

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz **Yüksek Lisans** Öğrencisi Seda ŞAHİN tarafından **Yrd. Doç. Dr. Neslihan AVCI** danışmanlığında hazırlanan “**4 Yaş Çocuklarının Kavram Edinimlerinde Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programının Etkileri**” başlıklı bu çalışma, Jürimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

**Başkan** :Yrd.Doç.Dr. Özcan SEZER

**Üye** :Doç.Dr.Yıldız GÜVEN

**Üye** :Yrd.Doç.Dr.Neslihan AVCI

**ONAY**

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../.....200

Prof. Dr. S. Kemal KARTAL

Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu araştırma 4 yaş çocuklarının kavram edinimleri üzerinde Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programının etkilerini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu, Malatya il merkezinde yaşayan, alt-orta-üst gelir düzeylerindeki aileler ve bu ailelerin 4 yaşındaki (37-48 ay) çocuklarından oluşan 30'u deney, 30'u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 aile ve çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “4 Yaş Çocukları İçin Kavram Edinimi Aracı” kullanılmıştır. Aracın ön kısmında, çocuğun ailesiyle ilgili demografik bilgiler yer almakta ve ikinci kısmında ise 6 alt testten oluşan, kavram edinimine ilişkin ölçme maddeleri yer almaktadır. Bu aracın bir uygulama yönergesi ve bir de bu yönergeyle birlikte uygulamada kullanılan oyuncakların yer aldığı oyuncak çantası bulunmaktadır. Araç, araştırmacı tarafından çocuklarla çalışılarak doldurulmuştur.

Araştırmada öncelikle, deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra deney grubunda yer alan çocukların ailelerine, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 8 haftalık “Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı” verilmiş, kontrol grubuna hiçbir işlem uygulanmamıştır. Sekiz haftalık eğitimin sonunda her iki gruptaki çocuklara son test uygulanmıştır.

Yapılan bu araştırmanın istatistiksel sonucunda, Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programının uygulandığı deney grubu çocuklarının puanlarının, kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Hazırlanmış olan bu programın, çocukların kavram edinimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Değişkenlerden, aylık gelir, cinsiyet, ailede yaşayan birey sayısı, annelerin eğitim durumu ve annelerin çalışma durumlarına göre oyuncak odaklı ev eğitim programının etkileri farklılaşmamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram, kavram edinimi, oyuncak, oyuncak odaklı eğitim, aile eğitimi.

## SUMMARY

This research has been done to look into the effect of The Toy-Based Home Training Programme over the four years old children on concept acquisition.

The sample group for the research totally consists of 60 families living in Malatya, at low-middle- high SES. These families who have four year old children (37-48 month) have been divided into two groups equally, one as the experiment and the other as control group.

In the research to collect data, “Concept Acquisition Scale for Four Years Old Children”, developed by the researcher, has been used. In the first part of the measuring Scale, there is demographic information about the parents of the children and in the second part there are 6 sub-tests including (measuring) items related to concept acquisition. This scale has directions and a toy kit for the toys which are used with these directions. The scale has been applied by the researcher working with children.

In the research, primarily, a pre- test has been applied to the experiment and control groups. After this application, the families of the experiment groups have been given an eight-week “Toy-Based Home Training Programme”, which has been prepared by the researcher but nothing has been done with the control group. After eight-week programme, the children in both groups have been given post-test.

At the end of the research it has been noticed that the point of experiment group to Toy-Based Home Training Programme has been applied, are considerably higher than the ones of the control group. It has been concluded that this programme is effective on children concept acquisition. There has been no differentiation effect of “Toy-Based Home Training Programme” to the children concept acquisition and the factors such as, monthly income, sex, number of the members living with family, education of mothers and their working or non-working positions.

**Key Words:** Concept, Concept Acquisition, Toy, Toy-Based Training, Family Training.

## TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması ve hazırlanmasında birçok kişinin emeği olmuştur.

Araştırmamın planlanması ve yürütülmesi aşamalarında; akademik anlamda bilgisini, kaynaklarını ve yardımlarını esirgemeyen; manevi anlamda ilgisini, yakınlığını ve moral desteğini her zaman hissettiğim tez danışmanım, Sayın Yrd. Doç. Dr. Neslihan AVCI'ya saygılarımı ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamın istatistiksel analizlerini planlayan ve yürüten Sayın Ahmet GÜL'E teşekkür ediyorum.

Ölçme aracının uygulanmasında ve deneysel çalışmamda yer alan aileler ile bu ailelerin mensubu olan, birbirinden sevimli 4 yaşındaki çocuk dostlarıma; bana evlerinin kapılarını açtıkları, beni ağırladıkları ve araştırmama içtenlikle katılmaya gönüllü oldukları için teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmalarımı rahatça bitirebilmem için, desteğini esirgemeyen hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Özcan SEZER'e teşekkür ediyorum.

Kaynak taramalarım sırasında en zor zamanlarımda yanımda olan arkadaşım Arş. Grv. Merve ÜNAL'a; oyuncaklarımın seçilmesinde ve hazırlanmasında, fikirlerini ve yardımlarını esirgemeyen çalışma arkadaşlarım Arş. Grv. Fatih ÖZDEMİR'e ve Okt. Gülseren SAĞSÖZ'e; oyuncaklarımın yaptırılmasında ve tezimin düzenlenmesinde emeği geçen Dr. İbrahim GÖRÜCÜ'ye teşekkür ederim.

Çalışmalarımda maddi, manevi desteklerini esirgemeyen, her türlü sıkıntıma ortak olan ve yazım aşamasında evde uygun ortamı sağlayan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

## İÇİNDEKİLER

|                                                                                          |        |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| ONAY.....                                                                                | I      |
| ÖZET .....                                                                               | II     |
| SUMMARY .....                                                                            | III    |
| TEŞEKKÜR .....                                                                           | V      |
| İÇİNDEKİLER.....                                                                         | VI     |
| TABLolar DİZİNİ.....                                                                     | VIII   |
| KISALTMALAR.....                                                                         | IX     |
| <br>BÖLÜM I.....                                                                         | <br>1  |
| 1. GİRİŞ .....                                                                           | 1      |
| 1.1. PROBLEM DURUMU .....                                                                | 2      |
| 1.1.1. Erken Çocukluk Döneminde Kavram Gelişimi .....                                    | 2      |
| 1.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Edinilen İlk Kavram.....                                 | 5      |
| 1.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Kavram Ediniminde Etkili Bilişsel Süreçler.....          | 6      |
| 1.1.4. Erken Çocukluk Döneminde Kavram Gelişimine Bağlı Edinilen Düşünme Becerileri..... | 8      |
| 1.1.5. 4 Yaş Çocuklarında Kavram Gelişimi .....                                          | 12     |
| 1.1.6. Kavram Gelişimini Etkileyen Etmenler .....                                        | 19     |
| 1.2. ARAŞTIRMANIN DENENCESİ (HİPOTEZİ) .....                                             | 33     |
| 1.3. PROBLEM CÜMLESİ:.....                                                               | 34     |
| 1.4. ALT PROBLEMLER:.....                                                                | 34     |
| 1.5. SAYILTILAR .....                                                                    | 34     |
| 1.6. SINIRLILIKLAR.....                                                                  | 35     |
| <br>BÖLÜM II.....                                                                        | <br>38 |
| 2. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....                                             | 38     |
| 2.1. KAVRAM GELİŞİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....                                        | 38     |
| 2.2. OYUNCAKLA İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR.....                                         | 52     |
| 2.3. AİLE KATILIMI İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR .....                                | 57     |
| 2.4. KAVRAM GELİŞİMİNİ DESTEKLEYİCİ AİLE EĞİTİM PROGRAMLARI.....                         | 60     |
| KONUSUNDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR.....                                                       | 60     |
| <br>BÖLÜM III .....                                                                      | <br>62 |
| 3. YÖNTEM.....                                                                           | 62     |
| 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....                                                           | 62     |
| 3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU .....                                                    | 62     |
| 3.3. ÇALIŞMA GRUBUNUN BELİRLENMESİNDE İZLENEN YOLLAR .....                               | 64     |
| 3.4. VERİ TOPLAMA ARACI.....                                                             | 65     |
| 3.4.1. Aracın Geliştirilme Süreci ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması .....                 | 66     |
| 3.4.2. “4 Yaş Çocukları İçin Kavram Edinimini Değerlendirme Aracı”nın Özellikleri.....   | 75     |
| 3.4.3. Veri Toplama Aracının Değerlendirilmesi .....                                     | 76     |
| 3.5. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ .....                                                          | 76     |
| 3.5.1. Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı.....                                            | 77     |
| 3.6. VERİLERİN ANALİZİ .....                                                             | 79     |
| <br>BÖLÜM IV .....                                                                       | <br>81 |
| 4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....                                                             | 81     |

|                                                 |         |
|-------------------------------------------------|---------|
| BÖLÜM V.....                                    | 100     |
| 5. SONUÇLAR.....                                | 100     |
| <br>BÖLÜM VI.....                               | <br>102 |
| 6. ÖNERİLER .....                               | 102     |
| 6.1. İLERİ ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER ..... | 102     |
| 6.2. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER .....          | 103     |
| <br>KAYNAKÇA .....                              | <br>105 |
| <br>EKLER.....                                  | <br>118 |

## TABLOLAR DİZİNİ

|             |                                                                                                                             |    |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| TABLO-1     | : Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici Özellikler.....                                                                       | 63 |
| TABLO-2     | : Deney-Kontrol Grupları Arasında Öntest Değerlerinin Karşılaştırılması.....                                                | 65 |
| TABLO-3     | : Değerlendirme Aracındaki Maddelerin Denenme Sayılarına İlişkin Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması Sonuçları.....             | 68 |
| TABLO-4     | : Madde Toplam Korelasyonu ve Alfa Katsayısı Analiz Sonuçları.....                                                          | 70 |
| TABLO-5     | : Madde Toplam Korelasyonu Sonuçları.....                                                                                   | 71 |
| TABLO-6     | : Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyon Analizi Sonuçları.....                                                            | 72 |
| TABLO-7     | : Alt Boyutlara Göre Alt ve Üst %27'lik Grupların Madde Ortalama Puanları.....                                              | 73 |
| TABLO-8     | : İlişkisiz Örneklemeler İçin t-testi.....                                                                                  | 74 |
| TABLO-9     | : Toplam Puan ile Alt Grup Puanları Arasındaki Korelasyon....                                                               | 74 |
| TABLO-10    | : Deney-Kontrol Gruplarının Sontest Değerlerinin Karşılaştırılması.....                                                     | 82 |
| TABLO-11.1: | Deney ve Kontrol Grubunun, Öntest ve Sontest Toplam Puan Farklarının Karşılaştırılması.....                                 | 83 |
| TABLO-11.2: | Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması ve Dağılımları.....                                  | 84 |
| TABLO-12    | : Deney ve Kontrol Gruplarında, Gelir Gruplarına Göre Sontest Puanlarının Dağılımları ve Karşılaştırmaları.....             | 89 |
| TABLO-13    | : Deney ve Kontrol Gruplarının; Cinsiyete Göre Sontest Puanlarının Dağılımları ve Karşılaştırmaları.....                    | 92 |
| TABLO-14    | : Deney ve Kontrol Gruplarının; Ailede Yaşayan Kişi Sayısına Göre Sontest Puanlarının Dağılımları ve Karşılaştırmaları..... | 94 |
| TABLO-15    | : Deney ve Kontrol Gruplarının; Anne Eğitimine Göre Sontest Puanlarının Dağılımları ve Karşılaştırmaları.....               | 96 |
| TABLO-16    | : Deney ve Kontrol Grubunda; Annenin Çalışma Durumuna Göre Sontest Puanlarının Dağılımları ve Karşılaştırmaları.....        | 98 |



**KISALTMALAR**

N: Örneklem Sayısı

%: Yüzde

MWU: Mann Whitney U Parametrik Olmayan Test

KWH: Kruskal-Wallis H Parametrik Olmayan Test

WIS: Wilcoxon İşaretli-Sıralama Testi

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Kavram gelişimi, çocuğun yaşama gözlerini açtığı andan itibaren düşüncenin gelişimiyle başlayan ve zihinsel bir takım becerileri yerine getirmesinde çocuğa yardımcı olan deneyimleri içine alan bir gelişim sürecidir. Erken çocukluk döneminde kazanmış olduğu birçok kavram, çocuğun problem çözme becerisini kazanmasında, yaratıcılığını kullanmasında, neden-sonuç ilişkisi kurmasında ve hatta ilköğretimde edineceği bilgileri kolaylıkla kavramasında ona yardımcı olacaktır.

Yıllardır kavram gelişimi üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar, çocuktaki kavram gelişim düzeylerini belirlemekte, çocuğun hangi yaşta, hangi kavramları kazandığı üzerine odaklanmakta ve kavram gelişimini etkileyen etmenleri ortaya koymaya dayanmaktadır.

Erken çocukluk yılları, çocuğun yaşam boyu edineceği temel kavramların ve becerilerin alt yapısını oluşturan bir dönemdir. Erken çocukluk döneminde çocuğun kavram ve becerilerinin gelişimini destekleyici imkânların çocuğa sunulması gerekmektedir. Bu nedenle çocuğa sunulacak olanakların doğru seçilebilmesi için çocuğun kavram ve becerilerinin gelişimini etkileyen etmenler üzerine, derinlemesine araştırma yapılması gerekmektedir. Bu tür araştırmalarla, çocuklara yönelik olarak oluşturulacak ev ve kurum odaklı kavram gelişimi destek programlarının hazırlanması kolaylaşacaktır.

Bu gereksinimden yola çıkarak planlanan bu çalışmayla, 4 yaş çocuklarının kavram gelişimlerini destekleyici Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programının, çocuğun kavram gelişimi üzerine etkisi ortaya konulmaktadır. Aynı zamanda çalışmanın, çocukların kavram gelişimi üzerinde etkili olan oyuncakların seçimine ve çocuğun kendi ailesinin kavram gelişimi üzerindeki etkisine yönelik hizmetlerin belirlenmesine yardımcı olacağı umulmaktadır.

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesi sunulmakta, araştırma konusu hakkında bilgi verilmekte, problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler tanımlanarak, sayıtlılar, sınırlılıklar açıklanmakta ve tanımlar belirtilmektedir.

### **1.1. PROBLEM DURUMU**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın kavramsal çerçevesi sunulmakta ve konu hakkında bilgi verilmektedir.

#### **1.1.1. Erken Çocukluk Döneminde Kavram Gelişimi**

Kavram sözcüğü Türkçe Sözlük'te (2005) “bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı” olarak tanımlanmaktadır.

Alan yazında kavram (concept), aralarında belirli özellikleri paylaşan bir grup nesne, olay, hareket veya durum sınıfının bir ya da birkaç özelliğinin aynı olmasına bağlı olarak bu sınıfın bir parçası olan nesne, olay, hareket veya duruma verilen semboldür. Örneğin “canlı” bir kavramdır, çünkü çok sayıda varlığı temsil eder; insanlar, hayvanlar ve bitkiler. Bu varlıkların hepsi doğar, ürer, büyür, gelişir ve ölürler. Fakat üreme, gelişme ve büyüme canlıdan canlıya farklılık göstermektedir. Bu yönüyle baktığımızda kavramlar farklı nesne ve olayların ortak ve değişebilen özelliklerine işaret etmektedirler (Ülgen, 1995: 228; Cüceloğlu, 1996: 215; Aktaş, 2004: 2; Tuncer ve Altunay, 2004: 9).

Kavramlar, bilginin yapı taşlarını oluşturmaktadır. Fiziksel ve sosyal dünyayı anlamamızı sağlayacak bilgiler edinmemizi, edindiğimiz bilgileri düzenlememizi, sınıflandırmamızı ve insanlarla anlamlı iletişim kurmamızı sağlamaktadır. Aynı zamanda kavramın, çevrenin karmaşıklığını azaltma, nesnelerin tanınmasını kolaylaştırma, önceki bilgilerimizden derinlemesine anlamlar çıkarma, olayları planlama ve yürütme, öğrenme ve düşünme hızını artırma gibi yararları vardır. Kısacası kavramlar, deneyimlerimizi etkili bir şekilde organize etmemizi, sağlamaktadır (Senemoğlu, 1997: 513; Gelman, 1999: 50; Lind, 2000: 2; Küçükdoğan ve Eyidoğan, 2004: 199; Sarı, 2005: 353).

Kavramsal gelişim için, önce kavramların zihinde oluşturulması gerekmektedir. Çünkü kavram gelişimi, nesne veya olayların ortak özelliğini simgeleyen zihinsel bir süreçtir. Çocuklarda kavramların yerleşmesi yavaş ve oldukça zor bir süreçtir. Çocuklar her gün yeni bilgilerle donanırlar ve bu bilgileri ya var olan kavramlarla ilişkilendirirler ya da bunlara karşı gelen kavramlar yaratırlar. Bebekler, öncelikle nesneleri ya da nesne grubunun işlevini algılamaktadır. Algının kesinleşmesi, algısal uyarıcıları düzenleme yeteneğinin gelişmesi, artan ve çeşitlenen deneyimler ve gelişen söz dağarcığı ile çocuğun kavramları farklılaşmaya başlamaktadır. Aynı zamanda algılamının sonucunda nesneye ait olan bireyin, yerin, olayın, nesnenin ya da ilişkinin zihinsel tasarımını ifade eden kimlik kavramı edinilmiş olmaktadır. Kimlik kavramını kazanan bebekler, nesneyi sınıflama işlemine tabi tutmaktadır (Akman, 1995: 1; Ülgen, 1995: 232; Ülgen, 2002: 130; Üstün ve Akman, 2003: 137; Gander ve Gardiner, 2004: 171). Örneğin bir bebek, dışarıya çıkacağı zaman ayakkabısını giyen anne ve babasını gözlemler, kendisi de dışarıya çıkarılacağı zaman ayakkabıları giydirilir. Bir süre sonra bebek, dışarı çıkmak istediğinde ayakkabılarını eline alıp annesinin yanına gelir. Bu şekilde bebek ayakkabının dışarı çıkılırken giyilen giyecek kavramlarından biri olduğunu öğrenir. Daha sonra ayakkabıların yazlık, kışlık, içerde ve dışarıda giyilen türlerini sınıflandırma yaparak kazanmaktadır.

Kavram oluşturma doğumdan itibaren başlamaktadır. Piaget'e göre kavram oluşturma iki basamakta olmaktadır (Mandler, 2004: 508; Akt. İlkörücü, 2006: 5):

1. İlk kavramlar çocukların görerek kazandıkları yaşantılarla öğrenilmektedir.
2. Daha sonra soyut özellikler arasındaki ayrımlar öğrenilmektedir.

İlk bir yılda bebekler, dilin betimsel özelliklerini edinmeye geçmeden önce, varlıklar ve olaylar hakkındaki bilgilerini düzenlemektedir. İlk bilgilerini anne ve babalarının yardımıyla edinen bebekler, daha sonra duyularını kullanarak doğuştan sahip oldukları merakın da etkisiyle yaşamın ilk yıllarında birçok kavramı edinme sürecine girmektedir. Çocuklarda kavramların edinilmesi oldukça zor ve yavaş bir

süreç olmakla beraber, çocuklar bir-iki yaşlarında kavramları edinmeye başlamaktadır. Çocuğun aktif olarak nesnelerle birlikte tecrübe yaşaması, yaşayarak öğrenme ilkesine uygun olarak kavram edinimini daha da kolaylaştırmaktadır. Kavram edinimlerini kolaylaştırmak için yapmaları gereken, genel kavramlardan yola çıkarak bir nesnenin özelliklerini sınıflandırmak ya da zihinde yeni nesneler oluşturmaktır (Grossberg, 1999: 7; Güven, 2000: 84; Clark, 2004: 472; Küçükturan ve Eyidoğan, 2004: 199; Şen, 2004: 301; Aktaş, 2004: 3).

Çocuklar 1-2 yaşlarına geldiklerinde kavramları edinmeye başladıkları görülmektedir. Bununla birlikte kavramların öğrenilmesi için bellekteki bilginin daha verimli bir şekilde organize edilmesi gerekmektedir. Çocuklar yeni bilişsel yetenekler kazandıkları zaman, bunları harekete geçirme eğilimindedirler. Çocuklarda algısal kavramsala doğru gelişimsel bir kapasite vardır. Akıl yürütme yeteneklerini kullanarak kavramsal analizler yapabilmektedirler. Yaptıkları bu analizlerle çocuklar, yeni kavramları öğrenebilmektedir (Üstün ve Akman, 2003: 137).

Bebekler deneyimlerinden yola çıkarak önce kendilerini tanımaktadır. Sürünmeyi, ayakta durmayı ve yürümeyi öğrendiklerinde, yeni bilgiler edinmede özgür olmakta ve etrafını daha fazla inceleme imkânı bulmaktadır. Bu özgürlük onların kavram gelişimlerinin de hızla ilerlemesini sağlamaktadır. İki yaşına kadar bebekler gözlem yapmayı, problem çözmeyi, birebir eşlemeyi, sınıflandırmayı, sayıları, şekilleri, mekân algısının bir kısmını, boyutları, zaman kavramlarından bazılarını edinmektedir (Lind, 1998; Akt. Lind: 2000: 3).

Kavramın edinilmesi, kavramın türüne göre değişmektedir. Son yıllarda yapılan dikkate değer çalışmaların birçoğu göstermiştir ki, bir yaşından önce bebekler görsel uyarıcıları ayırt etme yeteneğine sahip olmaktadır. Bu nedenle çocuklar, görsel olarak ayırt edebildikleri somut ya da basit bir kavramı yaşamlarının ilk yıllarında öğrenirlerken, soyut ya da zor kavramları kazanmaları için öğrenme yaşantılarına ihtiyaç duymaktadır (Cohen ve Strauss, 1979: 419; Senemoğlu, 1997: 514; Aktaş, 2004: 2).

Bebeklik döneminde kavramlara ilişkin temel oluşturan bilgileri edinen bebeklerin, ileri yaşlarında bu gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Çocukların kavramları zihinde doğru kodlayıp, doğru anlamlarda kullanabilmeleri için, bebeklikten itibaren kavram edinimlerini destekleyici etkinliklere ağırlık verilmelidir.

### **1.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Edinilen İlk Kavram**

Erken çocukluk döneminde çocuk, birçok kavramı edinme sürecine girmektedir. Bu süreçte edindiği kavramların ilki nesne kavramıdır. Çünkü yaşama adımını attığı andan itibaren ona sunulan uyarıcıların hepsi somut nesneler durumundadır.

Nesne kavramının üç temel ögesi vardır (Dönmez ve ark, 2000: 53):

#### **1.1.2.1.Nesnenin Değişmezliği:**

Çocuğun uzaklık, yön, bakış açısı değişiklikleri ve ışık, gölge gibi etkilere rağmen bir nesnenin aynı nesne olduğunu algılayabilmesi 2-3 yaşlarında gerçekleşmektedir.

#### **1.1.2.2.Nesnenin Sürekliliği (Devamlılığı):**

Nesne devamlılığı, nesnenin zaman ve uzay içinde görülmediği veya üzerinde işlem yapılmadığında bile varlığını sürdürdüğünün farkına varılmasıdır.

#### **1.1.2.3.Nesnenin Kimliği (Öznelliği):**

Nesne kimliği, bireyin, yerin, olayın, nesnenin ya da ilişkinin bir günden diğerine ve bir durumdan başka birine aynı olduğunu tanımaya dayalı zihinsel bir yetenektir. Bebekler bir nesnenin kimlik kavramını kazanmışlarsa o şeyi gördüklerinde hemen tanımakta ve yeniden öğrenmek zorunda kalmamaktadır. Nesne kimliği, nesne devamlılığının etkileşimine ve gelişimine, bellek ve iç şemaya bağlı olmaktadır (Dönmez ve ark, 2000: 53; Ülgen, 130: 2002).

Nesne kavramının bu öğelerinin edinilmesine bağlı olarak, erken çocukluk döneminde diğer kavramların edinimi kolaylaşmaktadır.

### **1.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Kavram Ediniminde Etkili Bilişsel Süreçler**

Erken çocukluk döneminde çocuklar, akıl yürütme/sebep-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme, sezgisel düşünme ve tahmin etme gibi bilişsel fonksiyonları edinmektedir (Güven, 2005: 22).

#### **1.1.3.1. Akıl Yürütme/Sebep-Sonuç İlişkisi Kurma**

Beynin en temel fonksiyonlarından biri akıl yürütmedir. Kavram edinimine bağlı olarak çocukların akıl yürütme becerileri de gelişmektedir. Çocuk ancak uygun şartlar yaratıldığında düşünerek, akıl yürüterek, hissederek doğru bilgiyi bulabilir. Tecrübe ve öğrenmelerin desteklediği zengin bir kavram dünyası, daha karmaşık kavramların öğrenilmesinde önemli bir basamaktır (Güven, 2000: 12; Güven, 2006: 430). Bu nedenle çocuğa mümkün olduğunca fazla sayıda kavram gelişimini olumlu yönde etkileyecek nitelikte uyarıcı sunulmalıdır. Çocuklara sunulacak uyarıcılar çocukların beyin gelişimlerini desteklerken, aynı zamanda da eğitici özelliğe sahip ve çocuğun neden-sonuç ilişkisi kurmasına yardımcı olacak türden uyarıcılar olmalıdır.

#### **1.1.3.2. Sezgisel Düşünme**

Sezgisel düşünme matematiksel düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Matematiksel düşünme aslında kodlama esasına dayanan bir düşünme şeklidir. Ancak kodlar, çocuğun yaşamının ilk yıllarında ne sözel, ne de grafiksel; temelde sezgiseldir. Sezgiler erken çocukluk yıllarında iyi işlendiği takdirde, çocuğun problem çözme sürecini güçlendirecek ve gerçeğe ait bazı durumları basitleştirmesini sağlayacaktır. Ancak çocukların sezgisel düşünmeyi aşırı ve gereksiz kullanımının da önüne geçilmesi gerekmektedir. Çünkü bu bilginin aşırı kullanımı çocuğun formal düzeydeki öğrenmelerini güçleştirmektedir (Güven, 2005: 48).

Erken çocukluk yıllarında çocuğa kazandırılan matematik, aslında sezgilerin işlenmiş olmasıyla elde edilen bilgilerdir. İleriki yaşlarda verilen bilgiler formal olmakla birlikte, sembollere dayalı öğrenmeler olacaktır (Güven, 2005: 49).

### **1.1.3.3. Yaratıcı Düşünme**

Çocukların yaratıcılıklarının, yetişkinlerin yaratıcılıklarıyla benzer ve farklı yönleri vardır. Deneyim kazanmanın karmaşıklığı, sorgulanması ve yaratıcılık boyutu yaratıcı bireylerinkine benzemektedir. Farklı olan taraf ise çocukların deneyimleri kazanma dönemleri ile deneyim kazanma şekilleridir. Yetişkinlerin yaratıcı süreçleri ve ürünleri; teknik beceri, sanatsal yeterlilik gerektirmektedir. Bu becerilerle birlikte bireylerin ürün ortaya çıkarmalarını sağlayacak bilgiye, çalışma biçimlerini içeren çalışma alışkanlıklarına, yoğunlaşmaya, sebata, yeni imkânları oluşturma yeterliliklerine, yeni fikirlere açık olmalarını gerektiren uzmanlığa ihtiyaçları vardır. Çocuklar açık bir biçimde yetişkinlerden daha az deneyim ve daha az uzmanlığa sahiptir. Aynı zamanda çocukların yaratıcı ürünler üzerinde çalışma biçimleri daha az gelişmiş düzeydedir. Fakat çocuklar, deneyimlerden ve deneyim kazanma biçimlerinden yoksun bırakıldığında çok fazla bedel ödemek zorunda kalırlar. Yaratıcılık, bilim adamlarına göre zekânın önemli bir boyutudur. Yaratıcı bireyler çevreyi kendilerine uydurma yeterliliğine sahiptir. Yaratıcı bireyler orijinal fikirler üretebilir, çevrelerine yeni şeyler katabilir, böylece çevrelerini değiştirebilirler. Çağın getirdiği yeniliklere uyum süreci içinde çağa uyum sağlayabilmek adına, yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Güven, 2005: 38; Isenberg ve Jalongo, 2006: 13). Bu nedenle çocukların yaratıcı düşünce becerilerinin erken çocukluk döneminde geliştirilmesi gerekmektedir.

### **1.1.3.4. Problem Çözme**

Kavram edinimine bağlı olarak çocuklar problem çözme becerisi de edinmektedir. Çocukların yaşadıkları dünyada, insanlara ve günlük yaşama dair ilk kez karşılaştıkları durumlara ayak uydurmaları için problem çözme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Ancak; sorunlar hissedilmediği takdirde, çözümleme ihtiyacı



da duyulmamaktadır. Öncelikle, sorunların hissedilmesi gerekmektedir. Gerek yetişkinler, gerekse erken çocukluk eğitimi içindeki öğretmenler tarafından, çocuğun yaşama uyumunu sağlamak adına gerçek hayata dair problem, çocuğa hissettirilmeli, problemle ilgili çözüm yolları bulma şansı verilmeli ve yeni problemleri çözme becerisinin artırılması gerekmektedir. Bu şekilde çocuk, karşılaştığı probleme uygun en hızlı sonuç veren tekniği seçmekte ve doğru çözümü bulabilmektedir (Chaillé ve Britain, 2002: 44; Berk, 2002: 343; Güven, 2005: 43-44).

#### **1.1.4. Erken Çocukluk Döneminde Kavram Gelişimine Bağlı Edinilen Düşünme Becerileri**

Düşünme, geniş bir tanımla; algılama, bellek, dikkat gibi psikolojik süreçleri kullanarak; çevremizdeki olgulara tepki verme, eleştirme, değiştirme, yeni anlamlar yükleme ve/veya biçimler verme, analiz ve sentezleme, problemleri formüle etme ve çözme, planlama, sorgulama, karar verme, edinimlerini başkaları ile paylaşma gibi süreçleri içeren beyinsel bir faaliyettir. Bilişsel gelişimin esas ögesi durumundaki düşünme becerileri ise; bilgiye ulaşma, saklama, hatırlama, yorumlayarak yeniden düzenleme, değerlendirme ve kullanma süreçlerini kapsamaktadır. Bu süreç aynı zamanda dikkat, algı ve belleğin gelişmesiyle ilgili sinirsel yapıların olgunlaşmasını da içermektedir (Güven, 2005: 21-22; Güven ve Tıgıcı, 2006: 375).

Düşünme becerileri, kavram edinimi üzerine şekillenen ve okul başarısının merkezini oluşturan becerilerdir. Bu nedenle, kavramlar daha karmaşık becerilerin oluşmasında inşa edilen bilgi yapılarının, blokları olarak düşünülmektedir (Gelman, 1999, 51).

Çocuklar kavramları tanıma, adlandırma, eşleştirme, sıraya koyma, sınıflandırma, ayırt etme gibi düşünme becerilerine göre edinmektedir (Dere, 2000: 6; Güven, 2005: 22).

#### 1.1.4.1. Tanıma

Çocuklar için hatırlamadan önce gelen bir düşünme becerisidir. Çünkü hatırlama, hafızadaki bilginin herhangi bir görsel uyarıcı olmaksızın hafızadan çağrılmasına dayalıdır. Dört yaş çocukları en fazla 3-4 sözcüğü hatırlayabilirken, bildikleri nesnelere ait resim gibi bir görsel uyarıcı sunulduğunda o nesneleri hemen tanımaktadırlar. Çocukların tanıdıkları ilk kavramlar nesneler ve nesnelerin şekilleridir. Örneğin: büyüklük, uzunluk, ağırlık gibi (Dere, 2000: 6; Berk, 2002: 342).

#### 1.1.4.2. Adlandırma

Çocuklar, zaman içinde gördükleri nesneyi ya da kavramın adını söylerler. Örneğin, üçgen şeklinde bir nesne gösterildiğinde, öncelikle “üçgen” olduğunu söylemektedir (Dere, 2000: 6).

#### 1.1.4.3. Nitelikleri Ayırt Etme

Nitelikleri ayırt etme, temel düşünme becerilerinden olup, kavram ediniminin de en temel basamağını oluşturmaktadır. Üç alt birimi vardır (Güven, 2005: 23):

**a. Bir Niteliği Ayırt Etme:** Çocuklar, ortak özellikleri olan nesneleri birlikte sınıflandırabilmektedir. Ortak özelliklerine göre nesneleri, eşleştirebilir veya gruplandırabilirler. Çocukların eşleştirme yapabilmeleri için bir nesnenin diğer nesnelerden farklarını ayırt etmesi gerekmektedir (Güven, 2005: 23; Metin ve Dağlıoğlu, 2006: 444).

**b. Eşleştirme:** Çocuk zaman içerisinde birkaç varlığı çeşitli nedenlerle eşleştirir. Bu tür eşleştirmeler aslında nitelikleri ayırt etmenin farklı bir boyutu olup; basit veya karmaşık özellikler taşıyabilir. Eşleştirme sayı sistemini kavramanın da temelini oluşturur (Güven, 2005: 23; Metin ve Dağlıoğlu, 2006: 444).

**c. Birebir Eşleme:** Bir kümedeki her nesneyi diğer kümedeki bir nesne ile eşleme işlemine “birebir eşleme” denir. Birebir eşleme becerisi Piaget’e göre sayının

korunumu kavramının da temelini oluşturmaktadır. Birebir eşleme, bir nesnenin bir veya daha fazla özelliğini tanımayı, tanımlamayı, nesnenin diğer nesnelerden farklarını ayırt etmeyi ve birebir ilişki kurmayı gerektirir. Çocuklar günlük yaşamlarında pek çok ortamda birebir eşleme yapıldığını görmektedir. Örneğin, evde sofrada iken herkes için bir tabak, bir kaşık, bir bıçak, bir çatal ve bir bardak vererek sofrayı düzenleyen annesini gören çocuk birebir eşleme konusunda bazı fikirler edinmektedir. Birebir eşlemeyi kazanan çocuklar oyun sırasında her garaja bir araba koyabilir, masada oturan her çocuğa bir elma verebilir (Lind, 2000: 2; Aktaş, 2004: 42; Güven, 2005: 26; Metin ve Dağlıoğlu, 2006: 444). Çocuğun birebir eşlemeyi fark ettiği, herkese verilip kendisine verilmediği zamanki tepkisinden (“Bana’da” demesinden) anlaşılabilmektedir.

#### **1.1.4.4. Sınıflandırma**

Sınıflandırma nitelikleri ayırt etmenin bir üst boyutu olup; varlıkları genel niteliklerine göre bir araya getirerek gruplama anlamını taşır. Küçük çocuklar, yaşadıkları dünyayı keşfederken, hareketlerini ve deneyimlerini anlamlı bir hale getirebilmek için, bilgilerini bir araya toplar, arındırır ve düzenlerler. Bu nedenle sınıflandırma, varlıkları ve olayları düzenlemede ve böylece de öğrendiklerini anlamlandırmada çocuğa yardımcı olur (Güven, 2005: 27; Aktaş, 2004: 28).

Çocuklar, bebeklikten itibaren varlıkların özelliklerini öğrenirken, aynı zamanda bazı varlıkların ortak özelliklerini, dolayısıyla bir topluluk oluşturdıklarını öğrenmektedir. Sınıflandırma için çocuk aynı ve benzer özellikleri görmeli, farklılıkları ayırt edebilmelidir. Bunları yapan çocuk sınıflandırmalar yapabilmektedir. Çocuklar ilk sınıflandırmalarını varlıkların bir özelliğine göre yaparken, yaşa ve sınıflandırma becerisinin gelişim sürecine bağlı olarak iki veya daha fazla karakteristik özelliğe göre sınıflandırma yapabilmektedirler. Örneğin, “dört ayaklı kahverengi hayvanlar” dendiğinde önce, ayak sayısını dikkate almaksızın tüm kahverengi hayvanları, sonra tüm dört ayaklı hayvanları ve en son dört ayaklı kahverengi hayvanları sınıflandırabilirler (Lind, 2000: 54-55; Güven, 2005: 27).

