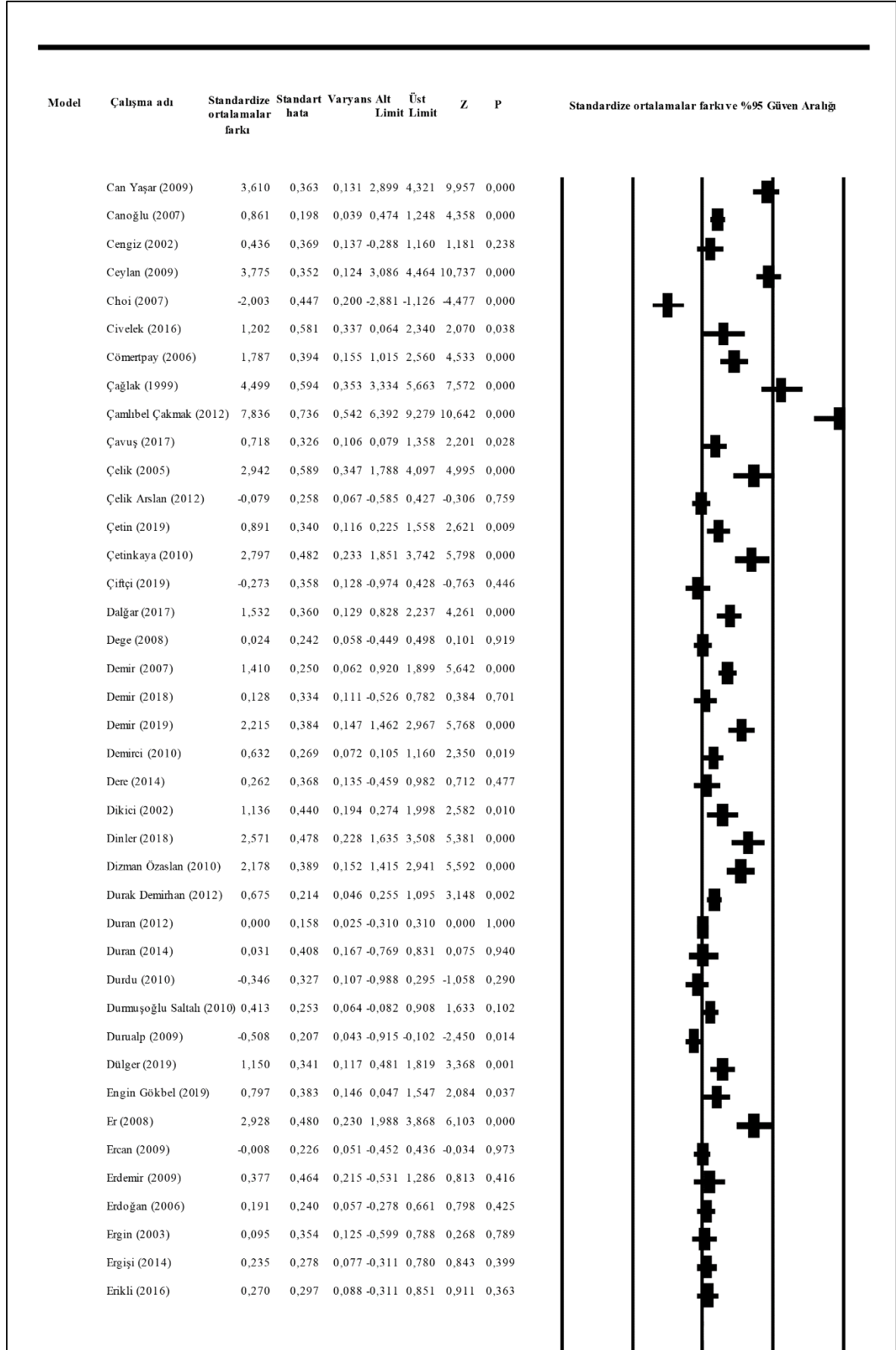
Tablo 54

Genel Gelişim Ön Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları

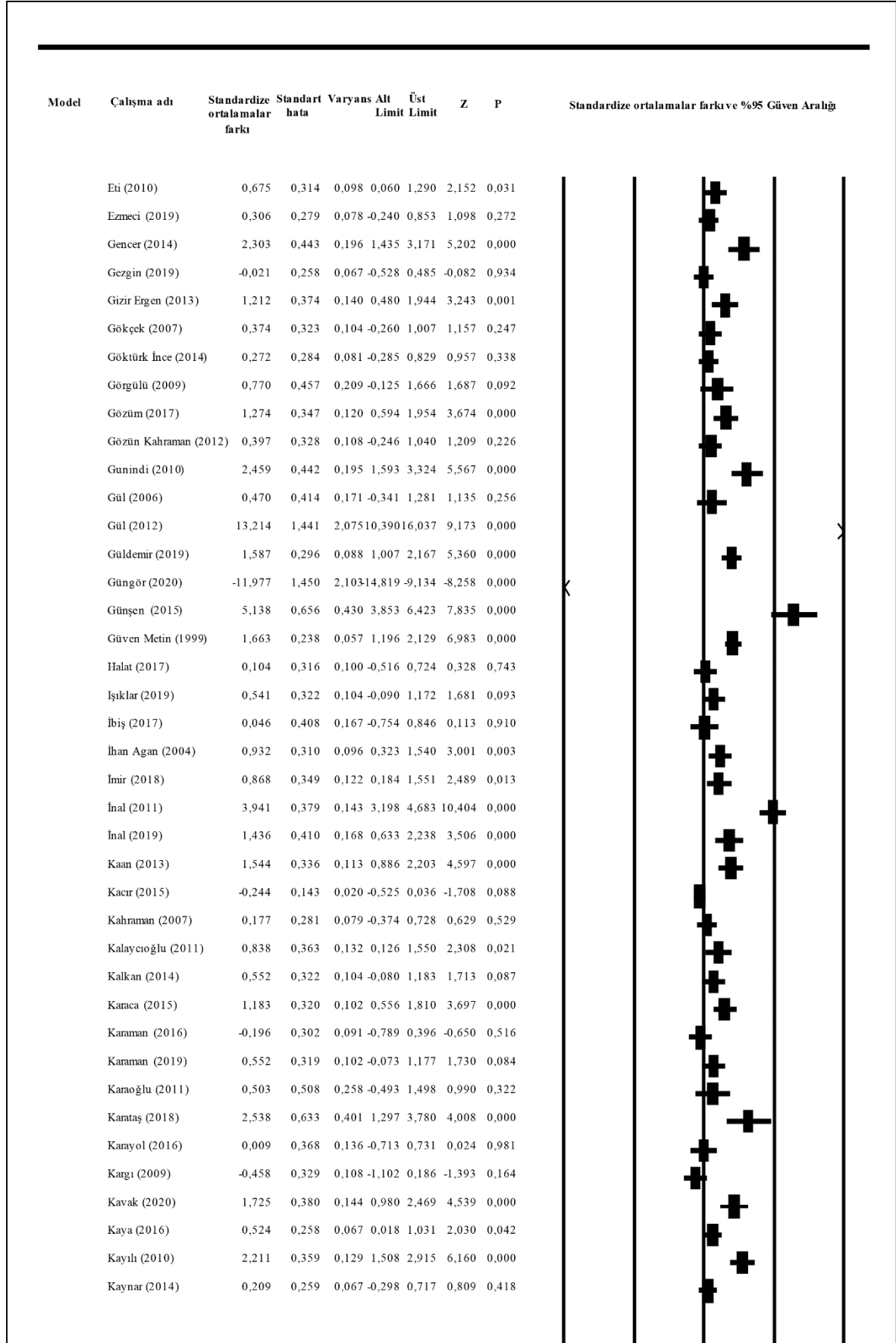
	Eklenen çalışma sayısı	Sabit Etkiler Modeli			Rastgele Etkiler Modeli			Q değeri
		Etki Büyüklüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Etki Büyüklüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen değerler		0,098	0,061	0,135	0,103	0,036	0,170	703,084
Düzeltilen değerler	0	0,098	0,061	0,135	0,103	0,036	0,170	703,084



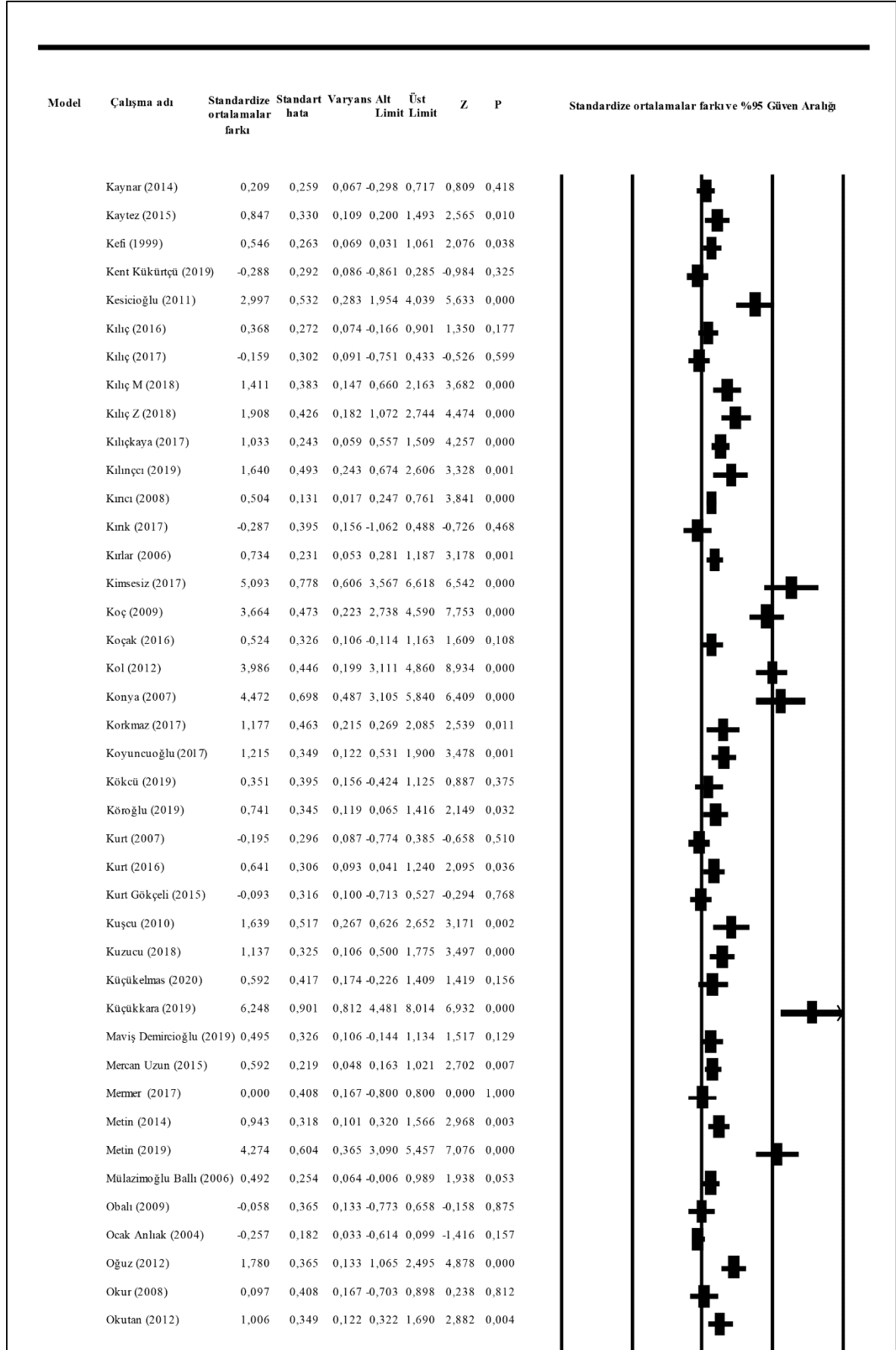
Şekil 19. Genel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği



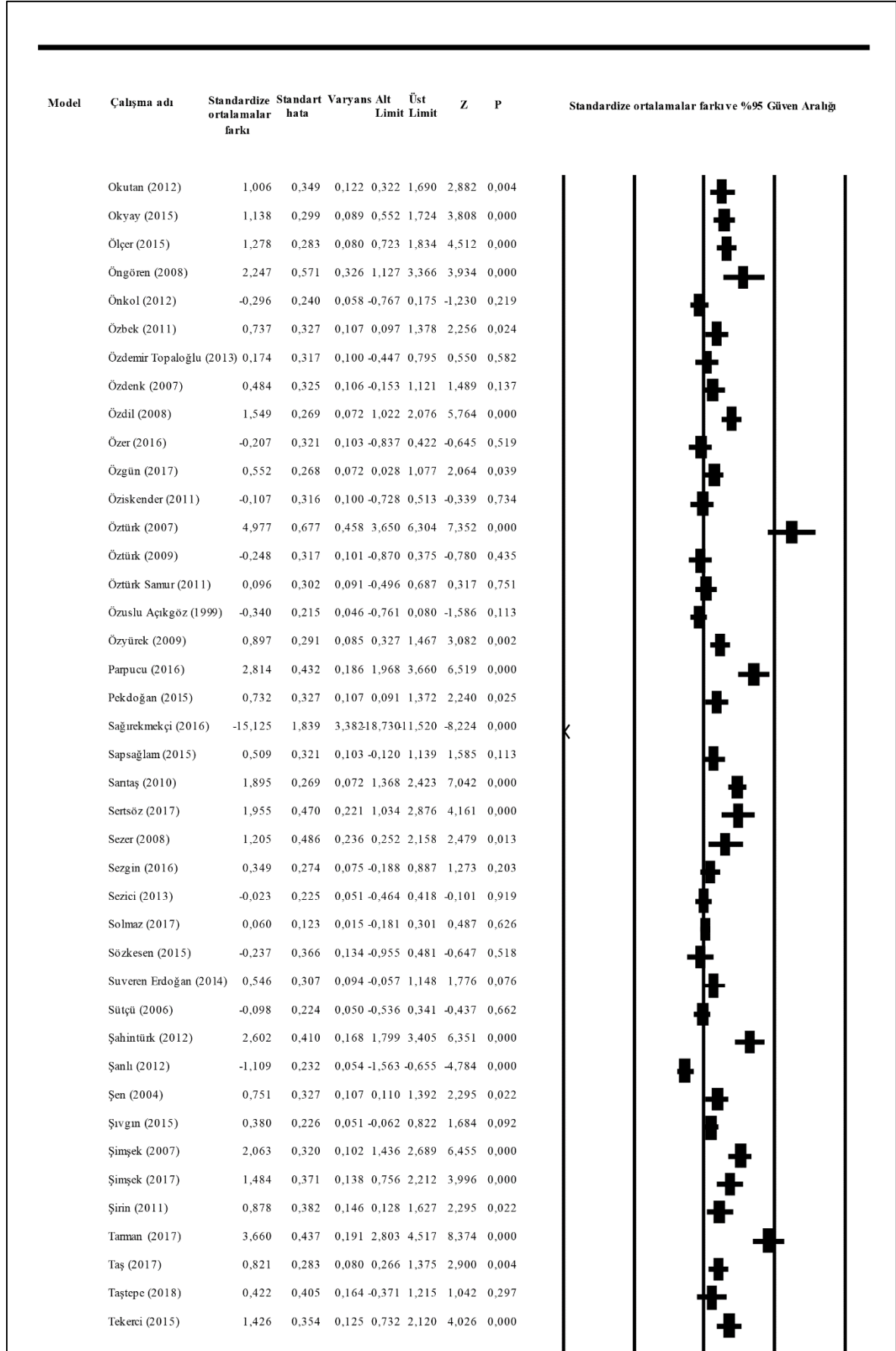
Şekil 19. Genel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



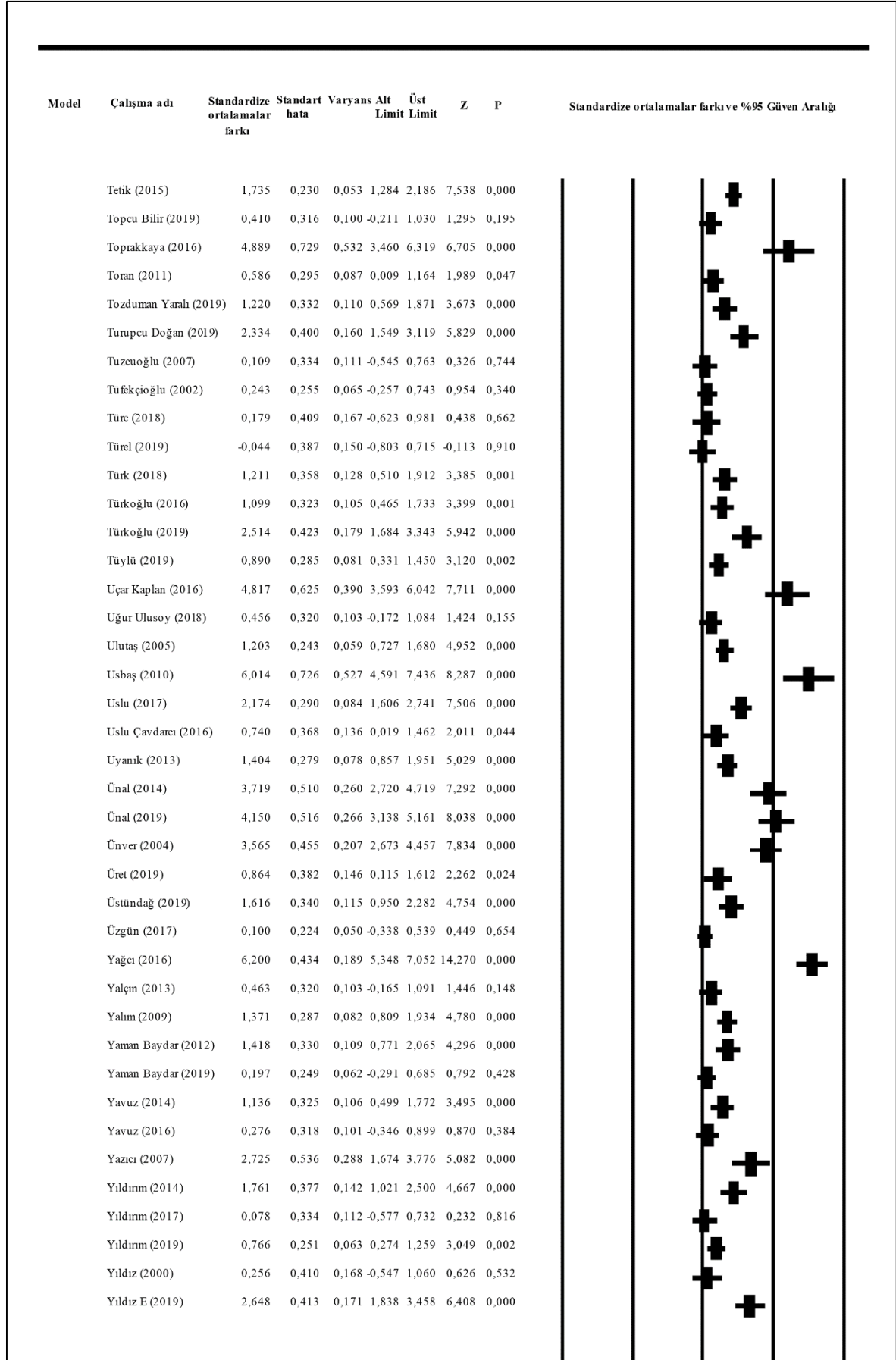
Şekil 19. Genel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



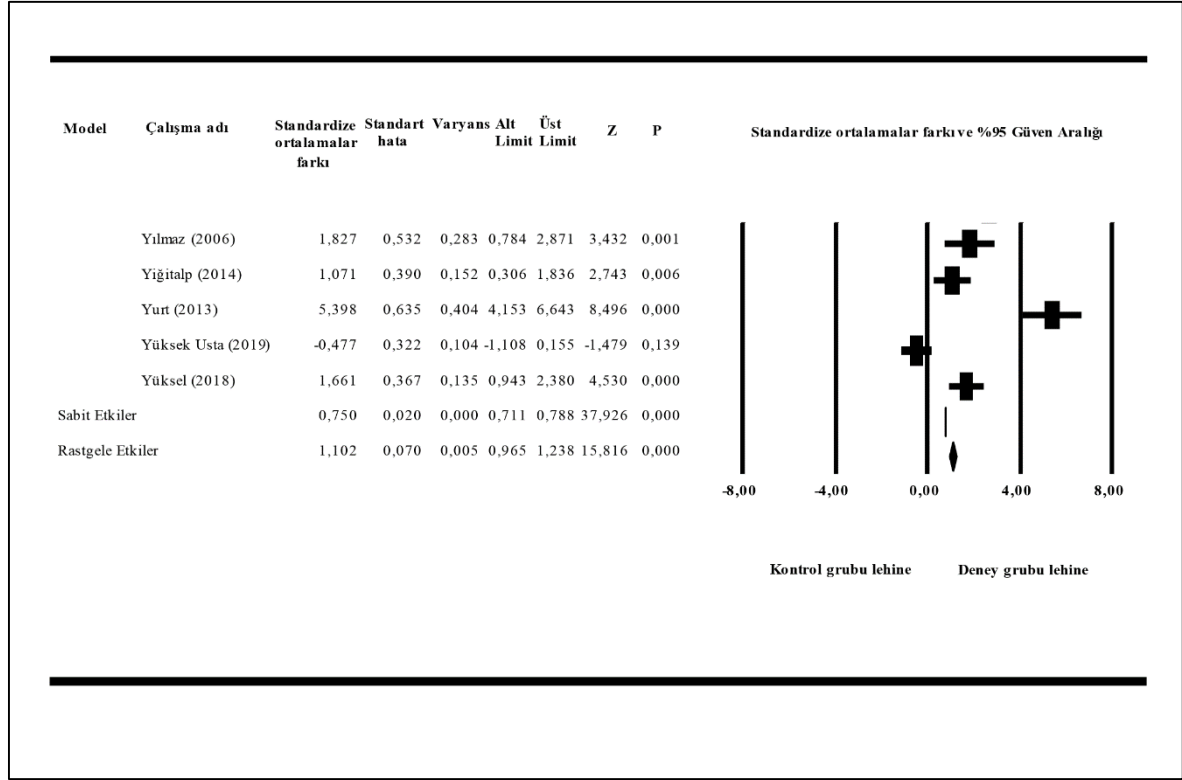
Şekil 19. Genel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



Şekil 19. Genel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



Şekil 19. Genel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı



Şekil 19. Genel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri orman grafiği devamı

Genel gelişim son test puanları karşılaştırılan 246 teze ait orman grafiği şekil 19’da görülmektedir. Eğitimsel müdahale sonrasında deney ve kontrol gruplarının genel gelişim son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan karşılaştırmada 205 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($p < 0.05$), 41 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 55

Genel Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Sabit Etkiler Modeli	0,750	0,020	0,000	0,711	0,788	37,926	<0,001

Meta analize dâhil edilen tezlerin genel gelişim son test puanı sonuçları sabit etkiler modeline göre birleştirilen ortalama etki büyüklüğü değeri $ES = 0,750$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE = 0,020$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı 0,711 ve üst sınırı 0,788 olarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar doğrultusunda genel

gelişime ait son test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark olması ($p<0,001$) ve ortak etki büyüklüğünün pozitif olması ($ES=0,750$) nedeniyle sonuçların deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Sabit etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda elde edilen 0,750 değeri Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre orta düzeyde etki büyüklüğü, Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmalarına göre ise büyük etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.

Tablo 56

Genel Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	p	I ² değeri
2907,206	245,000	<0,001	91,573

Homojenlik testine (Q testi) göre, $Q=2907,206$ olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 245 serbestlik derecesi değeri 282,511 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ($Q= 2907,206$) 245 serbestlik derecesi ile Ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95}=282,511$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modeline göre reddedilmiştir ($p<0,001$). Bir başka ifade ile etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. I² değerinin %75 düzeyinin oldukça üzerinde ($I^2=91,573$) olması, sabit etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüklerinin dağılımının heterojen bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre rastgele etkiler modelinin kullanımı uygundur.