Erken çocukluk yıllarında, özellikle okulöncesi dönemde (3-6 yaş) çocuklar evrensel kavramları ayırt edebilmektedir. Çocuklar genellikle, “sandalye”, “masa”, “elbise” ve “yatak” gibi temel düzey kategorilerinin birçoğunu zihinlerinde şekillendirmektedir. Çocukların nesneleri sıralama işinde performans göstermeleri 3 yaş itibarıyla ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde çocuklar temel düzey kategoriler ile genel kategoriler arasında, kolaylıkla ileri geri hareket edebilmektedir. Örneğin “mobilya” gibi bir kavramı edindikten hemen sonra, basit düzey kavramlara ara veren çocuklar, mobilyalar içinde “sallanan sandalye”, “masa sandalyesi” gibi alt kategoriler oluşturmaya geçmektedir (Berk, 2002: 333).

Birçok araştırmacı kavramları nasıl sınıflandırdığımız üzerinde durmuştur. Çocuklar nesneleri sınıflandırmak için çeşitli kategorileri kullanabilmektedirler. Bu kategorilerden birincisi konusal olarak, yani nesneyi rengine, şekline, ölçüsüne, materyaline, dokusuna vb. özelliklerine göre yapılan sınıflandırmalardır. İkincisi ise ilişkisel sınıflandırmalardır. Örneğin, köpek ve tasma ya da yemek ve tabak kavramları arasında bir ilişki söz konusudur. Çünkü tasma köpeği tutmak için, tabak yemeği koymak için kullanılır. Bu tür sınıflandırmalar çocukların kavramları öğrenirken, kavramlar arasındaki ilişkilerden sonuç çıkarmalarını ya da bildikleri kavramlardan yola çıkarak genelleme yapabilmelerini sağlamaktadır. Çocuklar bu sınıflandırma becerisini, başta nesne kavramı olmak üzere, bazı kavram türlerini öğrendikleri andan itibaren yapmaya başlarlar. Örneğin, aynı şekillerden gruplar oluşturabilir, arabaları garaja koyabilirler. Gruplamada, çocuklar nesneleri karşılaştırmaya ve alt kümeler oluşturmaya ihtiyaç duyarlar. Alt küme bir grubun yaygın tek karakteristik parçası olan gruptur, yani grubun parçasıdır. Çocuklar yetişkinlerin konuşmalarını dinleyerek parçayı bütünden ayırt etmeyi öğrenirler. Bütünü daha önce algılayan çocuklar, yetişkinlerle oynadıkları oyunların ilki olan ağzını, burnunu, gözünü gösterme oyunuyla bütün olan yüzün parçalarını, yani alt kümelerini tanımaya başlarlar. Bu oyunla başlayan parça-bütün kavramı oluşturma, 4 yaşlarına geldiklerinde kendilerine verilen bir parçayı bütüne eşleştirmeye kadar ulaşmaktadır (Lee, Kagan ve Rabson: 1963: 433; Lind, 1998: 74; Landau, Smith ve

Jones, 1998: 19; Nguyen ve Murphy, 2003: 1783–1784; Gelman ve Brenneman, 2004: 152; Clark, 2004: 475; Werker ve Yeung, 2005: 520; Güven, 2005: 27).

#### **1.1.4.5. Sıralama**

İkiden fazla nesneyi belli düzen içinde yan yana dizmedir. Örneğin, farklı büyüklükteki küpleri büyükten küçüğe doğru sıralama gibi. Çocuklar sıralama becerisini deneyimleri yoluyla öğrenmektedir. Sıralama becerisi çocuğun, aynı zamanda karşılaştırma becerisini de edinmiş olduğunu göstermektedir (Güven, 2005: 29; Metin ve Dağlıoğlu, 2006: 445,).

Sıralama yapma becerisinin bir alt basamağı olarak düşünülmesi gereken bir diğer beceri de serileme, diğer adıyla örüntü tamamlamadır. Örüntü tamamlama belli bir olayın oluş sırasına göre sıralama yapılması ve örnek olarak verilen bir örüntüye göre yarım bırakılan örüntünün tamamlanma becerisidir (Oğuzkan ve Avcı, 2000: 66).

#### **1.1.4.6. Varlıkları Özelliklerine Göre Karşılaştırma**

Karşılaştırma, iki ya da daha çok nesnenin belli bir özelliğe göre aynı veya farklı olup olmadığını belirleme ve düşündüklerini açıklama işlemidir. Örneğin, büyük üçgen ile küçük üçgeni karşılaştırma gibi. Karşılaştırma süreci sıralama ve sınıflandırmanın ilk basamağıdır (Lind, 2000: 54; Aktaş, 2004: 50; Güven; 2005: 34; Metin ve Dağlıoğlu, 2006: 445).

#### **1.1.5. 4 Yaş Çocuklarında Kavram Gelişimi**

Çocuklar 3 yaşına kadar oluşturdıkları kavramsal bilgi dağarcıklarını 4 yaşından itibaren hızla geliştirmektedir. Çocuklardaki kavram oluşturma süreci bu dönemde de devam etmekte ve desteklenmesi gerekmektedir. Dört yaşta çocukların edindikleri temel kavramlar sayılar, miktar, şekil, renk, zaman, ölçü ve mekân kavramlarıdır.

Çocukların 2 yaşından sonra hızla sözcükleri öğrendikleri görülmektedir. Günlük konuşmalarında nesnelere dair büyüklük, renk, dokusal özellik, ölçü gibi birçok ayırt edici unsur, ifade edici dillerinde kullanmaya başlarlar. Örneğin, bir köpeği gördüklerinde küçük olduğunu sözel olarak ifade edebilirler. Dört yaş çocuklarının nesneleri ayırt etmelerini sağlayan bu tür kavramları kazanmalarına yönelik yapılan bir araştırmada, 4 yaş çocuklarının, biri nesnelerden, diğeri ise nesnelerin ayırt edici özelliklerinden oluşan iki ayrı grubun içinde, nesneleri ve o nesnelere uygun olan özellikleri bulabildikleri gözlenmiştir. Ancak üç yaş çocukları iki ayrı gruptaki nesneleri bağdaştırmakta zorluk çekmişlerdir. Çocukların bu ayırt edici özelliklere dair kavram bilgisini geç öğrenmelerinin temelinde, bilinmeyen bir nesneye, o nesnenin özelliği de eklendiğinde, aynı nesne kategorisinden diğer nesnelere doğru bir özellik genişlemesi olmasıdır. Çocuklar bunu tam olarak anlamlandıramamakta ve bu ayırt edici özelliklere dair bilgi ancak 4 yaşta edinilmektedir. Daha küçük yaşlardaki çocukların bu kavramları kısmen kullandıkları görülse de, özellikle zıtlıkları ifade eden ayırt edici özellikleri kazanmaları ya da zıt kavramları sözel olarak ifade etmeleri zorlaşmaktadır (Hall ve Graham, 1999: 78–80; Klibanoff ve Waxman, 2000: 650–651; Mintz, 2002: 267–272; Diesendruck, Hall ve Graham, 2006: 16–18).

Dört yaşına gelinceye kadar çocuklar birçok kavramı zihinlerinde oluşturmaktadır. Çocuklarda gelişen ve çalışmaya konu olan miktar, ölçü, zaman, mekânda konum, renk, şekil ve sayı kavramları ile genel kavramlardan aritmetik kavramı bu kısımda açıklanmaktadır.

#### **1.1.5.1. Miktar**

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, çocuklar görsel olarak miktar kavramlarını daha iyi kazanmakta ve bunu yaparken parçadan çok bütüne yönelmektedirler. Bebeklik döneminden itibaren ayırt edebildikleri bu kavramı, başlangıçta sezgisel olarak ayırt etmektedirler. Çocuklar kaç tane olduğunu sayamadıkları kavramları bile, bir nesne grubunun kapladığı alana bakarak, sezgisel yolla çok olanı rahatlıkla ayırt edebilmektedirler. Miktar kavramlarının içinde, ilk

gelişen “çok” kavramı olup, iki buçuk yaşına gelen bir çocuğun bu kavramı ayırt edebildiği, yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Öyle ki, okul çağına gelmiş ama hâlâ “çok” kavramını edinememiş çocukların, risk grubuna girdiğinin söylenmesi olasıdır (Bilir ve ark, 1992: 70; Güven, 2000: 11–12; Güven, 2005: 117).

Miktara ilişkin kavramların oluşmasından sonra gerekli çalışmalar yapıldığında az-çok, boş-dolu ilişkisi çocuklar tarafından edinilmektedir.

#### **1.1.5.2. Ölçü**

Ölçme, bir şeyleri karşılaştırmak, miktarlarını belirlemek için kullanılan kavramdır (Akt. Dere, 2000: 8).

Çocukların erken yaşlarda ölçümlerle tanıştırılması gerekmektedir. Çünkü ölçümler, matematik değerlerini öğrenmede, kişinin sahip olduğu yeteneklere güvenmesinde, bir matematik problemini çözmesinde, matematiksel iletişimi ve matematiksel sonuç çıkarmayı öğrenmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Aktaş, 2002: 22).

Erken çocukluk döneminde, somut işlemler döneminin ilk yıllarında çocukların kazanması gereken ölçü kavramları; nesneleri sıraya dizme, nesneleri uzunluğuna göre sıraya koyma (Lind, 2000: 55), iki çift nesneden hangisinin daha kısa veya hangisinin daha uzun olduğunu söyleme (Dere, 2000: 8) gibi karşılaştırmaya dayalı ölçümleri içermektedir. Çocuklar somut işlemler döneminin sonlarına doğru, ölçü kavramlarını edinirken, standart olmayan birimlerle ölçme çalışmaları da yapmaktadır. Örneğin, bir süt kutusunu doldurmak için kaç fincan kum gerektiğini, masanın uzun kenarının kaç karış ettiğini deneyerek bulmaya çalışmaktadırlar (Avcı ve Dere, 2002: 3).

#### **1.1.5.3. Zaman**

Çocuklar için zaman kavramının temelleri, acıktıklarında ağlamaları, arkasından karınlarının doyurulması ve temizliklerinin yapılmasıyla, belirli işlerin

zamanında yapıldığını fark ettikleri bebeklik döneminde atılmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocuk ise zamanın üç yönüyle ilgilenmektedir. İlk olarak, kendi geçmişi, şu anı ve geleceğini içeren kişisel boyutudur. Örneğin, çocukların cümlelerinde “bebekken”, “dün akşam”, “eve gidince” gibi zaman ifadeleri sıkça görülmektedir. İkincisi, yapılan günlük ve sosyal etkinlikler çerçevesinde olmaktadır. Gün içinde gerek kurum bazında, gerekse ev içinde yapılan etkinliklerin belli bir sıra izlemesi ve çocuk tarafından sıranın tahmin edilebilir olması, önce-sonra gibi zaman kavramlarının edinilmesi açısından önem taşımaktadır. Üçüncü olarak, zaman birimi dediğimiz dakika, saat, gün, hafta, ay, takvim gibi adları konuşma dilinde kullanmayı öğrenebilmektedirler (Lind, 1999: 75; Dere, 2000: 7; Avcı ve Dere, 2002: 4).

Çocukların zaman kavramını sezgisel algıyla edindikleri ve zamanla ilgili sorulara cevap verebildikleri dönem 4 yaşıdır. Fakat zamanla ilgili sorulan sorulara mantıklı cevaplar vermeleri ancak 6 yaşına geldiklerinde mümkün olmaktadır (Scott, 1997: 6–8).

Zaman diliminin somut nesneler veya çocuk için anlamlı olaylarla ilişkilendirilmesi, zaman gibi soyut bir kavramın, somut bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır (Akt. Dere, 2000: 7). Çocuklarla bu dönemde yapılabilecek etkinliklerde; saat ve takvim tanıtılabilmekte, zaman kavramını içeren hikâyeler okunabilmekte ve öykü tamamlama kartları kullanılabilmektedir. Çocukların 4 yaşta belirgin olarak edindikleri zaman kavramları, günün vakitleri (sabah, öğle, akşam) ve gece-gündüz kavramlarıdır.

#### **1.1.5.4. Mekânda Konum**

Bilişsel gelişim içerisinde yer alan mekânsal gelişim; mekânsal algı, mekân tasarımı ilişkisi, zihinsel rotasyon ilişkisi, yer idraki, şekil idraki ve sağ-sol ayrımı gibi becerileri kapsamaktadır (Güven, 2006: 376).

Mekânda konum, yer, mesafe ve nesneler arasındaki yön ilişkilerini sözel olarak tanımlama ve uzayı direkt olarak algılama temeline dayanmaktadır. Mekân kavramının edinilmesi, çocukların uzamsal algılarının gelişmesine bağlıdır.



Bebekliklerinde yataklarından kaldırılmalarıyla, sürünmeye ve yürümeye başladıklarında evin çeşitli yerlerinde dolaşmalarıyla mekân kavramını zihinlerinde oluşturmaktadırlar. Çocuklar mekân kavramlarını tek başına edinmezler, mekân kavramına bağlı olarak yer kavramlarını, hareketle ilgili fiilleri de 18. aydan itibaren edinmeye başlamaktadırlar. Çocukların ilk kazandıkları mekân kavramı “içinde” ve “üstünde” kavramlarıdır. “Önünde”, “arkasında” ve “dışında” kavramlarını edinebilmeleri için, çocuklarda dikkat düzeyinin artmış olması gerekmektedir. Çocuklarla yapılan çalışmalarda çocukların, 18-23 ay aralığında mekân kavramlarını edinmeye karşı duyarlı oldukları görülmüştür. Çocuklar, erken çocukluk yılları boyunca; içinde, dışında, altında, üstünde, önünde, arkasında, yanında, arasında, yakında, uzakta gibi kavramları kazanabilmektedirler (Wanska, 1984: 12; Choi ve ark, 1999: 241; Lind, 2000: 3; Avcı ve Dere, 2002: 4; Clark, 2004: 474).

Erken çocukluk döneminde yap-bozlar ve model oluşturma çalışmaları mekânda konum kavramıyla ilgili becerilerin gelişimini desteklemektedir (Smith, 1999: 86).

#### **1.1.5.5. Renk**

Birçok çocuk için, yaşamlarının ilk dönemlerinde renk kavramlarını öğrenmek çok zordur. Çocuklar renk kavramını edinirken çok çeşitli engellerden geçmektedirler. Bu engellerin en önemlisi özellikle bebeklik döneminde renklerle ilgili algısal kategorilere sahip olmalarıdır. Renk kavramını edinebilmeleri için, renk sözcüklerini bilmeleri ve renkle sözcük arasında ilişki kurmaları gerekmektedir. Algısal kategorileri ilişki kurmalarını engellemektedir. Bu engelleri bir kez aştıklarında ara renkleri bile öğrenebilmektedirler. Ancak çocuklar; iki yaşından önce zihinlerinde renk kavramıyla ilgili bir kavram haritası oluşturacak yeterliğe sahip değildir. (Nancy, 1994: 918- 919).

2-5 yaş arası çocuklarda onbir renk terimi edinilmektedir. Renk terimleri edinilirken, hiyerarşik bir sıra izlendiği görülmektedir. Evrensel olduğuna inanılan bu sıra, evrimsel ve gelişimsel bir yol izlemektedir. Renk terimlerinin ediniminin bu

hiyerarşik sırası 7 aşamalı bir süreçte gerçekleşmektedir. 1. aşamada siyah-beyaz, 2. aşamada kırmızı, 3. ve 4. aşamada sarı ve yeşil, 5. aşamada mavi, 6. aşamada kahverengi, 7. aşamada ise turuncu, pembe, mor ve gri renkleri edinilmektedir. 1-5 arası aşamalarda renkleri, birincil renk terimleri adı verilir. Çünkü bu renkler, farklı renklerin karışımıyla elde edilmeyen, başka bir renk unsuruna bağlı olmayan renklerdir. İkincil renkler ise 6. ve 7. aşamalarda edinilen renklerdir. Çünkü bu renkleri elde etmek için, ilk beş aşamada yer alan renklerin çeşitli birleşimleri (kombinasyonları) kullanılmaktadır. Bu nedenle ikincil renklerin edinilmesi, birincil renklerin edinimine bağlı olmaktadır. Çocuklar birincil renkleri edindikten sonra, ikincil renkleri edinmeye başlamaktadır (Pitchford ve Mullen, 2005: 276) .

#### **1.1.5.6. Sayı**

Sayı kavramı ile ilgili beceriler, belirli bir problemi çözerken, bir cevabın akla uygunluğunu ve doğruluk düzeyini değerlendirme ihtiyacını karşılamaktadır (Smith, 1999: 86).

Sayısal becerilerin gelişebilmesi için, motor gelişim, sosyal ve duygusal ifadenin gelişimi, dil gelişimi gibi bilişsel değişikliklerin olması gerekmektedir. 4 yaşta birçoğunu edindikleri bu becerilere bağlı olarak çocuklar, temeli yaşamın 4. ve 5. aylarında atılan sayısal becerileri 4 yaşına geldiklerinde edinmeye başlamaktadırlar (Wynn, 1995: 35; Perry, 2000: 6; Aunio ve ark. 2004: 195).

Küçük çocuklar, sayı ve hesaplama ilgili kavramları sezgi yoluyla kavramaktadırlar. Günlük etkinlikleri sırasında çocuklar izlendiğinde sayıları kullandıkları ve hesaplama ile ilgili bazı işlemleri yapabildikleri görülmektedir. Sayı kavramını sezgi yoluyla kavramaları için sayılarla ilgili sözcüklere dair bir farkındalıklarının gelişmiş olması, aynı zamanda sayıların nicel durumlarda farklı şekillerde kullanıldığına dair bir algıya sahip olmaları gerekmektedir. Bu şekilde sayı kavramının ne olduğunu sezgisel olarak anlayan çocuklar, bir sayının diğer sayıdan daha büyük olduğunu anlamakta ve bazı basit zihinden problemleri

çözebilmektedirler (Scott, 1997: 6; Houdé, 1997: 374; Lind, 2000: 2; Aunio ve ark, 2004: 195).

Dört yaşlarında, çocukta belli bir sayı kavramı devresi başlamış olduğundan, çocuklar “1, 2, 3, 4, 5” diye sayabilmektedir. Ancak bu sayma, ezbere ya da yetişkin taklidi şeklindedir (Dere, 2000: 12; Avcı ve Dere, 2002: 3).

Çocuklarla, sayı ve hesaplama ile ilişkili kavram zenginliğini içeren çalışmalar yapılması, çocukların bu kavramları doğru öğrenmelerini ve ileri yaşlarda matematik eğitimi aldıklarında matematiğe karşı korku taşımamalarını sağlayacaktır (Metin, 1992: 94).

#### **1.1.5.7. Geometrik Şekil**

Şekil kavramı erken çocukluk dönemi çocuklarının kavram öğreniminin önemli parçalarındandır.

Bebegın oyun aktivitelerinin çoğunluğunu şekil bilgisi oluşturmaktadır. Bebekler elleri ve ağızları yoluyla şekil bilgisini edinmektedir. Bazı şekilli nesnelerin yuvarlanabileceğini, bazılarının ise aynı şekle sahip olduğunu öğrenmektedir. Çocuklar nesneleri adlandırmadan önce, onların bir şekilleri olduğu bilgisini kavramaktadırlar (Dere, 2000: 9).

Piaget’e göre, çocuklar çevrelerini algılayarak, insan ve nesne şekilleri ile ilgili algılarının, şeklin uzaklık-yakınlığına ve şeklin konumuna göre sürekli değiştiğini düşünmektedir. Çocukların erken yaşlarda çevreyi ve şekilleri algılamaları topolojik geometriyle açıklanmaktadır. Çocukların çevreleri ile ilgili ilk görsel kavramları topolojik olmaktadır (Satlow ve Newcombe, 1998: 548; Arnas ve Aslan, 2006: 476).

Van Hiele göre, çocuklar geometrik şekilleri önce tanımakta sonra analiz etmektedir. Ona göre küçük çocuklar önce geometrik şekli bütün olarak algılamaktadır. Üst düzey düşünme becerisi gerektiren, kenar açı bağlantısını anlama düzeyine ise ilköğretimin sonunda ulaşmaktadırlar (Arnas ve Aslan, 2006: 476-477) .

Her iki kuramcının görüşü de ayrılmaz bir bütün olup, çocukların geometrik şekil kavramını ediniminde iki görüş de söz konusu olmaktadır.

Çocukların, şekil kavramını, kitaplardan, oyuncaklardan, öğretmen destekli eğitimlerden ve kataloglardan öğrendiği bilinmektedir (Clements, 2004: 268).

#### **1.1.5.8. İşlemler**

Erken çocukluk yıllarında çocuklar, sayı kavramını sağlam bir biçimde geliştirirlerken, kaç nesnenin önlerine konulduğu, nasıl eklendiği, çıkarıldığı ve bu yeni durumda önündeki nesnenin sayısını nasıl etkilediğine dair bir farkındalık geliştirirler. Bu nedenle, işlem kavramının (toplama, çıkarma) gelişimi, sayma becerisinin kazanılmasıyla paraleldir. Toplama ve çıkarma işlemleri başarılmadan önce 10'a kadar sayma, sayısı 1'den 10'a kadar olan nesne gruplarını sıralama, 10'a kadar sayı adları ile sayıları ilişkilendirme ve sayı korunumunun kazanılmış olması gerekmektedir (Avcı ve Dere, 2002: 3; Hart ve ark, 2004: 312).

Dört yaşta çocukta belli bir sayı kavramı devresi başlamaktadır. 1'den 5'e kadar ezbere sayabilmektedir. Nesneler ve şekiller üzerinde az-çok, aynı ve farklı olanları ayırt eder. Niceliklerdeki artma ve azalmayı şematize edebilmektedir. 1-3 arası rakamları tanımakta, isimlendirebilmektedir (Metin ve Dağlıoğlu, 2006: 445).

Araştırma kapsamındaki çocuklar 4 yaş grubunda olduğundan, henüz 10'a kadar sayma becerisini edinemediklerinden işlem kavramı uygulamaya alınmamış olup, işlemlerin temelini oluşturan sayılar araştırmaya dâhil edilmiştir.

#### **1.1.6. Kavram Gelişimini Etkileyen Etmenler**

4 yaşından itibaren çocuklarda kavram oluşturma yeteneğinde bir ilerleme görülmeye başlamaktadır. Algısal gelişim ve öğrenme, çevremizden bilgi edinme yeteneğindeki artış olarak tanımlanabilir. Kavramların oluşması için nesne ve olayların özelliklerine dikkat etmek ve bunları ayırt edebilmek gerekir (Üstün ve Akman, 2003: 137). Bu nedenle kavramsal gelişim üzerinde çevresel etkenlerin etkisi yadsınamaz bir gerçektir.

Erken çocukluk döneminde algısal gelişime bağlı olarak, başta duyu organlarını uyaran uyarcılar olmak üzere, çocuğun ilk deneyimlerini kazandığı ailesi, deneyimlerini sergilediği her türlü etkinlik, oynadığı oyunlar vb. çocuğun kavramsal gelişim sürecini etkilemektedir.

Beyin araştırmaları yapan uzmanlar, 0-2 yaş ağırlıklı olmak üzere yaşamın ilk altı yılının beyin gelişimi açısından altın yıllar olduğunu ileri sürmektedir. Bunun anlamı, bu altı yıl boyunca çocuk için yapılacak her şeyin onun daha gelişmiş bir beyne sahip olmasını sağlamaktadır. Daha gelişmiş bir beynin ise daha çok sinir hücrelerinin etkin olduğu, doğumla getirilen gelişimsel kapasitenin daha üst düzeyde kullanılabilmesi anlamına gelmektedir. Çocuğun daha iyi konuşabilmesi, düşünebilmesi, hareket edebilmesi gibi pek çok beceri ve yeterlilik ona daha okula başlamadan, doğumdan itibaren sağlanacak olanaklarla ilintilidir (Ersoy, Avcı, Turla, 2006: 13).

Çocukların, erken çocukluk yıllarında yaparak yaşayarak katılacakları her türlü etkinlik, onların kavramsal gelişim düzeylerinin artmasına imkân sunacaktır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumu temelli etkinliklerden fen-doğa çalışmaları, matematik, oyun, Türkçe dil ve müzik etkinlikleri çocuğa şekil, renk, boyut, sayı, zaman, mekânda konum kavramlarını kazandırmada etkilidir (Akt. Aktaş, 2004: 21; Arı ve Öncü, 2005: 18, 19).

Erken çocukluk döneminde bütünsel dil yaklaşımı adı verilen bir kavram ortaya koyan Goodman (Akt.Sevinç, 2004: 130), bu yaklaşımı konuşma, dinleme, okuma ve yazma boyutlarıyla ele almaktadır. Oyun ortamında dil gelişimi, çocukların deneyimleri hakkında fikirlerini ilettikleri deneyimlerinden doğar. Dil, çeşitli hareket, mimik, taklit, gülüşme, merak soruları ve ani keşiflerle dolu olan bir sürecin ifade yoludur. Oyun yoluyla bu süreçleri yaşayan çocuk, sembolleri kullanarak ifade yoluna gidecek, gerek kavramları, gerekse sözcükleri kullanarak gelişimine katkıda bulunacaktır (Akt.Sevinç, 2004: 130-131).

Oyun sırasında çocuğun duyuları çok iyi çalışır, hareket becerileri akıl yürütme ve zekâ, merak, anlama becerileri gelişir. Oyun oynayan çocuk hem oyuncaklarıyla hem de diğer çocuklarla sürekli olarak sözel alış veriş yapar. Yapılan birçok çalışma, oyun ve oyuncakların üretici düşüncenin gelişmesinde faydalı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Oyun oynamak her ne kadar sosyal bir etkinlik olarak görülse de çocuğa bilişsel açıdan başta dil ve kavram gelişimi olmak üzere birçok faydası vardır (Poyraz, 2003: 37).

Bu çalışmada, çocuğun ilk deneyimlerini tattığı ailesi ve onun ilk uyarıcısı denilebilecek oyuncaklarının, çocuğun kavramsal gelişimi üzerindeki etkisinden bahsedilmektedir.

#### **1.1.6.1 Oyuncak**

Oyuncak sözcüğü Türkçe sözlükte (2005), oynayıp eğlenmeye yarayan her şey olarak tanımlanmıştır.

Oyuncak; “çocukların çevrelerini, yani dış dünyayı ve insanlar arası ilişkileri mümkün olduğu kadar mantıksal bir şekilde anlama, kavrama ve yorumlamalarına yardımcı olan bir eğitim aracıdır” şeklinde tarif edilebilir (Yalçınkaya, 1996: 12).

Gelişim basamakları boyunca çocuğun hareketlerine düzen getiren, zihinsel, bedensel ve psiko-sosyal gelişimlerinde yardımcı olan, hayal gücünün ve yaratıcı yeteneklerini geliştiren tüm oyun malzemeleri oyuncak olarak tanımlanabilir (Tezel Şahin, 1993).

Oyuncaklar, çocukların becerilerini ve anlama yeteneklerini geliştiren; toplumsal değerlerinin, toplumsal bakış açılarının ve benlik algılarının gelişimi için hayati öneme sahip olan araçlardır (Napier, 2004: 218).

Oyuncak, çocuğun oyunu gerçekleştirmesi için, kullandığı her türlü araç olarak tanımlanabilir. Bunlar günlük yaşantıda kullanılan eşyalar olabileceği gibi, özel olarak geliştirilmiş ve oyunun amacına uygun olarak kullanılabilecek şekilde çeşitlilik göstermektedir (Kandır, 2000, 64).

Oyuncaklar, çocukların yaşamlarında önemli rol oynayan hayali oyunlarını oynamasını, bilişsel becerilerin gelişmesini sağlayan ve çocuğun diğer çocuklarla oynamasında uyarıcı niteliği taşıyan araçlardır (Blakemore ve Centers, 2005: 619).

Oyuncak; çocuğun hayal dünyasını renklendiren, gelişimini destekleyen, yeni öğrenmelere-keşiflere yol açan, çocuğu eğlendiren ve kendi kendine hoşça vakit geçirebilmesini sağlayan uyarıcı materyallerdir (Ünver, 2005: 8).

Oyuncaklar, çocuğun seçme, değerlendirme duygusunu ve yaratıcılığı geliştirirken, aynı zamanda da kendi kendine karar verebilme ve belirli alanlarda beceriler kazanmasına olanaklar hazırlamaktadır (Mangır ve Aktaş, 1993, 17).

Oyuncaklar, çocukların gelişimi için besin kadar gerekli olan ve yaşamlarının doğal bir parçası niteliği taşıyan en önemli uğraşlarıdır. Oyuncaklar çocukların duyularını uyararak onlara birçok deneyim kazandırabilirler. Çocukların ilgileri, merakları, yorumlamaları ve eğitimleri oyuncaklarla ilişkili olarak gelişir. Erken çocukluk döneminde küçükler, oyuncakları iterek, çekerek, tutarak, kaldırarak ve inceleyerek kullanırlar. Araştırmalar bir yaşından sonraki dönemlerde uyarıcı oyun materyallerinin zihinsel gelişimi etkilediği sonucuna ulaşılar. Örneğin, çocukların bilişsel gelişimleri oyuncakları kullanmalarıyla uyarılabilir ve bu uyarılma sonucunda hızla gelişebilir. Çocuklar, bireysel olarak oyuncaklarla oynarken ve keşfederken; uyarıcıları, oyuncağın nasıl kullanılacağını, onunla ilişkili problemleri nasıl çözeceğini ve o oyuncağı kendi çevresindeki diğer nesnelerle nasıl ilişkilendirileceğini öğrenir. Ayrıca çeşitli boyut ve renklerdeki oyuncaklar, çocukların oynarken hem eğlenmelerine hem de renk, boyut, biçim, şekil gibi sayısal ve yazınsal kavramları öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Peretti ve Sydney, 1984: 213; Mangır ve Aktaş, 1993, 17; Avcı, 1999: 49; Healy, 1999: 44; Oğuzkan ve Avcı, 2004, 9; Blakemore ve Centers, 2005: 619; Ünver, 2005: 10).

#### **1.1.6.1.1. Oyuncakların Erken Yıllarda Gelişime Etkisi**

Çocuk için besin kadar gerekli olan oyuncak, çocuğun tüm gelişim alanlarını etkilemektedir. Oyuncakın çocuğun gelişimine olan etkisi bu kısımda anlatılmaktadır.

##### **1.1.6.1.1.1. Dil Gelişimine Etkileri**

Oyuncaklar gerçek nesnelerin minyatürleştirilmiş şekilleridir. Çocuklar, kendi tercih ettikleri oyuncaklarla kendi cinsiyetlerindeki arkadaşlarıyla oynadıklarında etkileşime daha açık ve daha iyi motive olmaktadır. Bu nedenle çocuklar, oyuncaklar sayesinde evcilik, doktorculuk gibi oyunlarla gerçek yaşama uyma, gerçek yaşamda kullanılan araçlarla denemeler yapma imkânı elde etmektedir. Bunun yanı sıra konuşma odaklı bu oyunlar sayesinde sözel ifade becerileri ve dil yapısını geliştirme imkânı bulmaktadırlar. Çocuklar, konulu oyuncakları ya da cinsiyetlerine özgü oyuncakları akranlarıyla veya yetişkinlerle oynamalarıyla, yeni sözcükler öğrenebilmekte, bildikleri sözcükleri oyun sırasında kullanarak dağarcıklarına yerleştirebilmektedirler (Retting ve Salm, 1992: 8; Pelegrini ve Jones, 1994: 41-28-29).

##### **1.1.6.1.1.2. Sosyal-Duygusal Gelişime Etkileri**

Çocuklar için hazırlanmış oyuncakların bir kısmı, tek başına oynamalarını sağlayan oyuncaklardır. Bazı oyuncaklarsa sosyal oyunların oynanmasına izin veren yani gruplarla oynanan oyuncaklardır. Çocukların gruplarla oynayabileceği uygun oyun araçlarının ve oyuncakların, sosyal oyunları ve oyun içi olumlu davranışları cesaretlendirebileceğine ilişkin bulgular vardır. Çünkü başta konulu oyuncaklar olmak üzere, dramatik oyun araçları, kuklalar, toplar, sosyal etkileşim için zengin fırsatlar sunarlar. Bunlar aracılığıyla, paylaşım, iletişim, sorumluluk alma gibi becerilerin gelişmesi de mümkündür (Martin, Brady ve Williams, 1991: 153; Doctoroff, 2001: 106).



#### **1.1.6.1.1.3. Motor Gelişime Etkileri**

Oyuncaklarla oynamak suretiyle tüm gelişim alanları etkilenen çocuğun motor gelişimi de desteklenmektedir.

Çocukların her yaşta oynadıkları toplar, çocuğun kaba motor kaslarının gelişimini etkilemektedir. Özellikle takmalı geçirmeli oyuncaklar (bir çubuğa geçirilmesi gereken halkalar, boşluğa yerleştirilen geometrik şekiller vb.), küpler, bloklar, iç içe geçen kutular, konulu oyuncaklar, itmeli çekmeli oyuncaklar, yapı inşa oyuncakları gibi oyuncaklar çocuğun küçük motor kaslarının (el ve parmak kaslarının) gelişimini desteklemektedir (Ersoy, Avcı ve Turla, 2006: 37-44). Çünkü bu oyuncaklarda çocuk yoğun olarak ellerini kullanmaktadır. Aynı zamanda yaş ilerledikçe kullanılabilen tırmanma çatıları da çocuğun kaba motor gelişimini desteklemektedir (Goldstein, 2001, 2).

Eğitici oyuncakların ise çocukların motor gelişimlerinde özel bir rolleri olmamasına rağmen, parmak kaslarının etkili olarak kullanılması, el-göz koordinasyonu gibi becerilerin gelişmesinde etkili olmaktadır (Oğuzkan ve Avcı, 2004: 13).

#### **1.1.6.1.1.4. Bilişsel Gelişime Etkileri**

Oyuncaklar bütün çocukların çok sevdikleri araçlardır. Oyuncakların çocuklar üzerinde önemli etkileri vardır. Oyuncaklar, erken yaşlarda çocuklara sunulduğu takdirde beyin gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bunun yanında, oyuncağın yapım amacı da oyuncağın uyardığı beyin bölgesinin gelişmesini ve çocuğun çeşitli becerileri kazanmasını sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, önce beyin gelişimi ve bilişsel işlevler, sonra da oyuncakların beyin gelişim sürecine, yaratıcılık ve hayalgücü ile kavram gelişimine olan etkileri üzerinde durmak gerekmektedir.

### **a. Temel Bilişsel İşlevler**

Son yıllarda yapılan çalışmalar bebeklerin beyin gelişimi ve bu gelişimin belirlediği yetişkinlikteki performansları için doğum öncesi dönemden başlayarak nitelikli bir uyarıcı çevrenin gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Bebeklerin beyni doğum öncesinde dakikada 250 000 hücre eklenmesiyle hızlı bir şekilde gelişmektedir. İnsan beyni doğumda 100 milyarın üzerinde beyin hücresi ile doğmaktadır. Bu hücrelerin sayısı artmaz, fakat buna rağmen çocukların beyin gelişimi doğumda tamamlanmamıştır. Beyin hücreleri diğer vücut hücrelerinden farklıdır ve birbirlerine sıkıca bağlanmış değildirler. Nöron denilen beyin hücrelerinin, farklı nöronların birbirine dokunmadan birleşmesini sağlayan ince geçitleri ya da sinaps adı verilen bağlantıları vardır. Bu bağlantılar, öğrenmeyle güçlenmelerine rağmen kullanılmadıklarında küntleşmektedirler. Beyin gelişimi, ilk yıllarda bu bağlantıların gelişmesine bağlı olarak hızlıdır ve buna bağlı olarak, üç yaşına gelen çocuğun beyni, doğumdakinin üç katı kadar ağırlık kazanmaktadır. Hızlı gelişim dönemlerinde bilgilerin beyne girmesini sağlayan, kısa sürelerde açık olan ve pencere görevi üstlenen çevre çok etkilidir. Bu çevre, çocukların uygun deneyimlerini keşfedecek, uygun araçlarla ve uygun zamanlarda eğitecek nitelikte olmalıdır. Bu şekilde nöronlar arasındaki bağlantılar güçlenecektir. Fakat burada ön koşul, çocuklara zenginleştirilmiş çevre sunulurken aşırı denetim ve sınırlandırmadan uzak durmaktır. Bağlantılar ancak bu şekilde gelişir. Gelişen bağlantılarla, çocukların zihinsel becerilerinin gelişimi, erken yıllardan itibaren başlamış olacaktır (Brenda, 1997: 5; Healy, 1999: 34; Gellens, 2000: 13; Halfon, Shulman ve Hochstein, 2001: 6, 7; Berk, 2002: 173, 174; Artan, Öncü, Elibol, 2004: 337; Özer ve Özer, 2004: 71; Ersoy, Avcı, Turla, 2006: 13).