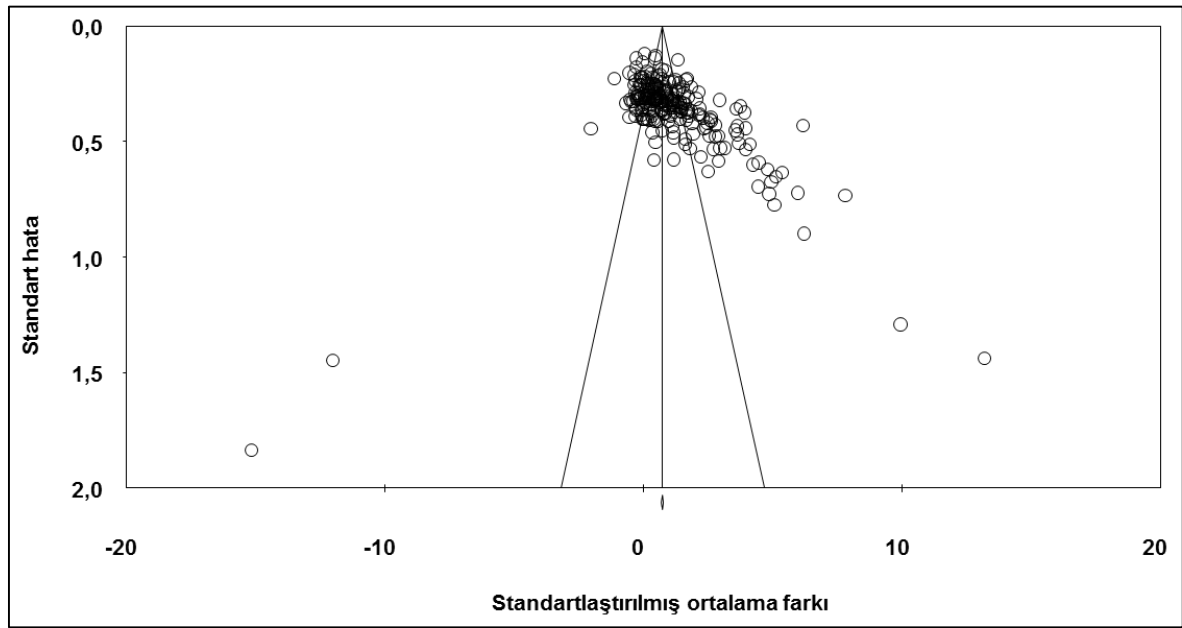
Tablo 57

Genel Gelişim Son Test Puanlarına İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Rastgele Etkiler Modeli	1,102	0,070	0,005	0,965	1,238	15,816	<0,001

Rastgele etkiler modeline göre, meta analize dâhil edilen tezlerin, standart hatası $SE=0,070$, %95 güven aralığının alt sınırı 0,965 ve üst sınırı 1,238 ile tezlerin ortak etki

büyüklüğü $ES=1,102$ olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında $Z= 15,816$ olarak bulunmuştur. Buna göre genel gelişime ait son test değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark olması ($p<0,001$) ve ortak etki büyüklüğünün pozitif olması ($ES= 1,102$) nedeniyle sonuçların deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Rastgele etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda elde edilen 1,102 değeri Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre büyük etki büyüklüğü, Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflamasına çok büyük etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.



Şekil 20. Genel gelişim son test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Huni grafiğine göre etki büyüklükleri ile standart hatalarının dağılımının simetrik olmadığı, bu durumun yayın yanlılığı göstergesi olabileceği düşünülmüştür. Huni grafiğinin saçılımı, göre büyük etki büyüklüğüne ve küçük standart hataya (dolayısıyla geniş örneklem büyüklüğüne) sahip çalışmaların yayımlanma eğiliminde olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca Duval and Tweedie Trim and Fill testine göre de, huni grafiğindeki asimetriyi gidermeye yönelik 55 tez eklenmesi gerektiği belirlenmiştir.

Tablo 58

Genel Gelişim Son Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları

	Sabit Etkiler Modeli				Rastgele Etkiler Modeli			
	Eklenen çalışma sayısı	Etki Büyüklüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Etki Büyüklüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Q değeri
Gözlenen değerler		0,750	0,711	0,788	1,102	0,965	1,238	2907,206
Düzeltilen değerler	55	0,489	0,452	0,530	0,494	0,338	0,651	5194,455

Okul öncesi dönem çocuklarının genel gelişimlerini destekleyen 246 lisansüstü tezin meta analizi sonucunda tezlerde uygulanan eğitimsel müdahalelerin çocukların genel gelişimlerine önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (ES=1,102). Sistematik sentezleme türlerinden olan oy sayma yöntemi ile değerlendirildiğinde eğitimsel müdahale sonrasında uygulanan son testlerde 246 tezin 205'inde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu 246 tezen 229'unda ön test verisi bulunmaktadır. 229 tezin 112'sinde ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak fark bulunmadığı belirlenmiştir. Ön test puanları bulunan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü değeri (ES=0,103) deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak farklılık olmadığını göstermektedir. Meta analizden elde edilen bu sonuç alan yazın ile benzerlik göstermektedir (Alvarez-Bueno vd, 2017; Fukking, Jiling ve Oostdam, 2017; Schimmel, 2018).

Alvarez-Bueno vd. (2017) 'nin fiziksel aktivite müdahalelerinin çocuklukta akademik başarı ve sınıf içi davranışlar üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada fiziksel aktiviteyi destekleyici müdahalelerin dil gelişimine (0.16), matematikle ilişkili becerilere (0.21), okuma yazma becerilerine (0.13) ve genel becerilere (0.26) hafif düzeyde bir etkisi olduğu bulunmuştur. Fukking, Jiling ve Oostdam (2017) 'ın erken çocukluk müdahalelerinin çocukların gelişimi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, bu çalışmadan farklı olarak uygulanan erken çocukluk müdahalelerinin çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimine etkisinin olmadığı saptanmıştır. Schimmel (2018) 'in okul öncesi eğitime katılım ile akademik başarı ve sosyal/duygusal alan arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ise, okul öncesi eğitim alan çocuklar ile almayan çocuklar arasında akademik başarı ve sosyal duygusal yönden bir fark olmadığı saptanmıştır.

5.4.2. Genel Gelişim Moderatör Analizlerine İlişkin Bulgular

Genel gelişime ait birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğünün heterojenliğinin açıklanabilmesi için altı adet moderatör analizi yapılmıştır. Bu değişkenler uygulamanın yapıldığı toplam dakika, uygulamanın yapıldığı toplam hafta, her bir oturumun uygulama süresi, bir haftadaki oturum sayısı, uygulamanın yapıldığı yaş grubu ve uygulamanın yapıldığı gruptaki çocuk sayısı olarak belirlenmiştir.

Tablo 59

Genel Gelişim Son Test Puanları Toplam Süre Moderatör Analizi Sonuçları

Toplam süre	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
1500 dk altı	191	0,754	0,022	0,711	0,797	34,325	<0,001	2315,580	190	<0,001	91,795
1500 dk ve üzeri	51	0,669	0,047	0,578	0,760	14,360	<0,001	548,124	50	<0,001	90,878

Genel gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne eğitimsel müdahalenin toplam sürenin etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir (Q=3,09 df=1 p=0,079). Buna göre toplam eğitim süresinin 1500 dakikanın altında olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 1500 dakika ve üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır (p=0,079).

Tablo 60

Genel Gelişim Son Test Puanları Toplam Hafta Moderatör Analizi Sonuçları

Hafta	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
10 hafta altı	113	0,715	0,029	0,658	0,772	24,556	<0,001	929,059	112	<0,001	87,945
10 hafta ve üzeri	130	0,765	0,027	0,712	0,818	28,194	<0,001	1948,222	129	<0,001	93,379

Genel gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne eğitimsel uygulamanın toplam haftasının etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochran Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir ($Q=5,09$ $df=1$ $p=0,024$). Buna göre eğitim uygulanan sürenin 10 haftadan daha az olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 10 hafta ve üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,024$). 10 haftadan daha az süre eğitim uygulanan tezlerdeki etki büyüklükleri ortalaması $ES=0,715$ iken; 10 hafta ve daha fazla süre eğitim uygulanan tezlerin ortak etki büyüklüğü ortalaması $ES=0,765$ olarak gözlenmiştir.

Tablo 61

Genel Gelişim Son Test Puanları Oturum Süresi Moderatör Analizi Sonuçları

Dakika	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
50 dakika ve altı	143	0,672	0,024	0,624	0,720	27,450	<0,001	1691,292	142	<0,001	91,604
50 dakika üzeri	99	0,866	0,034	0,800	0,933	25,488	<0,001	1153,652	98	<0,001	91,505

Genel gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne oturum süresinin etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochran Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir ($Q=1,50$ $df=1$ $p=0,220$). Buna göre eğitim süresinin 50 dakika ve daha az olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 50 dakikanın üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır ($p=0,220$). Oturum süresinin 50 dakika ve daha az olduğu tezlerdeki ortak etki büyüklüğü orta büyüklükte iken ($ES=0,672$); 50 dakikadan daha fazla süre eğitim uygulanan tezlerin ortak etki büyüklüğü büyük ($ES=0,866$) olarak gözlenmiştir.

Tablo 62

Genel Gelişim Son Test Puanları Haftalık Oturum Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları

Gün	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
3 gün ve altı	36	0,733	0,046	0,642	0,824	15,812	<0,001	655,293	35	<0,001	94,659
3 gün üzeri	206	0,740	0,022	0,697	0,783	33,640	<0,001	2211,110	205	<0,001	90,729

Genel gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne haftalık oturum sayısının etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochran Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir (Q=4,81 df=1 p=0,028). Buna göre eğitim uygulanan sürenin haftada 3 gün ve daha az olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 3 günün üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p=0,028). Üç gün ve daha az süre eğitim uygulanan tezlerdeki etki büyüklükleri orta büyüklükte iken (ES=0,733); üç günden daha fazla süre eğitim uygulanan tezlerin ortak etki büyüklüğü yine orta büyüklükte ancak daha yüksek (ES=0,740) olarak gözlenmiştir.

Tablo 63

Genel Gelişim Son Test Puanları Yaş Grubu Moderatör Analizi Sonuçları

Yaş	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
4 ve 5 yaş	102	0,798	0,031	0,736	0,859	25,398	<0,001	1328,560	101	<0,001	92,398
6 yaş	140	0,710	0,026	0,659	0,760	27,642	<0,001	1523,127	139	<0,001	90,874

Genel gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne uygulamanın yapıldığı sınıfın yaş grubunun etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochran Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir (Q=0,42 df=1 p=0,518). Buna göre çocuk yaşının 4 ve 5 yaş olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 6 yaş olduğu

tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır ($p=0,518$).

Tablo 64

Genel Gelişim Son Test Puanları Grubundaki Çocuk Sayısı Moderatör Analizi Sonuçları

Örneklem	n	ES	SE	%95 CI		Z	p	Q	Homojenlik		
				Alt limit	Üst limit				sd	p	I ²
20 altı	89	0,877	0,044	0,790	0,963	19,918	<0,001	842,998	88,000	<0,001	89,561
20 ve üzeri	157	0,718	0,022	0,674	0,761	32,436	<0,001	2053,781	156,000	<0,001	92,404

Genel gelişim alanındaki deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığa ilişkin meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne deney grubundaki çocuk sayısının etkisi olup olmadığı meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir ($Q=0,67$ $df=1$ $p=0,413$). Buna göre deney grubundaki çocuk sayısı 20'nin altında olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 20 ve üzerinde olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,413$). Deney grubundaki çocuk sayısı 20'nin altında olduğu tezlerdeki ortak etki büyüklüğü büyük etki büyüklüğü iken ($ES=0,877$); 20 ve üzerinde olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri orta büyüklükte ($ES=0,718$) olarak gözlenmiştir.

Genel gelişim ile ilgili son test puanlarının çeşitli moderatör değişkenleri meta regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Genel gelişime yönelik uygulanan eğitimsel müdahalelerin son test puanları moderatör analizinde; eğitimin toplam süresi, her bir oturumun süresi ve uygulamanın yapıldığı yaş grubuna ait etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Toplam eğitim süresi 1500 dakika altında olan tezler ile 1500 dakika ve üzerinde olan tezlerin etki büyüklükleri arasında fark bulunmamıştır. Oturum süresi 50 dakikanın altında ya da üstünde olan tezlerin etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamıştır. Uygulama yapılan grubun yaş grubuna bağlı olarak da 4-5 yaş ve 6 yaş gruplarına uygulama yapmanın ortalama etki büyüklüklerini değiştirmede bulunmuştur.

Genel gelişim ile ilgili eğitimsel müdahalelerin toplam haftası, haftalık oturum sayısı ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısı ile ilgili yapılan moderatör analizlerinde ise

anamlı farklılık tespit edilmiştir. Eğitim süresi 10 hafta ve üzerinde olan, haftada üç gün üzerinde eğitim uygulanan ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısı 20'nin altında olan tezlerin etki büyüklüklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısının 20'nin altında olması eğitimsel müdahalenin etkisini arttırdığı sonucuna paralel olarak Bowne, Magnuson, Schindler, Duncan ve Yoshikawa (2017) okul öncesi eğitim programlarında sınıf büyüklükleri ve oranlarının bilişsel, akademik başarı ve sosyal duygusal sonuçlar üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, fiziksel alanın küçük olmasının ve çocuk öğretmen oranının yüksekliğinin bilişsel gelişimi ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Wick vd. (2017)'nin anaokulunda temel hareket becerilerini geliştirmeye yönelik müdahaleleri inceledikleri çalışmada temel motor beceriler açısından, 4 veya 5 hafta süre ile uygulanan müdahalelerin, 6 hafta ve daha uzun süre uygulanan müdahalelere göre daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada ise 10 hafta ve üzerinde uygulanan eğitimin 10 hafta altında uygulanan eğitime göre daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

5.5. Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Bulgular

Meta analiz kapsamında veri toplama sürecinde lisansüstü tezlerde deney grubundaki çocukların cinsiyet, kardeş varlığı, doğum sırası, daha önceki yıllarda okul öncesi eğitim alıp almama durumu, anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, baba yaşı, baba öğrenim düzeyi gibi demografik durumlarıyla ilgili herhangi bir veri olup olmadığına bakılmıştır. Bu verilerden cinsiyet değişkeniyle karşılaştırma yapan 37, kardeş varlığı değişkeniyle karşılaştırma yapan yedi, doğum sırası değişkeniyle karşılaştırma yapan bir, daha önceki yıllarda okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkeniyle karşılaştırma yapan beş, anne yaşı değişkeniyle karşılaştırma yapan dört, anne öğrenim düzeyi değişkeniyle karşılaştırma yapan dört, anne çalışma durumu dört, baba yaşı değişkeniyle karşılaştırma yapan beş ve baba öğrenim düzeyi değişkeniyle karşılaştırma yapan üç lisansüstü tez bulunmaktadır. Bu değişkenlerden cinsiyet değişkeni dışındaki değişkenlerin meta analiz yapılabilecek sayıda olmamasından kaynaklı olarak sadece cinsiyet değişkeninin verileri analiz edilmiştir. Cinsiyet değişkeni ile ilgili sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modeli, homojenlik testi, yayın yanlılığı bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 65

Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyük­lüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Sabit Etkiler Modeli	0,040	0,057	0,003	-0,072	0,151	0,696	0,486

Cinsiyet değişkeni ile ilgili yapılan meta analize dâhil edilen tezlerin sabit etkiler modeline göre birleştirilen ortalama etki büyüklüğü $ES= 0,040$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE=0,057$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı $-0,072$ ve üst sınırı $0,151$ olarak hesaplanmıştır. Sabit etkiler modeline göre, cinsiyet değişkenine ait son test değerlendirmesinde kız çocukları ile erkek çocukları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir ($p=0,486$).

Tablo 66

Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Son Test Puanları Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	p	I ² değeri
42,279	36,000	0,218	14,851

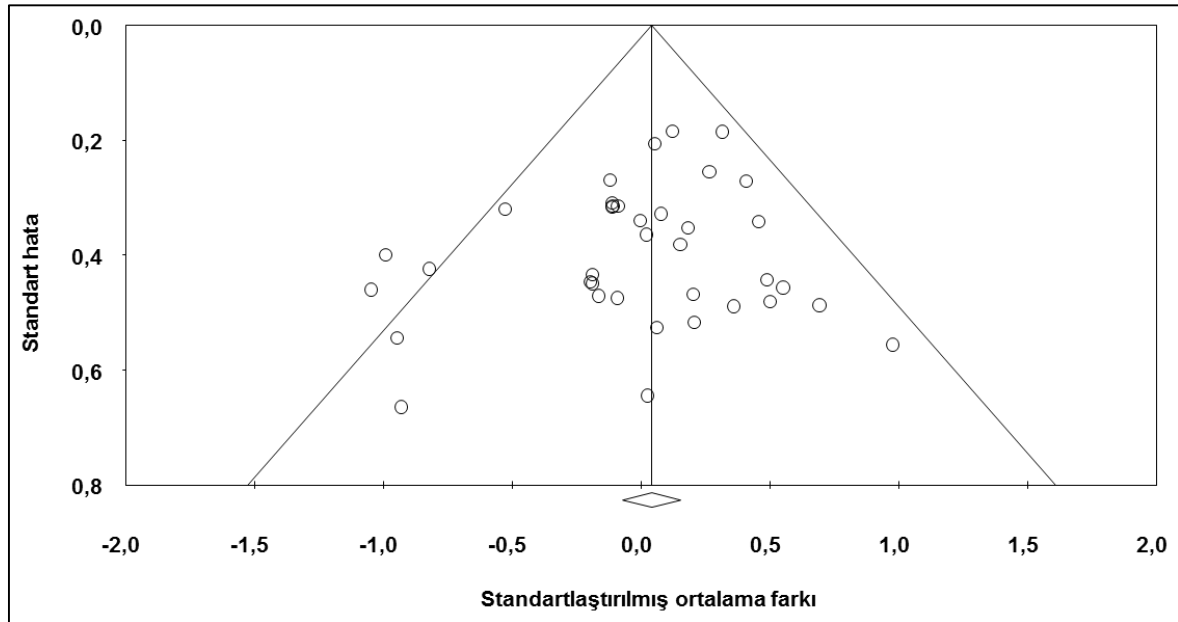
Homojenlik testine (Q testi) göre, $Q=42,279$ olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 36 serbestlik derecesi değeri $50,998$ olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ($Q=42,279$) 36 serbestlik derecesi ile Ki-kare dağılımının kritik değerinden ($\chi^2_{0,95}=50,998$) küçük bir değer olduğu için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modeline kabul edilmiştir ($p<0,001$). Bir başka ifade ile etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre homojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Homojenlik testi sonuçlarına göre sabit etkiler modelinin kullanılması uygundur. Heterojenlik indeksi I^2 değeri ($I^2=14,851$) düşük düzeyin (%25) altında olduğundan, sabit etkiler modelinin kullanımının uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 67

Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Meta analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

Model	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Rastgele Etkiler Modeli	0,027	0,064	0,004	-0,099	0,152	0,415	0,678

Cinsiyet değişkeni ile ilgili yapılan meta analize dâhil edilen tezlerin rastgele etkiler modeline göre birleştirilen ortalama etki büyüklüğü $ES = 0,027$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE = 0,064$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı $-0,099$ ve üst sınırı $0,152$ olarak hesaplanmıştır. Rastgele etkiler modeline göre, cinsiyet değişkenine ait son test değerlendirmesinde kız çocukları ile erkek çocukları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir ($p = 0,678$).



Şekil 21. Deney grubundaki çocukların cinsiyetlerine ilişkin son test puanları etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Huni saçılım grafiğine göre etki büyüklükleri ile standart hatalarının saçılımı homojen olduğundan yayın yanlılığı bulunmadığı belirlenmiştir. Duval and Tweedie's Trim and Fill testi sonucunda, yayın yanlılığının giderilmesi için eklenmesi gereken herhangi bir tez olmadığı belirlenmiş, huni grafiğinin sonuçları desteklenmiştir.

Tablo 68

Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Son Test Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval and Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları

		Sabit Etkiler Modeli				Rastgele Etkiler Modeli		
	Eklenen çalışma sayısı	Etki Büyüklüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Etki Büyüklüğü (d)	Alt Sınır	Üst Sınır	Q değeri
Gözlenen değerler		0,040	-0,072	0,151	0,027	-0,099	0,152	42,279
Düzeltilen değerler	0	0,040	-0,072	0,151	0,027	-0,099	0,152	42,279

Meta analize dâhil edilen 37 tezde eğitimsel müdahalelerin cinsiyet değişkeni üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle uygulanan eğitimsel müdahaleler kız çocuklar ile erkek çocukları benzer şekilde etkilemektedir. Alan yazında benzer sonuçları ortaya koyan meta analiz araştırmaları mevcuttur.

Cho (2004)'nın özel gereksinimi olan çocuklar ile akranları arasındaki sosyal etkileşimlerini incelediği meta analiz çalışmasında cinsiyetler arasında farkın olmadığını tespit etmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar verilmiş ve elde edilen bulgulardan hareketle geliştirilen önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Türkiye’de 1998 yılından 2020 yılının ilk üç ayını içine alan süreçte her yıl giderek artan sayıda okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerini destekleyici lisansüstü tez çalışması yapılmıştır. Bu lisansüstü tez çalışmaları sonucunda istatistiksel olarak hem anlamlı hem de anlamlı olmayan sonuçlara ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem yaş grubundaki çocukların gelişimlerini destekleyici bu çalışmaların sonuçlarını bir araya getirip sentezleyebilmek ve bu konuda yeni yapılacak olan araştırmalara yön verebilmek için bir meta analiz çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca meta analiz sayesinde bireysel çalışmalarda ele alınması mümkün olmayan moderatör değişkenler aracılığıyla araştırma sonuçlarının farklılığının açıklanması amaçlanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik eğitimsel müdahalelerin meta analiz yöntemiyle değerlendirilmesi amaçlanan bu çalışmada 1998-2020 (Mart ayına kadar yayınlanan) yılları arasında araştırma kapsamına 154’ü yüksek lisans, 96’sı doktora olmak üzere toplam 250 tez dâhil edilmiştir. Bu 250 tezin 140’ının bilişsel gelişim, 28’inin psikomotor gelişim ve 97’sinin sosyal duygusal gelişim alanına katkı sağladığı görülmüştür. Lisansüstü tezlerdeki eğitimsel müdahaleler daha çok kamuya ait olan bağımsız anaokullarında uygulanmıştır. Eğitimsel müdahale programlarının, Türkiye genelinde 54 farklı şehirde, çoğunlukla il merkezi ya da merkez ilçede uygulandığı belirlenmiştir. Tezlerin yayımlandığı üniversite olarak en fazla Gazi Üniversitesinin, enstitü türü olarak

ise eğitim bilimleri enstitüsünün olduğu saptanmıştır. Yıllara göre, her yıl giderek artan sayıda tezin tamamlanmakta olduğu tespit edilmiştir.

YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden yapılan taramalarda bazı tezlere erişimin sınırlandırıldığı görülmüştür. Bu durum birincil çalışmalara ulaşımı engellediğinden meta analiz çalışmalarının yapılmasını zorlaştırmaktadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi tarama sayfasında tez ve yazara ait bazı bilgiler bulunmaktadır. Ancak yazara ait elektronik posta adresi bulunmadığından erişim engeli olan tezlerin verileri araştırma kapsamına dahil edilememiştir. Ayrıca YÖK Ulusal Tez Merkezi sayfasında yer alan hazırlanmakta olan tezler kısmı bulunmaktadır. Fakat bu bölüm aktif olarak güncellenmediği anlaşılmıştır. Örneğin, geçmiş yıllarda tamamlanmış bazı tezler halen hazırlanmakta olan tezler bölümünde yer alırken, hazırlanan tezlerin bu alanda yer almadığı tespit edilmiştir.

Tez kapsamında incelemesi yapılan bazı tezlerde yapılan istatistiksel işlemlerin sonucunda elde edilen bulguların uygun şekilde rapor edilmediği görülmüştür. Örneğin, birçok tezde Mann-Whitney U Testi yapılmış, deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma verilmediğinden istatistiksel incelemenin yapılamaması sebebiyle meta analize dâhil edilememiştir. İncelenen tezlerde deney ve kontrol gruplarına ilişkin birçok demografik bilgi toplandığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim alıp almama durumu, ebeveynlerin çalışma ve öğrenim düzeyleri gibi veriler sadece çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler olarak raporlandığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki eğitimsel müdahalelerin bu demografik veriler ile karşılaştırmasının rapor edilmediği anlaşılmaktadır.

6.1.1. Bilişsel Gelişime İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi dönem yaş grubunda yer alan çocukların, bilişsel gelişimlerini destekleyen, eğitimsel müdahalelerini içeren 140 adet lisansüstü tez olduğu belirlenmiştir. 3291 deney 3207 kontrol grubu olmak üzere toplamda 6498 kişilik bir örneklem büyüklüğüne ulaşılan 140 adet tezdten 126 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, 14 tezde anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan 140 tezin son test puanları sabit etkiler modeline göre yapılan birleştirme işlemi sonucunda müdahale grubu lehine 1,367'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Rastgele etkiler modeline göre yapılan birleştirme işlemi sonucunda ise müdahale grubu lehine 1,742'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Yapılan homojenlik testleri (Q

ve I^2) sonucunda yüksek düzeyde heterojenlik bulunması nedeni ile rastgele etkiler modelinde yapılan birleştirme işlemi kullanılmıştır. Rastgele etkiler modelinde ortaya çıkan 1,742'lik değer büyük etki büyüklüğü ya da mükemmel düzeyde etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.

Moderatör analizleri sonucunda, eğitimin toplam süresi, her bir oturumun süresi, haftalık oturum sayısı ve uygulamanın yapıldığı yaş grubuna ait etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık saptanmazken, uygulamanın toplam haftası ve deney grubundaki çocuk sayısına ait analizlerde anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre, eğitim süresi 10 hafta ve üzerinde, çocuk sayısı 20 ve üzerinde olan gruplarda müdahalelerin daha etkili olduğu belirlenmiştir.