İnsan yaşamının temelini oluşturan erken çocukluk döneminde gelişimi etkileyen beslenme, sağlık, aile ortamındaki sevgi ve şefkat kadar tüm yönlerini destekleyecek sosyal ve fiziksel ortam da çok önemlidir. Çünkü yeterli bilişsel gelişim, çocuğun gerçekleştirebileceği uygun yaşantıların yoğunluğuna bağlıdır. Bu nedenle, başta çocuğun fiziksel ihtiyaçlarına karşılık vermek olmak üzere, erken dönemlerden itibaren çocuğa zengin uyarıcı bir ortam sunulması, çocuk açısından

çok önemlidir. Bebeklikten itibaren uygun uyarıcıların bilinçli bir şekilde organize edilmesi ve çevrenin yapılandırılması, çocuğun gelişimini destekleyecektir. Bunun yanı sıra, çocuğun erken yıllarda uyarıcılarla edinmiş olduğu yaşam deneyimleri, sonraki gelişim dönemlerinde yönlendirilmesi için yardımcı olacaktır (Berger, 1999: 269; Artan, Öncü ve Elibol, 2004: 337; Üstün, Akman, Etikan, 2004: 205; Decker ve Decker, 2005; 3).

### **b. Bilişsel Süreçler**

Bebek, dünyaya geldiği andan itibaren ilk olarak çevresindeki insanlara odaklanır. İlk aylarda çevresindeki insanları tanıyan bebek, sonra çevresindeki diğer nesnelere yönelir ve çevresindeki her türlü uyarıcı onun dikkatini çekmeye başlar. Altı aydan sonra oyuncaklar çocukların ilgisini çekmeye başlar. Bu dönemden sonra okul çağına kadar çocuklar için deneyim fırsatları yaratmak, zihinsel gelişimleriyle sınırlandırılmış yeni deneyimler kazandırmak gerekir (Healy, 1999: 44).

Erken çocukluk döneminde çocuklara sunulabilecek birçok nitelikli uyarıcının varlığından söz etmek mümkündür. Çocuklara sunulacak uyarıcılar, çocukların duyularını uyaran malzemeler olmalıdır. Çünkü çocukların çevrelerindeki nesnelerle ilgili deneyimleri azdır. Bu nesneleri tanımak ve keşfetmek için bu dönemde hassas olan ve duyularını uyaran uyarıcılara, özellikle oyuncaklara muhtaçtırlar (Kandır, 2000: 64; Artan, Öncü ve Elibol, 2004: 337; Blakemore ve Centers, 2005: 619).

Yapılan bir araştırmada günde iki saat oyun oynayan deney hayvanlarının beyin ağırlıklarının arttığı gözlenmiştir. Aynı şekilde, çeşitli oyuncakların olduğu ortama giren bir çocuğun, zihinsel başarı düzeyinin arttığı görülmüştür (Goldstein, Cohen-Solal, 2001).

Çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde bu gibi önemli etkileri olan uyarıcıların ve uyarıcılar içinde de özellikle oyuncakların çocuğun yaşamında mümkün olduğunca yer alması gerekmektedir.

### c. Yaratıcılık ve Hayal Gücü

Oyuncaklar çocukların hayal dünyasını harekete geçirmekte ve hayal güçlerini zenginleştirmektedir. Çocuklar elleri ile oyuncakla uğraşırken onlara geribildirimler vermekte ve hayal gücünün etkin bir şekilde çalışmasını sağlamaktadır. Çocuk hayal gücü sayesinde oyuncakları, oyun amacıyla başka bir alana aktarmaktadır. Örneğin bloklarla uçak yapan bir çocuk, bir süre sonra kendisini uçak olarak hayal eder, kollarını yanlara açarak uçağın kanatlarını oluşturur, iniş kalkışlarda uçağın çıkardığı sesi çıkarmaya çalışmaktadır. Aynı zamanda oyuncaklar çocukların sosyal açıdan gelişmesine de yardımcı olmakta, çocukları daha çok düşündürmekte, etkin hale getirmekte ve mücadeleye zorlamaktadır. Bu gelişimleri destekleyen oyuncakların başında bebekler, şekiller, sevimli oyuncaklar, kuklalar, kıyafetler ve bloklar gelmektedir. Özellikle bloklarla oynayan çocukların kendi hayal güçlerine ait temalar oluşturdukları görülmektedir. Çünkü bu çocuklar blokların desteğiyle sembolik nesneleri zihinde dönüştürme yeteneğini elde etmektedirler. Bu nedenle bu oyuncaklar yapı-inşa oyuncakları olarak adlandırılırken, bir akran grubuyla birlikte oynadıklarında, konuşmaya ve hayal kurmaya yönelik etkinlikler de oyun içinde yer alacağından hayali oyuncak adını almaktadırlar (Goldstein, 1994: 36; Yalçinkaya, 1996: 13; Kandır, 2000: 64; Goldstein, Cohen-Solal, 2001; Ünver, 2005: 10).

Yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri oyuncaklarla oynanan oyunlar aracılığıyla gelişmektedir. Örneğin, çocukların farklı iki oyuncakı birlikte kullanmak istemeleri, bir problem çözme becerisini gerektirir. Çocukların bu duruma bir çözüm bulmaları ise, bu iki ayrı nesne arasındaki bağlantıyı keşfetmeleriyle olur. Ayrıca bu iki ayrı nesne arasındaki ilişkinin nasıl olabileceğine dair geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak ilişkiye karar vermesini içeren zihinsel süreçleri kullanmaları da oyuncaklar aracılığıyla sağlanmış olur (Goldstein ve Cohen-Solal, 2001; Gredleir, 2001: 2).

#### **d. Kavram Gelişimi**

Yetişkinler, çevrelerinde olup bitenleri nasıl konuşarak, okuyarak öğreniyorlarsa, çocuklar da dış dünyayı oyuncakları yoluyla tanımaya çalışmaktadırlar. Böylece çevrelerindeki nesnelerin nasıl çalıştığını anlamasına, problem çözme becerilerinin gelişmesine, kendisini, çevresindeki diğer insanları, dünyayı tanımaya yardımcı olurken, duygularını sağlıklı bir şekilde ifade etmesini, el-göz koordinasyonunu sağlamasını, hayal gücü ve yaratıcılığın gelişmesini sağlaması açısından oyuncaklar çocukların yaşamında çok önemli rol oynamaktadırlar (Akt. Ünver, 2005).

Oyuncakları ile kurduğu ilişkiler sonucu çocuklar, nesneleri daha yakından tanıma fırsatı bulabilmektedir. Bunun sonucunda, nesnelerden deneyimler yardımı ile edinilen bilgiler, çocukların kavram gelişimlerini desteklemektedir. Böylece çocuğun zihinsel becerileri geliştirilmektedir. Çocuğun zihinsel gelişimi oyuncak yoluyla olmaktadır. Birey oyuncacı tanıyınca uyarıcıları, nasıl kullanılacağını, onunla ilgili problemleri nasıl çözeceğini ve çevresel deneyimleriyle nasıl ilişkilendireceğini öğrenmektedir. Oyuncak kullanımındaki yeteneğinin artışı zihinsel zenginliği getirmektedir (Peretti ve Sydney, 1984; Kandır, 2000: 65).

Oyuncaklar kullanım amaçlarına göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Çocuğun gelişimini oyun yoluyla en üst düzeye çıkarmak amacıyla oyun materyali çeşitlerini dengelemeye çalışan sınıflama sistemi, oyun materyallerini dört ana kategoride sınıflandırmaktadır (Akt. Oğuzkan ve Avcı, 2004: 10):

1. Gerçek Nesneler
2. Yapı-inşa Malzemeleri
3. Geleneksel Oyuncaklar
4. Eğitici Oyuncaklar

Yapılan bu sınıflamadaki oyuncak türleri çocuğun, bütün gelişim alanlarının merkezi durumundaki beyni geliştirmektedir. Çocukların özellikle eğitici oyuncakları doğru öğrenmeler elde etmek amacıyla bağımsız bir şekilde kullanmaları için 2 veya

3 yaşın üstünde olmaları gerekmektedir. Bu yaşların öncesinde çocuklar eğitici oyuncakları ya keşfetme amaçlı ya etkinlik amaçlı ya da neden sonuç ilişkisi kurmada kullanabilmektedir. Bu dönemde çocuklar, eğitici oyuncakları kullanarak duyularını geliştirebilmekte, motor gelişimlerini desteklemiş olmaktadır. Çocukların zihin gelişimleri incelendiğinde 2,5–3 yaşlarından itibaren bazı somut kavramların zihinlerinde oluşmaya başladığı görölmektedir (sayı, renk, hacim, miktar vb.). Kavramların doğru oluşmasını ve gelişmesini sağlamak, nesnelerin ve olayların daha iyi anlaşılmasına ve kavranmasına yardımcı olmak için, çocuklara bu yaşlardan itibaren özellikle eğitici oyuncaklar verilmelidir (Demiral, 1998: 6; Smith, 2002: 259).

Eğitici materyaller öğrenme ve gelişimi ilerletmek için oyuncak fabrikaları tarafından üretilmektedir. Bu oyuncaklar belirli becerileri ve kavramları öğretmek için tasarlandığından beri, oyun materyalleri türlerine oranla daha öğretici, yapılandırılmış ve sonuca yönelik olmaktadır. Bu materyallerle çocuklara verilen kavramlar ve beceriler şöyledir (Johnson, Christie ve Yawkey, 1987: 170, 171):

- Parça-bütün ilişkisini anlama
- Ayakkabı bağlamak gibi özbakım becerileri
- Renkleri tanıma ve adlarını öğrenme
- Maddeleri boyutuna göre düzenleme
- Birebir benzerlikleri anlama
- Zıtlıkları anlama
- Sayısal kavramlar
- Mekân kavramı

Eğitici oyuncaklarla oynanan oyunlar, çocukların algılama, akılda tutma, çağrışımlar yapma, bir konu hakkında dikkatini toplayarak düşünebilmesini, akıl yürütme, deneyerek çözümler ve yorumlar yapma becerilerini geliştirmektedir (Demiral, 1998: 6).

Oyuncak ve oyun araçları çocuk oyunlarının doğal bir parçasıdır. Froebel ve Montessori, çocuk etkinliklerinde araç-gerecin önemini kabul etmişlerdir. Ellerindeki nesnelerle çocukların, görsel ayırım yapma, el-göz eş güdümünü, nesne kavramının oluşmasını ve sınıflama becerilerinin gelişmesini sağladığını belirtmektedirler (Retting ve Salm, 1992: 8).

Oyuncak türleri çocuğun hayatında önemli roller oynamaktadır. Çocuğun çeşitli kavram türlerini tanımasını sağlamakta, bu yolla da sosyal hayata uyum sürecine katkıda bulunmaktadır. Örneğin, bir oyuncak türü olan konulu oyuncaklarla çocukların kendileri ve çevreleriyle ilgili pek çok konuda bilgileri artmaktadır. Hayvanlarla ilgili bir eğitici oyuncakla oynayarak hayvanları tanımaktadırlar (Ersoy, Avcı ve Turla, 2006: 31). Aynı şekilde, meslekler, taşıtlar, bitkileri ilgilendiren eğitici oyuncaklarla oynayan çocuklar bu kavramları tanıma imkânı bulmaktadır.

#### **1.1.6.2. Ailenin Kavram Gelişimine Etkileri**

Erken çocukluk yılları boyunca çocuğun gelişim sürecinde etkili olan etmenlerden birisi de, çocuğun kendi ailesidir. Çocukları ilk tanıyan ve yaşama adımlarını attıkları andan itibaren onlara destek olan ailelerin, çocuğun bilişsel gelişiminin tüm yönlerine ve kavram gelişimine etkileri yadsınamaz. Çocuk üzerinde etkileri olan ailelerin eğitime gereksinimleri vardır. Bu nedenle, anne-baba eğitime ve bu eğitimle birlikte ailenin çocuk üzerindeki etkilerine değinmek gerekmektedir.

##### **1.1.6.2.1. Anne-Baba Eğitimi ve Çocuğun Gelişimine Etkileri**

Günümüzde erken çocukluk yıllarının önemi bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Özellikle ilk beş yaşta, beyin ve sinir sisteminin hızlı gelişmesine paralel olarak çocuğun öğrenme kapasitesi hızla artmakta ve yeterli zihinsel gelişim için çevreden gelen uyarılar önem kazanmaktadır (Ersoy, 2006: 116).

Çocuğun bütün gelişimini aile, okul ve yakın çevresi etkilemektedir. Bu uyarıcıların bir bütün olarak düşünülüp incelenmesi gerekirken, bunlardan ilki olan ev ve aile ortamının çocuğun yaşamının birçoğunu kapsadığı unutulmamalıdır.

Çocuğun gerek okulda, gerekse yaşamın diğer alanlarında öğrenmesini sağlayan anne-babalar ve çocuğa bakan diğer kişiler; fiziksel, bilişsel, duygusal ve toplumsal özelliklerin gelişmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu olumlu gelişmelerin sağlanması için erken çocukluk döneminde, ailenin eğitim sürecine katılımıyla ve ailelere uygulanacak bir destek programla, çocuğa verilen eğitimin daha kalıcı olması sağlanmaktadır (Ersoy, 2006: 116; Ömeroğlu ve Yaşar, 2006: 241; İlkörücü, 2006: 17).

Anne-baba eğitimi; çocuğa bakan kişiyi (anne-baba) desteklemek için zengin uyarıcı ev ortamını sağlamak, anne-baba-çocuk iletişimini gerçekleştirmek, çocuğun doğumundan ilkokulun başlangıcına kadar olan devrede gelişmelerine cevap vermek amacıyla düzenlenen öğrenme etkinlikleri sürecidir (Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004: 3).

Anne-baba eğitim programlarının amacı ise, anne babaların özgüvenini güçlendirmek ve küçük çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişmelerini teşvik için kendi yeteneklerini geliştirecek şekilde onları gerekli bilgi ve beceriler ile donatmaktır (Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004: 3).

Anne-baba eğitiminin bir diğer amacı, anne-babanın belirli bir davranış kontrolü kazanmasını ve çocuklarını etkileyebilecek iletişim yöntemlerini öğrenmesini sağlamaktır (Tezel Şahin, 2006: 231).

Araştırmalar, ailenin okul öncesi eğitime katılımının, çocuğun gelişimini ve okul başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Katılımın öğretmenleri de olumlu etkilediği ve aile katılımına daha ilgili baktıkları bulunmuştur. Aile katılımını gerçekleştiren okul öncesi programlarının daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Akt. İlkörücü, 2006: 18).

Ev Merkezli Aile Eğitimi Programları, dünyada ilk olarak Amerika'da yapılan Head Start Projesi ile başlatılmıştır. Bu projede bulunan ve eğitim alan çocukların evde, okulda, toplumda başarılı ve yeterli bireyler oldukları görülmüştür.



İsrail’de uygulanan HIPPY programının da çocuğun tüm gelişim alanları üzerine olumlu etkileri olduğu saptanmıştır (Akt, Ömeroğlu ve ark, 1997: 85).

Erken çocukluk döneminde, çocukta meydana gelebilecek, istenilen yönde davranış değişikliklerinin sağlanabilmesi için öğretmen ve ana – baba işbirliği şarttır. Bu işbirliğinde ailenin kendi rolünü bilmesi, okul öncesi eğitim konusunda duyarlı olması gerekmektedir (Akt. İlkörücü, 2006: 18).

#### **1.1.6.2.2. Anne-Babanın Oyuncak Kullanımındaki Etkileri**

Araştırmanın konusu olan, Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı, anne-babanın çocukla birlikte, oyuncakları kullanarak oynamasını hedefleyen bir eğitim programıdır. Ancak çocuklar belirli bir deneyim geçirmeden ve olgunluk edinmeden özellikle eğitici oyuncaklarla oynayamamakta ve oyuncakları etkili kullanamamaktadırlar. Bu nedenle çocuk, kendisini oyuncakla tanıştıracak olan yetişkinlerin denetimine ihtiyaç duymaktadır. Çocukları en iyi anlayan ve tanıyan şüphesiz kendi ebeveynleridir. Bu nedenle onlara bu deneyimi kazandıracak olan da yine kendi anne ve babalarıdır.

Oyuncakların birçoğu anne ve babalar ile çocukların ilgisini çekecek şekilde tasarlanmaktadır. Özellikle bebeklik ve erken çocukluk dönemindeki oyuncaklar anne ve babanın tercihine bağlı kalınarak alınır. Çünkü bu dönemde oyuncuğu seçen ve alan ebeveynlerdir. Sosyal özelliklerin kazandırılması ve cinsiyet rollerinin benimsenmesi aşamasında, anne ve babanın seçmiş olduğu oyuncaklar, çocuğu sosyal yaşama hazırlayan araçlar olarak yer tutmaktadır. Ancak araştırmacılar çocuklar için çok fazla sayıda oyuncak alınmaması gerektiği konusunda ebeveynleri uyarmaktadırlar. Çünkü aşırı bolluğun çocuğa, memnun olmamayı öğreteceğini düşünmektedirler (Peretti ve Sydney, 1984: 213; Kline, 1995: 166).

Annelerin ve özellikle babaların çocuğu hayata hazırlamada bir köprü görevi üstlendiği düşünülmektedir. Oyuncakların ise anne ve baba ile çocuğa bakan diğer kişiler ve çocuk arasında bir köprü görevi gördüğü bilinmektedir. Oyuncakların sevginin yerine geçememesine rağmen, çocuğa bakan anne-baba ve diğer bakıcıların

dikkatli kullanımıyla aralarındaki etkileşimi zenginleştirebilmektedir. Yetişkinlerin çocuğun oyununda yer almasıyla çocuğun öğrenmesi artmaktadır. Ebeveynler çocuklarının edindikleri becerileri gözlemleyebilmekte ve aynı zamanda bu becerileri ilerletmelerine yardımcı olabilmektedir. Örneğin, oyun dünyasına yeni giren 18 aylık bir çocuk bloklarla bir kule yaparken, ebeveyni onu blokların aynı zamanda araçlar için bir garaj olabileceği ya da bir hayvan barınağı olabileceği fikriyle tanıştılabilmektedir. Nesnenin başka bir amaca da hizmet edebileceği olumlu düşüncesini kazandırabilir ve ilerleyen yaşlarda çocuğun oyunu oluştururken oyununun içinde bu kazanımını kendiliğinden yerleştirmesini sağlayabilmektedir. Yetişkinin çocuğun oyununda yer almasıyla, çocuğun özsaygısı ve hâkimiyet duygusu da artmaktadır. Çocuk ve ebeveyn, aynı işi karşılıklı olarak yaparken ve yeni bir şeyi keşfetmenin hazzını yaşarken oyuncaklar, aralarındaki ilişkinin gelişimini de kolaylaştırabilmektedir (Sachs, 1980: 38-39; Lamb, 1996: 9; Glassy ve Romano, 2003: 911).

Toplumsal gelişim yönünden, yetişkinleri izleyerek onların davranışlarını taklit eden 4 yaş çocuğu, bir yandan yetişkinle olumlu ilişkilerini sürdürürken, diğer yandan da kendi yaşıtı olan çocuklarla da daha uzun süre birlikte olmaya başlamaktadır (Tuzcuoğlu ve ark, 2006: 456). Ancak, özellikle erken çocukluk yıllarında, çocuğun her türlü gelişiminde anne-babalar, akranlardan önde gelmektedir.

Anne-baba ya da diğer yetişkinler, çocuğun kendi başına yapamadığı akılda tutma gibi zihinsel becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Hart ve ark, 2004: 322). Bu nedenle, bu çalışma içinde çocukların kavram gelişimlerinde, ailelerin etkin katılımına yer verilmiştir.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN DENENCESİ (Hipotezi)**

Yapılan bu araştırmanın denencesi aşağıdaki şekildedir.

Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı 4 yaş çocuklarının kavram edinimini olumlu yönde etkiler.

### **1.3. PROBLEM CÜMLESİ:**

4 yaş çocuklarının kavram edinimine Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programının etkisi var mıdır?

### **1.4. ALT PROBLEMLER:**

1. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

2. Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları ortak etkisi anlamlıdır.

3. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır.

4. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

5. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları ailedeki birey sayısına göre farklılaşmaktadır.

6. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları annelerin eğitimine göre farklılaşmaktadır.

7. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları annenin çalışma durumuna göre farklılaşmaktadır.

### **1.5. SAYILTILAR**

1. Araştırmada kullanılan “4 Yaş Çocukları İçin Kavram Edinimini Değerlendirme Aracı”nın çocukların kavram gelişimlerini ölçtüğü varsayılmaktadır.

2. Ailelerin verilen “Oyuncak Odaklı Ev Eğitimi Programını” uyguladıkları varsayılmaktadır.

## 1.6. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, Malatya ilindeki anaokuluna devam etmeyen alt-orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 4 yaş (37-48 aylık) çocukları ve bu çocukların aileleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma, veri toplama aracı olan “4 Yaş Çocukları İçin Kavram Edinimini Değerlendirme Aracı”nın ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. Araştırma 8 haftalık eğitim programı ile sınırlıdır.

## 1.7. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ

Bütün insanlar doğuştan bağışlanmış olan karmaşık, esnek, yaratıcı dilbilimsel ve kavramsal bir sistemle dünyaya gelmektedir. Bebekler ve çocuklar, araştırmacıların yıllardır meşgul oldukları bu alanların her birinde dikkate değer başarılar göstermektedir. Ancak son zamanlarda yapılan çalışmalar, dilbilimsel ve kavramsal gelişim arasındaki ilişki üzerinde odaklanmaktadır (Waxman,1994: 229).

Bebeklerin dikkate değer bir ilerlemeyle kendi ana dillerini kazandıkları bilinmektedir. Hatta sözcükleri ifade etmeden bile bebekler, nesnelerin kategori ilişkisini, neden ilişkisini, konu ilişkisini ve bir olayla ilişkili olan ya da çağrışıma dayanan sınıflama türlerinin birçoğunu ayırt etmektedir. Bebekler, varlıklara dair kavramsal bir gelişim edinirken bu özellikleri kullanarak zihinlerinde kavram türlerini oluşturmaktadır (Waxman,1994: 230).

Kavramlar, bilişsel gelişimi desteklerken, çocuğun içinde yaşadığı dünyayı tanıma, anlama, varlıkları ya da olayları adlandırma, varlıkları karşılaştırma, eşleştirme, sınıflandırma, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi birçok beceriyi edinmelerinde çocuklara yardım etmektedir.

4 yaşına gelinceye kadar çocukların zihinlerinde genel kavramlar yer almaktadır. Örneğin çocuk otomobil, kamyon gibi taşıtları genel olarak “araba” sözcüğüyle adlandırırlar. Ancak 4 yaşından itibaren çocuklarda kavramları

sınıflandırma becerisinde hızlı bir artış olduğu görülmektedir. Kavramları sınıflandırırken karşılaştırma, eşleştirme, sıralama gibi becerilerinin etkisinin hızla yerleştiği bu dönemde çocuk yaptığı her türlü etkinlikte veya oyuncaklarla haşır neşir oldukları zamanlarda bu becerileri kullanarak kavram edinimlerini hızlandırmaktadırlar (Akman, 1995: 64). Bu nedenle doğumdan itibaren çocuğun gelişiminde yadsınamaz bir etkisi olan uyarıcılar ve uyarıcılar içinde de özellikle oyuncakların çocukların kavramsal gelişimlerinde etkili araçlar olduğu bilinmektedir.

Erken çocuklukta kavram gelişimi ve oyuncaklar ile ilgili çalışmalara her dönemde rastlamak mümkündür. Ancak, çocuğun ilk eğitimini aldığı, ilk öğrenmelerini tattığı yer olan evi ve çocuğa bu ortamı sağlayan ailesinin çocukla birlikte, oyuncaklarla oynamak suretiyle, çocuğun kavram gelişimini etkilemesine dayalı çalışmalara rastlanamamıştır.

Çocukların gelişim aşamalarını en iyi takip eden kişiler olarak aileleri, çocuğun yaşama adımını attığı ilk andan itibaren onun her türlü gelişimini destekleme çalışmalarına aktif olarak katılmalıdır. Aynı zamanda ailelerin bu anlamda verilen her türlü eğitimi almaya gönüllü olması gerekmektedir.

Bu gereksinimden yola çıkarak planlanan bu araştırma ile 4 yaşındaki çocukların kavram gelişimlerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş olan, eğitici oyuncakları esas alan ve anne-babanın çocukla birlikte uygulayacağı bir eğitim programı ile bu eğitim programının çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri ortaya konulmaktadır. Aynı zamanda bu çalışma ile çocuklar için geliştirilecek olan ev odaklı eğitim programlarının artırılmasına ve eğitici oyuncakların aileler tarafından daha çok tercih edilmesine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

## 1. 8. TANIMLAR

**Eğitici oyuncak:** Çocukların bilişsel, dil ve özbakım becerisini desteklemek amacıyla sistemli bir şekilde geliştirilmiş ancak, sosyal-duygusal ve motor becerilerin gelişimine de katkısı olan, çocukların oynayarak öğrenmesi esasına dayanan masa üstü oyuncaklarıdır.

**Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı:** Özellikle eğitici oyuncakları kullanarak çocuğa bir kavramı ya da bir davranışı kazandırmaya dayalı olarak hazırlanan ve çoğunlukla bir yetişkinin denetiminde, çocuğun kendi evinde uygulanması beklenen program.

**Aile Eğitimi:** Aileleri çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilinçlendirmek suretiyle, zengin uyarıcı ev ortamı sağlamalarına imkân oluşturmayı, eğitim eşitliğinden yararlanamayan çocukların okulöncesi eğitim eksikliklerini gidermede ailelere destek olmayı ve onların ebeveynlik becerilerini artırmayı amaçlayan eğitim (Ömeroğlu ve Yaşar, 2006).

## **BÖLÜM II**

### **2. KONUS İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR**

Çocuklarda kavram gelişimi ile ilgili olarak ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmaların birçoğu belirli kavramları çocukların edinmeleri ile ilgili olarak yapılmıştır. Bu araştırmada içinde kavram gelişiminin yanı sıra, oyuncak odaklı kavram öğrenimi söz konusu olduğundan oyuncakların çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalara yer verilmektedir. Aynı zamanda aile odaklı yapılan çalışmanın bu bölümünde, çocukların kavram gelişimleri üzerinde anne babanın etkisi ile ilgili çalışmalar ve kavram-oyuncak-ailenin bir arada yapıldığı çalışmalar da bulunmaktadır.

#### **2.1. Kavram Gelişimi İle İlgili Araştırmalar**

Kagan ve Rabson (1963), yapmış oldukları, “Kavram Ediniminde Analitik Sınıflandırma Üzerinde Tercihin Etkisi” adlı çalışma ile bilişsel etkinliklerin genel olarak üç aşamada oluştuğunu savunmuş ve bu aşamaları şu şekilde açıklamışlardır:

1. Dışarıdan gelen bilgilerin birincil sınıflaması,
2. Kodlanan bilgilerin belleğe alınması,
3. Kodlanan bilgiler üzerinde dönüşümün yapılması.

Çalışma, 30 tane 3. sınıfa giden ve bir kaç hafta süresince “Kavramsal Şekil Testi” uygulamalarının bir kadın uygulamacı tarafından yapıldığı erkek çocukları ile yapılmıştır. Bu çalışmada, çocukların 15 tanesini, çok sayıda analitik cevap veren çocuklar, 15 tanesini ise daha az sayıda analitik cevap veren çocukların oluşturduğu iki grup çocuk oluşturmuştur. Bu birkaç haftalık uygulamaların sonucunda çocuklara farklı bir kadın uygulamacı tarafından ölçme aracı uygulanmış ve çocukların kavram edinim düzeylerine bakılmıştır.

Sonuç olarak, bazı erkek çocuklarının, geniş uyarıcı çevre içinde bulunan nesneler arasındaki benzerlikleri araştırmaya önceden yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çocukların giriş uyarıcılarını taşıyan nesnelerin bu özelliklerini başlangıçta görmezden geldikleri görülmüştür. Analitik düşünen çocukların seçtikleri strateji, toplam uyarıcıları sınıflandırma ve nesnenin yaygın bir karakteristik özelliğini araştırmaktır. Analitik düşünmeyen çocuklar ise, özellikle nesnelerin işlevsel özelliklerini bildiren ve toplam uyarıcıları içeren niteliklere bakmaktadırlar. Analitik düşünen ve analitik düşünmeyen çocukların parlak zekâlı olmalarından dolayı, seçmiş oldukları düşünme stratejileri arasında üstünlük ya da zayıflık görülebilmiştir. Bu stratejilerin, sınıflama üzerinde etkili olan farklı deneyimler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Cohen ve Stauss'un (1979) yapmış oldukları "İnsan Yavrusunda Kavram Edinimi" adlı çalışmada, 18-24 haftalık bebeklerin kavramları sınıflandırmaya başladıkları, 30 haftalık bebeklerin ise, kadın yüzlerine ait bir sınıflamaya sahip oldukları ve kadın yüzüne ait genelleme yaptıklarını savunmaktadırlar. Aynı zamanda bir yaşının altındaki bebeklerin görsel kavramları sınıflandırma becerisi olduğu görüşündedirler.

Wanska (1984) "Uzamsal Kavram Gelişimi İle Mekânsal Anlamanın Edinimi Arasındaki İlişki" adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma, yaşları 2-7 arasında değişen 60 çocuk üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışmada yer alan çocuklar üç farklı gruba ayrılmışlardır. 1. grup 2-4 yaş arası çocuklar, 2. grup 4-5,5 yaş arası çocuklar ve 3. grup ise 5,5- 7 yaş arası çocuklardan oluşmaktadır. Tüm çocuklar orta düzey gelire sahip ailelerden seçilmiştir.

Bu çalışmada Wanska, geniş bir çalışmanın bir boyutuna yer vermiştir. Çocuklara, Piaget'in bir dizi ödevi ve mekânsal kavrama ölçümünü uygulamıştır.

Bir haftalık zaman dilimi içinde tamamlanması gereken 15 ile 30 dakika arası oturumlar planlanmıştır. Piaget'in altı dizi ödevinin her biri için 10 çocuk yansız atama yoluyla atanmıştır. Uygulamalar iki kadın uygulamacı tarafından yapılmıştır.



Bu çalışmada genel olarak ikinci sırada yer alan ödevde, çocukların kendi perspektiflerinin kullanılmış olduğu “önünde” ve “arkasında” kavramlarında daha başarılı oldukları görülmüştür. Çünkü çocuk nesneden önce kendi konumunun farkındadır.

Üçüncü sıradaki ödev ise, mekânsal algıları izdüşümsel olan ve “önünde-arkasında” kavramlarını kavramamış olan çocuklarla yapılmıştır. Çocukların büyük bir çoğunluğunun, bir nesnenin önüne veya arkasına başka bir nesnenin konulması durumunu açıklayabildikleri görülmüştür. Bu çalışmanın sonucunda görülmüştür ki; çocukların uzay kavramları değiştikçe, aynı zamanda uzamsal konumları kavrama durumları da değişmektedir.

Bilir ve arkadaşlarının (1992) yapmış olduğu, “Anaokuluna Devam Eden 4-6 Yaş Grubundaki Çocukların Nicelik Kavramları İle İlgili Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmada örneklem grubunu, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı Ve Eğitimi Bölümü Uygulama Anaokulu’na devam eden, 4-5-6 yaşlarının her birinden 24 çocuk olmak üzere, toplam 72 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, çocuktan bir seansta, birbirini izleyen üç aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada, altı pano üzerindeki “çok-az-hiç” niceliklerini belirten resimli kartlar çocuğa gösterilmiş ve çocuğun “çok-az-hiç” kavramlarının her birini belirten resmi göstermesi istenmiştir. Bu aşama ile ilgili olarak oluşturulan formda yer alan “başarılı”, “başarısız” kısımları çocuğun gösterdiği başarıya göre doldurulmuştur.

İkinci aşamada, “hepsi”, “çoğu”, “birkaçı” ve “hiçbiri” kavramları ile ilgili veriler alınmıştır. Materyal olarak, 4 ayrı pano üzerine yerleştirilmek üzere, 7’şer tane kız ve erkek çocuğu resimleri kullanılmıştır. Kız çocuklarla çalışılırken kız resimleri, erkek çocuklarla çalışılırken de erkek çocuk resimleri kullanılmıştır. Bu aşamada çocuğa, ölçülen kavramlarla ilgili sorular sorulmuştur. Bu aşama ile ilgili olarak da yine, oluşturulan formda yer alan “başarılı”, “başarısız” kısımları çocuğun gösterdiği başarıya göre doldurulmuştur.

Üçüncü aşamada ise, “yarısı”, “yarısından azı” ve “yarısından çoğu” kavramları kullanılarak bir çalışma yapılmıştır. Bu aşama için materyal olarak, iki boyutlu kartona çizilmiş ve kesilmiş olan 12 adet tırtıl ve aynı şekilde hazırlanmış bir yaprak kullanılmıştır. Bu aşamada, tırtılların yaprak yeme istekleri için, ölçülen kavramlarla sınırlandırmalar yapılarak, çocuğa sorular sorulmuştur.

Araştırmanın sonucunda, yaşlar arasındaki farkın nicelik kavramında etkili olduğu görülmüştür. Ancak sadece “az-çok-hiç” kavramlarında bütün yaşlardaki çocukların başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. “Hepsi, çoğu, birkaçı ve hiçbirisi” kavramalarında ise 4 yaştan 6 yaşa doğru artan bir başarı oranı gözlenirken, aynı durumun “yarısı, yarısından azı ve yarısından çoğu” gibi kavramlar için de geçerli olduğu görülmüştür. Ancak, çocukların üçüncü aşamada denenmiş oldukları kavramlardan “yarısından azı” kavramını diğerlerine oranla daha iyi bildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Nancy (1994) yapmış olduğu “Küçük Çocuklarda Renk Kavramı Ve Renk Sözcüklerinin Edinimi İle Olan İlişkisi” adlı çalışmasında üç farklı boyutta renk kavramının edinimini incelemiştir.

Birinci boyutta yarısı kız, yarısı erkek olan 2-4 yaş arasındaki 12 çocukla çalışmıştır. Çocukları, biri deney, diğeri kontrol grubu olan iki grubun renk sözcüklerini bildiği, biri deney, diğeri kontrol grubu olan iki grubun ise renk sözcüklerini bilmediği 4 ayrı gruba ayıran Nancy, çocukların bu düzeylerini belirlerken algı testi uygulamıştır. Araştırmada, çocukların kendi evlerinde çalışılmıştır. Bu çocuklardan deney grubunda olanlara 11 temel renkteki (siyah, beyaz, kırmızı, yeşil, sarı, mavi, kahverengi, turuncu, mor, pembe ve gri) karelere bölünmüş kartlar ile kendilerine verilen 11 temel renkteki pastel boyayı rengine uygun kartla eşleştirmeleri istenmiştir. Araştırmacılar tarafından öncelikli olarak çocuklara renk adı söylenmiş ve çocuktan o renkteki kartı bulması istenmiştir. Çocuk iki tekrarda doğru yanıt vermişse denemeye devam edilmemiştir. Bu çalışmada ikinci olarak her renkten iki ayrı nesne olmak üzere 10 farklı nesne kullanılmıştır. Örneğin, biri sarı, diğeri kırmızı olan iki fincan kullanılmıştır. Araştırmacı bu çalışma

sırasında çocuğa aynı nesnenin iki farklı rengini sunmuş ve çocuktan herhangi birini seçmesini istemiştir. Araştırmacı “Bu fincan senin”, “Bu fincan benim”, “fincanıyla oyna”, “şimdi sen fincanını itiyorsun” gibi konuşmalar yapmıştır. Bunun sonunda da çocuktan fincanı uygulama sırasında yanlarında bulunan çantaya koymasını istemiştir. Kontrol grubundaki çocuklarla da aynı 10 nesne kullanılmış olup bu çocuklarla mor, pembe, kırmızı, sarı, turuncu, mavi ve yeşil renkler kullanılmıştır. Bu renklerdeki nesnelerle deney grubunda oynanan oyuna benzer oyunlar oynanmış, oyun sonunda çocuktan oyuncacı çantaya koyması istenmiştir. Çalışma sonunda deney grubunda olan ve renk adlarını bilmeyen çocukların renk sözcüklerini edinmede başarılı oldukları görülmüştür. Renk adlarını bilen çocuklar avantajlarını korumuşlardır. Bu çalışmada cinsiyet faktörünün renk kavramı üzerinde etkisi gözlenmezken, renkle boyayı eşleştirme işleminde yeterli ipucuna sahip olmadıkları için deney grubundaki renk adı bilmeyen çocuklar başarısız olmuşlardır.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise Nancy, 2-4 yaş aralığındaki 24 çocuğun yarısını deney, yarısını kontrol grubu olarak ayarlamış ve kız- erkek olarak iki gruba çalışmıştır. Bu çocuklarla da kendi evlerinde çalışılmıştır. Çalışmada 11 temel renkteki sırt çantası ve bu çantaların içinde yer alan küçük oyuncaklarla çalışılmıştır. Çocuğun önünde araştırmacı tarafından bir çanta açılmış ve içindeki oyuncak çıkarılarak çocuğa gösterilmiştir. Çocuğun önünde bu şekilde açılan 5 ya da 6 çanta ile içinden çıkan oyuncacın eşlenmesi istenmiştir. Örneğin, araştırmacı çocuğa şu şekilde yönerge vermiştir, “Kırmızı çantanın içinden çıkan oyuncacı bulabilir misin?”. Aynı işlem diğer çantalar için de tekrar edilmiştir. Çalışmanın diğer kısmında ise çocuklara aynı tür, aynı şekil ve aynı ölçüdeki oyuncakların ikisi aynı renkte diğer ikisinin aynı renkte olduğu oyuncakların hem çocuğun hem araştırmacının önüne konulması ve çocuğun istediğini seçmesiyle oynanan oyunla yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet faktörünün renk kavramı üzerinde etkili olmadığı, renkleri bilen grubun avantajını koruduğu ve üst düzeyde başarı gösterdikleri, renkleri bilmeyen çocukların ise %90 başarılı oldukları görülmüştür.

Üçüncü boyutta ise, örnekleme oluşturan yarısı kız, yarısı erkek renkleri bilmeyen 16 çocuk 20-30 ay aralığındadır. Renkleri bilen çocuklar ise, yarısı kız,

yarısı erkek 16 çocuktan oluşan bir grup olup, yaşları 20- 29 ay arasında değişmektedir. Bu çocuklarla yine aynı 11 sırt çantası ve bunların içindeki oyuncaklar kullanılarak çalışılmıştır. Burada bir değişiklik yapılmış ve her uygulamadan sonra oyuncak çantasının yeri değiştirilerek çocukların, hangi çantadan, hangi oyuncağın çıkmış olduğunu çantanın konumundan hatırlama durumlarının önüne geçilmiştir. Bir diğer etkinlik olarak da, sekiz çift oyuncak hayvan kullanılmış olup, bu oyuncakların iki tanesi aynı renkteki hayvan karakterine aittir. Diğer hayvan çiftlerinin ise ölçüleri ve renkleri farklıdır. Burada çocuklara her oyuncak hayvan gösterilmiş, ilk olarak bu hayvanlara kendilerince bir ad koymaları istenmiştir (yeşil dinazor için “Emily” gibi). Çocuklar bu çalışmanın sonucunda, bir isimle eşleştirmiş oldukları renk adını öğrenebilmişler ve zihinlerinde haritalandırma becerisi edinmişlerdir. İkinci olarak bu hayvanların türlerini söylemeleri istenmiştir. Bu çalışmayla, eğer nesneler aynı türdense çocukların nesnelerin renklerine ilişkin yargılara ulaşırken benzerlik özelliklerinden yararlandıkları sonucuna varılmıştır.

Akman’ın (1995) yapmış olduğu, “Anaokuluna Devam Eden 40-69 Aylık Çocukların Kavram Gelişimlerinde, Kavram Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışma, 40-69 aylık çocuklara, kavramların kazandırılmasında kavram eğitiminin etkisini incelenmek üzerine planlanmış ve yürütülmüştür.

Araştırmanın evreni Ankara il merkezindeki 138 anaokuluna devam eden ve yaşları 40-69 ay arasında değişen normal ve sağlıklı çocuklardan oluşmaktadır. Örneklemde ise, 4 anaokuluna devam eden 160 çocuk yer almaktadır. Bu çocuklardan 40’ı kız, 40’ı erkek olan 80 kişilik bir grup deney grubunu, 40’ı kız, 40’ı erkek olan 80 kişilik diğer bir grup ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak deneysel yöntem uygulanmıştır. Araştırma, ön test- eğitim- son test düzeninde yürütülmüştür. Araştırmaya alınan çocuklara Bracken Temel Kavram Ölçeği uygulanmıştır. Ön ve son test uygulamaları uyarısız ve boş bir odada uygulanmıştır. Ön test uygulamalarından sonra deney grubunda yer alan çocuklara 13 hafta boyunca eğitim verilmiştir. Deney grubundaki

çocuklara her biri 3 etkinlik ve 4 test sayfasından oluşan 77 program uygulanmıştır. Kontrol grubu ise kendi anaokulu programlarına devam etmiştir.

Araştırma sonuçlarında cinsiyete bağlı faktörlere bakıldığında deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmezken, yaşa bağlı olarak test puanları arasında farklılık görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında ön ve son testler karşılaştırıldığında renk, harf, sayı/sayma, kıyaslama ve şekil kavramalarında aldıkları puanlara bakıldığında deney grubunun daha başarılı olduğu görülmüştür. Aynı fark uzaysal kavramlar, sosyal/duygusal, materyal/doku ve zaman/dizileme kavramları için de deney grubunun lehinde ortaya çıkmıştır. Bu durum da göstermektedir ki, çocukların aldıkları eğitim programı, kavram edinimlerini önemli ölçüde etkilemektedir.

Scott (1997), “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Günlük Konuşmalarındaki Bazı Zaman Kavramlarını Edinimleri” adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, çocukların “Zihinsel Zaman Çizgisi”nin gelişimini keşfetmektedir. Çalışmanın bir diğer ilgi alanı, yaşı daha büyük olan çocukların, saat ve takvim zamanının geleneksel yapısına yönelik bir yaklaşım olan “Zihinsel Zaman Cetvelleri” üzerinde, daha ince bir derecelemeyi kullanma işaretleri gösterdiklerini ortaya koymaktır. Aynı zamanda çalışma, küçük çocukların zamanla ilgili etki alanlarını iki taraflı gördükleri konusu üzerine eğilmektedir.

Bu çalışmada yer alan çocuklar, 3, 4, 5 ve 6 yaşlarında olup, bir gündüz bakımevine devam eden çocuklardır. Her yaş grubunda 20 çocuk olmak üzere toplam 80 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada çocuklardan “uzun zaman önce olan bir olayı”, “şu andan uzunca bir süre sonra olacak bir olayı”, “kısa bir süre önce olmuş bir olayı”, “kısa bir zaman içinde olan bir olayı” anlatmaları istenmiştir.

Çalışmanın sonuçları, daha büyük yaşlardaki çocukların zamanla ilgili sorulan sorulara daha geçerli cevaplar verdiklerini göstermektedir. Her soru çifti için (geçmişte kısa/uzun zaman; gelecekte kısa/uzun zaman), geçerli cevaplar, olayların şu andan uzaklıklarına uygun bir biçimde akla getirilip getirilmediğine karar vermek için karşılaştırıldı. Her ikisinin de zamana ait cetvel üzerinden geldiği, hatırlama ve tahminde bulunma sorularına örnekler vermede, 3 yaşındaki çocukların çok iyi bir eğilime sahip oldukları, ancak desteklenmedikleri takdirde, 3 yaşından sonra bu eğilimde fark edilebilir oranda azalma olduğu görülmüştür.

Scott bu çalışmasında, büyük çocukların ise, zamanla ilgili işaretler olmaksızın bir ustalıklarının olduğu ve zaman cetvelini çok daha ince bir biçimde bölmelere ayırdıklarına dair işaretler gösterdiklerini belirtmektedir. Zamanın ölçümünün geleneksel yollarının kullanımı, zamanla ilgili konumların ve aralıkların adlandırılması alışılmadık durumlardır. Fakat bunların kullanımı yaşı ilerlemesine bağlı olarak artmaktadır.

Satlow ve Newcombe'nin (1998) yapmış olduğu, “Bir Üçgen Ne Zaman Üçgen Değildir? Küçük Çocukların Gelişen Geometrik Şekil Kavramları” adlı çalışma, iki farklı boyutta yürütülmüştür. Her iki boyutta da çocukların, dört geometrik şeklin (daire, üçgen, dikdörtgen ve çokgenlerin) belirgin özelliklerini kullanma ve bu özellikleri tanımlamalarının üzerinde durmuştur. Bu iki boyutta, çocuklara sunulan şekiller; tipik şekiller, tipik olmayan şekiller ve geçerli olmayan şekiller (tipik şekillerin birleşiminden oluşan şekiller) olarak sunulmuştur.

Çalışmanın birinci boyutu anaokulu (3-4-5 yaş anaokulu çocuğu), 1. sınıf (7 yaş) ve 2. sınıfa devam eden (9-10 yaşlarındaki 2. sınıf) çocuklardan oluşan 54 çocuk ve 12 yetişkin (21-63 yaş aralığındaki) üzerinde uygulanmıştır. Çalışmada, çocukların dört ayrı şeklin özelliklerini tanımlama durumlarına bakılmıştır. Çalışma için hazırlanan kartlara çizilen geometrik şekiller, öncelikli olarak yetişkinlere verilmiş ve bunları iki gruba ayırmaları istenmiştir. Daire ve köşeli şekiller olarak iki ayrı grup yapılması gereken bu işlemde yetişkinlerin %96 oranında başarı gösterdikleri, çocukların ise işlemi yapmada zorlandıkları görülmüştür. Ancak

çocuklar şeklin tipik, tipik olmayan ve geçerli şekil kavramına uyup uymadığına dair yaptıkları tanımlamalarda başarılı olmuşlardır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, büyük çocukların, okulöncesi dönem çocuklarına oranla, bu tarz kural temelli tanımlamalara daha çok uydukları ve şekillerin özellikleri hakkında karar verirken algısal benzerlikleri daha az tercih ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda üçgen ve çokgen şekillerini tanıma ve tanımlamanın, soyut düşünceye geçiş dönemi olan 10 yaş sonrasında olduğu görülmüştür.

Çalışmanın ikinci boyutunda ise 46 tane, 3- 4 ve 5 yaş çocukları yer almıştır. Bu çalışmadaki 5 yaş çocukları aynı zamanda birinci boyuttaki çalışmada da yer almıştır. Bu çocuklara sunulan tipik şekiller, tipik olmayan şekiller ve geçerli olmayan şekillerden çocukların, sadece daire ve dikdörtgeni tanıdıkları görülmüştür. Bunları tanımlamada ise birinci boyutta olduğu gibi çocukların şekilleri tanımlarken algısal benzerlikleri dikkate aldıkları görülmüştür.

Choi ve arkadaşlarının (1999) yapmış olduğu “İngilizce ve Korece’deki Dilin Belirli Uzamsal Kategorilerine Yönelik İlk Farkındalık” adlı çalışma ile uzamsal terimleri birbirinden çok farklı olarak sınıflandıran iki ayrı dilde, küçük çocukların uzamsal terimleri nasıl kavradıklarını araştırmışlardır. Bu araştırmada uzamsal olarak alınan sadece “içinde” ve “üzerinde” sözcükleri olmuştur.

Araştırmanın örneklemini, 18-23 ay arasındaki, 20 tane anadili İngilizce olan ve bunu öğrenmekte olan çocuk ile 10 tane anadili Korece olan ve bu dili öğrenmekte olan çocuk oluşturmaktadır.

Çalışma, kameralarla kuşatılmış bir laboratuvar ortamında, çocuğun ebeveynlerinden birinin kucığında ve karşısında duran 20 monitörü göreceği şekilde tutulmasıyla yapılmıştır. Burada bulunan monitörlerin video cihazlarının bir kontrol mekanizması bulunmaktadır.

Çalışmada öncelikle çocuklara videodan sistematik bir biçimde hazırlanmış olan kitapları kutunun içine koyma, kitapları üst üste koyma ile bir tıpayı deliğin içine koyma, tıpayı bir ağaç parçasının üzerine koyma durumları izletilmiştir. İkinci

aşamada ise, legoyu kutunun içine koyma, bir legoyu diğer legonun üzerine koyma durumları ile bir yüzüğü sepetin içine koyma, yüzüğü direğe geçirme işlemleri izletilmiştir. Burada yapılan her işlemde “içinde” ve “üzerinde” sözcükleri çocuğun kendi anadiline göre vurgulanarak söylenmiştir.

Uygulamaların bitiminde yapılan test aşamasında, çocuklara videodan belirtilen görsel öğeler tekrar gösterilmiştir. Ancak bu kez nesnenin nerede olduğu çocuğa söylenmemiş, çocuğa bununla ilgili soru sorulmuştur (“Kitaba bak! O, kitapla ne yapıyor?” ya da “O, kitabı neyin içine koyuyor?” vb.).

Çalışmanın sonucunda çocukların “içinde” ve “üzerinde” sözcüklerinin farkındalığına 18-23 ay aralığında vardıkları görülmüştür.

Dere (2002) tarafından “Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Bazı Matematik Kavramlarını Kazandırmada Yapılandırılmış Ve Geleneksel Yöntemlerin Karşılaştırılması” adlı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada, okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 6 yaş grubu çocuklarının kare, daire, üçgen, dikdörtgen geometrik şekillerini ve 1’den 10’a kadar olan sayıları kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada iki deney ve bir kontrol grubundan oluşan deneysel bir desende uygulanmıştır. Desende, yapılandırılmış ve geleneksel yöntemle eğitim alan deney grupları ile hiçbir eğitim almayan kontrol grubu yer almaktadır. Bu çalışmada yapılandırılmış ve geleneksel eğitim alan iki deney grubunun ön test-son test puanları arasındaki farklılık ile deney ve kontrol grupları arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Mamak ve Altındağ ilçelerine bağlı ilköğretim okullarına devam eden tesadüfî yöntemle seçilen 60 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmanın cinsiyet dağılımında ise, yarısını kız yarısını erkek çocuklar oluşturmaktadır.



Veri toplama aracı olarak da; Çocuklar ve anne babaları hakkında bilgi edinmek için, “Kişisel Bilgi Formu”; Geometrik şekil kavram düzeyini belirlemek için “Geometrik Şekil Kavram Formu”; Sayı korunum düzeyini belirlemek için ise “Piaget’in Sayının Korunumu Testi” kullanılmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında önemli farklılıklar görülmüştür. Yapılandırılmış ve geleneksel yöntemle eğitim alan deney gruplarındaki çocukların da puanlarına bakıldığında, özellikle şekil kavramıyla ilgili testlerin son test puanlarında, yapılandırılmış yöntemle eğitim alan gruptaki çocukların daha başarılı oldukları görülmüştür.

Şen’in (2004) yapmış olduğu, “Okulöncesi Çocuklarının Kavram Gelişimlerine Etkisi Yönünden Öykü Ve Masal Kitaplarının İncelenmesi” adlı çalışmasında, okulöncesi öykü ve masal kitaplarında başvurulan yöntemleri incelemek, bu yöntemlerin olumlu ve olumsuz yönlerini belirleyerek tartışmak, konuyla ilgilenenlerin dikkatini çekmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma tarama modelinde yapılmış olup, okulöncesi kurumlarında kullanılan masal ve öykü kitapları taranarak, bunlarla ilgili bir liste oluşturulmuş, listeden rastlantısal örnekleme yöntemiyle 32 yayınevine ait olmak üzere toplam 400 masal ve öykü kitabı örnekleme alınmıştır. Bu kitaplar çocukta: boyut, miktar, zaman, mekân, yön, renk, şekil ve sayı kavramlarını geliştirmesi açısından incelenmiştir. Bu incelemeler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Öykü ve Masal Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği”nde belirtilen ölçütlere göre değerlendirmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında çocuklara yönelik kitapların önemli bir kısmının kavramsal öğrenmeyi geliştirici nitelikte olmadığı, resimle anlatım arasında uygunluk bulunmadığı, kitaplarda ele alınan kavramların çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda kitapların, çocukların kavram gelişimleri açısından analiz edilmesi sonucunda;

Yer-Yön: Sadece dört kitabın sistematik biçimde bu kavramı ele aldığı,

Boyut: Yaygın olarak kitaplarda büyük-küçük kavramlarına rastlandığı, 139 kitabın ve öykünün ağırlıklı olarak büyüklük kavramına yer verdiği, 130 tanesinin de küçüklük kavramına yer verdiği,

Nicelik: Kitaplarda çoğunlukla, az- çok kavramlarının yer aldığı,

Zaman: En çok, “sonra” kavramına, sonra ise “önce” kavramına rastlandığı,

Mekân: En çok “uzak” kavramının, onun ardından çoğunluk sırasına göre, “içinde, dışında, yanında, yakınında, önünde, üzerinde, içinde” kavramlarının yer aldığı,

Sayı: Kitaplarda çoğunlukla “1’den 20’ye kadar sayma” kavramına rastlandığı,

Renk: Hikâyelerde bu unsura bir hayli yer verildiği, kitapların adlarının bile bu kavramlardan seçilebildiği, en çok, sarı, kırmızı, mavi ana renkleri ile siyah beyaz natürel renklerinin kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pitchford ve Mullen (2005), Berlin ve Kay’ın yapmış olduğu bir çalışmadan elde ettikleri, küçük çocukların 11 temel rengi edinirken gri ve kahverengini bütün renkler içinden seçtiği ve bu renkleri edinme işlemini erteledikleri bulgusundan hareketle bir çalışma yapmışlardır. “Temel Renk Terimlerinin Gelişimsel Ediniminde Algının, Dilin ve Tercihin Rolü” adlı çalışmada, temel renk terimlerinin gelişimsel edinimini şekillendirebilecek etkenler araştırılmıştır. Uzun süreli yaptıkları araştırmada 2-5 yaş arası çocukların temel renk terimlerini edinme sıralarını araştırmış, çocukların temel renkleri anlama ve adlandırma düzeylerine bakmışlardır. Çalışma deneysel olarak, 6 boyutta yürütülmüştür.

Renkleri, birincil (siyah, beyaz, kırmızı, yeşil, sarı ve mavi) ve ikincil renkler (kahverengi, turuncu, mor, pembe ve gri) olarak adlandıran araştırmacılar, araştırma sonucunda sadece 3 yaşındaki çocukların edinmiş oldukları birincil renk terimlerinin,

ikincil renk adlarını edinmelerinde etkili olduğunu görmüşlerdir. 2 ve 4-5 yaş çocuklarında ise birincil renklerin ikincil renkler üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Pitchford ve Mullen, çalışmalarının diğer bir boyutunda, annelere verdikleri içinde renk terimlerinin adının geçtiği hikâyeleri çocuklarına okumalarını istemişler, aynı zamanda hikâyelerde yer alan renk terimlerini günlük hayatta “pembe elbiseni getir” gibi örneklerle kullanmalarını istemişlerdir. Çalışma sonunda çocukların renk terimlerini kullanma sıklığına bakılmış ve çocukların birincil ve ikincil renkleri aynı zamanda edindikleri, ancak gri ve kahverengini edinmede geciktiklerini görmüşlerdir. Çünkü çocuklar, günlük konuşmalarında bu renk terimlerini daha az tercih etmektedir. Bu nedenle renk terimlerini edinmede, bu terimlerin günlük konuşmalarda kullanılıyor olmasının etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmada algının, renk terimlerini edinmede doğrudan bir etkisinin olmadığı sonucu bulunmuştur.

Metin ve Dağlıoğlu’nun (2006) “Bolu İl Merkezinde Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Günlük Yaşam Olaylarındaki Bazı Matematiksel Kavramlarla İlgili Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” adlı bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların günlük yaşam olaylarında bazı matematiksel kavramları eşleştirme, karşılaştırma, gruplama, serileme ve basit toplama-çıkarma düzeylerinde kullanımları ile ilgili becerilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma Bolu ilinde ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden altı yaş grubu 59’u kız, 51’i erkek olmak üzere 110 çocuk üzerinde yürütülmüştür.

Veri toplama aracı olarak günlük yaşam olaylarını içeren beş çalışma sayfası kullanılmıştır. Bu çalışma sayfaları araştırma amacıyla belirtilen zihinsel süreçleri ve çocuklara sunulacak 20 soruyu içermektedir. Çalışma sayfaları hazırlandıktan sonra 10 çocukla pilot çalışma uygulanmış ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Veri toplama işleminde her bir çocukla sakin bir ortamda 15-20 dakika bireysel olarak çalışılmıştır.

Araştırma verilerinden edinilen sonuçlara göre birebir eşleme, karşılaştırma, gruplama, serileme ve toplama-çıkarma işlemlerinde altı yaş grubu çocuklarda cinsiyetin matematik becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı bulunmuş olsa da, yüzdelik değerler incelendiğinde örneklem grubundaki kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu söylenmiştir. Aynı zamanda çalışma sonuçları göstermiştir ki söz konusu matematiksel becerilerde, yaş düzeyi dikkate alındığında kazanmış olmaları gereken becerilerde başarı oranlarının düşük olduğu gözlenmiştir.

Arnas ve Aslan'ın (2006) birlikte yapmış oldukları “3-6 Yaş Grubu Çocuklarda Geometrik Düşüncenin Gelişimi” adlı çalışma, Adana ilinde bulunan MEB'e bağlı iki bağımsız anaokulu, bir özel anaokulu ve bir kurum anaokulundan olmak üzere toplam 4 anaokulundan 46 çocukla yürütülmüştür.

Çalışmada her çocukla 15 dakika süren, ayrı ayrı 4 tane bireysel görüşme yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla daha önceki çalışmalar esas alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen geometrik şekilleri tanımaya ilişkin 4 tane çalışma sayfası kullanılmıştır. Her çalışma sayfasında o şekle ait tipik örneklerin, tipik olmayan örneklerin ve çeldiricilerin bulunduğu 12 şekil bulunmaktadır. İlk olarak çocuklara üçgen çalışma sayfası verilmiş ve çocuktan sayfada gördüğü üçgenleri işaretlemesi istenmiştir. Daha sonrada farklı bir kalemle üçgen olmayan şekilleri işaretlemesi istenmiştir. Bunun sonucunda işaretlenmeyen şekil varsa bunun üçgen olup olmadığı çocuğa sorulmuş ve işaretlemesi istenmiştir. Tüm şekiller işaretlendikten sonra çocuğa sırayla işaretlediği her şeklin neden üçgen olduğu ya da olmadığı sorulmuş ve yanıtları kaydedilmiştir. Aynı işlem, dikdörtgen, kare ve daire için de uygulanmıştır.

Verilerin değerlendirilmesi sonucunda 3-6 yaş grubu çocukların tanımada en başarılı oldukları şeklin daire olduğu görülmüştür. En çok zorlandıkları şeklin ise üçgen olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca dikdörtgen, kare ve daireyi tanıma oranlarında 4-5-6 yaş grubunun 3 yaşa oranla daha başarılı oldukları, ancak üçgen için böyle bir durumun söz konusu olmadığı görülmüştür. Bir geometrik şeklin bir gruba neden ait olduğu ya da olmadığına dair sorulan sorulara verdiği yanıtlara bakılarak 3 yaş

çocuklarının görsel ipuçlarından faydalandıkları görülmüştür. Bu çocukların niteliksel özellik bildiren yanıtlar veremedikleri saptanmıştır. 4 yaşından itibaren çocukların niteliksel ayırımın farkına vardıkları ve 6 yaşta bunun üst düzeye çıktığı görülmüştür.

## **2.2. Oyuncakla İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Vandenberg'in (1981) yapmış olduğu "Çocukların Nesnelerle Oynamasının Gelişimsel Özellikleri" adlı çalışmada 4-5, 6-7 ve 8-10 yaşlarındaki 3 ayrı grup çocuk yer almıştır. Çocuklara verilen oyun materyallerinden çocukların oluşturmuş oldukları yapılara bakılmış, oluşturulan yapıların kullanımdaki yararları, kullanılan materyallerin türü ve çocukların oynadıkları süreler ölçülmüştür.

6 yaştan 7 yaşa kadar olan çocukların daha çok malzeme kullandıkları ve daha fazla yapı oluşturdukları görülmüştür. 8-10 yaş arasındaki çocukların ise daha az yapı oluşturdukları, fakat bu yapıların daha büyük yapılar olduğu ve materyalleri farklı şekillerde kullandıkları görülmüştür.

Peretti ve Sydney'in (1984) yaptıkları "Ailevi Oyuncak Seçimi Klişeleri ve Çocuğun Oyuncak Tercihi İle Cinsiyet Rolünü Şekillendirme Etkisi" isimli araştırmalarında, anaokullarındaki 2-3 yaş çocukları üzerinde ailenin oyuncak seçiminin etkisi ve ailelerin çocukların cinsiyetine göre, çocuğun oyuncak tercihlerini etkileme durumları incelenmiştir.

Çalışma için 3 ayrı anaokulundan çocuklar seçilirken anne ve babanın birlikte yaşama şartı göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma için 2-3 yaş aralığındaki, 70 erkek ve 80 kız çocuğu olmak üzere toplam 150 çocukla çalışılmıştır. Seçilen ebeveynlerin yaş aralığı ise 18-32 olarak belirlenmiştir.

Çocukların oyuncak tercihlerini belirlemek amacıyla, çocukların oyuncakları ellerine alma, onunla oynama süreleri gözlenmiştir. Ebeveynlerin tercihleri konusunda ise çocuğun doğumundan çalışmanın yapılması sırasına kadar ebeveynlerin oyuncak almadaki tercihlerini belirttikleri bir görüşme yapılmıştır.

Çalışmanın sonucunda ailelerin çocuklarına çocuğun cinsiyetiyle örtüşen oyuncaklar almak suretiyle, çocuğun oyuncak seçiminde etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak çocuğun oyuncak seçiminin de ailenin tercihinine bağlı olarak şekillendiği görülmüştür.

Tezel Şahin'in (1993) yaptığı “Üç-Altı Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” adlı araştırmada, anne-babaların üç-altı yaş arasındaki çocuklarının oyuncakları hakkındaki görüşleri incelemiştir. Araştırmada çocukların cinsiyeti, kaçınıcı çocuk olduğu ve anne-babalarının yaşları ile ilk oyuncak almaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak, anne ve babaların tüm değişkenlere göre, çocuklara ilk oyuncak çocuğu henüz daha doğmadan veya doğduktan sonraki ilk iki ay içinde aldıkları saptanmıştır. Yine bu araştırmada anne ve babaların büyük çoğunluğunun, oyuncakın en önemli görevinin gelişimsel destek olduğunu işaret ettikleri sonucu ortaya konmuştur. Araştırma aynı zamanda, anne ve babaların oyuncak seçiminde, oyuncakların yaşına, cinsiyetine uygun ve eğitici olması gibi ölçütleri göz önüne aldıklarını göstermektedir.

Artan ve arkadaşlarının (2003) yaptığı “Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Annelerin Ev Ortamındaki Materyalleri Çocuklarının Eğitiminde Kullanım Şekilleri” adlı çalışmalarında, erken dönemlerde uyarıcı materyallerle tanıştırılan çocukların bilişsel, dil, sosyal ve motor gelişimlerinin hepsinde kolaylıkla ilerleyebildiği vurgulanmaktadır. Aynı çalışmada çocuğun gelişimini etkileyen önemli faktörlerin başında çocuğun kişiliğinin, ev ortamının ve toplumun olduğu söylenmektedir.

Araştırma, alt sosyo-ekonomik durumdaki ailelerin çocuklarına ne tipte oyuncaklar aldığı, nasıl oyuncaklar hazırlayabildikleri ve oyun materyallerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara İl merkezinde Sağlık Bakanlığına bağlı Mamak 13 nolu Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması (AÇSAP) Merkezine kayıtlı ve 0-6 yaş çocuğu olan 195 ev hanımı oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, annelerin ev ortamındaki materyalleri nasıl kullandığını ve çocuklarının

oyun oynama davranışlarını belirlemeye yönelik bir anket formu kullanılmıştır. Bu veriler, AÇSAP'a gelen anneler ile AÇSAP'ta ve gecekondu bölgesindeki annelerin evlerine yapılan ziyaretlerde uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, anneler çoğunlukla çocuklarına top, araba, bebek ve dolgu oyuncaklar satın almaktadır. Aynı zamanda sosyo-ekonomik düzeylerindeki düşüklüğe rağmen annelerin artık materyal kullanarak çocuklarına oyuncak yapmak yerine satın almayı tercih ettikleri görülmüştür. Oyuncak dışında annelerin kullandıkları malzemelerin ise çoğunlukla, mutfak eşyaları, mandal, minder, kumanda ve cep telefonu olduğu görülmüştür. Oyuncakların yararları konusunda sorulan sorulara, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki anneler yüksek oranda “ zekânın gelişmesini sağlar” olarak cevap verirken, üniversite mezunu olan annelerin %50'si “vakit geçirir” olarak cevaplamışlardır.

Blakemore ve Centers (2005), “Kız ve Erkeklerin Oyuncaklarının Özellikleri” adlı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma iki boyutta yapılmıştır. Çalışmanın birinci boyutu, önceki araştırmalardaki bulgularda elde edilenlerden farklı olarak, günümüz kız ve erkek çocuklarının oynadıkları oyuncakların neler olduğunu bulmak için yapılmıştır. Çalışmayı yaparken, önceden sadece bir cinsiyetteki çocuğun oynadığı bir oyuncak, şimdilerde her iki cinsiyetin birlikte oynuyor olabileceğini beklemişlerdir.

Materyal olarak, çocuk oyuncaklarına ait resimler seçilmiş ve bu oyuncaklar, oyuncakların gözlenebilir özelliklerinden yola çıkılarak belirlenen özelliklere göre 27 ayrı sınıfa ayrılmıştır. Bu sınıflandırma, günümüzde çocukların hangi tür oyuncakları tercih ettiklerini belirlemek için yapılmıştır.

Birinci çalışmanın örneklemini, 191'i kadın, 101'i erkek olan toplam 292 anne baba oluşturmaktadır. Bu ebeveynlerin yaşları ise 18-53 arasında değişmektedir. Başında demografik bilgilerin yer aldığı, seçilen oyuncakların adlarının yazılı olduğu bir form ebeveynlere verilmiş ve bu oyuncakların kızlar için mi, erkekler için mi, yoksa her ikisi için mi olduğunu, bu forma işaretlemeleri

istenmiştir. Bu boyutun sonuçlarına göre daha önceden, kesin olarak erkek çocuklarının oyuncakları olarak görülen bazı oyuncakların artık her iki cinsiyetteki çocuklarında oynadığı oyuncaklar olduğu görülmüştür.

Çalışmanın ikinci boyutunun örneklemini oluşturan 475’i kadın, 231’i erkek olan toplam 706 kişi ile yapılan çalışmada, kız ve erkek çocuklarının oyuncaklarının özellikleri için daha fazla detay belirtilmek istenmiştir. Özellikle kız çocuklarının oyuncaklarının, görünüş, çekicilik ve eğitcilik yönlerinin olup olmadığına, evle ilgili becerileriyle ilişkili olup olmadığına bakılmak amacıyla yapılmıştır. Birinci çalışmada belirlenen cinsiyetlere göre yapılan gruplandırmalara bağlı olarak, ortaya çıkan on beş oyuncağın, dört ayrı seti oluşturulmuştur. Beş ayrı cinsiyet grubunun (ağırlıklı olarak erkeksi olanlar, ağırlıklı olarak kadınsı olanlar, kısmen erkeksi olanlar, kısmen kadınsı olanlar ve her iki cinsiyet türünde ortak kullanılanlar) her birine 3 oyuncağın düştüğü ve dört ayrı oyuncak setinde yer alan cinsiyet gruplarının da her birinde üç oyuncak seti yer almıştır.

Ölçme aracı, başında demografik bilgilerin yer aldığı ve arkasından oyuncak setleri ile ilgili beğenilerini yazdıkları bir bilgisayar sisteminden oluşmaktadır. Bunun arkasından oyuncakların sahip olduğu 26 özelliğin yer aldığı, 5’li bir likert ölçek yer almaktadır. Bunun için önce sayfada oyuncağın resmi ve adı ortaya çıkmakta, sonra ise 26 özelliğin olduğu 5’li likert ölçek çıkmakta ebeveynin buradaki uygun kısımları doldurması beklenmektedir.

Bu ikinci çalışmanın sonuçlarına bakıldığında kızların oyuncaklarının diğer cinsiyet türlerine ait olan oyuncaklara göre daha çekici oldukları, erkeksi oyuncaklar ya da diğer türlere oranla daha eğitici oldukları, ev işlerini öğretmeye yönelik olarak bu oyuncakların daha yararlı olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Tuzcuoğlu ve arkadaşları (2006) tarafından “4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Oyuncak Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışma deneysel bir süreçte uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü okulöncesi eğitim



ABD uygulama okulunda öğrenim gören 4-6 yaş grubunda yer alan 18'i kız, 22'si erkek olan 40 çocuk oluşturmaktadır.

Çocuklardaki oyuncak tercihlerini etkileyen faktörlerin tespit edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından 4-6 yaş grubu çocuklarına uygun oyuncaklar belirlenmiştir. Bu oyuncaklar kız çocuğa uygun (mutfak malzemeleri, bebekler ve bebek mobilyaları, ütü tahtası ve giysiler), erkek çocuğa uygun oyuncaklar (oyuncak askerler, itfaiye arabası, arabalar, uçaklar, tamir seti) ve her iki cinse uygun oyuncaklar (legolar, hayvanlar, çiftlik seti) olmak üzere üç ayrı grupta toplanmaktadır.

Araştırma uygulaması yapılırken oyuncaklar, içinde masa olan bir odaya yerleştirilmiş ve çocuklar bu odaya yönlendirilmiştir. Odada çocuklar beş dakika süre ile yalnız bırakılmış ve hangi oyuncaklarla oynamak istedikleri odanın penceresinden gözlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre 4-6 yaş grubu çocuklarının oyuncak tercihlerinin cinsiyetlerine ve yaş düzeylerine göre farklılaştığı gözlenmiştir. Cinsiyet tercihleri incelendiğinde kızların kız oyuncakları ile oynadıkları erkeklerin erkek oyuncakları ile oynamayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu nedenle bu yaş aralığındaki çocukların oyuncak tercihlerinde katı bir cinsiyet ayrımcılığı olduğu sonucuna varılmıştır. Her iki cinsiyetin birlikte oynadıkları oyunda sadece erkek oyuncaklarını tercih etme durumu ise 4 yaşta gözlenmiştir. Her iki cinsiyetin birlikte oynaması gereken oyuncakları tercih etme yaşı ise 5 yaş olarak gözlenmiştir.

Ünver (2005) “Kastamonu İl Merkezinde Yaşayan 0-2 Yaşları Arasında Çocuğa Sahip Anne – Babaların Çocukları İçin Oyuncak Satın Alma Durumları ve Tercihlerinin İncelenmesi” adlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, oyuncağın çocuk için öneminin anne-babalar tarafından bilinip bilinmediği, 0-2 yaş çocuğu olan ailelerin çocukları için oyuncak satın alma durumları ve hangi oyuncakları aldığını belirlemek için yapılmıştır. Aynı zamanda araştırma, satın alma durumları üzerinde çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne-babanın eğitimi ve ekonomik durumu ve genel olarak

yaşanılan çevrenin olanaklarının etkili olup olmadığı, 0-2 yaş çocuklarının oyuncak gereksinimleri ve bu çocuklara uygun oyuncakların neler olduğunu da ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, Kastamonu İl merkezinde yaşayan ve 0-2 yaşlarında çocuğu olan 202 anne ve 202 baba üzerinde uygulanmıştır.

Araştırma için ölçme aracı araştırmacı tarafından oluşturulmuş açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu olmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, oyuncak satın alama durumları üzerinde annelerin daha etkili olduğu, cinsiyete göre oyuncak alımlarında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Anne-babaların büyük bir bölümünün çocuklarına oyuncak seçerken, oyuncağın çocuğun yaşına, gelişimine uygun, güvenli ve eğitici olup olmadığı konularını önemsedikleri görülürken, bir kısmının oyuncak güvenliğini birinci planda tutmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda araştırmanın sonuçlarına göre, özellikle ekonomik gelirleri ve eğitim seviyesi düşük anne ve babaların çokta güvenli olmayan pazarlardan oyuncak alımı yaptıkları ortaya çıkmıştır.

### **2.3. Aile Katılımı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Sevinç ve Evirgen'in (2004) yapmış olduğu, "Küçük Çekmece Okul Öncesi Eğitim Merkezinde Verilen Okul Destekli Anne Eğitim Programının Anneler Üzerindeki Etkileri" adlı çalışmada, çocuğunu okul öncesi kurumlara gönderen annelerin üzerinde, "Okul Destekli Anne Eğitim Modeli"nin etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki Çok Amaçlı Okulöncesi Eğitim Merkezi Anaokulu (Belediye Okulu) 6 yaş grubuna devam eden deney ve kontrol gruplarında 37'şer öğrencinin olduğu, toplam 74 anne oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise, "Kişisel Bilgi Formu", "Aile Tutum Envanteri", "Aile Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Okul destekli anne eğitim programı iki boyutta ele alınmış olup, birinci aşamasında Anneye Destek Programı yer almaktadır. Bu programda, anneyi bilinçlendirme, anne çocuk etkileşimini güçlendirme, annenin sınıf içi etkinliklere katılımı yer almaktadır. İkinci boyutta ise programın değerlendirilmesi vardır. Bu

değerlendirme, ev ziyaretleri, yüz yüze görüşme ve annelerin yazılı geribildirimleri sonucunda yapılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, eğitim programına katılan deney grubu annelerinin, kontrol grubunda yer alan ve bu eğitimi almayan annelere göre tutumlarının farklı olduğu görülmüştür. Çocukları ile ilişkilerinde olumlu tutum geliştiren annelerin çocukları ile daha çok iletişime girdikleri, onları dinledikleri, çocukları ile daha çok konuştukları, öyküler okudukları, oyunlar oynadıkları, basit kavramları öğrettikleri, olumlu disiplin yöntemleri uyguladıkları ve kendilerini daha olumlu algıladıkları sonuçları bulunmuştur.

Kartal'ın (2004) yapmış olduğu, “Bursa’da AÇEP’e Katılan Bir Grup Anne ve Çocuğun Profilleri İle Programın Anne ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmanın amacı programda yer alan ailelerin eğitim düzeylerini belirlemek ve programın çocukların bilişsel gelişimleri üzerine etkisini ortaya koymaktır.

Araştırma, Bursa ili Osmangazi ilçesindeki, Osmangazi Halk Eğitim Merkezi’ne bağlı İstiklal Kurs Merkezi’nde yürütülen Anne Çocuk Eğitim Programı’na katılan anneler ve 6 yaşındaki çocuklar üzerinde uygulanmıştır.

Anne ve çocuklara ait bilgiler AÇEP Başvuru ve Bilgi Formu’ndan ve Zihinsel Eğitim Programına katılan çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirildiği ZEP Değerlendirme Formu’ndan değerlendirilmiştir.

Araştırmada, programın anneler üzerindeki etkisine bakıldığında, annelerle yapılan yüz yüze görüşmeler annelerin, program öncesinde çocuğunun sorularını geçiririp, çocuğuyla çok fazla birebir vakit geçirmeyip, herhangi bir konuda fikirlerini almazken ve televizyon izlerken program tercih hakkını öncelikle kendilerinde bulundurdıkları görülmüştür. Programın sonuna gelindiğinde ise aynı annelerin, artık yemek yaparken ne yemek yapabilecekleri konusunda çocuklarının fikirlerini aldıkları, çocuklarına daha çok zaman ayırdıkları, ev işlerinde onlara da sorumluluk verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda anneler, çocuklarıyla daha iyi anlaştıkları, çocuklarına bir şeyler öğretebildikleri için kendilerini çok iyi

hissettikleri, çocuklarını daha iyi anlayabildikleri ve onların isteklerine karşı daha duyarlı olduklarını belirtmişlerdir.

Ömeroğlu ve Yaşar'ın (2006) yapmış oldukları “Aile Çocuk Eğitim Programının Aile İçi Etkileşime Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışma, 0-24 aylık çocuğu olan alt sosyo-ekonomik duruma sahip ailelere Aile Çocuk Eğitim Programı uygulamak suretiyle aile içi etkileşimin desteklenmesi ve bu yolla çocuğun ihmalin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda, Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı Keklikpınarı ve İlker mahallelerinde yaşayan 0-2 yaş arasında çocuğu olan ailelerden tesadüfi olarak seçilen 40 deney 40 kontrol grubu olmak üzere 80 anne yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Aile Bilgi Formu” ve son test olarak da “Aile Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Deney grubunu oluşturan annelere 12 hafta süre ile 0-6 yaş Aile Çocuk Eğitim Programı uygulanmıştır. Eğitimciler haftalık ev ziyaretleri ile Aile Eğitim Programı ve Gelişimsel Eğitim Programı uygulamış, aynı zamanda annelerle oyuncak yapımı ve ev ortamının düzenlenmesini sağlamışlardır.

Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan annelerin, kontrol grubunda yer alan annelere göre iletişim, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü alt ölçeklerinde aile çocuk eğitim programının yararlarını gördükleri ve olumlu yönde gelişme gösterdikleri sonucu görülmüştür.

Tezel Şahin'in (2006) yapmış olduğu, “Anne Babaların Okul Öncesi Eğitim Programlarına Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışma, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Uygulama Anaokulu'ndaki 22 tane 3-4 yaş çocuğunun ve 25 tane 5-6 yaş çocuğunun anne ve babasına uygulanmıştır.

Çalışma için veri toplama aracı olarak, yıl boyunca okul içinde yapılan etkinliklere, ailelerin etkin katılımı ile gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarına dair, anne-babaların görüşlerinin alındığı bir anket kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, okul içinde yapılan aile katılım etkinliklerinin anne ve babalar üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Kendi çocuklarının çalışmalarına katılmalarıyla, çocuklarının mutlu olduklarını ve çocuğun özgüveninin sağlandığı görüşünü bildiren aileler, sınıf etkinliklerine katılımlarının ve uzman toplantılarının çocuklar için son derece yararlı olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

## **2.4. Kavram Gelişimini Destekleyici Aile Eğitim Programları**

### **Konusunda Yapılmış Çalışmalar**

İlkörücü (2005), “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 6 Yaşındaki Çocukların Annelerine Uygulanan Ev Odaklı Matematiksel Destek Programının Çocukların Matematiksel Kavram Edinimine Etkisi” adlı bir çalışma yapmıştır.

Araştırmanın amacı, bazı matematiksel kavramları çocuğa kazandırmada, hazırlanan anne destek programı ile bu programın çocuğun bu kazanımları üzerindeki etkisinin belirlenmesini sağlamaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Matematiksel Kavram Becerileri Kontrol Listesi” kullanılmıştır.

Bu çalışmada İlkörücü’nün örneklem grubunu, Ankara ili Mamak ilçesindeki iki ayrı ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden, alt sosyo-ekonomik düzeydeki 6 yaş çocukları ile bu çocukların anneleri oluşturmaktadır.

Çalışmada örneklem grubu, deney ve kontrol grupları olarak yansız atama yoluyla belirlendikten sonra, deney grubundaki çocuklara ön test uygulaması yapılmış ve bu çocukların annelerine, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 8 haftalık anne eğitim programı verilmiştir. Bu programda yer alan etkinlikleri annenin, evinde bulunan materyalleri, araç ve gereçleri kullanarak uygulaması istenmiştir. Program, düzenli olarak takip edilmiştir. Bu program bittikten sonra son test uygulanmıştır. Kontrol grubu ile de sadece ön ve son test uygulamaları yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, sayı, uzay, ölçme, grafik, işlem, şekil ve zıt kavramlar açısından, deney grubundaki çocukların, kontrol grubundakilere oranla verilen eğitim programından dolayı daha avantajlı durumda oldukları ve programın çocukların kavram edinimi üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ailede yaşayan kişi sayısının azalmasına bağlı olarak başarının arttığı görülmüştür. Çalışan annelerin çocuklarının ölçme kavramında daha başarılı oldukları sonucu da araştırmadan çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır.

## **BÖLÜM III**

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama yöntemi, veri toplama aracı ve elde edilen verilerin istatistiksel analizine yönelik bilgiler sunulmuştur.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Denemeler içinde bilimsel değeri en yüksek olanları, gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır. Gerçek deneme modellerinde, birden çok grup kullanılmakta ve gruplar yansız atama (örnekleme) ile oluşturulmaktadır (Karasar, 2005: 87-97).

Bu araştırmanın modeli de, yansız atama ile oluşturulmuş, biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılan, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelidir.

#### **3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Malatya il merkezinde yaşayan ve 4 yaş çocuğu olan 30'u deney, 30'u kontrol grubu olmak üzere, toplam 60 aile ve bu ailelerin okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen 4 yaşındaki (37-48 ay) çocukları oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan ailelerin ve çocukların betimleyici özellikleri Tablo-1'de gösterilmektedir.

**Tablo-1: Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici Özellikler**

|                              |                  | Deney |       | Kontrol |       | Toplam |       |
|------------------------------|------------------|-------|-------|---------|-------|--------|-------|
|                              |                  | N     | %     | N       | %     | N      | %     |
| <b>Kaçıncı Çocuk Olduğu</b>  | 1                | 8     | 26,7  | 14      | 46,7  | 22     | 36,7  |
|                              | 2                | 8     | 26,7  | 7       | 23,3  | 15     | 25,0  |
|                              | 3                | 11    | 36,7  | 6       | 20,0  | 17     | 28,3  |
|                              | 4                | 2     | 6,7   | 2       | 6,7   | 4      | 6,7   |
|                              | 5                | 1     | 3,3   | 1       | 3,3   | 2      | 3,3   |
|                              | Toplam           | 30    | 100,0 | 30      | 100,0 | 60     | 100,0 |
| <b>Çocuğun Kardeş Sayısı</b> | Yok              | 5     | 16,7  | 8       | 26,7  | 13     | 21,7  |
|                              | 1                | 9     | 30,0  | 12      | 40,0  | 21     | 35,0  |
|                              | 2                | 12    | 40,0  | 5       | 16,7  | 17     | 28,3  |
|                              | 3                | 2     | 6,7   | 4       | 13,3  | 6      | 10,0  |
|                              | 4                | 2     | 6,7   | 1       | 3,3   | 3      | 5,0   |
|                              | 5                | 0     | 0,0   | 0       | 0,0   | 0      | 0,0   |
|                              | Toplam           | 30    | 100,0 | 30      | 100,0 | 60     | 100,0 |
| <b>Cinsiyeti</b>             | Kız              | 15    | 50,0  | 18      | 60,0  | 33     | 55,0  |
|                              | Erkek            | 15    | 50,0  | 12      | 40,0  | 27     | 45,0  |
|                              | Toplam           | 30    | 100,0 | 30      | 100,0 | 60     | 100,0 |
| <b>Kimin Baktığı</b>         | Anne             | 23    | 76,7  | 26      | 86,7  | 49     | 81,7  |
|                              | Bakıcı           | 5     | 16,7  | 2       | 6,7   | 7      | 11,7  |
|                              | Büyükanne        | 1     | 3,3   | 2       | 6,7   | 3      | 5,0   |
|                              | Diğer            | 1     | 3,3   | 0       | 0,0   | 1      | 1,7   |
|                              | Toplam           | 30    | 100,0 | 30      | 100,0 | 60     | 100,0 |
| <b>Evdeki Kişi Sayısı</b>    | 3-4 Kişi         | 11    | 36,7  | 15      | 50,0  | 26     | 43,3  |
|                              | 5 Kişi           | 12    | 40,0  | 9       | 30,0  | 21     | 35,0  |
|                              | 6+ Kişi          | 7     | 23,3  | 6       | 20,0  | 13     | 21,7  |
|                              | Toplam           | 30    | 100,0 | 30      | 100,0 | 60     | 100,0 |
| <b>Aylık Gelir</b>           | 400-1000         | 13    | 43,3  | 12      | 40,0  | 25     | 41,7  |
|                              | 1001-2000        | 9     | 30,0  | 9       | 30,0  | 18     | 30,0  |
|                              | 2001+            | 8     | 26,7  | 9       | 30,0  | 17     | 28,3  |
|                              | Toplam           | 30    | 100,0 | 30      | 100,0 | 60     | 100,0 |
| <b>Anne Yaş</b>              | 20-25            | 4     | 13,3  | 7       | 23,3  | 11     | 18,3  |
|                              | 26-31            | 11    | 36,7  | 13      | 43,3  | 24     | 40,0  |
|                              | 32-37            | 11    | 36,7  | 6       | 20,0  | 17     | 28,3  |
|                              | 38-43            | 4     | 13,3  | 4       | 13,3  | 8      | 13,3  |
|                              | Toplam           | 30    | 100,0 | 30      | 100,0 | 60     | 100,0 |
| <b>Anne Eğitim</b>           | İlkokul-ortaokul | 19    | 63,3  | 14      | 46,7  | 33     | 55,0  |
|                              | Lise ve Üstü     | 11    | 36,7  | 16      | 53,3  | 27     | 45,0  |
|                              | Toplam           | 30    | 100,0 | 30      | 100,0 | 60     | 100,0 |
| <b>Anne Çalışma</b>          | Anne Çalışmıyor  | 23    | 76,7  | 25      | 83,3  | 48     | 80,0  |
|                              | Anne Çalışıyor   | 7     | 23,3  | 5       | 16,7  | 12     | 20,0  |
|                              | Toplam           | 30    | 100,0 | 30      | 100,0 | 60     | 100,0 |



Tablo-1'in devamı;

|                    |             | Deney |       | Kontrol |       | Toplam |       |
|--------------------|-------------|-------|-------|---------|-------|--------|-------|
|                    |             | N     | %     | N       | %     | N      | %     |
| <b>Baba Yaş</b>    | 25-30       | 3     | 10,0  | 9       | 30,0  | 12     | 20,0  |
|                    | 31-36       | 11    | 36,7  | 12      | 40,0  | 23     | 38,3  |
|                    | 37-42       | 11    | 36,7  | 5       | 16,7  | 16     | 26,7  |
|                    | 42-47       | 4     | 13,3  | 4       | 13,3  | 8      | 13,3  |
|                    | 47 ve üzeri | 1     | 3,3   | 0       | 0,0   | 1      | 1,7   |
|                    | Toplam      | 30    | 100,0 | 30      | 100,0 | 60     | 100,0 |
| <b>Baba Eğitim</b> | İlkokul     | 5     | 16,7  | 2       | 6,7   | 7      | 11,7  |
|                    | Ortaokul    | 5     | 16,7  | 3       | 10,0  | 8      | 13,3  |
|                    | Lise        | 13    | 43,3  | 13      | 43,3  | 26     | 43,3  |
|                    | Yüksekokul  | 1     | 3,3   | 0       | 0,0   | 1      | 1,7   |
|                    | Üniversite  | 6     | 20,0  | 12      | 40,0  | 18     | 30,0  |
|                    | Toplam      | 30    | 100,0 | 30      | 100,0 | 60     | 100,0 |
| <b>Baba Meslek</b> | İşçi        | 7     | 23,3  | 7       | 23,3  | 14     | 23,3  |
|                    | Memur       | 11    | 36,7  | 15      | 50,0  | 26     | 43,3  |
|                    | Esnaf       | 4     | 13,3  | 3       | 10,0  | 7      | 11,7  |
|                    | Serbest     | 7     | 23,3  | 5       | 16,7  | 12     | 20,0  |
|                    | Diğer       | 1     | 3,3   | 0       | 0,0   | 1      | 1,7   |
|                    | Toplam      | 30    | 100,0 | 30      | 100,0 | 60     | 100,0 |

### 3.3. Çalışma Grubunun Belirlenmesinde İzlenen Yollar

Çocukların oyuncakları tanıma durumlarında etkili olması sebebiyle, alt-orta ve üst gelir düzeyindeki aileler ve bu ailelerin 4 yaş çocuklarından oluşan çalışma grubu, İl Sağlık Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra (Ek-1), İl Sağlık Müdürlüğü'ne bağlı, Karakavak, Özalper, Sıtmaları ve Adalı Sağlık Ocakları'nda anne-çocuk kayıtları olan aileler içinden seçilmiştir. Araştırma kapsamına alınan 4 yaş çocuklarının herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmemesine dikkat edilmiştir.

Deney ve kontrol grupları, kavram edinim düzeyleri denk olan çocuklardan oluşturulmuştur (Tablo-2).

**Tablo-2: Deney-Kontrol Grupları Arasında Öntest Değerlerinin Karşılaştırılması**

| KAVRAMLAR              | GRUPLAR  | Ortalama | Medyan | SS  | Sıra Ortalaması | MWU   | p     |
|------------------------|----------|----------|--------|-----|-----------------|-------|-------|
| <b>Miktar - Ölçü</b>   | Deney*   | 11,0     | 12     | 3,9 | 29,7            | 427   | 0,731 |
|                        | Kontrol* | 11,9     | 12     | 2,9 | 31,3            |       |       |
| <b>Zaman</b>           | Deney    | 0,5      | 0      | 0,8 | 28,8            | 398   | 0,355 |
|                        | Kontrol  | 0,6      | 0      | 0,9 | 32,2            |       |       |
| <b>Mekânda konum</b>   | Deney    | 1,3      | 1      | 0,7 | 28,3            | 385   | 0,291 |
|                        | Kontrol  | 1,4      | 2      | 0,7 | 32,7            |       |       |
| <b>Renk</b>            | Deney    | 2,3      | 2,5    | 1,3 | 29,0            | 405   | 0,495 |
|                        | Kontrol  | 2,5      | 3      | 1,5 | 32,0            |       |       |
| <b>Geometrik şekil</b> | Deney    | 2,9      | 3      | 1,1 | 30,2            | 440,5 | 0,884 |
|                        | Kontrol  | 3,0      | 3      | 1,7 | 30,8            |       |       |
| <b>Sayı</b>            | Deney    | 0,8      | 1      | 1,0 | 31,9            | 408,5 | 0,499 |
|                        | Kontrol  | 0,6      | 0      | 0,9 | 29,1            |       |       |
| <b>Toplam</b>          | Deney    | 18,7     | 19,5   | 5,7 | 29,0            | 406   | 0,514 |
|                        | Kontrol  | 20,2     | 19,5   | 6,4 | 32,0            |       |       |

\*N=30

p&gt;0,05

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki toplam 60 çocuk ve anneye, hazırlanan program uygulanmadan önce yapılan öntest sonuçlarına göre çocukların; miktar ve ölçü (mwu: 427), zaman (mwu: 398), mekânda konum (mwu: 385), renk (mwu: 405), geometrik şekil (mwu: 440,5), sayı (mwu: 408,5) ve toplam puanda (mwu: 406) puanlar arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir. Tablo 2’den de anlaşılacağı gibi örneklemin, deney ve kontrol gruplarına atanmasında, birbirleriyle benzer özellik göstermelerine dikkat edilmiştir.

Araştırmaya alınan çocukların kronolojik yaşları, aracın uygulanması sırasında hesaplanmış, çocukların hepsinin aynı yaş aralığında olmasına ve araştırma bitinceye kadar 4 yaşını (37-48 ay) aşmayacak olmalarına özen gösterilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların tamamı, “özel gereksinimli” tanısı almayan ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeyen 4 yaş (37-48 ay) çocuklarından seçilmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, “4 Yaş Çocukları İçin Kavram Edinimini Değerlendirme Aracı” (Ek-3) kullanılmıştır.

### 3.4.1. Aracın Geliştirilme Süreci ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Bu çalışmada, veri toplama aracının hazırlanması için ilk olarak kavram gelişimi ile ilgili kaynaklar, yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları taranmıştır. Taranan bu kaynakların içinden, konu ile ilgili olanlar seçilmiştir. İlgili kaynaklardan yararlanılarak, taslak ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak araç kapsam geçerliliği bakımından değerlendirilmesi için çocuklar, kavram ve oyuncak konusunda çalışmaları ve mesleki deneyimleri olan 5 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, araç üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Veri toplama aracı çalışma grubu üzerinde uygulanmadan önce, araç içinde yer alan 6 alt teste uygun eğitici oyuncaklar, araştırmacı tarafından seçilmiştir. Bu oyuncaklar, alt testler içinde yer alan farklı kavramların her biri düşünülerek, aracın ölçmeye çalıştığı özelliği ölçecek nitelikteki oyuncaklar içinden seçilmiştir.

Veri toplama aracındaki her maddenin, seçilen bu oyuncaklarla uygulanması düşünülmüştür. Bu amaçla, Gazi Üniversitesi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı'nın (GEÇDA) (Temel ve ark, 2005) uygulanma şekli dikkate alınarak, veri toplama aracı için uygulama yönergesi oluşturulmuştur. Bu yönergede, veri toplama aracının içinde yer alan maddelerin her biri yer almaktadır. Her maddenin altında, o maddeyle birlikte kullanılması gereken oyuncağın adını, bu maddenin oyuncakla birlikte uygulanışını ve maddenin değerlendirilme durumunu belirten ifadeler bulunmaktadır. Yönergede, bazı maddelerin çocukla birlikte yapılacak uygulamalarında, o maddenin deneme sayılarına da yer verilmiştir.

Ölçme aracına uygun olarak hazırlanan yönergedeki ifadelerin, çocukların düzeylerine uygun olup olmadığını belirlemek ve ölçeğe son şeklini vermek amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Bunun için Malatya ilinde yaşayan 144 tane 4 yaş çocuğuna taslak araç uygulanmıştır.

Taslak araçta yer alan zaman, mekânda konum ve renk maddelerinin bazıları için alt maddeler oluşturulmuş, diğer alt boyutlara ait bazı maddeler içinse çocuğun kaç denemede başarılı olduğuna bakılmıştır.

Araca son şekli verilirken, içinde alt maddeleri olan maddelerin alt maddeleri ait olduğu madde içinde değerlendirilmiş, alt madde olmaktan çıkarılmıştır. Bu maddenin değerlendirilmesi yapılırken ise, alt boyut halindeyken çocukların %50 ve üzerinde başarı göstermiş oldukları sayıdaki alt madde dikkate alınmıştır. Deneme sayılarında da aynı şekilde kaç uygulamanın yüzdeliği %50 ve üzerini gösteriyorsa o kadar deneme yapılmış ve çocukların o denemelerden birinde mutlaka başarılı olması beklenmiştir (Tablo-3).

**Tablo-3:** Değerlendirme Aracındaki Maddelerin Denenme Sayılarına İlişkin Geçerlik- Güvenirlik Çalışması Sonuçları

| Madde Numarası | Denenme Sayısı | N   | %     | Madde Numarası | Denenme Sayısı | N   | %     |
|----------------|----------------|-----|-------|----------------|----------------|-----|-------|
| 1. madde       | 1              | 102 | 70,8  | 16. madde      | 1              | 102 | 70,8  |
|                | 2              | 30  | 20,8  |                | 2              | 37  | 25,7  |
|                | 3              | 12  | 8,3   |                | 3              | 5   | 3,5   |
|                | Toplam         | 144 | 100,0 |                | Toplam         | 144 | 100,0 |
| 2. madde       | 0              | 14  | 9,7   | 17. madde      | 1              | 109 | 75,7  |
|                | 2              | 1   | 0,7   |                | 2              | 15  | 10,4  |
|                | 3              | 51  | 35,4  |                | 3              | 20  | 13,9  |
|                | 4              | 78  | 54,2  |                | Toplam         | 144 | 100,0 |
|                | Toplam         | 144 | 100,0 | 18a maddesi    | 0              | 73  | 50,7  |
| 3. madde       | 1              | 59  | 41,0  |                | 1              | 13  | 9,0   |
|                | 2              | 51  | 35,4  |                | 2              | 38  | 26,4  |
|                | 3              | 34  | 23,6  |                | 3              | 18  | 12,5  |
|                | Toplam         | 144 | 100,0 |                | 4              | 2   | 1,4   |
| 4. madde       | 1              | 23  | 16,0  |                | Toplam         | 144 | 100,0 |
|                | 2              | 15  | 10,4  | 18b maddesi    | 0              | 73  | 50,7  |
|                | 3              | 106 | 73,6  |                | 1              | 13  | 9,0   |
|                | Toplam         | 144 | 100,0 |                | 2              | 38  | 26,4  |
| 5. madde       | 1              | 67  | 46,5  |                | 3              | 18  | 12,5  |
|                | 2              | 51  | 35,4  |                | 4              | 2   | 1,4   |
|                | 3              | 26  | 18,1  |                | Toplam         | 144 | 100,0 |
|                | Toplam         | 144 | 100,0 | 19a maddesi    | 0              | 90  | 62,5  |
| 6. madde       | 0              | 28  | 19,4  |                | 1              | 17  | 11,8  |
|                | 2              | 5   | 3,5   |                | 2              | 20  | 13,9  |
|                | 3              | 47  | 32,6  |                | 3              | 16  | 11,1  |
|                | 4              | 64  | 44,4  |                | 4              | 1   | 0,7   |
|                | Toplam         | 144 | 100,0 |                | Toplam         | 144 | 100,0 |
| 7. madde       | 1              | 36  | 25,0  | 19b maddesi    | 0              | 112 | 77,8  |
|                | 2              | 42  | 29,2  |                | 1              | 21  | 14,6  |
|                | 3              | 66  | 45,8  |                | 2              | 11  | 7,6   |
|                | Toplam         | 144 | 100,0 |                | Toplam         | 144 | 100,0 |
| 8. madde       | 1              | 18  | 12,5  | 19c maddesi    | 0              | 93  | 64,6  |
|                | 2              | 7   | 4,9   |                | 1              | 20  | 13,9  |
|                | 3              | 119 | 82,6  |                | 2              | 26  | 18,1  |
|                | Toplam         | 144 | 100,0 |                | 3              | 5   | 3,5   |
| 9. madde       | 1              | 122 | 84,7  |                | Toplam         | 144 | 100,0 |
|                | 2              | 15  | 10,4  | 28. madde      | 1              | 4   | 2,8   |
|                | 3              | 7   | 4,9   |                | 2              | 7   | 4,9   |
|                | Toplam         | 144 | 100,0 |                | 3              | 133 | 92,4  |
| 10. madde      | 0              | 17  | 11,8  |                | Toplam         | 144 | 100,0 |
|                | 3              | 37  | 25,7  | 29. madde      | 1              | 6   | 4,2   |
|                | 4              | 90  | 62,5  |                | 2              | 28  | 19,4  |
|                | Toplam         | 144 | 100,0 |                | 3              | 110 | 76,4  |
| 15. madde      | 0              | 78  | 54,2  |                | Toplam         | 144 | 100,0 |
|                | 3              | 34  | 23,6  | 32. madde      | 1              | 50  | 34,7  |
|                | 4              | 32  | 22,2  |                | 2              | 60  | 41,7  |
|                | Toplam         | 144 | 100,0 |                | 3              | 34  | 23,6  |
|                |                |     |       |                | Toplam         | 144 | 100,0 |

Tablo 3'ün devamı;

| Madde numarası               | Denenme sayısı  | N   | %     | Madde numarası               | Denenme sayısı | N   | %    |
|------------------------------|-----------------|-----|-------|------------------------------|----------------|-----|------|
| 34. madde                    | 1               | 19  | 13,2  | 21. madde<br>(Mekânda konum) | 0 Konum        | 9   | 6,3  |
|                              | 2               | 31  | 21,5  |                              | 1 Konum        | 4   | 2,8  |
|                              | 3               | 94  | 65,3  |                              | 2 Konum        | 10  | 6,9  |
|                              | Toplam          | 144 | 100,0 |                              | 3 Konum        | 21  | 14,6 |
| 24. madde<br>(renk)          | Hiç bilmeyen    | 59  | 41,0  |                              | 4 Konum        | 34  | 23,6 |
|                              | 1-4 Arası Renk  | 20  | 13,9  |                              | 5 Konum        | 22  | 15,3 |
|                              | 5-8 Arası Renk  | 46  | 31,9  |                              | 6 Konum        | 38  | 26,4 |
|                              | 9-12 Arası Renk | 19  | 13,2  |                              | 7 Konum        | 6   | 4,2  |
|                              | Toplam          | 144 | 100   |                              | Toplam         | 144 | 100  |
| 20. madde<br>(Mekânda konum) | 1 Konum         | 2   | 1,4   | 26. madde<br>(renk ton)      | 0 Ton          | 110 | 76,4 |
|                              | 3 Konum         | 3   | 2,1   |                              | 1 Ton          | 3   | 2,1  |
|                              | 4 Konum         | 17  | 11,8  |                              | 2 Ton          | 13  | 9,0  |
|                              | 5 Konum         | 23  | 16,0  |                              | 3 Ton          | 14  | 9,7  |
|                              | 6 Konum         | 48  | 33,3  |                              | 4 Ton          | 4   | 2,8  |
|                              | 7 Konum         | 51  | 35,4  |                              |                |     |      |
|                              | Toplam          | 144 | 100   |                              | Toplam         | 144 | 100  |

Yapılan ön uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizlerinde, aracın Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,940 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha katsayısı hesaplamaları sırasında, araç içinde yer alan maddelerden iki tanesinin ayırt ediciliği olmadığından araçtan çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra aracın madde toplam korelasyonuna bakıldığında madde 20, madde 27, madde 29 ve madde 36'nın (Ek-3) ayırt edici gücü olmadığı fark edilmiş, ancak bu maddeleri araçtan çıkarmak yerine yönergede bu maddelerle ilgili düzenlemeler yapılmıştır (Tablo-4).

**Tablo-4:** Madde Toplam Korelasyonu ve Alfa Katsayısı Analiz Sonuçları

| <b>Madde Numarası</b> | <b>Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması</b> | <b>Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı</b> | <b>Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu</b> | <b>Madde Çıkarıldığında Cronbach's Alpha</b> |
|-----------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 1                     | 20,1528                                      | 30,634                                     | ,392                                        | ,880                                         |
| 2                     | 20,1806                                      | 30,527                                     | ,366                                        | ,880                                         |
| 3                     | 20,3125                                      | 29,363                                     | ,502                                        | ,877                                         |
| 4                     | 20,7361                                      | 29,580                                     | ,397                                        | ,880                                         |
| 5                     | 20,2431                                      | 29,584                                     | ,525                                        | ,877                                         |
| 6                     | 20,2708                                      | 29,849                                     | ,427                                        | ,879                                         |
| 7                     | 20,5347                                      | 28,306                                     | ,621                                        | ,874                                         |
| 8                     | 20,9097                                      | 29,957                                     | ,431                                        | ,879                                         |
| 9                     | 20,1181                                      | 30,790                                     | ,463                                        | ,880                                         |
| 10                    | 20,1944                                      | 30,116                                     | ,462                                        | ,879                                         |
| 11                    | 20,1597                                      | 30,023                                     | ,579                                        | ,877                                         |
| 12                    | 20,1181                                      | 30,930                                     | ,399                                        | ,881                                         |
| 13                    | 20,1458                                      | 30,559                                     | ,439                                        | ,880                                         |
| 14                    | 20,1250                                      | 30,963                                     | ,355                                        | ,881                                         |
| 15                    | 20,6181                                      | 28,853                                     | ,513                                        | ,877                                         |
| 16                    | 20,1111                                      | 30,841                                     | ,484                                        | ,880                                         |
| 17                    | 20,2083                                      | 30,138                                     | ,431                                        | ,879                                         |
| 18                    | 20,7917                                      | 30,292                                     | ,274                                        | ,883                                         |
| 19                    | 20,9167                                      | 30,944                                     | ,191                                        | ,884                                         |
| 21                    | 20,3681                                      | 29,059                                     | ,527                                        | ,877                                         |
| 22                    | 20,1250                                      | 30,837                                     | ,408                                        | ,880                                         |
| 23                    | 20,2639                                      | 29,832                                     | ,438                                        | ,879                                         |
| 24                    | 20,6250                                      | 28,698                                     | ,545                                        | ,876                                         |
| 25                    | 20,4375                                      | 28,597                                     | ,588                                        | ,875                                         |
| 26                    | 20,8611                                      | 29,855                                     | ,407                                        | ,880                                         |
| 28                    | 20,9583                                      | 30,530                                     | ,343                                        | ,881                                         |
| 30                    | 20,1181                                      | 31,378                                     | ,197                                        | ,883                                         |
| 31                    | 20,2778                                      | 30,048                                     | ,374                                        | ,880                                         |
| 32                    | 20,2778                                      | 29,768                                     | ,440                                        | ,879                                         |
| 33                    | 20,6736                                      | 28,935                                     | ,507                                        | ,877                                         |
| 34                    | 20,6806                                      | 30,331                                     | ,239                                        | ,884                                         |
| 35                    | 20,9583                                      | 31,131                                     | ,173                                        | ,884                                         |
| 37                    | 20,9722                                      | 31,034                                     | ,215                                        | ,883                                         |

**Tablo-5: Madde Toplam Korelasyonu Sonuçları**

| <b>Madde Numarası</b> | <b>r</b> | <b>p</b> | <b>Madde Numarası</b> | <b>r</b> | <b>P</b> |
|-----------------------|----------|----------|-----------------------|----------|----------|
| 1                     | 0,417    | 0,000    | 18                    | 0,363    | 0,000    |
| 2                     | 0,415    | 0,000    | 19                    | 0,259    | 0,002    |
| 3                     | 0,542    | 0,000    | 21                    | 0,586    | 0,000    |
| 4                     | 0,459    | 0,000    | 22                    | 0,421    | 0,000    |
| 5                     | 0,552    | 0,000    | 23                    | 0,490    | 0,000    |
| 6                     | 0,465    | 0,000    | 24                    | 0,616    | 0,000    |
| 7                     | 0,678    | 0,000    | 25                    | 0,633    | 0,000    |
| 8                     | 0,489    | 0,000    | 26                    | 0,498    | 0,000    |
| 9                     | 0,466    | 0,000    | 28                    | 0,433    | 0,000    |
| 10                    | 0,493    | 0,000    | 30                    | 0,213    | 0,010    |
| 11                    | 0,583    | 0,000    | 31                    | 0,431    | 0,000    |
| 12                    | 0,433    | 0,000    | 32                    | 0,494    | 0,000    |
| 13                    | 0,459    | 0,000    | 33                    | 0,558    | 0,000    |
| 14                    | 0,395    | 0,000    | 34                    | 0,303    | 0,000    |
| 15                    | 0,569    | 0,000    | 35                    | 0,226    | 0,007    |
| 16                    | 0,493    | 0,000    | 37                    | 0,250    | 0,003    |
| 17                    | 0,464    | 0,000    | -                     | -        | -        |

p&lt;0,05

N=144

Güvenirlilik çalışması kapsamında, Tablo-5'teki madde toplam korelasyonlarına bakıldığında, ölçekte yer alan her bir maddenin toplamla anlamlı bir korelasyona sahip olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Bu durumda ölçek maddelerinin güvenirliğinin olduğu ve aynı tür özellikleri ölçtüğü söylenebilir. Tablo incelendiğinde maddelerden bazılarının 0,20-0,30 arasında korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Zorunlu görüldüğünden, bu maddelerin araç içinde yer almasına karar verilmiş (Ek-3), ancak uygulama yönergesinde bu maddelerle ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır.



**Tablo-6:** Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyon Analizi Sonuçları

|                                     | <b>Cronbach's Alpha Değeri</b> | <b>Madde Sayısı</b> | <b>Alınan Maddelerin Numaraları</b>                                                             |
|-------------------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bölüm 1                             | 0,825                          | 17                  | md1, md3, md5, md7, md9, md11, md13, md15, md17, md19, md21, md23, md25, md31, md33, md35, md37 |
| Bölüm 2                             | 0,743                          | 16                  | md2, md4, md6, md8, md10, md12, md14, md16, md18, md22, md24, md26, md28, md30, md32, md34      |
| İki bölüm Arasındaki Korelasyon     | 0,787                          |                     |                                                                                                 |
| Spearman-Brown Eşit Uzunluk         | 0,880                          |                     |                                                                                                 |
| Spearman-Brown Eşit Olmayan Uzunluk | 0,881                          |                     |                                                                                                 |
| Guttman Split-Yarı Katsayısı        | 0,865                          |                     |                                                                                                 |

p&lt;0,05

Ölçek maddelerine ilişkin güvenirlik çalışması içinde iki yarı test güvenirliği, Spearman Brown formülü kullanılarak, aracın tamamı için korelasyon katsayılarının hesaplanması yoluyla yapılmıştır. Bu hesaplamada araçta yer alan tek ve çift numaralı maddeler esas alınmıştır (Tablo-6). Sonuç olarak analize göre Cronbach Alpha değeri bütün değerlendirmelerde yüksek çıkmıştır.

Madde analizi kapsamında aynı zamanda, alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklarının sınaması yapılmıştır. Bu çalışmada alt %27'lik değerin 19, üst %27'lik değerin ise 27 olduğu gözlenmiştir.

**Tablo-7: Alt Boyutlara Göre Alt ve Üst %27'lik Grupların Madde Ortalama Puanları**

|               | Yüzde | N  | Ortalama | Standart Sapma | Standart Hata Ortalaması |
|---------------|-------|----|----------|----------------|--------------------------|
| Miktar-Ölçü   | -%27  | 34 | 9,32     | 3,34           | 0,57                     |
|               | %73+  | 45 | 15,91    | 0,85           | 0,13                     |
| Zaman         | -%27  | 34 | 0,21     | 0,41           | 0,07                     |
|               | %73+  | 45 | 0,84     | 0,82           | 0,12                     |
| Mekânda Konum | -%27  | 34 | 0,88     | 0,73           | 0,12                     |
|               | %73+  | 45 | 1,91     | 0,29           | 0,04                     |
| Renk          | -%27  | 34 | 1,59     | 1,02           | 0,17                     |
|               | %73+  | 45 | 4,36     | 0,68           | 0,10                     |
| Geometrik     | -%27  | 34 | 2,00     | 1,04           | 0,18                     |
|               | %73+  | 45 | 5,13     | 1,36           | 0,20                     |
| Sayı          | -%27  | 34 | 0,24     | 0,50           | 0,09                     |
|               | %73+  | 45 | 1,49     | 1,08           | 0,16                     |
| Toplam        | -%27  | 34 | 14,24    | 4,42           | 0,76                     |
|               | %73+  | 45 | 29,64    | 2,08           | 0,31                     |

Tablo-7 incelendiğinde, her alt boyuttaki puan türünün üst %27'lik dilimde anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Analiz sonucunda ortaya çıkan bu fark, maddelerin ölçülen davranış bakımından ayırt edicilik özelliğinin güçlü olduğunu göstermektedir.

**Tablo-8:** İlişkisiz Örneklem için t-testi

|               | Ortalamanın Eşitliği İçin t-testi |    |       |
|---------------|-----------------------------------|----|-------|
|               | t                                 | df | p     |
| Miktar-Ölçü   | -12,734                           | 77 | 0,000 |
| Zaman         | -4,140                            | 77 | 0,000 |
| Mekânda Konum | -8,634                            | 77 | 0,000 |
| Renk          | -14,470                           | 77 | 0,000 |
| Geometrik     | -11,177                           | 77 | 0,000 |
| Sayı          | -6,283                            | 77 | 0,000 |
| Toplam        | -20,600                           | 77 | 0,000 |

Tablo-8 incelendiğinde ilişkisiz örneklem için t-değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Buna göre alt boyutlardaki maddelerin güvenilirliklerin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir.

**Tablo 9:** Toplam Puan ile Alt Grup Puanları Arasındaki Korelasyon

| Kavramlar     | Toplam Puan |  |       |
|---------------|-------------|--|-------|
|               | r           |  | p     |
| Miktar-Ölçü   | 0,908       |  | 0,000 |
| Zaman         | 0,389       |  | 0,000 |
| Mekânda Konum | 0,629       |  | 0,000 |
| Renk          | 0,814       |  | 0,000 |
| Geometrik     | 0,743       |  | 0,000 |
| Sayı          | Sayı        |  | 0,000 |

$p<0,05$

N=144

Tablo-9 incelendiğinde, toplam puan ile alt grup puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve aynı yönde değişimleri görülmektedir ( $p<0,05$ ). Bu tabloda, en yüksek ilişkinin miktar-ölçü alt grubunda, en düşük ilişkinin ise zaman alt grubunda olduğu görülmektedir.

Faktör analizi öncesinde yapılan Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testleri sonucunda verinin faktör analizi için uygun olduğu görülmüş ( $p<0,05$ ) ve faktör analizine geçilmiştir.

Yapılan açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi incelendiğinde, araştırmacı tarafından oluşturulan 6 alt test yerine, özdeğeri birden büyük olan 17 alt faktörün olduğu görülmüştür. Bu nedenle, aracı tek faktörlü bir yapıyla uygulamak yerine,

yapılan faktör analizinden vazgeçilmiştir. Ölçme aracı, araştırmacı tarafından önceden belirlenen 6 alt testle uygulanmıştır.

Bu uygulama ve analizlerin sonunda, yönergede yer alan ifadelerde, maddelerin deneme sayılarında ve veri toplama aracı üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak, hem araca, hem de yönergeye son şekli verilmiştir.

### **3.4.2. “4 Yaş Çocukları İçin Kavram Edinimini Değerlendirme Aracı”nın Özellikleri**

Veri toplama aracı olan “4 Yaş Çocukları İçin Kavram Edinimini Değerlendirme Aracı” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuğa, çocuğun ailesine ve anne-babasına ilişkin bilgiler, ikinci bölümde ise 6 alt testten oluşan kavram becerilerine ilişkin uygulama maddeleri yer almaktadır. Araç içinde yer alan alt testler şu şekildedir:

**1. Miktar ve ölçü:** Bu bölümde çocukların, miktar kavramlarından az-çok ve boş-dolu kavramlarını; ölçü kavramlarından da büyük-küçük, uzun-kısa ve ince kalın kavramları ile ilgili düşünme becerileri test edilmektedir.

**2. Zaman:** Bu bölümde çocukların, gece ve gündüz ile günün vakitleri (sabah, öğle, akşam) ile ilgili becerileri ölçülmektedir.

**3. Mekânda konum:** Bu bölümde çocukların, nesnenin 7 ayrı konumunu (içinde, dışında, altında, üstünde, önünde, arkasında, yanında) tanıma durumları test edilmektedir.

**4. Renk:** Çocukların 12 rengi (sarı, kırmızı, mavi, yeşil, turuncu, mor, kahverengi, pembe, gri, lacivert, siyah, beyaz) tanıma, aynı renkteki nesneleri eşleştirme durumları ve temel renk tonlarını (sarı, kırmızı, mavi, yeşil) sıralama durumlarını test eden bölümdür.

**5. Geometrik şekil:** Çocukların, üç geometrik şekli (üçgen, kare, daire) tanıma durumları ile yarım-bütün kavramları ile ilgili düşünme becerilerinin test edildiği bölümdür.

**6. Sayı:** Bu bölümde çocukların 5'e kadar sayma, 5'e kadar olan nesne gruplarının sayısını söyleme gibi becerileri ölçülmektedir.

Bu aracın, oyuncakları kullanmak suretiyle kendine ait olan yönergeye uygun bir biçimde uygulanması, 30- 35 dakikalık bir zaman diliminde gerçekleşmektedir. Bu uygulamalar sırasında süre sınırlandırılması yapılmamıştır.

### **3.4.3. Veri Toplama Aracının Değerlendirilmesi**

Aracın içinde yer alan toplam 37 maddenin değerlendirmesinde, çocuğun başarılı olduğu maddeler "1", başarısız olduğu maddeler ise "0" puan verilerek değerlendirilmiştir.

### **3.5. Veri Toplama Yöntemi**

Araştırma ile ilgili veri toplama işlemi 2007 yılı Ocak ayı sonunda öntest ve Mart ayının başında ise sontest uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak "4 Yaş Çocukları İçin Kavram Edinimini Değerlendirme Aracı" kullanılmıştır.

Veri toplama aracının geliştirilmesinden sonra; sadece deney grubuna uygulanacak olan ve çocukların yaşları, ailevi durumları, evde bulunan materyallerin seçilmesi ve kullanılması gibi etkenlerin göz önünde bulundurulmasıyla, aylar süren bir çalışmanın sonucunda Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı, öntest olarak hem deney, hem de kontrol grubuna hazırlanan eğitim programını uygulamaya başlamadan yapılmıştır. Öntest uygulamaları araştırmacı tarafından, çocuğun kendi evinde ve anne veya babasının çocuğun yanında olduğu bir ortamda yapılmıştır. Bunun nedeni ise, çocuğun kendini

güvende hissettiği bir ortamda, yönergeleri uygulama sırasında, kendini rahat hissetmesini sağlamaktır.

Öntest uygulamalarının hemen ardından, sadece deney grubunda yer alan annelere 8 haftalık Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı uygulanmıştır. Deney grubuyla bu uygulama yapılırken, kontrol grubundaki çocuklarla hiçbir çalışma yapılmamış, herhangi bir program uygulanmamıştır.

8 hafta süren Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı bittikten sonra, deney ve kontrol gruplarına sontest uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama yapılırken öntest uygulamasında olduğu gibi, çocuğun kendi evinde, anne veya babasının yanında olduğu bir ortamda uygulanmıştır.

### **3.5.1. Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı**

Oyuncak Odaklı Eğitim Programı, ölçme aracında yer alan kavramların, 8 haftaya bölünmesiyle hazırlanan ve çocukların annelerine verilen bir eğitim programıdır. Bu tarz eğitim programlarında kavram edinim sürecinin belirli bir zaman diliminde gerçekleşmesi nedeniyle eğitim süresi genellikle 6-10 hafta arasında tercih edilmektedir (İlkörücü, 2005: 41). Araştırmada deney (Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı) süresinin 8 hafta olmasına karar verilmiştir.

Başlangıçta bu programın, her hafta cumartesi günü, çocuğun annelerinin katılmasıyla izni alınmış bir kurumda (Ek-2) toplanmak suretiyle, annelere anlatılması ve annelerin de birbirlerini görebileceği bir toplantı şeklinde planlanmıştır. Ancak toplantı şeklinde düşünülen uygulama, ailelerin özel durumlarından dolayı gerçekleştirilememiş ve araştırmacının her hafta sonu ev ziyaretleri yaparak, o hafta uygulanacak olan programı anneye anlatması şeklinde uygulamalar devam ettirilmiştir.

Her hafta, araştırmacı tarafından anneye anlatılan uygulamanın, bir hafta içinde çocuğa uygulanması istenmiştir. Anneye verilen haftalık eğitim programı kartında, o hafta çocuğa verilecek olan kavram, o kavramın amacı, kavramla ilgili

uygulamalar yapılırken dikkat edilmesi gereken püf noktalar bulunmaktadır. Bunların hemen ardından günlere bölünmüş şekilde karta yerleştirilmiş olan haftalık eğitim programı yer almaktadır. Uygulama sırasında, ortamda çocuğun dikkatini dağıtacak bir şeyin olmaması ve annenin tüm dikkatinin program üzerinde olması gerektiği, anneye vurgulanarak anlatılmıştır. Haftalık programın son günü, “Baba Günü” olarak adlandırılmış ve program anneye verilirken adı geçen güne gelindiğinde, uygulamayı mutlaka babanın yapması gerektiği söylenmiş, babaların da eğitime katılımları sağlanmıştır.

Uygulamalarda, çocukların yaşları ve daha önce bu tarz bir uygulamayla karşılaşmamış olmaları dikkate alınarak, ailenin ve çocukların sıkılmadan uygulayacağı şekilde bir programa yer verilmiştir. Ancak, program kartlarında haftalık uygulamaların sonunda yer alan “Günlük Yaşam İçin Öneriler” kısmında yer alan çalışmaları uygulayan annenin bir haftayı etkili bir biçimde ve eğlenceli hale getirerek yapması düşünülmüştür. Sekiz haftalık uygulama boyunca annelerin 4 yaş çocuklarıyla birlikte, toplam 42 kavram etkinliği ve bunun yanında günlük yaşam etkinliklerini uygulaması istenmiştir (Ek-5).

Annelerle yapılan haftalık görüşmelerde, o hafta için verilen programın uygulanması ve öğrenme sorunları üzerine konuşulmuş, programın etkililiği üzerine sohbet edilmiştir.

Program kartları, bilgisayar ortamında hazırlanan, iki sütundan oluşan ve yanlamasına kullanılan kâğıtlara çıkarılmıştır (Örnek: Ek-5). Bu kâğıtlar, Bristol karton üzerine yapıştırılıp, köşelerinin yuvarlak kesilmesi, üzerinin ise şeffaf folyo ile kaplanmasıyla program kartlarına dönüştürülmüştür.

Bu kartlarda yer alan etkinlikler için veri toplama aracıyla birlikte kullanılan oyuncaklar kullanılmış ve bu oyuncaklar o hafta anneye verilen karttaki kavram oyuncağının da verilmesi suretiyle kullanılmıştır. Sadece zaman kavramı için, o maddelerle ölçülmesi gereken kavramlara uygun olarak, piyasadan hikâye bulunamadığından, Okul Öncesi Öğretmeni Lütfiye YURTSEVEN tarafından üç ayrı

hikâye yazılmış ve bu hikâye ile ilgili gerekli düzeltmeler, okul öncesinde çocuk yazınında alan bilgisine sahip olan Öğrt. Grv. Ayşe TURLA tarafından incelenerek hikâyelere son şekli verilmiştir. Düzenlenen bu hikâye de eğitim programında kullanılmıştır. Seçilen oyuncakların ve hikâyelerin, çocukların ilgilerini çekebilecek ve ait olduğu kavramı öğretmede etkili özelliklere sahip olabilecek oyuncaklardan ve hikâyelerden seçilmesine özen gösterilmiştir.

### 3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen öntest ve sontest verileri, SPSS 13.0 paket programı kullanılarak girilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının, grup içi öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik olmayan Wilcoxon işaretli-sıralama testi kullanılmıştır. Öntest ve sontest verilerinin değişkenlere göre dağılımları ve karşılaştırılmalarında ise, yine parametrik olmayan Kruskall-Wallis H ile Mann-Whitney U testleriyle analiz edilmiştir.

**t-testi:** İki ortalama, oran ya da korelasyon katsayısı arasındaki farkın manidar olup olmadığını karşılaştırmada, ayrıca da tek bir ortalama oran ya da korelasyon katsayısının belli bir evren değerden manidar bir farklılık gösterip göstermediğine karar vermede uygulanan testtir (Balci, 2004: 209).

**Wilcoxon İşaretli-Sıralama Testi:** İlişkili iki örneklem puanlarının arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2006: 162).

**Kruskall-Wallis H-Testi:** Bir faktöre ilişkin, üç ya da daha çok ortalama puanın birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tayininde kullanılan ve parametrik olmayan (dağılımdan bağımsız) bir testtir (Balci, 2004: 209). Bu testte aritmetik ortalama yerine ortanca esas alınmaktadır. ANOVA'nın parametrik olmayan karşılığıdır.

**Mann-Whitney U Testi:** t-testinin parametrik olmayan bir dengi-alternatifidir ve iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların, birbirinden anlamlı



bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini ya da iki ilişkisiz grubun, ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test etmeye yarar (Balcı, 2004: 231; Büyüköztürk, 2006: 155).

## **BÖLÜM IV**

### **4. BULGULAR VE TARTIŞMA**

Araştırmada, 4 yaş çocuklarına verilen Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı aracılığıyla, çocukların bazı kavramları edinme durumları belirlenmiş ve çocukların kavram edinimleri üzerinde oyuncak odaklı ev eğitimi programının etkilerine bakılmıştır. Elde edilen bulguları temsil eden tablolar ve bulgulara dair tartışma bu bölümde sunulmuştur.

**Tablo-10:** Deney-Kontrol Gruplarının Sontest Değerlerinin Karşılaştırılması

| Kavramlar                 | Gruplar  | Ortalama | Medyan | SS  | Sıra Ort. | MWU   | p       |
|---------------------------|----------|----------|--------|-----|-----------|-------|---------|
| <b>Miktar ve Ölçü</b>     | Deney*   | 16,0     | 16     | 1,1 | 42,1      | 102,5 | 0,000** |
|                           | Kontrol* | 12,5     | 12     | 3,0 | 18,9      |       |         |
| <b>Zaman</b>              | Deney    | 1,8      | 2      | 0,5 | 39,7      | 173   | 0,000** |
|                           | Kontrol  | 0,7      | 0      | 0,9 | 21,3      |       |         |
| <b>Mekânda Konum</b>      | Deney    | 2,0      | 2      | 0,2 | 35,6      | 298   | 0,001** |
|                           | Kontrol  | 1,5      | 2      | 0,7 | 25,4      |       |         |
| <b>Renk</b>               | Deney    | 4,0      | 4      | 1,0 | 37,5      | 239   | 0,001** |
|                           | Kontrol  | 2,7      | 3      | 1,6 | 23,5      |       |         |
| <b>Geometrik Şekiller</b> | Deney    | 5,8      | 6      | 1,1 | 42,5      | 89    | 0,000** |
|                           | Kontrol  | 3,2      | 3      | 1,7 | 18,5      |       |         |
| <b>Sayı</b>               | Deney    | 2,2      | 2      | 1,2 | 41,2      | 130,5 | 0,000** |
|                           | Kontrol  | 0,6      | 0      | 0,9 | 19,9      |       |         |
| <b>Toplam</b>             | Deney    | 31,8     | 31,5   | 3,3 | 43,1      | 71,5  | 0,000** |
|                           | Kontrol  | 21,2     | 21     | 6,7 | 17,9      |       |         |

\*N=30

\*\*p&lt;0,05

Tablo-10, deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarının, Mann-Whitney U parametrik olmayan testiyle karşılaştırılmasını göstermektedir.

Oyuncak Odaklı Ev Eğitimi Programının uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların sontest puanlarının; miktar ve ölçü, zaman, mekânda konum, renk, geometrik şekiller, sayı ve toplam puanda, kontrol grubunda yer alan çocukların sontest puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Deney ve kontrol grubunun puanları arasında ortaya çıkan bu puan farkının temel sebebi, deney grubundaki çocukların, aileleri aracılığıyla Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programını almış olmalarıdır.

**Tablo-11.1:** Deney ve Kontrol Grubunun, Öntest ve Sontest Toplam Puan Farklarının Karşılaştırılması

| Toplam Puan Farkları | N  | Ortalama Fark | Medyan | SS   | En Düşük | En Yüksek | Sıra Ort. | MWU | p      |
|----------------------|----|---------------|--------|------|----------|-----------|-----------|-----|--------|
| <b>Deney</b>         | 30 | 28,9          | 28     | 2,95 | 23       | 34        | 44,57     | 28  | 0,000* |
| <b>Kontrol</b>       | 30 | 18,16         | 18     | 5,70 | 5        | 26        | 16,43     |     |        |

\*= $p<0,05$

Tablo-11.1 incelendiğinde, iki değişkenli karşılaştırma Mann-Whitney U testi ile yapılmış, deney ve kontrol gruplarının, öntest ve sontest puanları arasındaki toplam puan farklarını göstermek için sunulmuştur.

Tablo-11.1'e göre, deney grubuna ait öntest-sontest puan farkı değerlerinin, kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

**Tablo-11.2.** Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması ve Dağılımları

| Deney Grubu        |        |      |      |     |         |         |         |      |     |        |         |        |        |
|--------------------|--------|------|------|-----|---------|---------|---------|------|-----|--------|---------|--------|--------|
| Kavramlar          | Öntest |      |      |     |         |         | Sontest |      |     |        |         | WIS    | p      |
|                    | N      | Ort. | Med. | SS  | En Düş. | En Yük. | Ort.    | Med. | SS  | En Düş | En Yük. |        |        |
| Miktar-Ölçü        | 30     | 11,0 | 12   | 3,9 | 0       | 15      | 16,0    | 16   | 1,1 | 13     | 17      | -4,718 | 0,000* |
| Zaman              | 30     | 0,5  | 0    | 0,8 | 0       | 2       | 1,8     | 2    | 0,5 | 0      | 2       | -4,388 | 0,000* |
| Mekânda Konum      | 30     | 1,3  | 1    | 0,7 | 0       | 2       | 2,0     | 2    | 0,2 | 1      | 2       | -4,001 | 0,000* |
| Renk               | 30     | 2,3  | 2,5  | 1,3 | 0       | 5       | 4,0     | 4    | 1,0 | 2      | 5       | -4,554 | 0,000* |
| Geometrik Şekiller | 30     | 2,9  | 3    | 1,1 | 1       | 7       | 5,8     | 6    | 1,1 | 3      | 7       | -4,738 | 0,000* |
| Sayı               | 30     | 0,8  | 1    | 1,0 | 0       | 3       | 2,2     | 2    | 1,2 | 0      | 4       | -4,549 | 0,000* |
| Toplam             | 30     | 18,7 | 19,5 | 5,7 | 3       | 31      | 31,8    | 31,5 | 3,3 | 25     | 37      | -4,789 | 0,000* |
| Kontrol Grubu      |        |      |      |     |         |         |         |      |     |        |         |        |        |
| Kavramlar          | Öntest |      |      |     |         |         | Sontest |      |     |        |         | WIS    | P      |
|                    | N      | Ort. | Med. | SS  | En Düş. | En Yük. | Ort.    | Med. | SS  | En Düş | En Yük. |        |        |
| Miktar-Ölçü        | 30     | 11,9 | 12   | 2,9 | 5       | 17      | 12,5    | 12   | 3,0 | 5      | 17      | -2,546 | 0,011* |
| Zaman              | 30     | 0,6  | 0    | 0,9 | 0       | 2       | 0,7     | 0    | 0,9 | 0      | 2       | -1,134 | 0,257  |
| Mekânda Konum      | 30     | 1,4  | 2    | 0,7 | 0       | 2       | 1,5     | 2    | 0,7 | 0      | 2       | -1,414 | 0,157  |
| Renk               | 30     | 2,5  | 3    | 1,5 | 0       | 5       | 2,7     | 3    | 1,6 | 0      | 5       | -2,236 | 0,025* |
| Geometrik Şekiller | 30     | 3,0  | 3    | 1,7 | 0       | 7       | 3,2     | 3    | 1,7 | 0      | 7       | -1,633 | 0,102  |
| Sayı               | 30     | 0,6  | 0    | 0,9 | 0       | 4       | 0,6     | 0    | 0,9 | 0      | 4       | 0,000  | 1,000  |
| Toplam             | 30     | 20,2 | 19,5 | 6,4 | 7       | 32      | 21,2    | 21   | 6,7 | 7      | 33      | -3,335 | 0,001* |

\*= $p<0,05$

Tablo-11.2'ye göre deney grubunda, tüm alt boyutların sontest puanlarının, öntest puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Deney grubunun toplam puanlarında ise, öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Deney grubunun sontest puanlarında meydana gelen anlamlı farklılığın ve puan değerlerindeki gözle görülür artışın sebebi; bu

gruptaki çocukların kavram edinim düzeylerinin, kendi ailelerinin öğretmenliğinde uygulanan, Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programının etkisinde kalmış olmasıdır.

Tablo-11.2’de kontrol grubunun ise, miktar ve ölçü, renk ve toplam puanlar açısından, son test puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ancak bu kavramlara ve toplama ilişkin ön test ve son test puanlarının birbirine yakın olduğu, bu anlamda istatistiksel olarak çıkan farka rağmen, çocukların kavramları edinme durumlarında, deney grubundaki kadar yükselen değerler olmadığı görülmektedir. Ortaya çıkan farklılığın ise normal gelişim süreci içinde olan çocuğun, doğal öğrenme sürecinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda, diğer alt boyutlarda puan ortalamaları açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

Bu tablolardan yola çıkılarak, deney grubuna verilen Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programının, 4 yaş çocuklarının kavram edinimleri üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin de çocukların kavram edinimlerini geliştirmede başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo-10, Tablo-11.1 ve Tablo-11.2 birlikte incelendiğinde, deney grubuna verilen Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programıyla çocukların kavram edinim düzeylerinin arttığı görülmüştür. Kontrol grubunun ise ön test ve son test sonuçlarında önemli bir fark olmadığı, ancak çocukların normal gelişimlerine bağlı olarak iki kavram ve toplamda fark olduğu tespit edilmiş olup, söz konusu farkın doğal gelişimsel ilerlemeden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Deney grubunda yer alan anneler tarafından, 4 yaş çocuklarına uygulanan Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programında, çocukların evlerinde bulunmayan oyuncaklar aracılığıyla 4 yaş çocuklarına eğitim verilmiştir. Bu oyuncakların bazıları, araştırmacı tarafından seçilmiş, bazıları ise marangoza yaptırılmıştır. Ailelerin ekonomik durumları ve eğitimleri hangi düzeyde olursa olsun, eğitici oyuncak alma konusunda bilinçli olmadıkları ve verilen oyuncakların çocuklar ile ailelerin ilgi odağı olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamındaki çocukların yaş

grupları dikkate alındığında, oyun çağında oldukları ve oyun yoluyla öğrenmelerinin ağırlıklı olduğu bilinmektedir. Bu durum oyuncakların çalışmadaki önemini ve etkililiğini artırmada etkili olmuştur.

Erken çocukluk yılları, çocuğun beyninin ve sinir sisteminin gelişiminin en hızlı olduğu dönem olduğundan, bu gelişime bağlı olarak çocuğun öğrenme kapasitesi de artmaktadır. Bu nedenle çocuklara mümkün olduğunca nitelikli uyarıcı sunularak, çocukların bu gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2004: 9). Bir uyarıcı olan ve aynı zamanda her yaştaki çocuğun en sevdiği araçları olan oyuncaklar, çocukların öğrenme yaşantıları üzerinde olumlu rol oynamaktadır. Oyuncaklar içinden de eğitici niteliği olan oyuncakların, çocukların kavram gelişimleri üzerinde önemli derecede etkileri vardır.

Eğitici oyuncaklarla oynanan oyunlar, çocukların algılama, akılda tutma, çağrışımlar yapma, bir konu hakkında dikkatini toplayarak düşünme, akıl yürütme, deneyerek çözümler ve yorumlar yapma becerilerini geliştirmektedir (Demiral, 1998: 6). Bu görüşten yola çıkılarak, araştırma sonuçlarına göre, seçilen oyuncakların, çocukların kavram edinimlerinde etkili olduğu söylenebilir.

Oyuncaklar, çocuğun hangi kavramı öğrenmesi ya da hangi konuda deneyim kazanması isteniyorsa ona göre seçilmeli, çocuğun o oyuncağı nasıl kullanacağı anne-baba ya da diğer yetişkinler tarafından anlatılarak, çocuğun gelişimi desteklenmelidir. Bu anlamda çocuk için verilecek en iyi destek, çocukların gelişimlerinde ve eğitimlerinde önemli rol oynayan anne-babalarının eğitilmesidir (Çağdaş ve Seçer, 2004: 10). Çünkü eğitilmiş anne-babalar aracılığıyla, kavramlar ve deneyimler çocuklara doğru bir biçimde aktarılacaktır.

Yurt genelinde sunulan aile eğitimi hizmetleri içinde, çocuğun gelişiminin desteklenmesine yönelik çeşitli anne-baba eğitimi çalışmaları yapılmaktadır. Çocuk merkezli anne-baba eğitim programı bunlardan biri olup, bu programa katılmış olan ailelerin çocuklarının zihinsel yetenekleri, bilişsel, sosyal, duygusal, dil, psiko-motor, kişilik gelişimi açısından evde bakılan, ailesi eğitim görmemiş çocuklardan anlamlı

biçimde daha iyi performans gösterdikleri, sonraki yıllarda okul başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu ve eğitim programlarından daha iyi yararlandıkları, okula uyum ve benlik kavramı gelişimlerinin daha iyi olduğu görülmektedir (Akt. Ersoy ve Şahin, 1999: 59).

Bu çalışma da, çocuk merkezli bir anne-baba eğitim programı olup, anne babaların kendi çocuklarına öğretimini esas alan bir programdır. Programın değerlendirme sonuçları, kendi çocuklarına öğretmenlik yapan anne-babaların çocuklarının, Ersoy ve Şahin'in (1999: 59) görüşlerini destekleyen düzeyde, bilişsel alanla ilgili başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim alan anne-babaların çocuklarının, eğitim görmeyen anne-babaların çocuklarına göre anlamlı düzeyde başarı gösterdikleri ortaya konmuştur. Çalışma sonunda, ailenin ve oyuncakların çocukların öğrenmesinde etkili olduğu, bu programın çocukların kavram edinimlerini etkileme konusunda başarılı olduğu görülmüştür.

Benzer bir çalışma olan İlkörücü'nün (2006) araştırmasında, araştırmacı hazırlamış olduğu ev odaklı matematiksel eğitim programının, anaokuluna giden 6 yaş çocuklarının kavram edinimleri üzerindeki etkisine bakmıştır. Hazırlanan matematiksel eğitim programı, bu çalışmada olduğu gibi, anneler aracılığıyla deney grubundaki çocuklara uygulanmış, kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Bu araştırmanın sonucunda, deney grubundaki çocukların kavram bilgilerinde önemli değişimler görülmüştür. Kontrol grubundaki çocuklar ise, bu çalışmadan farklı olarak, gelişim düzeyi daha fazla olmuştur. Bunun sebebi olarak, çalışma sırasında kontrol grubu çocuklarının, kurumdan eğitim alıyor olmaları gösterilebilir. Bu çalışmanın sonuçlarında, deney grubundaki çocukların matematiksel kavramları, ailelerinden aldıkları eğitimle edindikleri sonucu bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmada ise, deney grubundaki çocuklar, İlkörücü'nün (2006) çalışmasında olduğu gibi başarı gösterirlerken, kontrol grubundaki çocuklar, İlkörücü'nün bulduğu sonucun aksine, kurum eğitimi almadıklarından, çocukların deney grubu kadar belirgin ölçüde bir değişim göstermediği görülmektedir.



Akman (1995), yapmış olduğu çalışmasında, “Bracken Temel Kavram Ölçeği”ni kullanarak çocukların sahip oldukları kavram becerilerini ölçen öntest uygulamış ve ardından 13 haftalık bir eğitimle okul öncesi dönem çocuklarının kavram edinim düzeylerini artırmayı amaçlamıştır. Burada çocuklara, eğitim programı aracılığıyla, kavram ölçeğinde yer alan renk, harf, sayı/sayma, kıyaslama, şekil, uzaysal kavramlar, sosyal/duygusal, materyal/doku ve zaman/dizileme kavramları verilmeye çalışılmıştır. Deney grubu, anaokulu programının yanı sıra bu kavramlarla ilgili eğitim alırken, kontrol grubu sadece anaokulu programına devam etmiştir. Bu eğitim sonucunda sontest verileri, deney grubunda yer alan çocukların eğitimini aldıkları kavramları, kontrol grubunda yer alan çocuklardan daha iyi bildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akman’ın (1995) 40-69 ay arası okul öncesi eğitim alan çocuklarla yaptığı çalışmasına benzer bir şekilde, bu çalışmada da, verilen eğitimle okulöncesi eğitim almayan çocukların miktar, ölçü, zaman, mekânda konum, renk, geometrik şekil ve sayı kavramlarını edindikleri görülmüştür.

Dere’nin (2002) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarının, iki farklı öğretim yöntemiyle sayı ve geometrik şekil kavramlarını edinme durumları test edilmiştir. Yöntem olarak, yapılandırılmış ve geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, her iki yöntemde de öğrenmenin gerçekleştiği, bu kavramların öğrenme yaşantılarına ve yaparak yaşayarak öğrenmeye bağlı olarak edinildiği görülmüştür. Ancak bu yöntemlerden yapılandırılmış yöntemin, kavram ediniminde daha etkili sonuçlara ulaştırdığı görülmüştür.

Bu çalışmada da, çocukların bazı bilişsel süreçleri kullanarak kavram edinimlerini destekleyen Oyuncak Odaklı Ev Eğitimi Programıyla, çocukların çeşitli kavramları edinmeleri beklenmiş ve çalışmanın sonunda, Dere’nin (2002) elde etmiş olduğu sonuca benzer bir şekilde, verilen eğitimle çocukların kavramları edindikleri görülmüştür.

**Tablo-12:** Deney ve Kontrol Gruplarında, Gelir Gruplarına Göre Sontest Puanlarının Dağılımları ve Karşılaştırmaları

|                        |           | DENEY GRUBU |          |        |     |           |       |          | KONTROL GRUBU |          |        |     |           |       |          |                                   |
|------------------------|-----------|-------------|----------|--------|-----|-----------|-------|----------|---------------|----------|--------|-----|-----------|-------|----------|-----------------------------------|
| KAVRAM                 | GELİR     | N           | Ortalama | Medyan | SS  | Sıra Ort. | KWH   | P Değeri | N             | Ortalama | Medyan | SS  | Sıra Ort. | KWH   | P Değeri | İkili karşılaştırma               |
| <b>Miktar - Ölçü</b>   | 400-1000  | 13          | 16,3     | 17     | 0,9 | 17,3      | 1,236 | 0,539    | 12            | 11,8     | 11,5   | 3,0 | 13,2      | 2,325 | 0,313    |                                   |
|                        | 1001-2000 | 9           | 15,9     | 16     | 1,3 | 14,7      |       |          | 9             | 13,7     | 15     | 2,4 | 19,0      |       |          |                                   |
|                        | 2001+     | 8           | 15,8     | 16     | 1,3 | 13,4      |       |          | 9             | 12,1     | 12     | 3,6 | 15,1      |       |          |                                   |
| <b>Zaman</b>           | 400-1000  | 13          | 2,0      | 2      | 0,0 | 18,5      | 5,614 | 0,060    | 12            | 0,6      | 0      | 0,9 | 13,9      | 1,520 | 0,468    |                                   |
|                        | 1001-2000 | 9           | 1,7      | 2      | 0,5 | 13,7      |       |          | 9             | 0,7      | 0      | 0,9 | 14,9      |       |          |                                   |
|                        | 2001+     | 8           | 1,5      | 2      | 0,8 | 12,7      |       |          | 9             | 1,0      | 1      | 0,9 | 18,2      |       |          |                                   |
| <b>Mekânda konum</b>   | 400-1000  | 13          | 1,9      | 2      | 0,3 | 14,8      | 1,308 | 0,520    | 12            | 1,2      | 1      | 0,8 | 12,0      | 5,190 | 0,075    |                                   |
|                        | 1001-2000 | 9           | 2,0      | 2      | 0,0 | 16,0      |       |          | 9             | 1,9      | 2      | 0,3 | 19,6      |       |          |                                   |
|                        | 2001+     | 8           | 2,0      | 2      | 0,0 | 16,0      |       |          | 9             | 1,6      | 2      | 0,7 | 16,1      |       |          |                                   |
| <b>Renk</b>            | 400-1000  | 13          | 4,1      | 4      | 1,0 | 16,5      | 0,563 | 0,755    | 12            | 2,3      | 2      | 1,5 | 13,1      | 1,693 | 0,429    |                                   |
|                        | 1001-2000 | 9           | 4,0      | 4      | 1,0 | 15,7      |       |          | 9             | 3,1      | 3      | 1,3 | 17,7      |       |          |                                   |
|                        | 2001+     | 8           | 3,8      | 4      | 1,0 | 13,7      |       |          | 9             | 2,9      | 3      | 1,9 | 16,5      |       |          |                                   |
| <b>Geometrik şekil</b> | 400-1000  | 13          | 5,9      | 6      | 0,9 | 15,7      | 0,851 | 0,653    | 12            | 2,9      | 2,5    | 1,5 | 14,2      | 1,441 | 0,487    |                                   |
|                        | 1001-2000 | 9           | 5,6      | 6      | 1,2 | 13,6      |       |          | 9             | 3,7      | 4      | 1,9 | 18,4      |       |          |                                   |
|                        | 2001+     | 8           | 6,0      | 6,5    | 1,3 | 17,4      |       |          | 9             | 3,0      | 3      | 1,7 | 14,4      |       |          |                                   |
| <b>Sayı</b>            | 400-1000  | 13          | 2,7      | 3      | 1,1 | 18,7      | 3,117 | 0,210    | 12            | 0,2      | 0      | 0,4 | 10,8      | 8,381 | 0,015*   | 400-1000 ile 1001-2000 arasında** |
|                        | 1001-2000 | 9           | 1,9      | 2      | 1,2 | 13,2      |       |          | 9             | 1,2      | 1      | 1,2 | 20,6      |       |          |                                   |
|                        | 2001+     | 8           | 1,9      | 1,5    | 1,4 | 13,0      |       |          | 9             | 0,7      | 1      | 0,7 | 16,7      |       |          |                                   |
| <b>Toplam</b>          | 400-1000  | 13          | 32,9     | 33     | 2,4 | 18,3      | 2,515 | 0,284    | 12            | 18,9     | 18,5   | 6,5 | 12,4      | 3,489 | 0,175    |                                   |
|                        | 1001-2000 | 9           | 31,0     | 30     | 3,8 | 13,8      |       |          | 9             | 24,2     | 24     | 5,6 | 19,6      |       |          |                                   |
|                        | 2001+     | 8           | 30,9     | 30     | 3,8 | 12,8      |       |          | 9             | 21,2     | 21     | 7,4 | 15,6      |       |          |                                   |

\*=p&lt;0,05

\*\*=p&lt;0,017

Tablo-12'deki, deney grubunda gelir düzeyine göre sontest puanlarının dağılımına bakıldığında; gelir grupları sontest puanları açısından anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ). İstatistiksel olarak anlamlılık bulunamamasına rağmen, deney grubunda alt düzey gelire sahip olan ailelerin çocuklarına ait puanların, üst ve orta düzey gelire sahip olanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunda ise sadece sayı kavramında, orta düzey gelire sahip ailelerin, alt düzey gelire sahip olan ailelere oranla daha başarılı oldukları görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ancak, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, kontrol grubunun alt-orta-üst gelir düzeyine göre genel olarak puanlarına bakıldığında, orta düzey gelire sahip olan kontrol grubunun, alt ve üst gelirdekilere oranla daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu durum da, bu gruptaki ailelerin, eğitim almamış olmalarına rağmen, çocuklarıyla genel olarak daha ilgili olduklarını göstermektedir.

Alt gelir grubuna mensup olan çocuklar, gelir kısıtlılığı ve buna eşlik edebilen ailevi bilgi eksikliği nedeniyle, oyuncaksız bir dünyada yaşamaktadır. Deney grubunun, gelir durumuna göre puan ortalamaları, kontrol grubu ile karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; oyuncaklar ve bu oyuncakları kullanmayı bilen ebeveynleri yoluyla alt gelir grubundaki çocukların, hızlı bir gelişimsel ilerleme eğilimine girmiş olabileceği düşüncesi akla gelmektedir.

DeGarmo ve arkadaşlarının (1999) yapmış oldukları çalışmada, ailenin aylık gelirinin çocukların başarılarını etkilemede doğrudan bir rolünün olmadığını görmüşlerdir. Bu çalışma, araştırma sonuçları ile paralellik göstermekle birlikte, deney grubundaki istatistiksel olarak anlamlı olmayan, ancak sayısal olarak belirgin şekilde görülen alt gelir grubu puanının yüksekliğini açıklamada yetersiz kalmaktadır.

Üstün ve arkadaşları (2004), sosyo-ekonomik düzeye göre 4 yaş çocuklarının bilişsel gelişimlerini belirledikleri çalışmalarında, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin, çocuklarına her açıdan iyi bir ortam sağladıkları, ama alt sosyo-ekonomik

düzeydeki ailelere mensup kişilerin çocuklarının bu tür kaynaklardan ve deneyimlerden yoksun kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu çocukların, gelişimsel problemler açısından risk taşıdıklarını ifade etmektedirler.

New York Long Island'da 1967'de, alt gelir grubundaki 2-3 yaş çocuklarının sembolik olarak dili kullanma yeteneğini geliştirmek ve anneleri, evde çocukları ile sözel etkileşimi başlatmaları için eğitmek amacıyla Ev Merkezli Anne Çocuk Programı uygulanmıştır. Bu program, haftalık ziyaretler şeklinde olmuştur. İlk ziyaretler, annelerin kendilerine verilecek araçları (oyuncak, kitap, kukla vb.), sözel etkileşimi güçlendirmede nasıl kullanacaklarını anlatmaya dayalıdır. Anne ve çocuğun dâhil olduğu bu eğitim evde yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda yapılan tüm değerlendirmelerde, programa katılan çocukların sözel olarak ve zekâ açısından ilerleme kaydettikleri, annelerin aile içi etkileşimlerinde iyileşmeler olduğu görülürken; eğitim almayan annelerin çocuklarının psikososyal davranış puanlarının düşük olduğu görülmüştür (Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004: 63-65).

Hashima ve Amato'nun yapmış olduğu (Akt. Raviv ve ark, 2004: 529) geniş bir örneklem üzerinde uygulanan çalışmada, ailelerin cezalandırıcı davranışları ile gelir düzeyleri arasında negatif bir korelasyon olduğu sonucu bulunmuştur. Gelir durumu iyi olan ailelerin mensubu olan annelerin, çocuklarına daha çok yönerge verdikleri görülmüştür. Gelir düzeyi düştükçe, annelerin çocuklarıyla iletişimlerinin değiştiğini savundukları görülmüştür.

**Tablo-13:** Deney ve Kontrol Gruplarının; Cinsiyete Göre Sontest Puanlarının Dağılımları ve Karşılaştırmaları

|                        |          | <i>DENEY GRUBU</i> |      |        |     |                 |       |          | <i>KONTROL GRUBU</i> |      |        |     |                 |      |          |
|------------------------|----------|--------------------|------|--------|-----|-----------------|-------|----------|----------------------|------|--------|-----|-----------------|------|----------|
| KAVRAM                 | CİNSİYET | N                  | Ort. | Medyan | SS  | Sıra Ortalaması | MWU   | P değeri | N                    | Ort. | Medyan | SS  | Sıra Ortalaması | MWU  | P değeri |
| <b>Miktar - Ölçü</b>   | Kız      | 15                 | 16,1 | 16     | 1,1 | 16,3            | 100,5 | 0,596    | 18                   | 13,2 | 13     | 2,1 | 17,0            | 80,5 | 0,240    |
|                        | Erkek    | 15                 | 15,9 | 16     | 1,2 | 14,7            |       |          | 12                   | 11,4 | 11,5   | 3,9 | 13,2            |      |          |
| <b>Zaman</b>           | Kız      | 15                 | 1,8  | 2      | 0,6 | 16,4            | 99,5  | 0,438    | 18                   | 0,8  | 1      | 0,8 | 16,2            | 96   | 0,575    |
|                        | Erkek    | 15                 | 1,7  | 2      | 0,5 | 14,6            |       |          | 12                   | 0,7  | 0      | 1,0 | 14,5            |      |          |
| <b>Mekânda konum</b>   | Kız      | 15                 | 2,0  | 2      | 0,0 | 16,0            | 105   | 0,317    | 18                   | 1,7  | 2      | 0,6 | 17,1            | 79,5 | 0,158    |
|                        | Erkek    | 15                 | 1,9  | 2      | 0,3 | 15,0            |       |          | 12                   | 1,3  | 1,5    | 0,9 | 13,1            |      |          |
| <b>Renk</b>            | Kız      | 15                 | 3,8  | 4      | 0,9 | 13,8            | 87,5  | 0,276    | 18                   | 3,3  | 3      | 1,3 | 19,0            | 45,5 | 0,006*   |
|                        | Erkek    | 15                 | 4,1  | 5      | 1,1 | 17,2            |       |          | 12                   | 1,8  | 1      | 1,5 | 10,3            |      |          |
| <b>Geometrik şekil</b> | Kız      | 15                 | 6,0  | 6      | 0,8 | 16,3            | 100   | 0,588    | 18                   | 3,2  | 3,5    | 1,6 | 16,3            | 93,5 | 0,532    |
|                        | Erkek    | 15                 | 5,7  | 6      | 1,3 | 14,7            |       |          | 12                   | 3,1  | 2,5    | 1,9 | 14,3            |      |          |
| <b>Sayı</b>            | Kız      | 15                 | 2,3  | 2      | 1,4 | 15,8            | 107,5 | 0,831    | 18                   | 0,9  | 1      | 1,0 | 17,9            | 64,5 | 0,039*   |
|                        | Erkek    | 15                 | 2,2  | 2      | 1,0 | 15,2            |       |          | 12                   | 0,3  | 0      | 0,5 | 11,9            |      |          |
| <b>Toplam</b>          | Kız      | 15                 | 32,0 | 32     | 3,1 | 15,8            | 107,5 | 0,834    | 18                   | 23,1 | 23,5   | 5,1 | 17,9            | 65,5 | 0,071    |
|                        | Erkek    | 15                 | 31,6 | 31     | 3,6 | 15,2            |       |          | 12                   | 18,4 | 16,5   | 8,0 | 12,0            |      |          |

\*=p&lt;0,05

Deney grubunun son test puanlarının, cinsiyet gruplarına göre dağılımına bakıldığında, cinsiyet grupları arasında alt boyutlarda puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

Kontrol grubunun son test puanlarının cinsiyet gruplarına göre dağılımına bakıldığında, cinsiyet grupları arasında renk ve sayı alt boyutlarının puan ortalamaları açısından kızların lehine anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ).

Çocuklar renk kavramlarını, eğitim almadan da nesnelerle oynayarak kazanmaktadır (Akt. Akman, 1995: 95).

Nancy (1994), çalışmasında renk edinimi üzerinde cinsiyetin etkili olup olmadığına bakmış, ancak renk kavramının ediniminde cinsiyetin etkili olmadığını görmüştür.

Bu iki görüşten yola çıkılarak, kontrol grubunda öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında, her iki ölçümde de kızların renk kavramına ilişkin puanlarının yüksek olmasının nedeni olarak, kızların renklerle ilgili nesnelerle daha fazla oynamaları gösterilebilir. Çocukların herhangi bir eğitim almadan sınırlı bilgiler doğrultusunda kavramları bildikleri düşünülürse, deney grubundaki çocukların almış oldukları puanların öğrenme aracılığıyla olduğu ve cinsiyetin etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Kontrol grubunun, sontest sonuçlarının cinsiyete göre yapılan karşılaştırılmasında, kız çocuklarının sayı kavramı ile ilgili becerilerinin yüksek çıkmasının sebebi olarak, bu çocukların ezbere sayma becerisini kazanmış olmaları gösterilebilir. Ancak deney grubundaki çocukların cinsiyet farkı olmaksızın sontest ölçümünde daha başarılı olmasında, sayı kavramıyla ilgili olarak verilen eğitimin etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunda, cinsiyet faktörüne bağlı olarak herhangi bir değişikliğin olmaması, verilen eğitim programı üzerinde ve kavram ediniminde cinsiyetin etkili olmadığını göstermektedir.

**Tablo 14:** Deney ve Kontrol Gruplarının; Ailede Yaşayan Kişi Sayısına Göre Sontest Puanlarının Dağılımları ve Karşılaştırmaları

|                        |                                   | <i>DENEY GRUBU</i> |             |               |           |                        |            |                 | <i>KONTROL GRUBU</i> |             |               |           |                        |            |                 |
|------------------------|-----------------------------------|--------------------|-------------|---------------|-----------|------------------------|------------|-----------------|----------------------|-------------|---------------|-----------|------------------------|------------|-----------------|
| <b>KAVRAM</b>          | <b>Ailede yaşayan kişi sayısı</b> | <b>N</b>           | <b>Ort.</b> | <b>Medyan</b> | <b>SS</b> | <b>Sıra Ortalaması</b> | <b>KWH</b> | <b>P Değeri</b> | <b>N</b>             | <b>Ort.</b> | <b>Medyan</b> | <b>SS</b> | <b>Sıra Ortalaması</b> | <b>KWH</b> | <b>P Değeri</b> |
| <b>Miktar - Ölçü</b>   | 3-4 Kişi                          | 11                 | 16,5        | 17            | 0,7       | 18,5                   | 3,861      | 0,145           | 15                   | 12,9        | 12            | 2,1       | 16,0                   | 2,812      | 0,245           |
|                        | 5 Kişi                            | 12                 | 15,7        | 16            | 1,1       | 12,0                   |            |                 | 9                    | 11,3        | 11            | 3,1       | 11,9                   |            |                 |
|                        | 6+ Kişi                           | 7                  | 16,0        | 17            | 1,5       | 16,8                   |            |                 | 6                    | 13,2        | 16            | 4,7       | 19,5                   |            |                 |
| <b>Zaman</b>           | 3-4 Kişi                          | 11                 | 1,9         | 2             | 0,3       | 17,2                   | 1,416      | 0,493           | 15                   | 0,7         | 0             | 0,8       | 15,0                   | 0,471      | 0,790           |
|                        | 5 Kişi                            | 12                 | 1,8         | 2             | 0,5       | 14,9                   |            |                 | 9                    | 0,7         | 0             | 0,9       | 14,9                   |            |                 |
|                        | 6+ Kişi                           | 7                  | 1,6         | 2             | 0,8       | 13,9                   |            |                 | 6                    | 1,0         | 1             | 1,1       | 17,5                   |            |                 |
| <b>Mekânda konum</b>   | 3-4 Kişi                          | 11                 | 1,9         | 2             | 0,3       | 14,6                   | 1,727      | 0,422           | 15                   | 1,5         | 2             | 0,6       | 15,4                   | 0,976      | 0,614           |
|                        | 5 Kişi                            | 12                 | 2,0         | 2             | 0,0       | 16,0                   |            |                 | 9                    | 1,3         | 2             | 0,9       | 14,0                   |            |                 |
|                        | 6+ Kişi                           | 7                  | 2,0         | 2             | 0,0       | 16,0                   |            |                 | 6                    | 1,7         | 2             | 0,8       | 17,9                   |            |                 |
| <b>Renk</b>            | 3-4 Kişi                          | 11                 | 4,1         | 4             | 0,8       | 16,3                   | 0,534      | 0,766           | 15                   | 3,1         | 3             | 1,3       | 17,5                   | 3,571      | 0,168           |
|                        | 5 Kişi                            | 12                 | 4,0         | 4             | 1,0       | 15,9                   |            |                 | 9                    | 1,9         | 1             | 1,5       | 11,0                   |            |                 |
|                        | 6+ Kişi                           | 7                  | 3,7         | 4             | 1,1       | 13,5                   |            |                 | 6                    | 3,0         | 3,5           | 2,1       | 17,3                   |            |                 |
| <b>Geometrik şekil</b> | 3-4 Kişi                          | 11                 | 5,9         | 6             | 0,9       | 15,8                   | 0,026      | 0,987           | 15                   | 3,1         | 3             | 1,5       | 15,6                   | 2,128      | 0,345           |
|                        | 5 Kişi                            | 12                 | 5,8         | 6             | 1,3       | 15,4                   |            |                 | 9                    | 2,6         | 3             | 1,4       | 12,8                   |            |                 |
|                        | 6+ Kişi                           | 7                  | 5,9         | 5             | 1,1       | 15,2                   |            |                 | 6                    | 4,2         | 4             | 2,1       | 19,4                   |            |                 |
| <b>Sayı</b>            | 3-4 Kişi                          | 11                 | 2,3         | 2             | 0,9       | 15,8                   | 0,315      | 0,854           | 15                   | 0,6         | 0             | 0,7       | 15,7                   | 0,015      | 0,993           |
|                        | 5 Kişi                            | 12                 | 2,3         | 2             | 1,1       | 16,1                   |            |                 | 9                    | 0,8         | 0             | 1,3       | 15,4                   |            |                 |
|                        | 6+ Kişi                           | 7                  | 2,0         | 1             | 1,9       | 13,9                   |            |                 | 6                    | 0,5         | 0,5           | 0,5       | 15,3                   |            |                 |
| <b>Toplam</b>          | 3-4 Kişi                          | 11                 | 32,5        | 33            | 2,8       | 17,2                   | 0,710      | 0,701           | 15                   | 21,9        | 21            | 4,6       | 16,2                   | 2,386      | 0,303           |
|                        | 5 Kişi                            | 12                 | 31,5        | 32            | 3,0       | 14,8                   |            |                 | 9                    | 18,6        | 19            | 6,7       | 12,1                   |            |                 |
|                        | 6+ Kişi                           | 7                  | 31,1        | 30            | 4,6       | 14,1                   |            |                 | 6                    | 23,5        | 27,5          | 10,5      | 18,9                   |            |                 |

p&gt;0,05

Deney ve kontrol gruplarının, ailede yaşayan kişi sayısına göre dağılımlarını gösteren Tablo-14'de üçlü faktör oluştuğundan, analiz işleminde Kruskal-Wallis parametrik olmayan testi kullanılmıştır. Bu tabloya göre;

Deney grubunda ailede yaşayan kişi sayısı gruplarının, son test alt boyutlarında puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ). Ancak deney grubunun verileri dikkatlice incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, 3-4 kişilik ailelerin çocuklarının alt testlerde almış oldukları puanların, diğer aile gruplarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, ailede yaşayan kişi sayısının azalmasına bağlı olarak, çocuğa ayrılan zamanın daha fazla olması ve çocukların öğrenmelerine ailenin etkin katılımının sağlanmasından kaynaklanabilir.

Kontrol grubunda da, ailede yaşayan kişi sayısı gruplarının, son test alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

İlkörücü çalışmasında (2006: 64), ailede yaşayan kişi sayısının, çocukların almış oldukları eğitimle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonuçları, İlkörücü'nün bulgularıyla örtüşmektedir.



**Tablo 15:** Deney ve Kontrol Gruplarının; Anne Eğitimine Göre Sontest Puanlarının Dağılımları ve Karşılaştırmaları

|                        |                  | DENEY GRUBU |          |        |     |                 |       |          | KONTROL GRUBU |          |        |     |                 |       |          |
|------------------------|------------------|-------------|----------|--------|-----|-----------------|-------|----------|---------------|----------|--------|-----|-----------------|-------|----------|
| KAVRAM                 | ANNE EĞİTİM      | N           | Ortalama | Medyan | SS  | Sıra Ortalaması | MWU   | P Değeri | N             | Ortalama | Medyan | SS  | Sıra Ortalaması | MWU   | P Değeri |
| <b>Miktar - Ölçü</b>   | İlkokul-ortaokul | 19          | 16,1     | 16     | 1,1 | 15,6            | 103,5 | 0,963    | 14            | 12,7     | 12,5   | 2,4 | 15,3            | 109,5 | 0,916    |
|                        | Lise ve Üstü     | 11          | 16,0     | 16     | 1,2 | 15,4            |       |          | 16            | 12,3     | 12     | 3,5 | 15,7            |       |          |
| <b>Zaman</b>           | İlkokul-ortaokul | 19          | 1,8      | 2      | 0,5 | 16,1            | 94    | 0,516    | 14            | 0,7      | 0      | 0,9 | 15,2            | 108   | 0,855    |
|                        | Lise ve Üstü     | 11          | 1,7      | 2      | 0,5 | 14,5            |       |          | 16            | 0,8      | 0,5    | 0,9 | 15,8            |       |          |
| <b>Mekânda konum</b>   | İlkokul-ortaokul | 19          | 1,9      | 2      | 0,2 | 15,2            | 99    | 0,447    | 14            | 1,6      | 2      | 0,6 | 16,0            | 105,5 | 0,752    |
|                        | Lise ve Üstü     | 11          | 2,0      | 2      | 0,0 | 16,0            |       |          | 16            | 1,4      | 2      | 0,8 | 15,1            |       |          |
| <b>Renk</b>            | İlkokul-ortaokul | 19          | 4,1      | 4      | 0,9 | 16,6            | 83    | 0,331    | 14            | 2,5      | 2,5    | 1,5 | 14,3            | 95,5  | 0,480    |
|                        | Lise ve Üstü     | 11          | 3,7      | 3      | 1,1 | 13,5            |       |          | 16            | 2,9      | 3      | 1,7 | 16,5            |       |          |
| <b>Geometrik şekil</b> | İlkokul-ortaokul | 19          | 5,7      | 6      | 1,1 | 14,6            | 88    | 0,459    | 14            | 2,9      | 3      | 1,6 | 14,6            | 99,5  | 0,596    |
|                        | Lise ve Üstü     | 11          | 6,0      | 6      | 1,1 | 17,0            |       |          | 16            | 3,4      | 3      | 1,7 | 16,3            |       |          |
| <b>Sayı</b>            | İlkokul-ortaokul | 19          | 2,2      | 2      | 1,3 | 15,4            | 103   | 0,947    | 14            | 0,6      | 0      | 1,1 | 13,9            | 89,5  | 0,296    |
|                        | Lise ve Üstü     | 11          | 2,3      | 2      | 1,1 | 15,6            |       |          | 16            | 0,7      | 1      | 0,7 | 16,9            |       |          |
| <b>Toplam</b>          | İlkokul-ortaokul | 19          | 31,8     | 32     | 3,1 | 15,7            | 101,5 | 0,896    | 14            | 21,0     | 21     | 6,1 | 15,0            | 105   | 0,771    |
|                        | Lise ve Üstü     | 11          | 31,7     | 31     | 3,8 | 15,2            |       |          | 16            | 21,4     | 21     | 7,4 | 15,9            |       |          |

p&gt;0,05

Annelerin aldıkları eğitimler sınıflandırıldığında iki faktör ortaya çıkmış ve bu verilerin analizi için, Mann-Whitney U testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Deney grubunda anne eğitimine göre, sontest alt boyutlarında puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

Kontrol grubunda da anne eğitimine göre, sontest alt boyutlarında puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

DeGarmo ve arkadaşlarının (1999) yapmış oldukları çalışmaya göre, annenin eğitim düzeyinin çocuğun akademik başarısı ve etkinliklerdeki beceri düzeyleri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise, annenin eğitim durumunun, verilen Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programını kullanma durumunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anne-babalar ve çocuğa bakan diğer kişilerin çocuğun; fiziksel, bilişsel, duygusal ve toplumsal özelliklerinin gelişmesi açısından büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Bu olumlu gelişmelerin olması için erken çocukluk döneminde, aileler eğitim sürecine katılmalı ve ailelere uygulanacak bir destek programla, çocuğa verilen eğitimin daha kalıcı olması sağlanmalıdır (Ömeroğlu ve Yaşar, 2006: 241; İlkörücü, 2006: 17).

Tablo-15'deki sonuçlara göre, çocukların aldıkları puanlar üzerinde, annelerin eğitim durumunun etkili olmamasına rağmen, Tablo-12'de görülen sonuçlarda, çocukların başarılı olma nedeni olarak, annelerin sahip oldukları eğitimle değil, kavram edinimi ile ilgili olarak aldıkları eğitimle, çocukların başarılarını etkiledikleri söylenebilir. Bunların yanında, ev odaklı eğitim programlarıyla annenin eğitim durumu, çocuğun gelişimi için dezavantaj olmaktan çıkarılabilir.

**Tablo 16:** Deney ve Kontrol Grubunda; Annenin Çalışma Durumuna Göre Sontest Puanlarının Dağılımları ve Karşılaştırmaları

|                        |                       | <i>DENEY GRUBU</i> |             |               |           |                  |            |                 | <i>KONTROL GRUBU</i> |             |               |           |                  |            |                 |
|------------------------|-----------------------|--------------------|-------------|---------------|-----------|------------------|------------|-----------------|----------------------|-------------|---------------|-----------|------------------|------------|-----------------|
| <b>KAVRAM</b>          | <b>Çalışma Durumu</b> | <b>N</b>           | <b>Ort.</b> | <b>Medyan</b> | <b>SS</b> | <b>Sıra Ort.</b> | <b>MWU</b> | <b>P Değeri</b> | <b>N</b>             | <b>Ort.</b> | <b>Medyan</b> | <b>SS</b> | <b>Sıra Ort.</b> | <b>MWU</b> | <b>P Değeri</b> |
| <b>Miktar - Ölçü</b>   | Anne Çalışmıyor       | 23                 | 16,3        | 16            | 0,8       | 16,6             | 55         | 0,183           | 25                   | 12,9        | 13            | 2,8       | 16,54            | 36,5       | 0,144           |
|                        | Anne Çalışıyor        | 7                  | 15,3        | 16            | 1,7       | 11,9             |            |                 | 5                    | 10,4        | 12            | 3,5       | 10,3             |            |                 |
| <b>Zaman</b>           | Anne Çalışmıyor       | 23                 | 1,7         | 2             | 0,5       | 15,2             | 74         | 0,647           | 25                   | 0,7         | 0             | 0,9       | 15,02            | 50,5       | 0,461           |
|                        | Anne Çalışıyor        | 7                  | 1,9         | 2             | 0,4       | 16,4             |            |                 | 5                    | 1,0         | 1             | 1,0       | 17,9             |            |                 |
| <b>Mekânda konum</b>   | Anne Çalışmıyor       | 23                 | 2,0         | 2             | 0,2       | 15,3             | 77         | 0,581           | 25                   | 1,5         | 2             | 0,7       | 15,66            | 58,5       | 0,795           |
|                        | Anne Çalışıyor        | 7                  | 2,0         | 2             | 0,0       | 16,0             |            |                 | 5                    | 1,4         | 2             | 0,9       | 14,7             |            |                 |
| <b>Renk</b>            | Anne Çalışmıyor       | 23                 | 4,0         | 4             | 0,9       | 15,7             | 76,5       | 0,837           | 25                   | 2,8         | 3             | 1,5       | 16,26            | 43,5       | 0,276           |
|                        | Anne Çalışıyor        | 7                  | 3,9         | 4             | 1,2       | 14,9             |            |                 | 5                    | 2,0         | 1             | 2,0       | 11,7             |            |                 |
| <b>Geometrik şekil</b> | Anne Çalışmıyor       | 23                 | 5,9         | 6             | 1,0       | 15,7             | 77         | 0,858           | 25                   | 3,4         | 4             | 1,7       | 17,06            | 23,5       | 0,027*          |
|                        | Anne Çalışıyor        | 7                  | 5,7         | 6             | 1,4       | 15,0             |            |                 | 5                    | 1,8         | 2             | 0,8       | 7,7              |            |                 |
| <b>Sayı</b>            | Anne Çalışmıyor       | 23                 | 2,3         | 2             | 1,1       | 16,0             | 68         | 0,528           | 25                   | 0,6         | 0             | 0,9       | 15,56            | 61         | 0,926           |
|                        | Anne Çalışıyor        | 7                  | 2,0         | 1             | 1,6       | 13,7             |            |                 | 5                    | 0,6         | 0             | 0,9       | 15,2             |            |                 |
| <b>Toplam</b>          | Anne Çalışmıyor       | 23                 | 32,1        | 32            | 2,5       | 16,3             | 63         | 0,386           | 25                   | 22,0        | 22            | 6,6       | 16,54            | 36,5       | 0,147           |
|                        | Anne Çalışıyor        | 7                  | 30,7        | 29            | 5,2       | 13,0             |            |                 | 5                    | 17,2        | 19            | 6,5       | 10,3             |            |                 |

\*p&lt;0,05

Deney grubunda, annenin çalışma durumuna göre yapılan karşılaştırmada, sontestte alt boyutlardaki puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

Kontrol grubunda ise anne çalışma gruplarının, sontestte alt boyutlardaki puan ortalamaları açısından, geometrik şekil puanları, çalışmayan annelerde anlamlı derecede yüksek görülmektedir ( $p<0,05$ ). Diğer alt boyutlarda puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık görülmemektedir.

Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programının başarılı olmasında, annelerin çalışma durumu etkili bir değişken olarak görülmemektedir. Deney grubunda, annenin çalışma durumuna göre farklılık oluşmaması, ebeveynin kendilerine verilen sistematik bir programı uygulamaya zaman yaratabildiğini göstermektedir. Annelerin çalışmasının, programın uygulanmasında olumsuz bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

DeGarmo ve arkadaşlarının (1999) yapmış oldukları çalışmada, annelerin mesleklerinin, çocukların başarı düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Çağdaş ve Seçer (2004: 147-148), 3-6 yaş arası dönemdeki çocuk için annesiyle geçirdiği zamanın uzun olmasından çok, bu beraberliğin niteliğinin çocuk için çok daha önemli olduğunu savunmaktadırlar. Bu anlamda çalışmayan annenin, çalışan anneye oranla çocuğuyla birlikte çok fazla zaman geçirmesi beklenirken, kimi zaman çalışmayan annenin ev işleri gibi birçok sebeple çocuğuna yeterince zaman ayırmayabileceğini belirtmektedirler. Ancak, özellikle okul öncesi dönemde çocuğun, annesiyle oyun oynamak veya ortak bir şeyler yapmak için fırsatlar aramakta olduğunu, annenin çocuğunu ihmal etmemesi, onunla sohbet etmesi, oynaması gerektiğini belirtmektedirler. Eğer çocuk kendisine ayrılan vakti az buluyorsa, annenin işini yaptığı sırada çocuğunun da yanında olmasına izin vermesi gerektiğini bildirmektedirler.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇLAR

Dört yaş çocuklarının kavram edinimleri üzerinde “Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programının” etkilerinin olup olmadığına bakılan bu çalışmada, geliştirilen ölçme aracıyla, deney ve kontrol gruplarına öntest yapılmıştır. Bunun ardından deney grubuna, 8 haftalık Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonucunda her iki gruba da uygulanan sontestin istatistiksel analizleri sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. “Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı”nın uygulandığı deney grubu ile bu eğitimi almayan kontrol grubuna uygulanan “4 Yaş Çocukları İçin Kavram Edinimini Değerlendirme Aracı”ndan elde edilen sontest puanları karşılaştırıldığında, iki grubun elde ettiği puanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu farklılığın, eğitim programını alan deney grubunun lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar için hazırlanan Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programının, herhangi bir kurumda okul öncesi eğitim almayan ve normal gelişim gösteren 4 yaş çocuklarının kavram edinimleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

2. Deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında, iki ölçüm arasında fark olduğu görülmüştür. Öntest-eğitim-sontest uygulaması içinde yer alan deney grubunun sontest puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Ölçme aracı içinde yer alan miktar-ölçü, zaman, mekânda konum, renk, geometrik şekil ve sayı kavramlarında, deney grubunun oldukça başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun ise miktar-ölçü, renk ve toplam puan türlerinde öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında, her iki testte de aynı tür puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

3. Deney grubuna uygulanan sontest sonuçlarında bakıldığında, ailenin gelir düzeyinin çocuğun kavramları edinme durumunu etkilemediği görülmektedir. Deney

grubuna verilen eğitimin sonucunda, çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0,05$ ). Ailenin aylık gelir düzeyinin sistematik kavram eğitimi çalışmalarında önemli bir değişken olmadığı kanısına varılmıştır.

4. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların, cinsiyete göre sonest puanları karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ). Cinsiyetin oyuncak odaklı kavram eğitimi çalışmalarında, dikkate alınması gereken önemli bir değişken olmadığı sonucu çıkarılmıştır.

5. Deney ve kontrol gruplarının, ailede yaşayan kişi sayısına göre sonest puanları karşılaştırıldığında, puan türleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Ailede yaşayan kişilerin az veya çok olmasının, oyuncak odaklı kavram eğitimi çalışmalarında etkisinin olmadığı görülmüştür.

6. Deney ve kontrol gruplarının, annelerin eğitim durumuna göre sonest puanları karşılaştırıldığında, tüm puan türleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Annenin almış olduğu eğitimin, Oyuncak Odaklı Ev Eğitimi Programını kullanma sürecinde etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

7. Deney ve kontrol gruplarının, annelerin çalışma durumuna göre sonest puanları karşılaştırıldığında, tüm puan türleri arasında anlamlı fark görülmemiştir. Annenin çalışma durumunun, Oyuncak Odaklı Ev Eğitimi Programını kullanma sürecinde etkili olmadığı, çocuğa bakan diğer kişilerin, çocuğun kavram edinimi üzerindeki farkı ortadan kaldıracabileceği sonucuna varılmıştır.

## **BÖLÜM VI**

### **6. ÖNERİLER**

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, ileride bu alanda yapılacak çalışmalara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

#### **6.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Kavramlar, çocukların düşünme, anlama, algılama, yorumlama, yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, tahminde bulunma, karşılaştırma, sınıflandırma ve daha birçok beceriyi edinmesini sağlamaktadır. Bu araştırma, herhangi bir kurumda eğitim almayan çocukların kavramları edinme durumlarını ve bu çocuklara verilen eğitimin, çocukların kavram edinimleri üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Bu araştırmadan hareketle, ileride yapılacak araştırmalar için şunlar önerilmektedir:

**1.** Bu çalışmada, bir uyarıcı olan oyuncakların evde kullanımının, 4 yaş çocuklarının kavram edinimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, çocukların kavram gelişimleri üzerinde oyun, televizyon, kitap, medya, drama, müzik gibi uyarıcıların rolü araştırılabilir,

**2.** Çalışmada, 4 yaş çocuklarının kavram edinimleri üzerinde ailenin rolü araştırılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda, ailenin çocukların sadece kavram edinimlerinde değil, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal, psiko-motor becerileri üzerindeki etkilerine farklı açılardan yaklaşan araştırmalar yapılabilir,

**3.** Bu çalışmada ailelere, hazırlanan Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı verilerek, bu programın çocukların kavram edinimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, fen eğitimi, yaratıcılık, oyun

gibi farklı konularda ev eğitim programları hazırlanarak ailelere verilebilir ve bu programları kullanan ailelerin çocuklarının, bu konulardaki gelişim düzeylerine bakılabilir,

**4.** Bu çalışma, herhangi bir kurumda okulöncesi eğitim almayan çocukların kavram gelişimlerini, Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı ile desteklemek için yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda aynı eğitim programı, kurum eğitimi alan ve almayan çocuklar üzerinde uygulanarak programın her iki grubun üzerindeki etkileri karşılaştırılabilir.

## **6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Erken çocukluk döneminde çocuklarla yapılacak kavram edinimi ile ilgili çalışmalarda, öncelikle çocuk üzerinde etkili olabilecek faktörler ile çocukların yaş grubuna özgü kavram düzeyleri belirlenmeli, çocukların farklı öğrenme şekilleri tespit edilmeli, bu şekiller üzerinde etkili olabilecek uyarıcı materyaller çocuğa sunulmalıdır. Çocukların her türlü gelişimlerinde olduğu gibi, erken çocukluk yıllarında kavram gelişimleri üzerinde de, ailenin etkin katılımının sağlanacağı eğitimlere yer verilmelidir.

Yurt genelinde ev odaklı eğitimler yaygınlaştırılarak, yaşamın sihirli yılları olarak bilinen 0-6 yaş dönemindeki çocukların gelişimleri hakkında ebeveynlere bilgiler verilmeli ve yeterlilikleri artırılmalıdır. Bu tür çalışmalara ailelerin etkin katılımları sağlanmalıdır.

Aileler için çeşitli eğitim programları hazırlanmalıdır. Bu programlarda ailelere sadece bilgi verilememeli, aynı zamanda uygulamaya dönük çalışmalar da yaptırılarak, çocukların gelişimlerine kalıcı düzeyde katkıda bulunmaları sağlanmalıdır. Bu eğitimlerde, çocukların her türlü gelişimlerine yönelik olarak, ailelerin kullanabilecekleri somut uyarıcılar ve hazırlayabilecekleri materyaller hakkında da aileler bilinçlendirilmelidir.



Ailenin erken yıllarda çocuk gelişimi üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle, kurumlara devam eden çocuklar için de kavramlara yönelik aile katılımı etkinlikleri arttırılmalı ve ailelerin bu çalışmalara etkin katılımı sağlanmalıdır. Bu çalışmaların, sistemli bir biçimde belirli aralıklarla yapılan ve tekrarı yapılabilecek etkinliklerden olmasına özen gösterilmelidir.

Çocuklarını 4 yaş gibi erken bir yaşta kurumlara göndermek istemeyen ailelere, çocuklarının başta bilişsel gelişimini olmak üzere diğer gelişim alanlarını, nasıl destekleyeceklerine dair danışmanlık hizmeti yapan kurumların olması gerekmektedir.

Çalışmada çocuklar için oyuncak seçilirken, bazı kavramlara yönelik eğitici oyuncakların belirlenen kavramın öğretilmesinde, istenen düzeyde olmadıkları görüldüğünden, eğitici oyuncak oluşturma konusunda alan bilgisine sahip kişilerin kavramların amacına hizmet edecek türden oyuncaklar oluşturmaları ve bu oyuncakların herkesin yararlanabileceği şekilde satışa sunulması gerektiği söylenebilir.

Çocuklara kavram öğreten hikâyelerin çok az olması ve bu alandaki açığın görülmesi sebebiyle, kavramların öğretilmesine dayalı hikâyelerin yazılması gerekmektedir. Bu hikâyelerde belirli bir düzen içinde verilecek olan kavramlar, çocukların yaş gruplarına göre, gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Yapılan bu çalışmayla, oyuncakların çocuklar üzerindeki olumlu etkileri görüldüğünden, oyuncakların etkili kullanımını destekleyecek bir ev eğitim programının eşliğinde, mahallelerde oyuncak kütüphanelerinin kurulması, okul öncesi çocuklarının kavram edinimlerinin desteklenmesinde etkili bir model olarak önerilebilir. Bu yaklaşım, okul öncesi eğitim alma oranları düşük olan ülkemiz için pratik bir yaklaşım olarak görülebilir.

## KAYNAKÇA

AKALIN, H. Ş. TOPARLI, R. GÖZAYDIN, N. ZÜLFİKAR, H. ARGUNŞAH, M. DEMİR, N. AKSU, B. T. GÜLTEKİN, B. (2005) “*Türkçe Sözlük*”. Türk Dil Kurumu Yayınları: 549. Ankara. Akşam Sanat Okulu Matbaası.

AKMAN, B. (1995) “*Anaokuluna Devam Eden 40-69 Aylık Çocukların Kavram Gelişimlerinde, Kavram Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*” Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Doktora Tezi. Ankara, Hacettepe Üniversitesi.

AKMAN, B. (2002) “*Okul Öncesi Dönemde Matematik*” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 23. 244-248.

AKTAŞ-ARNAS, Y. (2002) “*Ölçülerle Erken Tanıştırın*” Çocuk ve Aile. 51. 22-26.

AKTAŞ-ARNAS, Y. (2004) “*Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*”. Adana. Nobel Kitabevi.

AKTAŞ-ARNAS, Y. ASLAN, D. (2006) “*3-6 Yaş Grubu Çocuklarda Geometrik Düşüncenin Gelişimi*”. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt. İstanbul. 475-494.

ARI, M. ÖNCÜ, E.Ç. (2005) “*Okul Öncesi Dönemde Fen-Doğa ve Matematik Uygulamaları (Etkinlik Örnekleri)*” Ankara. Kök Yayıncılık.

ARTAN, İ. ÖNCÜ, E. Ç. ELİBOL, F. O. (2004) “*Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Annelerin Ev Ortamındaki Materyalleri Çocuklarının Eğitiminde Kullanım Şekilleri*” (Okul Öncesi Dönemde Bitki Kavramının Oluşumu) OMEP Bildiri Kitabı 1. Cilt. Yapa Yayınları. İstanbul. 337-351.

AUNİO, P. EE, J. LİM, S. E. A, HAUTAMAKİ, J. VAN LUİT, J. (2004) “*Young Children Number Sense in Finland, Hong Kong and Singapore*”. *Interntional Journal of Early Years Education*. 12. (3). 195-216.

AVCI, N. (1999) “*Okulöncesi Çocukları için Eğitici Oyuncak Planlama ve Seçme*”. Gazi Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul. Ya-Pa Yayın Pazarlama.

AVCI, N. DERE, H. (2002) “*Okulöncesi Çocuğu ve Matematik*” V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi kongresi, 262, <<[http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b\\_kitabi/PDF/OkulOncesi/Minisempozyum/+262d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/OkulOncesi/Minisempozyum/+262d.pdf)>>, Ankara.

BALCI, A. (2004) “*Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*”. Ankara. PegemA Yayıncılık.

BERGER, E. H. (1999) “*Supporting Parents with Two Essential Understandings: Attachment and Brain Development*” *Early Childhood Education Jurnal*. 26. (4). 267-270.

BERK, L. (2002) “*Infants and Children Prenatal Through Middle Childhood*”. Boston. Allyn and Bacon.

BİLİR, Ş. METİN, N. BAL, S. ŞAHİN, S. (1992) “*Anaokuluna Devam Eden 4–6 Yaş Grubu Çocukların Nicelik Kavramları İle İlgili Becerilerinin İncelenmesi*” 8. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul. Ya-Pa Yayın Pazarlama.

BLAKEMORE, J. E. O. CENTERS, R. E. (2005) “*Characteristics of Boys' and Girls' Toys*”. *Sex Roles*. 53 (9 / 10). 619-633.

BRENDA, S. (1997) “*Brain Development and Its Relationship to Early Childhood Education*”. Education Resources Information Center.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006) “*Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*”. Ankara. PegemA Yayıncılık.

CHOI, S. MCDONOUGH, L. BOWERMAN, M. MANDLER, J. M. (1999) “*Early Sensitivity to Language-Specific Spatial Categories in English and Korean*” Cognitive Development. 14. 241-268.

CLARK, E. V. (2004) *Language and Conceptual Development Series: “How Language Acquisition Builds on Cognitive Development”*. Trends in Cognitive Sciences. 8. (10). 472-478.

CLEMENT, D. SARAMA, J. (2004) “*Engaging Young Children In Mathematics Standards For Early Childhood Mathematics Education*” London. Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

COHEN, L B. STRAUSS, M. S. (1979) “*Concept Acquisition in the Human Infant*”. Child Development. 50. 419-424.

CÜCELOĞLU, D. (1996) “*İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*”. İstanbul. Remzi Kitabevi.

ÇAĞDAŞ, A. SEÇER, Z. (2004) “*Mutlu ve Sağlıklı Yarınlar İçin Anne-Baba Eğitimi*”. İstanbul. Eğitim Kitabevi.

DECKER, C. A. DECKER, J. R. (2005) “*Planning and Administering Early Childhood Programs*”. New Jersey. Pearson Merrill Prentice Hall

DEGARMO, D. S. FORGATCH, M. S. MARTİNEZ, C. R. (1999) “*Parenting Of Divorced Mothers As A Link Between Social Status And Boys’ Academic Outcomes; Unpacking The Effects Of Socioeconomic Status*”. Child Development, 70. (5). 1231-1245.

DEMİRAL, Ö. (1998) “*Okulöncesi Çocuklar İçin Eğitici Oyuncak Yapımı*”. İstanbul. Esin Yayınevi.

DERE, H. (2000) “*Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Bazı Matematik Kavramlarını Kazandırmada Yapılandırılmış ve Geleneksel Yöntemlerin Karşılaştırılması*” Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara, Gazi Üniversitesi.

DIESENDRUCK, G. HALL, G. GRAHAM, S. A. (2006) “*Children’s Use of Syntactic and Pragmatic Knowledge in the Interpretation of Novel Adjectives*”. Child Development. 77. (1). 16-30.

DOCTOROFF, S. (2001) “*Adapting the Physical Environment to Meet the Needs of All Young Children For Play*”. Early Childhood Education Jurnal Vol. 29. (2). 105-109.

DÖNMEZ, N. B. ABİDOĞLU, Ü. DİNÇER, Ç. ERDEMİR, N. GÜMÜŞCÜ, Ş. (2000) “*Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri*”. İstanbul. Ya-Pa Yayın Pazarlama

ERSOY, Ö. TEZEL ŞAHİN, F. (1999) “*0-6 Yaş Döneminde Anne-Baba Eğitiminin Önemi*” Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Dergisi 1. (1). 58-62.

ERSOY, Ö. (2006) “*Aile Katılımı Çalışmaları 36-72 Aylık Çocukların Eğitimi İçin Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılımı Çalışmaları*”. (Edt. Esra Ömeroğlu). İstanbul. Morpa Kültür Yayınları.

ERSOY, Ö. AVCI, N. TURLA, A. (2006) “*Çocuklar İçin Erken Uyarıcı Çevre “Oyuncak, Televizyon, Bilgisayar ve Kitap*”. İstanbul. Morpa Kültür Yayınları.

GANDER, M. J. GARDİNER H. W. (2004) “*Çocuk ve Ergen Gelişimi*”. Ankara. İmge Kitabevi.

GELMAN, S. A. (1999) “*Concept Development in Preschool Children*”. Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics and Technology Education. American Association for the Advancement of Science, Washington, DC.

GELMAN, R. BRENNEMAN, K. (2004) “*Science Learning Pathways For Young Children*”. Early Childhood Research Quarterly. 19. 150-158.

GELLENS, S. R. (2000) “*Activities that Build the Young Child’s Brain*”. Early Childhood Association of Florida, Inc, Sarasota.

GİRGİN, G. GÜNŞİMŞEK, I. (2005) “*Oyunlarla Kavram Eğitimi Etkinlik Örnekleri Öğretmen-Aile El Kitabı*”. Ankara. Anı Yayıncılık.

GLASSY, D. ROMANO, J. (2003) “*Selecting Appropriate Toys For Young Children: The Pediatrician’s Role*”. Pediatrics. 111. (4). 911-913.

GOLDSTEİN, J. (1994) “*Toys, Play and Child Development*”. Cambridge University Press.

GOLDSTEİN, J. COHEN-SOLAL, J. (2001) “*The Value of Toys and Play*”. Toy Industries of Europe.

GREDEİİR, J. M. (2001) “*Play, Problem-Solving And Tool Use: Individual Differences In Preschool Children*”. A Thesis Submitted to the Faculty of The Charles E. Schmidt College of Science in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Master of Arts. Florida Atlantic University. Boca Raton, Florida.

GROSSBERG, S. (1999) “*The Link Between Brain Learning, Attention And Consciousness*”. Consciousness and Cognition. 8. 1-44.

GÜVEN, Y. (2000) “*Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik*”. İstanbul. Ya-Pa Yayın Pazarlama.

GÜVEN, Y. (2005) “Okulöncesi Öğretmenleri Ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Erken Çocukluk Döneminde Matematiksel Düşünme ve Matematiği Öğrenme”. İstanbul. Küçük Adımlar Eğitim Yayınları.

GÜVEN, Y. TIĞCI, F. (2006) “Mekânsal Algı Ölçeğinin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması”. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt. İstanbul. 375-383.

HALFON, N. SHULMAN, E. HOCHSTEIN, M. (2001) “*Brain Development in Early Childhood. Building Community Systems for Young Children*”. Los Altos. David and Lucile Packard Foundation.

HALL, G. GRAHAM, S A. (1999) “*Lexical From Class İnformation Guides Word-to-Object Mapping in Preschoolers*”. Child Development. 70. (1). 78-91.

HART, G.B. D, SROUFE, L. A, COOPER, R. G. (2004). “*Child Development Its Nature and Course*”. America. Mc Graw Hill Publisher.

HEALY, J. M. (1999) “Çocuğunuzun Gelişen Aklı (Doğumdan Ergenliğe Öğrenme ve Beyin Gelişimi)” İstanbul. Boyner Holding Yayınları.

HOUDÉ, O. (1997) “*Numerical Development: From the Infant to the Child. Wynn’s (1992) Paradigm in 2- and 3- Year Olds*”. Cognitive Development. 12. (3). 373-391.

ISENBERG, J. P. JALONGO, M. R. (2006) “*Creative Thinking and Arts-Based Learning” Preschool Through Fourth Grade*”. New Jersey. Pearson Merrill Prentice Hall. Fourth Edition.

İLKÖRÜCÜ, S. (2006) “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 6 Yaşındaki Çocukların Annelerine Uygulanan Ev Odaklı Matematiksel Destek Programının Çocukların Matematiksel Kavram Edinimine Etkisi” Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi.

JOHNSON, E. J. CHRISTIE, J. F. YAWKEY, T. D. (1987) “*Play and Early Childhood Development*”. USA. Harper Collins Publishers.

KANDIR, A. (2000) “*Okulöncesi Dönemde Oyun ve Oyuncaklar*”. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi. Sayı.2. 63-65

KARASAR, N. (2005) “*Bilimsel Araştırma Yöntemi*”. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

KARTAL, H. (2004) “*Bursa’da AÇEP’e Katılan Bir Grup Anne ve Çocuğun Profilleri İle Programın Anne ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri*”. OMEP Bildiri Kitabı 3. Cilt. İstanbul. 217-227. Yapa Yayınları.

KLIBANOFF, R. S. WAXMAN, S. R. (2000) “*Basic Level Object Categories Support the Acquisition of Novel Adjectives: Evidence from Preschool-Aged Children*”. Child Development. 71. (3). 649-659.

KLINE, S. (1995) “*The Promotion and Marketing Of Toys: Time To Rethink The Paradox?*” (Edt. B. Sutton- Smith, A. D. Pellegrini.) Future Of Play Theory A Multidisciplinary Inquiry Into The Contributions Of Brian Sutton-Smith (Suny Series, Children’s Play in Society).

KÜÇÜKTURAN, G. EYİDOĞAN, F. (2004) “*Development of Plant Concept in Early Childhood*” (Okul Öncesi Dönemde Bitki Kavramının Oluşumu) OMEP Bildiri Kitabı 3. Cilt. İstanbul. 197-207. Ya-pa Yayınları.

LAMB, M. M. (1996) “*The Role Of The Father In Child Development*”. John Wiley & Sons.

LANDAU, B. SMITH, L. JONES, S. (1998) “*Object Perception and Object Naming in Early Development*” Trends in Cognitive Sciences . 2. (1). 19-24.



LEE, C. L. KAGAN, J. RABSON, A. (1963) “*Influence of a Preference for Analytic Categorization Upon Concept Acquisition*”. Child Development. 34. 433-442.

LIND, K. K. (1998) “*Science in the Early Childhood Years*”. Forum Paper of Early Childhood Science, Mathematics and Technology Education.

LIND, K. K. (1999) “*Science in Early Childhood: Developing and Acquiring Fundamental Concepts and Skills*”. Washington DC. American Association For The Advancement of Science.

LIND, K. K. (2000) “*Exploring Science in Early Childhood Education*”. USA. Delmar Thomson Learning.

MANDLER, J. M. (2004) “*Tought Before Language*”. Trends in Cognitive Sciences Vol.8 No.10. 508-513.

MANGIR, M. AKTAŞ, Y. (1993) “*Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi*” Yaşadıkça Eğitim. No. 26. 14-18.

MARTIN, S., BRADY, M., WILLIAMS, R. (1991) “*Effects of Toys on the Social Behavior of Preschool Children in Integrated and Nonintegrated Groups: Investigation of a Setting Event*”. Journal of Early Intervention. 15. (2). 153–161.

METİN, N. (1992) “*Okulöncesi Dönemdeki Çocuklarda Matematik Kavramlarının Gelişimi*” 8. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul. Ya-Pa Yayın Pazarlama.

METİN, N. DAĞLIOĞLU, E. (2006) “*Bolu İl Merkezinde Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Günlük Yaşam Olaylarındaki Bazı Matematiksel Kavramlarla İlgili Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*” I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt. İstanbul. 443-454.

MINTZ, T. H. GLEITMAN, L. R. (2002) “*Adjectives Really Do Modify Nouns: The Incremental And Restricted Nature Of Early Adjective Acquisition*” *Cognition* . 84. 268-293.

NANCY, N. S. (1994) “*Young Children’s Concept of Color and Its Relation To The Acquisition Of Color Words*”. *Child Development*. 65. 918-937.

NAPIER, N. (2004) “*Toys and Games*”. *Childhood Studies An Introduction*. (Edt: Dominic Wyse.) Oxford. Blackwell Publishing.

NGUYEN, S. P. MURPHY, G. L. (2003) “*An Apple is More Than Just a Fruit: Cross-Classification in Children’s Concept*” *Child Development*. 74. (6). 1783-1806.

OĞUZKAN, Ş. AVCI, N. (2004) “*Okul Öncesinde Eğitici Oyuncaklar*”. İstanbul. Ya-Pa Yayın Pazarlama.

ÖMEROĞLU, E. AKSOY, A. TURLA, A. (1997) “*Anne-Çocuk Eğitimi Programı*” *Okulöncesi Eğitim Sempozyumu-Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (Edt. G. Haktanır.) Ankara. Ankara Üniversitesi Basımevi.

ÖMEROĞLU, E. YAŞAR, M. C. (2006) “*Aile Çocuk Eğitimi Programının Aile İçi Etkileşime Etkisinin İncelenmesi*” *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı II. Cilt. İstanbul*. 231-240.

ÖZER, D. S. ÖZER. M. K. (2004) “*Çocuklarda Motor Gelişim*”. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

PELEGRINI, A. JONES, I. (1994) “*Play, Toys and Language*” *Toys, Play and Child Development* (Edt: Jeffrey GOLDSTEİN.) Cambridge University Pres.

PERETTI, P. O. SYDNEY, T. M. (1984) “*Parental Toy Choice Stereotyping and Effects on Child Toy Preference and Sex-Role Typing*”. *Social Behavior and Personality*. 12. (2). 213-216.

PERRY, B. (2000) “*Early Childhood Numeracy*”. Commonwealth of Australia.

PITCHFORD, N. J. MULLEN, K. T. (2005) “*The Role of Perception, Language, and Preference in the Developmental Acquisition of Basic Color Terms*” J. Experimental Child Psychology. 90. 275-302.

POYRAZ, H. “*Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*”. Ankara. Anı Yayıncılık.

RAVIV, T. KESSENICH, M. MORRISON, F. J. (2004) “*A Mediation Model of The Association Between Socioeconomic Status and Three-Year-Old Language Abilities: The Role of Parenting Factors*”. Early Childhood Research Quarterly. 19. 528-547.

RETTING, M. SALM, K. (1992) “*The Importance of Play in the Early Childhood Special Education Curriculum*”. Speeches/Conference-Paper Information Analyses.

SACHS, J. (1980) “*The Role Of Adult-Child Play in Language Development*”. New Directions for Child Development. 9. 33-48.

SARI, O. T. (2005) “*Engellilerde Kavram Öğrenme*”. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. (Edt. A. Oktay. Ö. P. Unutkan.) İstanbul. Morpa Kültür Yayınları.

SATLOW, E. NEWCOMBE, N. (1998) “*When Is A Triangle Not A Triangle? Young Children’s Developing Concepts Of Geometric Shape*” Child Development. 13. 547-559.

SCOTT, C. (1997) “*The Acquisition of Some Conversational Time Concepts by Pre-School Children*” Educational Resources Information Center.

SENEMOĞLU, N. (1997) “*Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*”. Ankara. Ethem Matbaacılık.

SEVİNÇ, M. (2004) “*Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*”. İstanbul. Morpa Kültür Yayınları.

SEVİNÇ, M. EVİRGİN, Ş. (2004) “*Küçük Çekmece Okul Öncesi Eğitim Merkezinde Verilen Okul Destekli Anne Eğitim Programının Anneler Üzerindeki Etkileri*”. OMEP Bildiri Kitabı 2. Cilt. İstanbul. 99-119. Yapa Yayınları.

SMITH, S. S. (1999) “*Early Childhood Mathematics*”. Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics and Technology Education. Washington, DC. American Association For the Advancement of Science

SMITH, T P. (2002) “*Age Determination Guidelines: Relating Children’s Ages To Toy Characteristics and Play Behavior*”. Play Today.

STADLER, M A. WARD, G. C. (2005) “*Supporting the Narrative Development of Young Children*”. Early Childhood Education Jurnal. 33. (2). 73-80.

ŞEN, S. (2004) “*A Study of Short Stories and Tales in Terms of Their Effects on The Concept Development of Pre-School Children*” (*Okulöncesi Çocuklarının Kavram Gelişimlerine Etkisi Yönünden Öykü ve Masal Kitaplarının İncelenmesi*) OMEP Bildiri Kitabı 2. Cilt. İstanbul. 300-317. Yapa Yayınları.

TEMEL, F. ERSOY, Ö. AVCI, N. TURLA, A. (2004) “*Gazi Üniversitesi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı*”. Ankara. Rekmay Basım Şirketi.

TEZEL ŞAHİN. F. (1993) “*Üç- Altı Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun Ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*”. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara. Hacettepe Üniversitesi.

TEZEL ŞAHİN. F. (2006). “*Anne Babaların Okul Öncesi Eğitim Programlarına Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*” I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı II. Cilt. İstanbul. 231-240.

TUNCER, T. ALTUNAY, B. (2004) “*Doğrudan Öğretim Modeli’nde Kavram Öğretimi*”. Ankara. Kök Yayıncılık.

TUZCUOĞLU, N. EFE, K. GÜVEN, G. (2006) “4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Oyuncak Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt. İstanbul. 455-474.

ÜLGEN, G. (1995) “*Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme*”. Ankara. Bilim Yayınları.

ÜLGEN, G. (2002) “*Çocuk Gelişimi*”. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.

ÜNVER, N. (2005) “*Kastamonu İl merkezinde Yaşayan 0–2 Yaşları Arasında Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocukları İçin Oyuncak Satın Alma Durumları ve Tercihlerinin İncelenmesi*” Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi.

ÜSTÜN, E. AKMAN, B. (2003) “*Üç Yaş Grubu Çocuklarda Kavram Gelişimi*” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24. 137-141.

ÜSTÜN, E. AKMAN, B. ETİKAN, İ. (2004) “*Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çocukların Bilişsel Düzeylerinin Değerlendirilmesi*”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı. 26. 205-210.

VANDENBERG, B. (1981) “*Developmental Features Of Children’s Play With Objects*”. The Journal Of Psychology. 109. (1). 27-29.

WAXMAN, S. R. (1994) “*The Development Of An Application Of Specific Linkages Between Linguistic and Conceptual Organization*” (Edt. Lila R. Gleitman, Barbara Landau.) The Acquisition Of Lexicon. The MIT Pres. 11-21.

WANSKA, S. (1984) “*The Relationship of Spatial Concept Development to the Acquisition of Locative Understanding*”. The Journal of Genetic Psychology. 145.

WERKER, J. F. YEUNG H. H. (2005) “*Infant Speech Perception Bootsrap Word Learning*”. Trends in Cognitive Sciences. 9 (11). 519-527.

WYNN, K. (1995) “*Origins of Numerical Knowledge*”. Mathematical Cognition. 1. (1). 35-60.

YALÇINKAYA, T. (1996) “*Eğitici Oyun ve Oyuncak Yapımı*”. İstanbul. Esin Yayınevi.

**EKLER**

**Ek-1. Araştırma Uygulama İzni I**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

MALATYA  
30.01.2007

SAYI :B.30.2.İNÜ.070.72.00/500- 8/3  
KONU:Uygulama İzni

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne**

Enstitünüz, İlköğretim Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi ve yüksek lisans öğrencisi Seda ŞAHİN'in, 4 yaş çocuklarının kavram gelişimlerinde oyuncak odaklı eğitim programının etkileri konulu yüksek lisans tezi ile ilgili olarak Malatya Valiliği İl Sağlık Müdürlüğünden alınan yazı örneği ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa KILIÇ  
Rektör Adına  
Rektör Yardımcısı

Eki: Yazı örneği(1 sayfa)

|                           |         |
|---------------------------|---------|
| İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ        |         |
| Sosyal Bilimler Enstitüsü |         |
| Tarih                     | Sıra No |
| 30.01.2007                | 700/603 |

Gereği  
  
30.03.07



37-48

## Ek-2. Araştırma Uygulama İzni II



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

MALATYA  
26.03.2007

SAYI :B.30.2.İNÜ.070.72.00/500- 756  
KONU:Uygulama İzni

### Malatya Meslek Yüksekokulu

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi ve yüksek lisans öğrencisi Seda ŞAHİN'in, yüksek lisans tezi ile ilgili test çalışmasını, Çilesiz, Özalper, Zaviye, Koyunoğlu, Turgut Özal ve Karakavak mahallerinde oturan 4 yaş çocuklarına uygulayacaktır. Çalışmaların 10 hafta süresince grup anne ve çocukları ile yapılacağından, yapılacak seans çalışmaları seçilen mahallelere yakın olması nedeniyle Yüksekokulunuzda Cumartesi günleri kullanılmak üzere bir sınıf tahsis edilmesi hususunu bilgilerinize rica ederim.

  
Prof. Dr. ASLAN AKSOY  
Rektör Adına  
Rektör Yardımcısı

27.03.2007  
Seydi Özalper  
görevi  


|                            |         |
|----------------------------|---------|
| İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ         |         |
| MALATYA MESLEK YÜKSEKOKULU |         |
| 27-03-2007                 | 500/473 |

**Ek-3. 4 Yaş Çocukları İçin Kavram Edinimini Değerlendirme Aracı**

Çocuğun Adı-Soyadı :.....

Uygulamanın Yapıldığı Tarih :...../...../2007

Çocuğun Doğum tarihi (Gün/Ay/Yıl) :-...../...../.....

1. Çocuğun Yaşı :.....

2. Kaçınıcı Çocuk Olduğu :.....

3 Çocuğun Kardeş Sayısı :.....

4. Çocuğun Cinsiyeti :.....

5. Çocuğa Kim Tarafından Bakıldığı :.....

6. Evdeki Toplam Birey Sayısı :.....

7. Ailenin Aylık Geliri :.....

**Anne**

**Baba**

8. Yaş : ..... 11.....

9. Eğitim: ..... 12.....

10.Meslek: ..... 13.....

|                                   |           |                                                                           | PUANLAMA |         |
|-----------------------------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------|----------|---------|
|                                   | KAVRAMLAR |                                                                           | Öntest   | Sontest |
| <b>MIKTAR VE ÖLÇÜ ALT TESTLER</b> | 1         | Nesneleri büyüklük ve küçüklüklerine göre eşler.                          |          |         |
|                                   | 2         | Nesneleri büyük ve küçük olarak adlandırır.                               |          |         |
|                                   | 3         | Nesneleri büyüklük ve küçüklüklerine göre gruplandırır.                   |          |         |
|                                   | 4         | Karışık olarak verilen nesneleri büyüklük ve küçüklüklerine göre sıralar. |          |         |
|                                   | 5         | Nesneleri uzunluk ve kısalıklarına göre eşler.                            |          |         |
|                                   | 6         | Nesneleri uzun ve kısa olarak adlandırır.                                 |          |         |
|                                   | 7         | Nesneleri uzunluk ve kısalıklarına göre gruplandırır.                     |          |         |

| ALT TESTLER   | KAVRAMLAR |                                                                                                     | PUANLAMA |         |
|---------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------|
|               |           |                                                                                                     | Öntest   | Sontest |
|               | 8         | Nesneleri uzunluk ve kısalıklarına göre sıralar.                                                    |          |         |
|               | 9         | Çeşitli sayılardaki nesne gruplarını azlık ve çokluklarına göre eşler.                              |          |         |
|               | 10        | Çeşitli sayılardaki nesne gruplarını az ve çok olarak adlandırır.                                   |          |         |
|               | 11        | Çeşitli sayılardaki nesne gruplarını azlık ve çokluklarına göre gruplandırır.                       |          |         |
|               | 12        | Nesneleri boşluk ve doluluk özelliklerine göre eşler.                                               |          |         |
|               | 13        | Nesnelerin içlerinde varlık olup olmamasına bakarak boş ve dolu olduklarını söyler.                 |          |         |
|               | 14        | Nesnelerin içlerinde varlık olup olmamasına bakarak boş ve dolu olma durumlarına göre gruplandırır. |          |         |
|               | 15        | Nesneleri ince ve kalın olarak adlandırır.                                                          |          |         |
|               | 16        | Nesneleri incelik ve kalınlıklarına göre eşler.                                                     |          |         |
|               | 17        | Nesneleri incelik kalınlıklarına göre gruplandırır.                                                 |          |         |
| ZAMAN         | 18        | Gece ve gündüzün belirgin özelliklerini söyler. (Gece ve gündüz.)                                   |          |         |
|               | 19        | Günün vakitlerinin belirgin özelliklerini söyler. (Sabah, öğle, akşam.)                             |          |         |
| MEKANDA KONUM | 20        | Eşyayı uygun konuma koyar. (İçine, dışına, yanına, önüne, arkasına, altına, üstüne.)                |          |         |
|               | 21        | Eşyanın konumunu söyler. (İçinde, dışında, yanında, önünde, arkasında, altında, üstünde)            |          |         |
| RENK          | 22        | Nesneleri renklerine göre eşler.                                                                    |          |         |
|               | 23        | Aynı renkteki farklı nesneleri eşler.                                                               |          |         |
|               | 24        | Karışık olarak verilen renkler içinden, ismi söylenen en az                                         |          |         |

|                           |    |                                                                                                                   | <b>PUANLAMA</b> |                |
|---------------------------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------|
| <b>ALT TESTLER</b>        |    | <b>KAVRAMLAR</b>                                                                                                  | <b>Öntest</b>   | <b>Sontest</b> |
|                           |    | sekiz rengi bulur.<br>(Sarı, kırmızı, mavi, turuncu, mor, yeşil, pembe, lacivert, kahverengi, gri, siyah, beyaz.) |                 |                |
|                           | 25 | Nesneleri renklerine göre gruplandırır.                                                                           |                 |                |
|                           | 26 | Temel renkleri ton farklılıklarına göre sıralar.<br>(Sarı, kırmızı, mavi, yeşil.)                                 |                 |                |
| <b>GEOMETRİK ŞEKİLLER</b> | 27 | Daire, üçgen ve kareye benzeyen nesneleri gösterir.                                                               |                 |                |
|                           | 28 | Daire, üçgen ve kareyi benzer olanlarıyla gruplandırır.                                                           |                 |                |
|                           | 29 | Daire, üçgen ve kare şeklindeki nesneleri benzer olanlarıyla eşler.                                               |                 |                |
|                           | 30 | İki yarım daireyi birleştirerek bir daire oluşturur.                                                              |                 |                |
|                           | 31 | Örneğe bakarak iki üçgenden kare oluşturur.                                                                       |                 |                |
|                           | 32 | Yarımları karışık olarak verilen nesneleri diğer yarısıyla eşler.                                                 |                 |                |
|                           | 33 | Nesne resimlerini bütün ve yarım olarak adlandırır.                                                               |                 |                |
| <b>SAYI</b>               | 34 | 5'a kadar olan nesneleri ritmik sayar.                                                                            |                 |                |
|                           | 35 | 1'den 5'e kadar olan nesnelerin sayısını söyler.                                                                  |                 |                |
|                           | 36 | 1'den 5'e kadar olan nesne gruplarını eşler.                                                                      |                 |                |
|                           | 37 | 1'den 5'e kadar olan nesneleri sorulduğunda gösterir.                                                             |                 |                |

**Ek-4** “4 Yaş Çocukları İçin Kavram Edinimini Değerlendirme Aracı”yla kullanılan materyallerin listesi

1. Beş farklı büyüklükte küpler,
2. Kutular
3. Beş farklı uzunlukta çubuklar,
4. Beş farklı kalınlıkta çubuklar,
5. Ahşaptan yapılmış büyük boncuklar,
6. Plastik bardaklar,
7. “Renkleri Tanıyalım” eğitici oyuncağı,
8. Temel renk tonlarındaki çubuklar,
9. Geometrik şekil kartları,
10. İki ahşap üçgen,
11. İki yarım daire,
12. İki parçalı yap-boz
13. Kademeli halkalar oyuncağı
14. “Saymayı Öğreniyorum” eğitici oyuncağı.

### Ek-5. Bir Haftalık Kavram Eğitim Programı Kartı

## BÜYÜK-KÜÇÜK KAVRAMI OYUNLARI

### AMAÇ

Size verilen bu oyuncakla yapacağınız çalışmalarla, çocuğunuzda büyük ve küçük kavramlarının gelişimini sağlayacaksınız. Çocuğunuz büyük ve küçük nesneleri birbirinden ayırabilecek, büyüklüklerine göre sıralayabilecek, büyük ve küçük olarak nesneleri adlandırabilecektir.

### DİKKAT EDİLECEK NOKTALAR

- Öncelikle size verilen oyuncakları kullanın.
- Etkinlikleri size önerildikleri şekilde uygulayın.
- Çocuğunuzun büyük-küçük kavramlarını diğer kavramlarla karıştırmamasına özen gösterin.
- Her günün etkinliğine başlamadan önce sırasıyla önceki günlerin etkinliklerini uygulayın. Sonra günün etkinliğine geçin.
- Baba Günü olarak adlandırılan günün etkinliğini, mutlaka babanın yapmasını sağlayın.

**Malzeme:** “2,5x2,5x2 3,5x3,5x3 4,5x4,5x4,5 5,5x5,5x5,5 6,5x6,5x6,5” Ebatlarındaki küpler ve beş eşit boydaki kutu

Oynanışı:

**1. Gün:** Çocuğunuzla farklı boylardaki her küpten ikişer tane alarak Eşleştirme Oyunu oynayın.

Ona “Ben şimdi bu küplerden birinin eşini bulacağım” deyin. Çocuğa örnek olması açısından birinin eşini bulun ve diğerlerini çocuğun kendisinin bulmasını isteyin “Şimdi sıra sen de. Diğer küplerin eşini de sen bul” deyin. Çocuk bulursa “Aferin, Çok güzel” gibi sözel ödül verin. Bulamadığında, karşılaştırma yapmasını, yan yana koymasını isteyin.

**2. Gün:** Çocuğunuzla, farklı boylardaki her küpten birer tane alarak “Büyük mü? Küçük mü?” oyunu oynayın.

Çocuğun önüne farklı boylardaki küplerden önce en büyük ve en küçük olan iki küpü koyun. Çocuğunuza “Bu küplere iyi bak. Elimle gösterdiğim büyükse büyük, küçükse küçük de” deyin. Çocuğunuz hata yaptığında onu düzeltmeyin. Küpleri yan yana koyun, çocuğunuzla ölçün ve ona “Sence bu büyük mü?” ya da “Sence bu küçük mü?” diye sorular yönelterek doğru cevabı kendi kendine bulmasını sağlayın. Bu işlemi farklı boylardaki diğer küpleri ikişerli kullanarak tekrar edin.

**3. Gün:** Çocuğunuzla, farklı boylardaki her küpten birer tane alarak “Küçükten Büyüğe ve Büyüktten Küçüğe Sıralama Oyunu” oynayın.

Küpleri çocuğun önüne koyun. Sıralama işlemini önce siz yapın. Sonra çocuğunuzla birlikte yapın ve çocuğunuz yalnız başına yaparken ona yardım edin. Yaptığı her adım için sözel ödül verin.

**4. Gün:** Çocuğunuzla, farklı boylardaki her küpten üçer tane alarak “Aynı Boydakileri Gruplandırma Oyunu” oynayın.

Çocuğun önüne bütün küpleri ve kutuları koyun. Önce büyük olan küpleri bulmasını isteyin. Bu küpleri bir kutunun içine birlikte koyun. Bu işlemi diğer küpler için de tekrar edip küplerin hepsini bitirdikten sonra çocuğunuzla birlikte kutuları boşaltın. Bu oyunu birkaç kez tekrar edin.

### **5. Gün: BABA GÜNÜ**

**Materyal:** Mutfak araç-gereçleri

**Uygulama:** Mutfak araç-gereçlerini, yemek masasının üzerine koyun. Daha sonra çocuğunuzu yanınıza çağırın Çocuğa: “Hadi senle küçük bir oyun oynayalım” deyin. Yemek kaşığı-tatlı kaşığı, büyük tabak-küçük tabak, büyük tencere-küçük tencere, su bardağı-çay bardağı, büyük tepsi-küçük tepsi.. gibi araçlarla ilgili çocuğa yönergeler verin. Çocuktan tek tek hangisinin büyük, hangisinin küçük olduğunu göstermesini isteyin.

“Büyük tabağı göster”, “Küçük kaşığı göster”, “Hangi tepsi büyük”, “Küçük tabağı büyük tabağın üzerine koy”, “Büyük mutfak eşyalarını bir tarafa, küçük mutfak eşyalarını bir tarafa koy”... gibi yönergeler verin. Her doğru davranışını “aferin”, “çok güzel” gibi sözel ödüllerle ödüllendirin.

Bu uygulamaları, kıyafetlerinizi, ayakkabılarınızı karşılaştırarak da tekrarlayabilirsiniz.

### **GÜNLÜK YAŞAM İÇİN ÖNERİLER:**

- Dışarı çıktığınızda etrafı izleyerek küçük ve büyük şeyler hakkında konuşun.
- Market ve mağazaların reklâm broşürlerini(dergilerini) alarak çocuğunuzla bu dergilerdeki küçük ve büyük nesneler hakkında konuşun. Aynı eşyanın büyük ve küçüğünü keserek birlikte büyük-küçük kitapçığı hazırlayın.
- Çocuklar ve bazı yetişkinler “büyük” ve “küçük” sözcükleri yerine “uzun-kısa” veya “şişman-zayıf” sözcüklerini kullanma eğiliminde olabilir. Çocuğunuzla “büyük-küçük” sözcüklerini doğru kullanması için teşvik edin.
- Çocuğunuzla birlikte evin bölümlerini dolaşarak her odada “**bu odadaki büyük eşyalar, küçük eşyalar**” oyunu oynayın.
- Evdeki diğer bireyleri de çocuğunuzla verilen oyunları oynaması için teşvik edin.