6.1.2. Psikomotor Gelişime İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi dönem yaş grubunda yer alan çocukların psikomotor gelişimlerini destekleyen eğitimsel müdahaleleri içeren 28 adet lisansüstü tez olduğu belirlenmiştir. 792 deney 783 kontrol grubu olmak üzere toplamda 1575 kişilik bir örneklem büyüklüğüne ulaşılan 28 adet tezden 11 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, 17 tezde anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan 28 tezin son test puanları sabit etkiler modeline göre yapılan birleştirme işlemi sonucunda müdahale grubu lehine 0,547'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Rastgele etkiler modeline göre yapılan birleştirme işlemi sonucunda ise müdahale grubu lehine 0,671'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Yapılan homojenlik testleri (Q ve I^2) sonucunda yüksek düzeyde heterojenlik bulunması sonucunda rastgele etkiler modelinde birleştirme işlemi yapılmıştır. Rastgele etkiler modelinde ortaya çıkan 0,671'lik değer orta etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.

Moderatör analizleri sonucunda, eğitimin toplam süresi, toplam hafta sayısı, uygulamanın yapıldığı yaş grubu ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısına ait etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık saptanmazken, her bir oturumun süresi ve haftalık oturum sayısına ait analizlerde anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre, oturum süresi 50 dakikanın üstünde ve haftalık olarak üç günden fazla oturumda verilen eğitim müdahalelerinin daha etkili olduğu saptanmıştır.

6.1.3. Sosyal Duygusal Gelişime İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi dönem yaş grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal gelişimlerini destekleyen eğitimsel müdahaleleri içeren 97 adet lisansüstü tez olduğu belirlenmiştir. 2601 deney 2598 kontrol grubu olmak üzere toplamda 5199 kişilik bir örneklem büyüklüğüne ulaşılan 97 adet tezdten 75 tezte istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, 22 tezte anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan 97 bireysel çalışmanın son test puanları sabit etkiler modeline göre yapılan birleştirme işlemi sonucunda müdahale grubu lehine 1,050'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Rastgele etkiler modeline göre yapılan birleştirme işlemi sonucunda ise müdahale grubu lehine 1,538'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Yapılan homojenlik testleri (Q ve I^2) sonucunda yüksek düzeyde heterojenlik saptanmış ve rastgele etkiler modelinde ortaya çıkan 1,538'lik değer büyük etki büyüklüğü ya da mükemmel düzeyde etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.

Moderatör analizleri sonucunda, eğitimin toplam süresi, toplam haftası, her bir oturumun süresi, eğitimin haftalık kaç oturumda verildiği, uygulamanın yapıldığı yaş grubu ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısına ait etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

6.1.4. Genel Gelişime İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi dönem yaş grubunda yer alan çocukların genel gelişimlerini destekleyen eğitimsel müdahaleleri içeren 246 adet lisansüstü tez olduğu belirlenmiştir. 6282 deney 6195 kontrol grubu olmak üzere toplamda 12477 kişilik bir örneklem büyüklüğüne ulaşılan 246 adet tezdten 150 tezte istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, 96 tezte anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan 246 bireysel çalışmanın son test puanları sabit etkiler modeline göre yapılan birleştirme işlemi sonucunda müdahale grubu lehine 0,750'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Rastgele etkiler modeline göre yapılan birleştirme işlemi sonucunda ise müdahale grubu lehine 1,102'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Yapılan homojenlik testleri (Q ve I^2) sonucunda yüksek düzeyde heterojenlik bulunmuştur. Rastgele etkiler

modelinde ortaya çıkan 1,102'lik değer büyük etki büyüklüğü ya da çok büyük düzeyde etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.

Moderatör analizleri sonucunda, eğitimin toplam süresi, her bir oturumun süresi ve uygulamanın yapıldığı yaş grubuna ait etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık saptanmazken, müdahalelerin toplam haftası, haftalık oturum sayısı ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısı ile ilgili analizlerde anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre, eğitim süresi 10 hafta ve üzerinde olan, haftada üç gün üzerinde eğitim uygulanan ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısı 20'nin altında olan uygulamaların daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

6.1.5. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamına alınan 250 tezden 37'si deney grubundaki çocukların herhangi bir gelişim alanında cinsiyet değişkeni ile ilgili karşılaştırma yaptığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin ele alındığı 37 çalışmanın etki büyüklükleri homojen yapıda olduğu ve sabit etkiler modeline göre değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sabit etkiler modeline göre yapılan değerlendirmede uygulanan eğitimsel müdahalenin kız çocukları ile erkek çocukları arasında gelişimsel olarak farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir.

- Araştırmanın temel veri kaynağı olan lisansüstü tezlere erişim konusunda yazarlar tarafından erişim engeli konulmaktadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi, araştırmacıları tezlerinin herkes tarafından erişilebilir olması konusunda özendirebilir.
- Araştırma kapsamında yaş grubu, cinsiyet, anne baba öğrenim düzeyi ve çalışma durumu, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlere ilişkin karşılaştırmaların yapıldığı tezlerin az sayıda olduğu görülmüştür. Bu durum bu değişkenler ile ilgili yapılan istatistiksel karşılaştırmaların anlamlı sonuç vermemesinden kaynaklanmış olabilir. Yazarlar ve danışmanlar, tez kapsamında elde ettikleri verilerde anlamlı sonuca ulaşamadıkları sonuçları da tezde raporlaştırmaya dikkat etmeleri önerilmektedir.

- Tez kapsamında yapılan istatistiksel işlemlerin sonuçları raporlanırken Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis-H Testi, t testi, ve F testi sonuçları ile birlikte örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin de verilmesine özen gösterilmesi önerilmektedir.
- Araştırma kapsamına giren fakat YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde erişim engeli olduğu için analize dâhil edilemeyen tezlere ulaşmak için künye kısmında yazar e-posta bilgisinin yer alması önerilmektedir.
- YÖK Ulusal Tez Merkezi, web sayfasında bir süredir hazırlanmakta olan tezler için bir alan ayırmıştır. Ancak hazırlanan tezler ile ilgili bu alanda güncellemeler sağlıklı bir şekilde yapılmamaktadır. Eğer bu alan sürekli olarak güncellenirse ileride yapılacak olan meta analiz çalışmalarında analizi yapılmış ancak raporlaştırma aşamasına gelmiş olan çalışmalar meta analize dâhil edilmiş olur. Bu açıdan YÖK Ulusal Tez Merkezi hazırlanmakta olan tezler sayfası sık sık güncellenmelidir.
- Araştırma kapsamında incelenen 250 lisansüstü tezde ele alınan anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, baba yaşı, baba öğrenim düzeyi, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, kardeş varlığı ve doğum sırası gibi değişkenlere yönelik yeterli veri olmamasından kaynaklı meta analiz incelemesi yapılamamıştır. Araştırmalarda anlamlı sonuçlar çıkmasa dahi bu tür değişkenlere ilişkin verilerin rapor edilmesi, ilerleyen yıllarda meta analiz için veri doygunluğunun sağlanmasına katkı sağlayacağından araştırmacıların araştırmalarının doğasına uygun olan değişkenlerin karşılaştırmalarını içeren analiz sonuçlarını raporlamaları önerilmektedir.
- Araştırma kapsamında Türkiye'deki lisansüstü tezlerdeki uygulanan eğitimsel müdahale programlarının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel, psikomotor ve sosyal duygusal gelişim alanlarına ve genel gelişimlerine ortalama etkisi ortaya konmuştur. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda veri doygunluğuna ulaşan her bir gelişim alanı ile ilgili daha detaylı incelemeler yapılabilir. Örneğin, bilişsel gelişim alanında okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine ya da yaratıcı düşünme becerilerine yönelik çalışmaların meta analizi gibi çalışmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmanın okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlere, alanda çalışan öğretmen ve akademisyenlere rehber niteliğinde olduğu düşünülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen her bir tezin etki büyüklüğü orman grafiklerinde verilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenler yüksek etki büyüklüğüne sahip tezlere ulaşp orada uygulanan eğitimsel

uygulamaları kendi çocukları ile ya da sınıflarında uygulayabilirler. Alanda çalışan akademisyenler ise yeni bir çalışma planlarken düşük ve yüksek etki büyüklüğüne sahip tezleri inceleyip kendi çalışmalarını ona göre tasarlamaları önerilmektedir.

- Yapılan moderatör analizi sonucunda bilişsel gelişim ile ilgili yapılacak olan eğitimsel müdahalelerin süresinin 10 hafta ve üzerinde olması, uygulama yapılacak sınıftaki çocuk sayısının ise 20 ve üzerinde olması önerilmektedir.
- Psikomotor gelişim ile ilgili yapılacak olan eğitimsel müdahalenin oturum süresinin 50 dakika ve üzerinde olması ve haftalık oturum sayısının haftada üç ve üzerinde olması önerilmektedir.
- Genel gelişime ilişkin yapılan moderatör analizi doğrultusunda ise toplam eğitim süresinin 10 hafta ve üzerinde olması, haftalık oturum sayısının haftada üç gün ve üzerinde olması ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısının 20'nin altında olması önerilmektedir.
- Bu araştırmada lisansüstü tezlerde uygulanan eğitimsel müdahalelerin okul öncesi dönem çocukların gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Başka bir araştırmada uygulanan eğitimsel müdahalelerin etkisinin kalıcı olup olmadığının incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ahi, B. ve Kıldan, A. (2013). An overview of postgraduate thesis within the field of pre-school education in Turkey (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 23-46.
- Altun, D., Şendil, Ç. Ö. ve Şahin İ. T. (2011). Investigating the national dissertation and thesis database in the field of early childhood education in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 483-492.
- Alvarez-Bueno, C., Hillman, C. H., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Pozuelo-Carrascosa, D. P. ve Martínez-Vizcaíno, V. (2020) Aerobic fitness and academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 38(5), 582-589.
- Alvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo I., Sanchez-Lopez, M., Garrido-Miguel, M. ve Martínez-Vizcaíno, V. (2017). Academic Achievement and Physical Activity: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 140(6), e20171498.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2001). *Çocuk Gelişimi 1*. İstanbul: Ya-Pa.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitimde okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi, Sevinç, M. (ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.
- Arı, R. (2016). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Armstrong, S. L. (2016). *A meta-analysis of the effect of the physical education learning environment on student achievement*. Doctoral Dissertation, The University of New Mexico, New Mexico.

- Arslan, E. (2017). Erken çocuklukta bilişsel gelişim. Deniz, E. M. (ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök.
- Avar, G. ve Ilıcan, S. (2018). Okul öncesi fen eğitimi alanında Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2013-2017). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 1-16.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim psikolojisi*. Bursa: Alfa Basın.
- Aydın, B. (2016). Gelişimin doğası. Yeşilyaprak, B. (ed.) *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem.
- Aydoğan, D. (2019). Gelişimle ilgili temel kavramlar Işık, Ş. (ed.) *Eğitim psikolojisi* Ankara: Pegem.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Bacanlı, H. (2019). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bağcıoğlu Ünver, G. (2016). Gelişimle ilgili temel kavramlar, gelişimin temel ilkeleri ve gelişimi etkileyen faktörler. Ulusoy, A. (ed.) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş. (2016). *Meta analiz*. Ankara: Nobel Akademi.
- Basu, A. (2017). How to conduct meta-analysis: a basic tutorial. *PeerJ Preprints*, 5, 1-15. Doi: <https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.2978v1>.
- Başol, G., Doğuyurt, M. F. ve Demir, S. (2016). Türkiye örnekleminde meta analiz çalışmalarının içerik analizi ve metodolojik değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 714-745.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. Çev. Gündüz, O. İstanbul: Kaktüs.
- Beken, S. (2019). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa*. Çeviri editörü: Işıkoğlu Erdoğan, N. Ankara: Nobel Akademi.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Güçiz, B. D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 1-8.
- Bilgin, M. (2016). Bedensel ve devinimsel gelişim. Yeşilyaprak, B. (ed.). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J. ve Rothstein, H. (2013). *Meta analize giriş*. (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı.
- Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J. ve Yoshikawa, H. (2017). A meta-analysis of class sizes and ratios in early childhood education programs: are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407- 428.
- Bredekamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*. (Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan Çev.). Ankara: Nobel.
- Burns, R. D., Fu, Y. ve Podlog, L. W. (2017). School-based physical activity interventions and physical activity enjoyment: A meta-analysis. *Preventive Medicine*, 103, 84–90.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapı, S. (2010). *6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir bilim öğretim programı önerisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Can Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 70-90.

- Capelle, A.V., Broderick, C. R., van Doorn N. ve Ward R. E. (2017). Parmenter, B. J. Interventions to improve fundamental motor skills in pre-school aged children: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20, 658–666.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. (T. D. Little, Ed.). New York: The Guilford.
- Ceyhan E. (2010). Çocuk gelişimi ve psikolojisi 1. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Cho, S. J. (2004). *Effects of interventions to enhance social interactions between children with special needs and their peers: A Meta-Analysis*. Doctoral Dissertation, University of Virginia, Virginia.
- Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A. ve Gillings, K. (2017). Effectiveness of positive youth development interventions: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 483-504.
- Civelek, P. (2016). *Açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cooper, H., Hedges, L. V. ve Valentine, J. C. (2019). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. New York: Russell Sage Foundation.
- Corcoran, R. P., O’Flaherty, J., Xie, C. ve Cheung, A. C. (2019). Conceptualizing and measuring social and emotional learning: A systematic review and meta-analysis of moral reasoning and academic ability, religiosity, political orientation, personality. *Educational Research Review*, 30, 100285.
- Cömertpay, B. (2006). *Dramanın 5-6 yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor, and Francis Group.
- Çetinkaya, N. (2016). 4-5 yaş arası okul öncesi çocukların sosyal-duygusal uyumu ile anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki (Kars İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Çoknaz, H. (2017). *Psikomotor gelişim doğum öncesinden ölüme kadar*. Ankara: Gazi.

- Darrow, C. L. (2010). *Making sense of preschool research: A multi-paper dissertation on the implementation and effectiveness of preschool curriculum interventions*. Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Deniz, Ü. (2018). Gelişim. Aral, N. ve Duman, T. (ed.) *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C. ve Hartman. E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention, and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport* 21, 501–507.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Ö. ve Acar Şengül, E. (2016). Büyüme ve gelişme. Baysal Metin, P. (ed.) *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duval, S. ve Tweedie, R. (2000). Trim and fill: a simple funnel plot–based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455-463.
- Elibol, F. (2018). 0-36 aylık çocuklarda bilişsel gelişim. Ünüvar, P. (ed.) *Bebeklik döneminde gelişim ve eğitim*. Ankara: Anı.
- Elliott S. G., Patricia T., Shauna M. B. ve Albert V. C. (2013) Effectiveness of physical activity interventions for preschoolers: a meta-analysis. *Research quarterly for exercise and sport*, 84(3), 287-294.
- Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes (5th edition)*. Cambridge-UK: Cambridge University.
- Engel, A. C., Broderic C. R., van Doorn N., Hardy L.L. ve Parmenter, B. J. (2018). Exploring the relationship between fundamental motor skill interventions and physical activity levels in children: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 48, 1845–1857.
- Erden, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme*, Ankara: Arkadaş.
- Ertürk Kara, H. G. ve Aydın Şengül, Ö. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemde fen eğitimi alanındaki çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 8, 61-85.

- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Fukking, R., Jiling, L. ve Oostdam, R. (2017). A meta-analysis of the impact of early childhood interventions on the development of children in the Netherlands: an inconvenient truth? *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 656-666.
- Gallahue, D. (1989). *Understanding motor development*. Carmen: Benchmark.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. ve Goodway, J. D. (2014). *Motor gelişimi anlamak: bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler*. (D. Sevimay Özer ve A. Aktop Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Çev. Çelen, H. N. ve Dönmez, A. Ankara: İmge.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *American Educational Research Association*, 5(10), 3-8.
- Glass, G. V. (1977). Integrating findings: The meta-analysis of research. *Review of research in education*, 5, 351-379.
- Gözüyeşil, E. ve Dikici, A. (2014). Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri dergisi*, 14(2), 1-20.
- Gündoğdu, R. (2019). Gelişim psikolojisi. Şahin, C. (ed.) *Eğitim Psikolojisi (gelişim ve öğrenme)*. Ankara: Nobel Akademik.
- Günindi, Y., Aydın, F., Ertürk Kara, H. G. ve Koruk, H. (2018). *Erken çocukluk dönemine yönelik sosyal beceri alanında yapılan çalışmaların incelenmesi*. 27. uluslararası eğitim bilimleri kongresi özet bildiri kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Heckman, J. (2012). Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. Retrieved from https://heckmanequation.org/assets/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf.

- Higgins, J. P.T., Thompson, S. G. ve Spiegelhalter, D. J. (2008). A re-evaluation of random effects meta-analysis. *Journal of Royal Statistical Society: Series A*, 172(1), 137-159.
- Hill, A. (2011). *Do our children add up? A meta-analysis of the longitudinal effects of kindergarten schedule and mathematic achievement*, Doctoral Dissertation, University of Northern Colorado, Colorado.
- Hunt, M. (1997). *How science takes stock: The story of meta-analysis*. Newyork: Russel Sage Foundation.
- Johnstone, A., Hughes, A. R., Martin, A. ve Reilly, J. J. (2018). Utilizing active play interventions to promote physical activity and improve fundamental movement skills in children: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 18, 789.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 10(4), 33-38.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, Ankara: Tekışık.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). Dramada beden dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 103-113.
- Karakaş, G. (2018). Hafif düzeyde zihinsel engelli çocuklara uygulanan serbest zaman aktivitelerinin fiziksel uygunluk ve motor gelişimleri üzerine etkisi. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248.
- Karataş, F. N. (2018). *İlk yıllar eğitim programının (Primary years programme) okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kasser, T. A. (2016). *Effects of Behavior Supports on Math Intervention Outcomes: A Meta-Analysis*. Master of Arts, Education, University of California, Riverside.

- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kennedy, A. S. (2010). *A meta-analysis of interventions to improve social competence in early childhood*, Doctoral Dissertation, Loyola University Chicago, Chicago.
- Kim, S. (2018). *Pretend play and language development among preschool children: A meta-analysis*. Master of Science Thesis, Kansas State University. College of Human Ecology. Manhattan, Kansas.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Koricheva, J. ve Gurevitch, J. (2013). Place of meta- analysis among other methods of research synthesis. Koricheva, J., Gurevitch, J. ve Mengersen K. (ed.), in *Handbook of Meta-Analysis in Ecology and Evolution*. New Jersey: Princeton University.
- Kwon, H., Lee, E. ve Lee, D. (2016). A meta-analysis on the effectiveness of invention education in South Korea: Creativity, attitude, and the tendency for problem-solving. *Journal of Baltic Science Education*, 15(1), 48-57.
- Marjanovic-Umek, L. ve Fekonja-Peklaj, U. (2017). Gender Differences in Children's Language: A Meta-Analysis of Slovenian Studies. *CEPS Journal*, 7(2), 97-111.
- Metin Doğan, A. (2015). Gelişim bilişmi: tanımı, kapsamı, tarihsel temelleri, araştırma konuları ve yöntemleri. Turan, F. ve Yükseleni A. İ (ed.) *Bebeklik döneminde gelişim*. Ankara: Hedef.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013a). *Milli eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü 0-36 aylık çocuklar için eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013b). *Milli eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Morrison, G. (2007). *Fundamentals of Early Childhood Education*, Coral Graphic Service. United States: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Murano, D. M. (2019). *Improving measurement and expanding meta-analytic knowledge: Social and emotional learning in elementary and early childhood*. Doctoral Dissertation, The City University of New York, New York.
- Muslugüme, E. (2015). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Nelson, G. (2017). *The effects of early numeracy interventions for students in preschool and early elementary: a meta-analysis*, Doctoral Dissertation, University of Minnesota, Minnesota.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası, (çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 137-169.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, Paris: OECD.
- OECD (2017). *Family database* OECD, Paris. Retrieved from <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=FAMILY>
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Öncül, N. (2014). Türkiye’de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education* (INT-JECSE), 6(2), 247-284.
- Öngören, S. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada Montessori eğitim yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi araştırma -kuram-uygulama*. Trabzon: İber.
- Özer, D. S. ve Özer, K. (2007). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel.
- Özgün, Ö. (2015). Çocuk gelişimi kuramları. Turan, F. ve Yükseleni A. İ (ed.) *Bebeklik döneminde gelişim*. Ankara: Hedef.

- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. ve Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Petticrew, M. ve Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Massachusetts: Blackwell.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Purtaş, Ö. ve Duman, G. (2017). Okul öncesi eğitimde uygulanan hareket etkinlik planlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 11-29.
- Rafe, E. (2006). *Dışa yönelim problemleri olan okulöncesi çocukları hedef alan müdahale programlarının meta analizi ve Türk okulöncesi çocuklara yönelik bir müdahale programı*. Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ruffin, N. J. (2019). Understanding growth and development patterns of infants. Erişim Tarihi: 20.08.2020. <http://pubs.ext.vt.edu/350/350-055/350-055.html>.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context, and goals: significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125- 127.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Schimmel, L. (2018). *A meta-analysis of academic & social/emotional benefits associated with preschool participation*, Doctoral Dissertation, University of Colorado, Colorado.
- Schwarzer, G., Carpenter, J. R. ve Rücker, G. (2015). *Meta-analysis with R*. New York: Springer.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı.
- Sertelin Mercan, Ç. (2014). Gelişim psikolojisinde kuramlar ve araştırma yöntemleri. Ergin, H. ve Armağan Yıldız, S. (ed.) *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Sevimay Özer, D. ve Özer, M. K. (2012). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Akademik.

- Solso, R. L., Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2018). *Bilişsel psikoloji*. Çev. Ayçiçeği-Dinn, A. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Şahintürk, Ö. (2012). *Alternatif okullarda kullanılan montessori yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Taştepe, T., Öztürk Serter, G., Yurdakul, Y., Taygur Altıntaş, T. ve Bütün Ayhan, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 501-514.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tedmem, (2014). *Bir çocuğu yetiştirmek tüm toplumun görevidir*. Erişim Tarihi: 20.08.2020. <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/bir-cocugu-yetistirmek-tum-toplumun-gorevidir>.
- Timurkaan, S. (2003). *Farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan 6 yaş grubu çocuklarının psikomotor gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Trawick-Smith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Çeviri editörü: Akman, B. Ankara: Nobel Akademik.
- Turgut, S. ve Doğan Temur, Ö. (2017). The effect of game-assisted mathematics education on academic achievement in Turkey: a meta-analysis study, *International electronic journal of elementary education*, 10(2), 195-206.
- UNICEF, (2003). *The state of the world’s children 2003*. Erişim Tarihi: 23.05.2020. <https://www.unicef.org/sowc03/contents/pdf/SOWC03-eng.pdf>.
- Utesch, T., Bardid, F., Büsch, D. ve Strauss, B. (2019). The relationship between motor competence and physical fitness from early childhood to early adulthood: A meta-analysis. *Sports Medicine*, 49, 541–551.
- Ünal, M. (2019). *4-6 yaş okul öncesi çocuklarına etkinlik temelli STEM eğitiminin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Üstündağ, K. (2019). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uzman, E. ve Ersanlı, K. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Lisans.
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C. ve Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher-student interactions for children's executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125-164.
- Vazou, S., Pesce, C., Lakes, K. ve Smiley-Oyen, A. (2019). More than one road leads to Rome: A narrative review and meta-analysis of physical activity intervention effects on cognition in youth, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), 153-178.
- Wick, K., Leeger-Aschmann, C. S., Monn, N. D., Radtke, T., Ott, L., V. Rebholz, C. E., Kriemler, S. (2017). Interventions to promote fundamental movement skills in childcare and kindergarten: A systematic review and meta-analysis. *Sports Med*, 47, 2045–2068.
- Yağcı, M. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yalım, N. (2009). *5-6 yaş çocuklarında matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişiminde drama yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2015). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.) (2006). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Yılmaz, E. (2002). Yükseköğretim kurulu dokümantasyon merkezi'nden ulusal tez merkezi'ne doğru. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(1), 41-60.

- Yılmaz, E. (2018). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekliler ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P. ve Gao, Z. (2017). Effects of physical activity on motor skills and cognitive development in early childhood: a systematic review. *BioMed Research International*, 2017.

EKLER

EK-1. Kodlama Formu

Çalışmanın İsmi:
Çalışmanın Numarası:
Çalışmanın Yazarı:
Danışman:
Çalışmanın Yılı:
Çalışmanın Türü:
Üniversite:
Çalışmanın Uygulama Süresi:
Çalışmanın Uygulandığı Okul Türü:
Çalışmanın Yapıldığı İl:
Çalışmanın Yapıldığı Yerleşim Yeri:
Çalışılan Yaş Grubu:
Çalışmada Kullanılan Program:
Çalışılan Gelişim Alanı: Dil alanı
Kullanılan analiz yöntemleri:
Kullanılan Ölçekler:

Çalışma Ön test		
Ağırlıklı Ortalama	Standart Sapma	Örneklem
Deney Kontrol	Deney Kontrol	Deney Kontrol

Çalışma Son test		
Ağırlıklı Ortalama	Standart Sapma	Örneklem
Deney Kontrol	Deney Kontrol	Deney Kontrol

EK-2. Araştırmaya Dâhil Edilen Yüksek Lisans Tezlerinin Kaynakçası

1. Ada, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitime olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
2. Ahioğlu, E. N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocukların dil kazanımına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
3. Akçay, B. (2019). *Stem etkinliklerinin anaokuluna devam eden 6 yaş çocukların problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
4. Akgün, K. (2018). *Okul öncesi eğitimde kullanılan yaratıcı drama tekniklerinin çocukların değerler edinimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
5. Akgün, S. (2019). *Hareket eğitimi ve imgelemenin okulöncesi eğitim kurumlarındaki 4-6 yaş grubu çocuklarda motor gelişime etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
6. Akınbay, H. (2014). *Okul öncesi dönemde oyunun önemi ve çocukların motor gelişimi üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
7. Akkuş Sevigen, F. (2013). *Oyun temelli matematik eğitim programı'nın çocuğun matematik gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
8. Aksoy, M. (2018). *Blok oyunlarının çocukların yaratıcılığına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
9. Aksu, S. G. (2013). *5-6 yaş çocuklarının canlı-cansız kavramları edinimine duyu temelli eğitim programının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
10. Alabay, E. (2006). *Altı yaş okulöncesi dönemi çocuklarına bilgisayar destekli matematiksel kavramların öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
11. Altıncık, M. (2006). *Temel motor hareketlerin geliştirilmesini içeren beden eğitimi program tasarısının 5-6 yaş çocukların temel motor hareketlerinin gelişimine etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
12. Altınsoy, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında çevre kirliliği farkındalığı oluşturmada geleneksel öğretim ve teknoloji destekli yöntemlerin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
13. Aras, C. Y. (2018). *Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine "Ben sorun Çözebilirim Programı'nın etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
14. Arda, T. B. (2011). *Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

EK-2. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Yüksek Lisans Tezlerinin Kaynakçası

15. Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
16. Aslan, B. (2018). *Yaratıcı drama uygulamalarının okul öncesi dönemi öğrencilerinin besinler konusundaki öğrenmelerine ve sosyal uyum becerileri kazanmalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
17. Ataman, Ü. (2009). *Okulöncesi beslenme eğitiminde çocuktan çocuğa eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
18. Avşalak, K. (2008). *Okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
19. Aydoğan Akuyşal, S. (2007). *Altı yaş çocuklarının geometrik şekil ve sayı kavramlarının gelişiminde kavram eğitim programının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
20. Bakan, T. (2018). *Değerler eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
21. Bakar, N. (2019). *Çevre eğitimi programının beş yaş çocuklarının çevre kavramı hakkındaki bilişsel yapıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
22. Balaban, M. (2011). *Okul öncesi dönemde hijyen alışkanlığı kazandırma eğitim programının çocukların hijyen davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
23. Baş, N. (2011). *Hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
24. Başara Baydilek, N. (2010). *Nesnelerin karakteristik özelliklerinin değiştirilmesine dayalı etkinliklerin 6 yaş çocuklarının akıl yürütme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
25. Başdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
26. Beken, S. (2019). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
27. Beyazıt, H. (2012). *Hareketli müzik etkinliklerinin anasınıfı çocuklarında beden koordinasyonu gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
28. Bezirci, H. (2017). *Montessori yönteminin anaokulu çocukların akran ilişkilerine ve akran tepkilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

EK-2. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Yüksek Lisans Tezlerinin Kaynakçası

29. Canoğlu, M. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarda proje tabanlı öğrenmenin sezgisel matematik becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
30. Cengiz, Ö. (2002). *5.6-6 yaş çocuklarının görsel algı gelişimini destekleyici eğitim programının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
31. Choi, J. (2007). *5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan ritim eğitimi programının çocukta ritim duyusunun gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
32. Civelek, P. (2016). *Açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
33. Cömertpay, B. (2006). *Dramanın 5-6 yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
34. Çağlak, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarına beden eğitimi etkinlikleri yoluyla kavram: Enerji öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
35. Çelebi, B. (2010). *Hareket eğitiminin okulöncesi eğitim kurumlarındaki 5-6 yaş grubu çocuklarda fiziksel ve motor gelişime etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
36. Çelik Arslan, A. (2012). *Dans eğitim programının anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocukların motor performans düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
37. Çelik, C. (2005). *Oyun materyallerinin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
38. Çetinkaya, H. (2010). *Okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş grubu çocuklara uygulanan ses eğitimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
39. Çiftçi, K. (2019). *Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
40. Dal Berberoğlu, Y. (2019). *60-72 aylık çocuklara uygulanan sorgulama tabanlı problem çözme etkinliklerinin çocukların problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
41. Dege, Ö. (2008). *Resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
42. Demir, N. (2007). *Okul öncesi öğrencilerine renk kavramının kazandırılmasında bilgisayar destekli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

EK-2. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Yüksek Lisans Tezlerinin Kaynakçası

43. Demir, E. (2019). *Becerikli eller aktif zihinler bilim eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
44. Dinler, H. (2018). *Şiir odaklı destekleyici eğitim programının okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
45. Duran, İ. (2012). *Okul öncesinde eğitici dramının suça karşı bilinç oluşturmaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Polis Akademisi Başkanlığı Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
46. Duran, A. (2014). *Okul öncesi çağı çocuklarında liderlik eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
47. Durdu, M. (2010). *Yoğunlaştırılmış fen eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel alan erişilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
48. Dülger, A. (2019). *Okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
49. Engin Gökbel, A. (2019). *Okul öncesi 4-5 yaş çocuklarına uygulanan bütünleştirilmiş yaratıcı drama ve sanat etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
50. Er, H. N. (2008). *Zaman kavramıyla zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarında zaman kavramı gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
51. Erdemir, S. (2009). *Erken destek eğitim programının 18-36 aylık çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
52. Erikli, S. (2016). *Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
53. Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
54. Gencer, E. (2014). *Avrupa dil portfolyosunun okul öncesi eğitimde çocukların sosyo-duygusal adaptasyonlarına ve benlik algılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
55. Gezgin, D. (2019). *Fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarında çevre bilinci kazandırılmasına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
56. Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EK-2. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Yüksek Lisans Tezlerinin Kaynakçası

57. Göktürk İnce, F. (2014). *Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi (Malatya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
58. Görgülü, F. (2009). *Drama destekli kabaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5- 6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
59. Gül, M. (2006). *Anasınıfına devam eden alt sosyo ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
60. Güldemir, S. (2019). *Okul öncesi eğitiminde STEM yaklaşımının yaratıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
61. Günşen, G. (2015). *Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı bilim öğretiminin 5 yaş çocukları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
62. Güven Metin, G. (1999). *Dramanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
63. Halat, A. A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
64. Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
65. İbiş, E. (2017). *Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
66. İlhan Agan, Ş. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal destekli yabancı dil (İngilizce) öğretiminin, ilköğretim okul öncesi eğitimi anasınıfı öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
67. İnal, E. E. (2019). *Sanat galerisi ziyaretlerinde gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerinin 4-6 yaş arası çocukların frostig görsel algılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
68. Kaan, S. (2013). *Kişilerarası sorun çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
69. Kacı, O. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

EK-2. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Yüksek Lisans Tezlerinin Kaynakçası

70. Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
71. Kalaycıoğlu, H. E. (2011). *Resim-kelime oyunlarının ve cinsiyetin dört yaş çocukların İngilizce kelime performansına etkisi: Deneysel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
72. Kalkan, A. (2014). *Okul öncesinde mental aritmetik eğitiminin öğrencilerin görsel algı düzeylerine ve okul olgunluk düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
73. Karaman, N. N. (2016). *Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal alana yönelik olarak hazırlanan sosyal beceri eğitimi modülünün etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
74. Karaman, B. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında oynatılan fiziksel etkinliğe dayalı oyunların psikomotor gelişimi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
75. Karataş, F. N. (2018). *İlk yıllar eğitim programının (Primary years programme) okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
76. Kayapınar, F. (2012). *6-7 yaş grubu çocuklarda hareket eğitiminin çift el-göz koordinasyonu ve reaksiyon sürelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
77. Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
78. Kaynar, F. (2014). *Erken çocukluk döneminde verilen satranç eğitiminin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
79. Kefi, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 ay arası çocukların dil gelişim düzeylerine bu kurumlarda High/Scope modeli eğitim almalarıyla klasik model ile eğitim almalarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
80. Kesilmiş, İ. (2012). *4-6 yaş çocuklarda cimnastik antrenmanının büyüme ve biyomotor yetiler üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
81. Kılıç, Z. (2017). *Yaratıcı dramaya dayalı etkinliklerin 60 - 66 aylık çocuklara değer kazandırılmasında etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
82. Kılıçkaya, A. (2017). *Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik" eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sayıları anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
83. Kılınçcı, E. (2019). *Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK-2. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Yüksek Lisans Tezlerinin Kaynakçası

84. Kırıcı, H. M. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarındaki 4-6 yaş grubu çocuklarda 8 haftalık hareket eğitiminin motor performanslarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
85. Kırık, E. (2017). *Beş- altı yaş çocuklarına yönelik zorbalığı önleme programının çocukların zorbalık davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
86. Kırklar, B. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarına bazı matematiksel kavramları kazandırmada yapılandırılmış yöntem ile geleneksel yöntemin etkililiğinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
87. Koç, N. (2009). *Eğitimde dramanın altı yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
88. Konya, S. (2007). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin beş yaş grubu öğrencilerinin özbakım becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
89. Kökcü, R. G. (2019). *Doğal malzemelerden kil, kum ve su ile hazırlanan oyun programının 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
90. Köroğlu, H. (2019). *Bilim içerikli çocuk kitaplarının drama eşliğinde incelenmesinin okul öncesi çocukları üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
91. Kurt, F. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitim Programının Etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
92. Kurt, F. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulanan danslı müzik etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
93. Kuşcu, Ö. (2010). *Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
94. Kuzucu, F. B. (2018). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların İngilizce dil ediniminde fiziksel aktiviteler ile birleştirilmiş İngilizce müzik ve müzikli oyunların etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
95. Küçükkelmas, S. (2020). *Yaratıcı drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların dikkat gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimler. Enstitüsü, İstanbul.
96. Küçük kara, M. F. (2019). *Etkinlik temelli algoritma eğitiminin 5-6 yaş çocuklarının problem çözme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

EK-2. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Yüksek Lisans Tezlerinin Kaynakçası

97. Maviş Demircioğlu, C. (2019). *Beş yaş çocuklarına uygulanan iklim değişikliği programının çocukların iklim değişikliği kavramı hakkındaki görüşlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
98. Mermer, H. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmede "Sorunlarımızı çözebiliriz oyunu"nun ve serbest oyunun etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
99. Metin, Ö. (2019). *Müzikli hikâye ve masalların okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
100. Obalı, H. (2009). *Okulöncesi eğitimi almakta olan altı yaş grubu çocuklarına verilen proje yaklaşımıyla beslenme eğitiminin beslenme bilgi düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
101. Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
102. Okutan, N. Ş. (2012). *Karma ve izole yaş gruplarında verilen okul öncesi eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ve yaratıcılık performanslarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
103. Öngören, S. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada Montessori eğitim yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
104. Özbek, Ö. Y. (2011). *60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katımlı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluluk düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
105. Özdenk, Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
106. Özdiş, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
107. Özgün, S. Y. (2017). *60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan cinsellik eğitimi programının çocukların cinsel gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
108. Öziskender, G. (2011). *Orff yaklaşımı ile yapılan okulöncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
109. Öztürk, T. (2007). *Ana sınıflarına devam eden normal çocukları bilgilendirmenin zihin engelli yaşlıtlarına yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

EK-2. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Yüksek Lisans Tezlerinin Kaynakçası

110. Öztürk, A. (2009). *5-6 yaş grubu çocuklarda farklı hareket eğitim modellerinin fiziksel gelişim ve fiziksel uygunluk özelliklerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
111. Özusu Açığöz, N. (1999). *3-6 yaş çocukları için hazırlanan bir cinsel eğitim programı ve etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
112. Parpucu, N. (2016). *Seslerin Renkli Dünyası Programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
113. Sağirekmekçi, H. (2016). *Tahmin-Gözlem-Açıklama" (TGA) stratejisine dayalı fen ve doğa etkinliklerinin, okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve bilişsel alan yeteneklerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Antakya.
114. Sarıtaş, R. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programına uyarlanmış GEMS (Great Explorations in Math and Science) fen ve matematik programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
115. Sertsöz, A. (2017). *6 yaş çocuklarına öyküleştirme yöntemi ile verilen matematik eğitiminin çocukların matematik başarılarına olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
116. Sezer, T. (2008). *Okul öncesi eğitimi alan beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
117. Solmaz, H. (2017). *Okul öncesi çocuklarının liderlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda deneysel bir çalışma: Şimdinin küçükleri, geleceğin büyük liderleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
118. Sözkese, A. (2015). *60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
119. Sütçü, Z. (2006). *Drama eğitiminin okulöncesi eğitime devam eden 6 yaş grubundaki çocukların beslenme alışkanlıklarına etkisinin analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
120. Şahintürk, Ö. (2012). *Alternatif Okullarda Kullanılan Montessori Yönteminin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
121. Şanlı, Z. S. (2012). *Probleme dayalı altı aşamalı ders işleme modelinin anaokuluna giden 60-72 aylık çocukların benlik algılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
122. Şen, M. (2004). *Anaokuluna devam eden altı yaş çocukların motor gelişimlerine beden eğitimi çalışmalarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK-2. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Yüksek Lisans Tezlerinin Kaynakçası

123. Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
124. Şirin, S. (2011). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
125. Tetik, G. (2015). *Diálogo dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
126. Toprakkaya, İ. M. (2016). *55-72 aylık çocuklara dış alanda uygulanan sorgulama tabanlı bilim etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
127. Tuzcuoğlu, B. (2007). *6 yaş anasınıfı çocuklarına uygulanan egzersiz çalışmalarının koordinasyon gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
128. Tüfekçioğlu, E. (2002). *Okul öncesi 4-6 yaş çocuklarında algısal motor gelişim programlarının denge ve çabukluk üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
129. Türe, G. (2018). *Okul öncesi dönem çocukları için robotik eğitim programı geliştirilmesi ve sosyal becerilere etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
130. Türel, E. (2019). *Açık havada gerçekleştirilen oyun etkinliklerinin 24-36 aylık çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
131. Türk, F. (2018). *Çoklu yöntemlere dayalı etkinliklerin 48-60 aylık çocuklara canlıların sınıflandırılması temasının öğretimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
132. Tüylü, Y. (2019). *60-66 aylık çocuklarda iç ve dış mekânda uygulanan dikkat becerisini destekleme programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
133. Uçar Kaplan, E. (2016). *Origami etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin uzamsal görselleştirme ve zihinsel çevirme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
134. Uğur Ulusoy, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan aile katımlı eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
135. Usbaş, H. (2010). *Okul öncesi eğitimde müzelerden yararlanma programının 6 yaş çocukları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
136. Uslu Çavdarıcı, T. (2016). *Aile destekli matematik eğitimi programının 48 - 72 ay grubu çocukların erken matematik becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

EK-2. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Yüksek Lisans Tezlerinin Kaynakçası

137. Ünal, M. (2019). *4-6 yaş okul öncesi çocuklarına etkinlik temelli STEM eğitiminin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
138. Ünver, Y. (2004). *Beş-altı yaş okulöncesi dönemi çocukları için geliştirilecek, besin gruplarına yönelik beslenme eğitim programlarının, çocuklarının beslenme bilgisi ve davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
139. Üret, A. (2019). *Stem eğitiminin anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
140. Üstündağ, K. (2019). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
141. Üzgün, E. C. (2017). *Çocuklara Besin Tüketme Alışkanlığı Kazandırma Üzerine Deneysel Bir Çalışma (Sebze Tüketimi)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
142. Yağcı, M. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
143. Yalçın, B. (2013). *Doğal çevreyi koruma programının okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkileri: Çanakkale il örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
144. Yalım, N. (2009). *5-6 yaş çocuklarında matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişiminde drama yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
145. Yaman Baydar, I. (2012). *Okuma becerisini destekleyici müzik etkinliklerinin çocukların okuma becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
146. Yavuz, K. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
147. Yavuz, N. F. (2016). *Okul öncesi dönemde beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların hareket becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
148. Yıldırım, D. (2019). *Artırılmış gerçeklik ile zenginleştirilmiş mevsimler materyallerinin okul öncesi dönem çocuklarının dil ve kavram gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
149. Yıldız, F. Ü. (2000). *Deneysel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

EK-2. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Yüksek Lisans Tezlerinin Kaynakçası

150. Yıldız, E. (2019). *Hikâye etkinliklerinin okul öncesi çocukların Dünya'nın şekli ve gece gündüz kavramlarını anlayışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
151. Yıldız, S. (2019). *Dijital ve sınıf içi eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen fen eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve bilişsel gelişim düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
152. Yılmaz, E. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında müzikli oyun etkinliklerinin kullanılmasının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
153. Yiğitalp, N. (2014). *Yönlendirilmiş beyin fırtınası (SCAMPER) tekniğine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
154. Yüksel, Y. B. (2018). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK-3. Araştırmaya Dâhil Edilen Doktora Tezlerinin Kaynakçası

1. Akcan, A. (2012). *Saldırgan davranışı önleme programının ana sınıfı öğrencileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
2. Aksüt, P. (2015). *5-6 yaş okul öncesi çocuklarına problem çözme becerisinin kazandırılmasında etkinlik temelli fen öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
3. Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
4. Aslan, D. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine empati eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
5. Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
6. Başkale, H. (2010). *Okul öncesi çocuklara verilen beslenme eğitiminin çocukların beslenme bilgisine, davranışlarına ve antropometrik ölçümlerine etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
7. Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
8. Boz, M. (2011). *5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan Temel Hareket Eğitim Programının hareket becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
9. Buldur, A. (2018). *Çoklu ortamlar ile desteklenen çevre eğitim programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
10. Bulut Pedük, Ş. (2007). *Altı yaş grubundaki çocuklara çoklu zekâ kuramına dayalı olarak verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
11. Büyüктаşkapı, S. (2010). *6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir bilim öğretim programı önerisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
12. Can Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
13. Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK-3. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Doktora Tezlerinin Kaynakçası

14. Çalışandemir, F. (2010). *Anasınıfı çocuklarının çoklu zekâ alanlarının gelişimine deney yöntemi ile verilen eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
15. Çamlıbel Çakmak, Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-71 aylık çocuklara temel kavramların kazandırılmasında kavram eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
16. Çavuş, Z. S. (2017). *48-72 aylık çocuklar için sanattan eğitime programının çocukların temel sanat becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
17. Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
18. Dalğar, G. (2017). *Görsel sanat eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
19. Demir, A. (2018). *Okul öncesi çocuklarda aktif video oyunları ve denge antrenmanı etkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
20. Demirci, A. (2010). *Görsel algı eğitiminin beş altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
21. Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
22. Dikici, A. (2002). *Orff tekniği ile verilen müzik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
23. Dizman Özaslan, H. (2010). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
24. Durak Demirhan, T. (2012). *Bilişsel tempo eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoları ve davranış sorunlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
25. Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
26. Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
27. Ercan, Z. G. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen görsel algı eğitiminin görsel-motor koordinasyon gelişimine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK-3. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Doktora Tezlerinin Kaynakçası

28. Erdoğan, S. (2006). *Altı yaş grubu çocuklarına drama yöntemi ile verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
29. Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
30. Ergişi, A. (2014). *Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
31. Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi öz-düzenleme programının çocukların öz düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
32. Gizir Ergen, Z. (2013). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
33. Gözüm, A. İ. C. (2017). *Okul öncesi dönemde dikkat yetisinin gelişimi programının çocukların dikkat yetisi kazanımı ile akıl yürütme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
34. Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
35. Gunindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
36. Gül, G. (2012). *Okul öncesi altı yaş çocukları için oluşturulan şarkı dağarcığının müziksel gelişim düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
37. Güngör, B. (2020). *Okul öncesi İngilizce eğitimi programının çocukların kelime gelişimine ve iletişimsel dil becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
38. İmir, H. M. (2018). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
39. İnal, G. (2011). *Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın geçerlik güvenirlik çalışması ve altı yaş çocuklarının bilişsel yeteneklerine muhakeme eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
40. Karaca, N. H. (2015). *Yaratıcı rahatlatma çalışmalarının anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılığına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
41. Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EK-3. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Doktora Tezlerinin Kaynakçası

42. Karayol, S. (2016). *Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren eğitim programının 5 yaş grubu çocukların işbirliği davranışlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
43. Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSÇ) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
44. Kavak, Ş. (2020). *STEM eğitimine dayalı etkinliklerin okul öncesi çocukların temel bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
45. Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının (YBP) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
46. Kaytez, N. (2015). *Beş yaş çocuklarının yaratıcılıklarına "Scamper Eğitim Programı'nın" etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
47. Kent Kükürtcü, S. (2019). *Çocuk hakları ve demokrasi eğitiminin çocukların demokratik davranışlarına etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
48. Kesicioğlu, O. S. (2011). *Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan eğitim programının ve bu yönetime göre hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programının okul öncesi çocuklarının geometrik şekil kavramlarını öğrenmelerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
49. Kılıç, K. M. (2016). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
50. Kılıç, M. (2018). *Okul öncesi geometri eğitim programının çocukların geometri becerileri ve yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
51. Kılıç, Z. (2018). *CHAMPS motor beceriler protokolü'nün (CMBP) Türkçeye uyarlanması ve CATCH programı hareket etkinliklerinin çocukların lokomotor ve nesne kontrolü becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
52. Kimsesiz, F. (2017). *Okul öncesi dönemdeki çocuklara İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğretim yönteminin etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
53. Koçak, Ö. (2016). *Üç boyutlu çizgi filmlerin okul öncesi çocukların mekânda konumla ilgili kavram gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
54. Kol, S. (2012). *Bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) altı yaş çocuklarına zaman ve mekân kavramlarını kazandırmaya etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

EK-3. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Doktora Tezlerinin Kaynakçası

55. Korkmaz, H. İ. (2017). *Doğal açık alanlarda uygulanan sorgulama temelli etkinliklerin çocukların geometrik ve uzamsal düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
56. Koyuncuoğlu, B. (2017). *Ana sınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine duyu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
57. Kurt Gökçeli, F. (2015). *Çevre eğitim programının 48-66 aylık çocukların çevresel farkındalıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
58. Mercan Uzun, E. (2015). *Okul öncesi dönemde uygulanan "okula hazırız" eğitim programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
59. Metin, Ş. (2014). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin beş yaş (60-72 ay) çocuklarının çizim becerilerine ve görsel algılarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
60. Mülazımoğlu Ballı, Ö. (2006). *Bruininks-Oseretsky motor yeterlik testinin geçerlik, güvenirlik çalışması ve beş-altı yaş grubu çocuklara uygulanan cımnastik eğitim programının motor gelişime etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
61. Ocak Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişiler arası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
62. Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
63. Okyay, Ö. (2015). *Öykü yönteminin çocuklarda alıcı ve ifade edici dil ile bilimsel sözcük kazanımlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
64. Ölçer, S. (2015). *Fen eğitim programının beş yaş çocuklarının fen öğrenimi ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
65. Önkol, F. L. (2012). *Erken Sayı Testi'nin uyarlanması ve Erken Sayı Gelişim Programının 6 yaş çocukların sayı gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
66. Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
67. Özer, G. (2016). *Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK-3. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Doktora Tezlerinin Kaynakçası

68. Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
69. Özyürek, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubu çocukların bellek gelişimine bellek eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
70. Pekdoğan, S. (2015). *Karar Verme Becerileri Eğitim Programının 5-6 yaş çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
71. Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
72. Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
73. Sezici, E. (2013). *Okul öncesi çocuklarda oyun terapisinin sosyal yetkinlik ve davranış yönetimine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
74. Suveren Erdoğan, C. (2014). *Okul öncesi eğitim alan çocuklarda denge ve koordinasyon çalışmalarının bazı motorik özellikler üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
75. Şıvgın, N. (2015). *Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
76. Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
77. Tarman, İ. (2017). *Harita ve küre kullanımı eğitiminin beş yaş çocuklarının harita ve küre okuma ve yorumlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
78. Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
79. Taştepe, T. (2018). *36-47 aylık çocuklara ve annelere uygulanan motor gelişim destek programının çocukların motor gelişimine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
80. Tekerci, H. (2015). *60-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine duyu temelli bilim eğitimi programının etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
81. Topcu Bilir, Z. (2019). *Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK-3. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Doktora Tezlerinin Kaynakçası

82. Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
83. Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
84. Turupcu Doğan, A. (2019). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan izlemeye dayalı değerlendirmenin kullanıldığı problem çözme eğitiminin çocukların problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
85. Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
86. Türkoğlu, D. (2019). *Gordon müzik öğrenme teorisi erken çocukluk müzik eğitimi programının çocukların müzikal duyumsamasına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
87. Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
88. Uslu, B. (2017). *Anadili Türkçe olan 50-74 aylık çocuklar için yaşantı odaklı yabancı dil edinimi programının İngilizce öğrenimine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
89. Uyanık, Ö. (2013). *Akademik ve dil becerileri eğitim programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
90. Ünal, M. (2014). *Deneylerin anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
91. Yaman Baydar, I. (2019). *Eğitici oyuncaklarla verilen kavram eğitiminin çocukların temel kavram kazanımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
92. Yazıcı, Z. G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
93. Yıldırım, A. (2014). *Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği)*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
94. Yıldırım, Y. (2017). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
95. Yurt, Ö. (2013). *60-72 aylık çocuklar için bilim öğrenmeyi değerlendirme testinin geçerlik güvenirlik çalışması ve araştırmaya dayalı bilim eğitim programının bilim öğrenmeye etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK-3. (devam) Araştırmaya Dâhil Edilen Doktora Tezlerinin Kaynakçası

96. Yüksek Usta, S. (2019). *Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programının çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR