



T.C.

UFUK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

PSİKOLOJİ PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE MONTESSORİ YÖNTEMİ İLE VEYA
GELENEKSEL YÖNTEM İLE EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN
OKUL OLGUNLUĞU DÜZEYLERİ, ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİ VE ANNELERİNİN ÇOCUKLARININ
YETENEKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKNUR DİNÇER YAVUZ

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. EDA KARACAN

ANKARA

2019

T.C.
UFUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİ PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE MONTESSORİ YÖNTEMİ İLE VEYA
GELENEKSEL YÖNTEM İLE EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN
OKUL OLGUNLUĞU DÜZEYLERİ, ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİ VE ANNELERİNİN ÇOCUKLARININ
YETENEKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKNUR DİNÇER YAVUZ

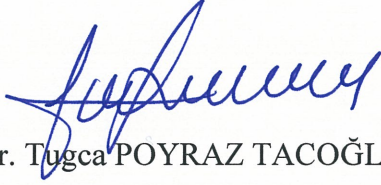
TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. EDA KARACAN

ANKARA

2019

KABUL VE ONAY

İlknur DİNÇER YAVUZ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemde Montessori Yöntemi ile Veya Geleneksel Yöntem İle Eğitim Alan Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri, Öz Düzenleme Becerileri ve Annelerinin Çocuklarının Yeteneklerine İlişkin Algıları” başlıklı bu çalışma, 11.06.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Tugca POYRAZ TACOĞLU- Başkan



Doç. Dr. Eda KARACAN- Danışman



Doç. Dr. Rahşan BALAMİR BEKTAŞ -Üye

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Mehmet TOMANBAY
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM


Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece ufuk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun...yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

26.06.2019


İlknur DİNÇER YAVUZ

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez sürecimin her aşamasında benim kadar emek harcayan, bilgilerini, deneyimlerini benimle paylaşan, ilgisi, önerileri, hoşgörüsü ve bilimsel katkılarıyla gelişmemi destekleyen, danışmanım Doç.Dr. Eda KARACAN'a müteşekkirim.

Ayrıca tezime ilişkin değerli geri bildirimlerini benimle paylaşıp gelişimime katkı sunan Doç. Dr. Rahşan BALAMİR BEKTAŞ'a ve Doç. Dr. Tugça POYRAZ TACOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamda kullandığım ölçeğin Türkçe'ye kazandırılmasını sağlayan ve ölçeğin uygulanma aşamalarında desteklerini benden esirgemeyen, yol gösteren Arş. Gör. Ezgi FINDIK'a teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında ne zaman ihtiyacım olsa desteğini esirgemeyen, montessori eğitim programı ile tanışmamı sağlayan, eğitim konusunda referans noktam Hilal MUTLUSOY ÖKTEM'e çok teşekkür ederim.

Yüksek Lisans sürecinde beraber yürümekten büyük zevk aldığım, sevincimi, üzüntümü benimle paylaşan, sakinliği ile beni yatıştıran arkadaşım Naime ÇİÇEK'e teşekkür ederim.

Gece yarısında ya da sabahın köründe saçma sorularıma verdiği sabırlı yanıtlarıyla, bilgi birikimiyle, her zaman bir adım daha iyiye gitmem için çabalayan, üzerimde emeği çok olan sevgili arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Zeynep TEKİN BABUÇ'a çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam sırasında kurduğum hayallerin de gerçekleşmesinde benimle birlikte çalışacağına inandığım, en büyük destekçim eşim Yasin Emre YAVUZ'a, tez yaptığım süreçte en çok zamanından çaldığım, hayatımın en güzel yönü, varlığına şükrettiğim Ilgın'ıma ve görseydi çok gururlanacak ve mutlu olacak olan, tez sürecinde kaybettiğim canım Babam'a teşekkür ederim.

ÖZET

DİNÇER YAVUZ, İlknur

Okul Öncesi Dönemde Montessori Yöntemi ile veya Geleneksel Yöntem ile Eğitim Alan Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri, Öz Düzenleme Becerileri ve Annelerinin Çocuklarının Yeteneklerine İlişkin Algıları

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019.

Okul öncesi dönem; çocuk gelişiminin önemli basamaklarından biridir. Bu dönemde, hızlı ve çok boyutlu bir gelişim süreci içerisine giren çocuklar; zihinsel, bedensel, sosyo-duygusal, psiko-motor ve dil gelişimlerini önemli ölçüde tamamlarlar. Bu dönemde alınan okul öncesi eğitim, çocuğa, temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırarak ilkokula hazırlarken, çocukların potansiyellerinin açığa çıkarılması, gelecek dönemlere başarılı bir şekilde hazırlanması ve kişilik gelişimini desteklemesi açısından da önemlidir.

Bu noktalardan hareketle; bu araştırmada farklı eğitim programlarında uygulanan eğitim çerçevesinde, okul öncesi dönem çocuklarının okul olgunluğu, öz düzenleme becerileri ve annelerinin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda; günümüz dünyasında birçok okul öncesi eğitim programından ve alternatif eğitim yaklaşımından bahsetmek mümkündür. Bu alternatif eğitim yaklaşımlarından biri de Montessori yöntemidir. Bu amaçla; Ankara ilinde benzer yüksek sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel düzeylere sahip ailelerin ikamet ettiği semtlerde bulunan Montessori yöntemi veya geleneksel eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 65 çocuğa; Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ve Okul Öncesi Dönem Öz Düzenleme Ölçeği, annelerine ise kişisel bilgi formunun yanı sıra Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı ve Anababa-Okul Etkileşim Anketi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; okul öncesi dönemde alınan eğitim programının türünün (montessori yöntemi veya geleneksel eğitim) okul

olgunluğu düzeyi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı, ancak okul öncesi öz düzenlemenin olumlu duygu alt boyutunda anlamlı bir fark oluşturduğu bulgulanmıştır. Buna göre, montessori eğitim programında eğitim alan çocukların olumlu duygu puan ortalamaları geleneksel eğitim programında eğitim alan çocuklardan daha yüksektir. Annelerin çocuklarının başarılarına yönelik algıları açısından ise çocuğu geleneksel eğitim programına devam eden annelerin çocuklarının başarılarına ilişkin algıları çocuğu montessori yöntemi ile eğitim alan annelere göre daha olumlu olduğu bulgulanmıştır. Yapılan çalışma sonucu elde edilen bulgular literatür bilgileri ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Okul olgunluğu, Öz düzenleme becerileri, Montessori Eğitimi, Geleneksel Eğitim

ABSTRACT

DİNÇER YAVUZ, İlknur

School Maturity and Self-Regulation Skills of Pre-School Children Educated In Montessori Method or Traditional Method and Perception of The Mothers on Their Childrens' Abilities

Ankara, 2019

Pre-school period is one of the important steps of child development. In this period, children who enter into a rapid and multi-dimensional developmental process, progress significantly in their mental, physical, socio-emotional, psycho-motor and language development. Preschool education taken during this period is also important in preparing children for primary school by providing them with basic knowledge, skills and habits, revealing their potentials, preparing them for future successfully and supporting personality development.

In light of these facts; in this study, the relationship between school maturity, self-regulation skills and perceptions of mothers on ability of their children with regard to different pre-school educational programs are aimed to be explored. In today's world, it is possible to talk about many pre-school education programs and alternative education approaches. One of these alternative educational approaches is the Montessori method. In the study, 65 children who are educated in the Montessori method or in traditional education in the preschool education institutions at similar neighbourhoods of Ankara province and whose families have similar socio-economic and socio-cultural statues, are applied The Metropolitan School Maturity Test and Preschool Period Self-Regulation Scale. The mothers of the children in the study are also applied the Personal Information Form and The Mother's Perception of Her Child's Abilities Questionnaire and the Parent-School Interaction Questionnaire. The results of the study show that the type of education

program taken in pre-school period (montessori method or traditional education) did not make a significant difference on school maturity level, however, a significant difference in found between two educational methods on the positive emotion sub-dimension of preschool self regulation scale.

According to this finding, the positive emotion averages of children in montessori education program are higher than the children who are trained in the traditional education program. In terms of mothers' perceptions about the success of their children, it was found that mothers of children attending the traditional education program have more positive perceptions about the success of their children than the mothers of children educated by the montessori method. The results of the study are discussed in the light of the literature.

Keywords: Preschool Period, School Maturity, Self-regulation Skills, Montessori Education, Traditional Education

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar DİZİNİ	x
EKLER DİZİNİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1 OKUL OLGUNLUĞU	5
1.1.1 Okul Olgunluğunun Önemi	6
1.1.2 Okul Olgunluğunu Etkileyen Etmenler	8
1.2. ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ	15
1.2.1 Öz Düzenlemenin Alt Boyutları	16
1.2.1.1 Davranış Düzenleme	17
1.3 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	24
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI	43
1.4.ARAŞTIRMA SORULARI VE HİPOTEZLERİ	44
BÖLÜM II	45
YÖNTEM	45
2.1 Evren ve Örneklem	45
2.2 Veri Toplama Araçları	47
2.3 İşlem	49
2.4 Verilerin Analizi	51
BÖLÜM III	53
BULGULAR	53
3.1. Ön Analizler	53
3.1.1. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Faktör Yapısı	54

3.2. Eğitim Türüne Bağlı Olarak Montessori veya Geleneksel Eğitim Programına Devam Eden Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerileri Açısından Karşılaştırılması	56
3.3. Cinsiyete Bağlı Olarak Montessori veya Geleneksel Eğitim Programına Devam Eden Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerileri Açısından Karşılaştırılması	58
3.4. Okul Olgunluğu Düzeyi ile Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı, Anababa Okul Etkileşimi ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	60
BÖLÜM IV	62
TARTIŞMA	62
4.2. Farklı Eğitim Program Türlerine Göre Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması	66
4.3. Okul Olgunluğu Düzeyi, Öz Düzenleme Becerileri ve Annelerin Çocuklarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	69
4.4. Eğitim Alınan Program Türüne Göre Annelerin Çocuklarına İlişkin Algılarının İncelenmesi;	70
SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER	72
KAYNAKÇA	74
EKLER	95

TABLULAR DİZİNİ

Tablo1. Örneklemin Sosyo Demografik Bilgileri.....46

Tablo2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Faktör Yapısı **Hata! Yer işareti tanımlanamadı.**

Tablo3. Değişkenlerin Eğitim Türüne Bağlı Olarak Ortalama, Standart Sapma 57

Tablo4 Değişkenlerin Eğitim Türüne Bağlı Olarak Ortalama, Standart Sapma .59

Tablo5. Okul Olgunluğu ile Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı, Anababa Okul Etkileşimi ve Öz Düzenleme Arasındaki Korelasyonlar .60

Hata! Yer işareti tanımlanamadı.

EKLER DİZİNİ

Ek 1: Bilgilendirilmiş Onay Formu

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Ek 3: Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı

Ek 4: Anababa-Okul Etkileşim Anketi

Ek 5: Metropolitan Olgunluk Testi

Ek 6: Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

Ek 7:Öz Düzenleme Ölçeği Materyalleri

Ek 8: Özgeçmiş

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yaşamın ilk yılları gelişim için kritik dönemlerdir. Bu kritik dönemlerde öğrenilmeyen bilgi ve becerilerin gelecek dönemlerde öğrenilmesi zordur (Oğuzkan ve Oral,1987). Bu anlamda okul öncesi dönem çocuk gelişiminin önemli basamaklarından biridir. Bu dönemde, hızlı ve çok boyutlu bir gelişim süreci içerisinde giren çocuklar; zihinsel, bedensel, sosyo-duygusal, psiko-motor ve dil gelişimlerini önemli ölçüde tamamlarlar. Çocuğa çeşitli etkinliklerle kazandırılacak bilgi, beceri ve alışkanlıklar gibi davranış örnekleri, çocukların kişilik oluşumunu ve gelecek dönemlerdeki öğrenim yaşamını etkilemektedir (Başal, 2005). Dolayısıyla, okul öncesi dönem kişilik gelişiminin şekillenmesinde de oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu dönemde yaşananların izleri, gelişimin diğer dönemlerinin sağlıklı ve mutlu yapı taşlarını oluşturabileceği gibi, yaşanacak sorunların temelini de oluşturabileceği belirtilmektedir (Oktay, 1992).

Bireyin tüm yaşamını etkileyecek kişilik özelliklerinin yapı taşlarının, bilgi ve becerilerinin temellerinin okul öncesi dönemde oluşuyor olması, bu dönemde verilecek eğitimin önemini gözler önüne sermektedir. Doğumla başlayıp, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan okul öncesi eğitim sürecinin; çocukların bireysel ve gelişimsel özelliklerine uygun, zengin uyaranlı çevre olanaklarını sağlayarak çocukların gelişimlerini toplumun kültürel değer ve özellikleri doğrultusunda yönlendirmesi beklenmektedir. Bu anlamda, çocuğun aileden sonraki ilk toplumsallaşma deneyimini yaşadığı süreç olan okul öncesi eğitim dönemi ve bu dönemde edinilen sosyal alışkanlıklar, çocukların gelecekteki yaşamını şekillendirmesi bakımından önemlidir. Çocuğun potansiyelinin açığa çıkarılması, ihtiyaçlarının karşılanması, hayata başarılı bir biçimde hazırlanması ve çocuğa bilgi beceri ve alışkanlıkların kazandırılması kaliteli bir okul öncesi eğitim ile yakından ilişkilidir (Zembat, 2005).

Okul öncesi dönemdeki eğitimin bir başka temel hedefi ise çocuğu ilkokula hazırlamaktır. İlkokula başlama hem çocuk hem de ailesi için önemli bir geçiş sürecidir. Okula hazır bulunuşluk olarak da tanımlanabilen okul olgunluğu; çocuğun bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal anlamda ilkokulun yeterliliklerini yerine getirmeye hazırlıklı olması ve öğrenme eyleminin gerçekleşebilmesi için gerekli olan temel koşul davranışlarının kazanılmış olması anlamındadır. (Koçyiğit 2009; Ülgen, 1997). Ayrıca, bireyin öğrenmeye yönelik tavırları, geliştirdiği kavramlar, değerler, alışkanlıklar, dil gelişimi, benlik duygusu, ilgileri, ihtiyaçları, çalışma yöntemleri ve korkuları okul olgunluğunu şekillendiren öğelerdir (Başaran, 1998). Bu anlamda okul öncesi eğitim alanında gerçekleştirilen birçok çalışma (Akkök 1996, Varış 1996, Özbek 2003, Üstün ve Akman 2003, Erkan ve Kırca 2010), okul öncesi dönem eğitimlerinin önemine vurgu yapmaktadır.

Eğitim sisteminin temel amaçlarından biri; akademik performansı ve okuldaki başarıyı olumlu yönde etkilemektir. Genel anlamda başarı; akademik programdan ve okul ortamından bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesidir. Bu başarı üzerinde etkisi olabilecek faktörler arasında aile, okul, arkadaş çevresi ve bireyin özellikleri sayılabilir. Akademik performans ile ilişkili son yıllarda yapılan araştırmaların ana noktalarından biri öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkili olduğuna vurgu yapan öz-düzenleme kavramıdır. Akademik yeterliliğin ve başarının temel etkenlerinden biri olduğu varsayılan öz-düzenleme kavramı, ilk defa sosyal öğrenme teorisinin kurucusu olan Albert Bandura tarafından ileri sürülmüştür. Sosyal bilişsel kuramın etkileşimci bakış açısına göre; sosyal faktörler öz denetim sisteminin işleyişini etkiler. Buna göre, bireyin davranışları yalnızca dışsal pekiştireçlerle veya cezalarla kontrol edilemez, kişiler davranışlarını kendi kendilerine düzenlerler (Bandura, 1991). Bu anlamda, öz düzenleme “öğrenenin öğrenme amaçlarını belirlediği, zihinsel öğrenmelerini, güdülerini ve eylemlerini buna göre düzenlemeye çalıştığı etkin ve yapıcı süreç olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000). Bir başka deyişle; öğrenen bir amaç belirler ve bu amacı gerçekleştirmek için stratejiler geliştirir, yani öğrenme tekniklerini kontrol etmeye ve yönetmeye çabalar. Öğrenen öğrenme süreci içinde aktiftir ve etkin rol alır. Bu alanda yapılan araştırmalar

yüksek düzeyde öz düzenlemenin, okul olgunluğu, akademik başarı, dayanıklılık gibi birçok olumlu gelişimsel kazanımla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Elias ve Berk 2002, Bondurant 2010). Dolayısıyla, öz düzenlemesi yüksek öğrenciler, eğitim ortamında bilgi ve beceri edinmek için kendi çabalarını yönetir ve girişimlerde bulunurlar, var olan bilgi ve becerilerinin farkındadırlar ve başarı için gereken olan bilgiyi ararlar. Ancak bu öz düzenleme becerisinin bir kişilik özelliği olmadığı, edinilmesi için bazı dinamiklerin gerekliliği belirtilmektedir (Montroy, 2014). Bu bağlamda öğrenme ortamının, öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik düzenlenerek okullarda kazandırılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Zimmerman, 1990). Alanyazındaki bu anlamda erken çocukluk dönemi programlarına ilişkin yapılan araştırmalar (Erişen ve Güleş 2007, Kayılı ve Arı 2011, Koçyiğit ve Kayılı 2008, McClelland ve Morrison 2003, Pehlivan 2006, Tepeli ve Yılmaz 2012, Tuğrul 1992) okul öncesi dönemde yeni modellerin tartışılmasına neden olmuştur. Bu tartışmalar, araştırmacıları alternatif modellerin denenmesine ve yeni yöntem ve programların geliştirilmesine yönlendirmektedir. Bu bağlamda; günümüz dünyasında Waldorf, Reggio Emilia, High Scope gibi birçok alternatif eğitim yaklaşımından bahsetmek mümkündür. Bu alternatif eğitim yaklaşımlarından biri de Montessori yöntemidir. Montessori yaklaşımı, çocuğun öğrenme isteğine göre kurulmuş, doğal büyümesine ve gelişmesine uygun, çocukların kendi yeteneklerini kullanabilmelerine olanak sunan, dolayısıyla çocuk merkezli, çocuğa yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunan bireysel bir eğitim sistemidir (Montessori, 1982). Bu doğrultuda çocuğun zekâsının kendi kendine çalışmasına ve çocuğun kişiliğinin geliştirilmesine yönelik bir mantığa dayanan montessori eğitim sistemi ülkemizde de yaygın olarak görülmektedir.

Tüm bu noktalardan hareketle; bu araştırmada farklı eğitim yaklaşımlarını benimseyen okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklarda okul olgunluğu ve öz düzenleme beceri düzeylerinin, annelerinin başarı algıları ile de ilişkisi açısından ele alınarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu anlamda çocuk merkezli, çocuğa yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunan bireysel bir eğitimi benimseyen Montessori eğitim kurumları ile geleneksel eğitim

veren okullara devam eden çocukların okul olgunluğu ve öz düzenleme becerileri ve annelerinin başarı algıları arasındaki farklılıklar ele alınmıştır.



1.1 OKUL OLGUNLUĞU

İlkokula başlama; bir çocuğun yaşamındaki en önemli noktalardan biridir. Yeni yaşamsal deneyimler içeren okula başlama sürecinin gerektirdiği uyum, çocuğun belli bir düzeyde, zihinsel, duygusal ve sosyal olgunlukta olmasını gerektirir. Bu durum genel olarak okul olgunluğu olarak ifade edilse de literatür incelendiğinde aynı kavramın olgunluk, hazır bulunuşluk, ilköğretime hazır bulunuşluk, okuma öğrenmeye hazırlık, okuma olgunluğu gibi terimlerle ifade edildiği görölmektedir. Bu çalışmada okul olgunluğu teriminin kullanılması tercih edilmiştir.

19. yy'ın ikinci yarısında tartışılmaya başlanan (Snow, 2006, Kagan ve Frelow, 2006) okul olgunluğu kavramının adlandırılması 1920'lerin sonunu bulmuş ve çocukların okul gerekliliklerini öğrenebilmeleri ve yerine getirebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilişsel, sosyal ve fiziksel becerilerin toplamı olarak tanımlanmıştır (Scott ve Little 2006). Tarihsel süreç içerisinde birçok yaklaşımdan etkilenen okul olgunluğu kavramı bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve motor beceri gelişim alanlarında hazır bulunuşluk ile birlikte çevre ve kültür arasındaki etkileşime doğru evrilmiştir (Carlton ve Winsler, 1999).

Okul olgunluğu çocuğun, zihinsel, sosyal ve bedensel olarak öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan tüm davranışları kazanması ve bazı bilgi ve davranışların kazanılmasında güçlük çeken çocuğun, herhangi bir duygusal zorlanma yaşamadan okula hazır olması olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2003; Binbaşoğlu, 1995; Oktay, 1999; Ülgen,1997; Yavuzer, 2002). Aynı zamanda okul olgunluğu okulu, aileyi ve çevreyi kapsayan üç boyutlu bir kavram olarak ele alınır; bireyin sosyal, duygusal, zihinsel, bedensel, konuşma yeteneği ve bilgi edinme süreci, anlamlandırma ve temel bilgiye ilişkin gerekli düzeye ulaşması ilk aşama, sınıfın farklı sosyal ortamlardan gelen öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olması ikinci aşama ve okul olgunluğunda aile ve sosyal ortamın katkısı ise son aşama olarak değerlendirilmektedir (Dinç, 2013). Dolayısıyla, okul olgunluğu zaman içinde oluşan, içerisinde birçok ilişkiyi ve öğrenmeyi barındıran, bir günde veya bir testle ölçülemeyecek bir süreç olarak görölmekte ve bu sürecin bir çocuğun

öğrenme yetisini etkileyecek, yaşamının tüm alanını kapsayacak bir süreç olarak bir beceri listesinden, kavramsal olarak soyutlanmış bilgidен, okula uyumlu davranışlardan daha fazlası olarak değerlendirilmektedir (Meisels, 1998).

1.1.1 Okul Olgunluğunun Önemi

Okul olgunluğu; bireyin yaşı, gelişimi, sağlık durumu, tutumu gibi bireyde daha önceden var olan ve edindiği becerilerin tamamını içerir. Bireylerin gelişimi birbirinden farklı olarak, herbireyin hali hazırda sahip olduğu özellikler ve aldığı eğitimin getirdikleri ile okul olgunluk düzeyine erişilen zaman ve düzeyin farklı olabilmesi nedeniyle okul olgunluğu farklı yaşlarda tamamlanabilmektedir (Oktay ve Unutkan, 2005). Dolayısıyla, kanunen okula başlama yaşında olduğu kabul edilen her çocuğun, okul ortamında yer almaya, eğitim etkinliklerine katılmaya uygun düzeyde zihinsel, duygusal, sosyal olgunluğa ulaşmış olması beklenmemektedir. Ayrıca, çocuğun okul olgunluğu düzeyi, bireysel özellikleri ve birçok çevresel etkenle de yakından ilişkili olduğu, bu nedenle ilkokula hazır bulunuşluk daha esnek ve daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Yeşilyaprak, 2004).

Okula hazır hale gelmeden sadece kronolojik yaşları göz önüne alınarak okula başlatılan çocukların, okulda daha çok uyum sorunları yaşamaları, kendilerini başarılı hissetmemeleri, okul ortamına fobi geliştirmeleri, hayal kırıklığı ve umutsuzluk yaşamaları ve düşük özgüven ile yakından ilişkili olduğu alanyazında sıklıkla belirtilmektedir (Başar, 2013; Duran, Dockett ve Perry, 2004; 2013; Erkan ve Kırca, 2010; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Oktay ve Unutkan, 2005; Öztürk ve Uysal, 2013; Yılmaz, Taşçı ve Fidan, 2013; Yazıcı, 2002). Dolayısıyla, okul olgunluğu düzeyi düşük olarak okula başlayan çocukların okuldan ayrılma, duygusal ve davranışsal problemler yaşama oranlarının yüksek olduğu gösterilmektedir (Duncan vd., 2007; McLoyd, 1998; Wertheimer ve Croan, 2003).

Belirtildiği üzere; okul olgunluğu düzeyi çocuktan çocuğa farklılık göstermektedir. Çocukların konuyu öğrenmek için yeterlilik düzeyleri, genelde

konuyu öğrenmeye elverişli ancak özelden birbirinden farklı olabilir. Yani; sahip olduğu bilişsel ve duyuşsal güce göre her çocuk konuyu farklı sürede ve farklı şekilde öğrenebilir (Başaran, 1996). Bilişsel ekolün yorumuna göre, okul olgunluğu bilişsel yapının bir görevidir. Çocuğun yeni bir şey öğrenmeye hazır olması, yeni öğreneceği davranışla ilgili gerekli bilgi ve becerileri kullanmaya ve kontrol etmeye yeterli olduğu anlamına gelmektedir (Fidan, 1996). Koçyiğit'in (2009) birinci sınıf velileri ve öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenler birinci sınıf için gereken donanıma sahip olma düzeyini okul olgunluğu şeklinde tanımlamış ve bu durumun, her öğrencinin, bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal alanlarının gelişimine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Okul olgunluk düzeyi yeterli olmayan ve bu nedenle okula adapte olmakta zorlanan öğrenciler, okula ilişkin besledikleri olumlu olmayan duygular nedeniyle okuldan uzaklaşmaktadır (Ekiz ve diğ., 2013). Okul öncesi dönemde çocuğun geliştirilmesi gereken yönleri tespit edilip desteklenmez ise, çocuğun ilkokula başladığı dönemde yaşayacağı okul başarısızlığı tüm eğitim hayatı boyunca devam etmekte ve akranları ile arasında büyük farklılıklara yol açmaktadır. Okul olgunluğunun sadece akademik başarıyı etkilemediğini, çocukların yaşadıkları davranış problemlerini, duygusal problemleri ve okuldan ayrılma oranları üzerinde de etkili olduğunu gösteren birçok araştırma sonucu mevcuttur (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997; Duncan ve diğ., 2007; McLoyd, 1998; Wertheimer ve Croan, 2003).

Öğrenci ilkokula başladığında yetersiz ya da geliştirilmesi gereken özellikleri saptanmadığında, okul ortamına uyum ve akademik başarı ilgili problemler yaşayabilmektedir. UNICEF 2011 raporunda Türkiye'de çoğu çocuğun herhangi bir hazırlık olmadan, yeterli okul olgunluğu düzeyine ulaşmadan, ilkokula başladığını ve bu durumun okul başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ve dezavantajlı duruma düşürdüğünü belirtmektedir. Bu nedenle; çocukların ilkokula başlamadan önce hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve eksik oldukları alanların tespit edilerek desteklenmesi, akranlar arasındaki eşitsizliği ortadan kaldırılacaktır.

Okula başarılı bir başlangıç, eğitim-öğretimin başarılı bir şekilde devamı için oldukça önemli görünmektedir. Demir'in (2005) birinci sınıf

öğrencileri ile yaptığı okul olgunluğunun ders başarısı üzerindeki ilişkisini incelediği araştırmasında, okul olgunluğu düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ders başarılarının yüksek, okul olgunluğu düşük olan bireylerin ders başarılarının da düşük olduğunu bulgulamıştır. Okul öncesi dönemde okula hazırlık bağlamında, görsel ve işitsel olgunluk, görsel bellek, el-göz koordinasyonu, duygusal ve sosyal etmenler ve odaklanma süresinin önem teşkil ettiği düşünülmektedir (Güven, 1991). Wesley ve Buysee (2003) tarafından yapılan, anne-babaların ve uzmanların görüşlerinin odak grup toplantıları yapılarak incelendiği araştırma sonuçlarına göre katılımcılar; sosyo-duygusal gelişimin, dil gelişiminin, iletişim becerilerinin, temel kurallara uyabilme becerilerinin okul olgunluğunu etkilediğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Duncan ve arkadaşları (2007) çocukların okul hayatındaki başarılarını erken çocukluk dönemindeki dikkat, sosyo-duygusal ve akademik beceri düzeylerinin yordadığını bulgulamışlardır. Çocuklar okul becerilerinin temelini oluşturan, güven, kendini kontrol, iletişim, itaat ve ortaklaşa hareket edebilme becerilerini erken yaşlardan itibaren edinmeye başlamaktadır (Meisels, 1997).

Dolayısıyla, okul olgunluğuna eriştikten sonra okul yaşamının başlıyor olması oldukça önemli görünmektedir. Bu doğrultuda, hangi faktörlerin okul olgunluğunu etkilediğini belirlemek sürecin daha iyi anlaşılmasına sağlayacağından birçok çalışma okul olgunluğunu etkileyen etmenleri ele almıştır.

1.1.2 Okul Olgunluğunu Etkileyen Etmenler

Öğrencinin gereksinimleri ve ilgileri, bilişsel düzeyi, duygusal ve psiko-sosyal durumu, sağlık durumu, eğitim ortamı, arkadaş çevresi, ebeveyn eğitimi gibi birçok etken diğer tüm gelişim alanlarında olduğu gibi okuma yazma becerilerinin kazanılmasında da önemlidir. Bu etkenlere bağlı olarak her çocuğun deneyimleri farklı gelişmektedir (Yazıcı, 2001). Çocuğun ilkokula hazırlığında, fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal olgunluk, okul fobisi gibi bireysel farklılıkların yanı sıra aile ve okul gibi çevresel faktörlerin de etkili olduğu belirtilmektedir (Binbaşoğlu, 1995). Özetle, okul olgunluğunu etkileyen birçok etken olmakla birlikte araştırmacıların bu etkenleri dört temel

başlık altında topladıkları görülmektedir; fiziksel, zihinsel, sosyo-duygusal ve çevresel etmenler.

Fiziksel Faktörler: Dünya'nın birçok yerinde uygulanan eğitim sistemlerinde olduğu gibi ülkemizde de ilkokula başlamak için başlıca ölçüt kronolojik yaştır. Yürürlükteki ilköğretim yönetmeliğine göre (29/07/2014 tarihli/ 29072 sayılı) Madde 11-6 a-b (Değişik: RG-24/7/2014-29072); ilkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Ülkemizde durum böyleyken, okula başlamak için; İsrail, İngiltere ve Honkong'da beş, Japonya, Amerika, Hindistan ve Almanya'da altı, İsveç, Norveç, Danimarka ve Finlandiya'da yedi yaşını doldurmak gerekmektedir (Oktay, 1999).

Daha önce de belirtildiği üzere, çocukların kronolojik yaşları aynı olsa da gelişme hızları, zihinsel becerileri, ekonomik, kültürel ve sosyal imkanları değişik düzeylerde olan çocuklar, akademik yönden birbirlerinden farklı başarı düzeylerine sahip olabilmektedirler (Çataloluk, 1994). Bu nedenden ötürü; aynı kronolojik yaş diliminde olup, okula hazır olmayan çocuklar bulunmaktadır. Kronolojik yaş dışında, çocuğun fiziksel özellikleri (boy ve kilo) ile akademik başarı arasında direkt bir ilişki olmamasına rağmen, gelişimin uyum ve düzen içinde devam etmesi okul başarısı açısından önemlidir. Çocuğun yaşlarına yakın fiziksel özelliklere erişememesinin gelişiminin erken döneminde yetersizlik duygusunun yaşanmasına sebep olabileceği belirtilmektedir (Aşıcı, 2013). Ayrıca, görme ve işitme duyularında var olan problemler de öğrenme sürecindeki bireyler için engelleyici olabilmekte, görsel ayırt etme becerileri açısından okul öncesi dönemde bu becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılarak çocuklara renkleri, yönleri, benzerlik ve farklılıkları, sembolleri ayırt edebilecek beceriler kazandırılmaktadır (Engin, 2009). Benzer şekilde, işitme duyusunun sağlıklı gelişimi de okula başlayan çocuk için önemlidir. İletişim kurulabilmesi, talimatların duyulabilmesi ve anlamlı cevaplar verilebilmesi, seslerin ayrıştırabilmesi ilk okuma becerilerinin kazandırılması için olması gereken etkenlerdir. Dolayısıyla, işitsel ve görsel ayırt edicilik

becerisinin okuma yazma becerisi üzerindeki etkisi oldukça büyüktür (Oktay, 2011). Ayrıca, yazıyazabilme becerisi üzerinde, bilek, kol ve eklemlerin gelişmesi, el göz koordinasyonunun sağlanması etkili olmaktadır (Koç, 2002).

Zihinsel Faktörler: Çocuk, okulda karşılaştığı bilişsel sorunlarla başa çıkabilmek için gerekli mental yeterlilikte olmalıdır. İlkokula başlamak için gereken okul olgunluğu için bireyin zihinsel performansı önemli bir ölçüttür (Oktay, 1983). Dolayısıyla, öğrenmenin gerçekleşmesi için çocuğun sahip olduğu ön yeterlilikler önemlidir. İlgi, bilgi, beceri ve yeteneğin yanında, bu ön yeterliliklerin kazanılmasını etkileyen en önemli faktörlerden biri de zekadır (Arı ve diğ., 2001). Zekâ; öğrenme, öğrenilen bilgidan yararlanabilme, yeni durumlara uyum sağlayabilme ve bilgiyi kullanabilme yeteneğidir (Miclea ve Mihai, 2007). Okul olgunluğu ile zekâ arasında ilişki yüksek olsa da mutlak değildir. Zekâ gelişimleri normal olsa bile okuma becerisi kazanamayan öğrenciler olduğu gibi, donuk zekâyâ sahip olmalarına rağmen kolaylıkla okuma becerisi kazanabilen çocuk sayısı da yüksektir. (Gonca, 2004). Zekâ ve zekâyı destekleyen tüm faktörler yeteneği oluşturur, bu da zekanın akademik başarı için yeterli tek şart olmadığını gösterir (Çataloluk, 1994). Ayrıca zekâ her ne kadar çocuğun anne babadan aldığı en önemli genetik özelliklerden biri olsa da zekanın gelişimi için uygun koşullar gereklidir. Problem çözümede kullanılan, yeni durumlara ve çevreye uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanan zekâ, yaş ile birlikte gelişim göstermektedir (Kulaksızoğlu,2008).

Gelişim yaşam boyu sürmekle birlikte, en hızlı değişim ve gelişim çocukluk yıllarında görülmektedir. Özellikle, insanın zihinsel kapasitesi beyindeki sinir hücrelerinin arasında kurulan bağlantılarla ilgilidir. 5 yaşına kadar sinirler arasında birçok bağlantının kurulmuş olduğu ve bu durumun 10-12 yaşına kadar devam ettiği bilimsel olarak kanıtlanmıştır. 12 yaşından sonra zayıf bağlantılar silinirgüçlü bağlantılar korunur. Ancak, 18 yaşından sonra beyin elastikiyetini kaybederken, gücü artar. Bu bilgiler ışığında görülmektedir ki, gelişim dönemindeki en etkili öğrenme okul öncesi ve ilkokulun ilk dönemlerinde gerçekleşmektedir (Turan, 2004).

Ayrıca, Piaget'in zihinsel gelişim kuramına göre ilkokula başlayacak olan çocuklar somut işlemler döneminde. Bu dönemde, korunum, sıralama, sınıflama, mantıksal düşünme, tersine çevirebilme becerilerinin başarılı olması beklenir. Somut işlemler döneminde çocukların sosyalleşme, dil öğrenme ve düşünce süreçlerinde önemli gelişmeler olmaktadır. Bu nedenle okula başlama yaşının Piaget'in somut işlemler dönem özellikleri dikkate alınarak belirlenmesi tesadüfi değildir. Ancak son zamanlarda bazı araştırmacılar, Piaget'in gelişim dönemlerinin daha erken geçirildiğini öne sürmektedirler (Arı, 2008).

Özetle, çocuğun yeni düşünce oluşturması ve yeni deneyimler kazanması için yeterli düzeyde bilişsel olgunluğa ulaşması gerekmektedir. Böylelikle çocuğun okula uyumu da kolaylaşacaktır. Çocuğun okul olgunluğu değerlendirilirken kronolojik yaştan öte bilişsel olgunluk düzeyinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Yörükoğlu, 2003).

Sosyal Duygusal Faktörler: Okul olgunluğunu etkileyen önemli faktörlerden bir diğeri de sosyal ve duygusal yeterlidir. Okula başlayacak çocukların yeterli duygusal olgunluk düzeyinde olması diğer etkenler kadar önemlidir. Aile ortamından sonra okul, çocuğun ilk sosyal ortamı olma niteliğini taşır. Okula başlayan çocuk, uyması gereken kurallarla, özümsemesi gereken bilgilerle karşılaşır. Kendini ifade edebilen, birlikte yaşamaya, toplu çalışmaya yatkın ve okul olgunluğunda olan çocuk uyumda sorun yaşamazken, bu olgunlukta olmayan çocuk zihinsel yönden yeterli olgunlukta olsa bile duygusal açıdan zorluklar yaşayabilmektedir (Güler, 2012). Dolayısıyla, bilişsel gelişimin yanı sıra duygusal ve sosyal gelişim yönünden de hazır olmak okul olgunluğuna ulaşmak için gerekli olarak değerlendirilmektedir. Yeterli olgunluğa ulaşan çocukların uyum sürecini sorun yaşamadan atlatabildikleri belirtilmektedir (Yavuzer, 2004). Öte yandan, duygusal uyum problemi yaşayan, çekingen ve kendine güvenmeyen çocuklar, diğer yeteneklere sahip olsalar dahi gereken okul olgunluğuna ulaşmış sayılmazlar. (Ayhan, 1998).

Çocuklar, ilkokul dönemine kadar birçok beceriyi ebeveynlerinden ve sosyal çevresini oluşturan diğer bireylerden öğrenirler. Çocuğun aile çevresinde geliştirdiği ilişkinin tutarlı, şefkat ve sevgi içeren bir yapıya sahip

olması, toplumsal hayata katılmasını sağlayan en önemli süreçlerden biridir. Bu sürecin sorunsuz yaşanması, çocuğun duygusal açıdan kendine güvenmesini ve olumlu benlik algısı kazanmasını sağlarken okula, sosyal ve duygusal açıdan hazır hale gelmesini de sağlayacaktır (Yapıcı, 2004). Ayrıca, çocuğun, kendisi hakkında hissettiklerini, yaşamındaki sorunlarla başa çıkabilmek için gereken becerileri okul öncesi dönemde öğrenerek, benlik algısı ve yetenekleri konusunda olumlu algı geliştiren çocukların, başarısızlık ve yetersizlik algılarına sahip olan çocuklara göre araştırmacı, meraklı ve istekli çocuklar oldukları bulgulanmıştır (Senemoğlu, 1994). Okuldaki başarısızlığından dolayı duygusal açıdan sorun yaşayan çocukların ise genel olarak okul olgunluk düzeyinin üzerinde görevlere zorlanan çocuklar olduğu belirtilmektedir (Oktay, 2013). Benzer şekilde, Cooper ve Farran (1988) çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin okul başarısına ve uyumlarına olan etkilerine işaret ederken, okul öncesi eğitim almanın, birlikte çalışabilme ve bağımsız bireyler olabilme becerilerinin ilkokula hazır olmak için ön şart olarak kabul etmektedir. Dikkatini yoğunlaştırıp sınıf aktivitelerine katılan çocukların akademik başarılarının dahayüksek olduğu saptanmıştır.

Çocukların okula başlamadan önce öğretmen ve okul korkusu geliştirerek yetersizlik hissine kapılabileceği ve bundan dolayı kaygı düzeylerinin artabileceği belirtilmektedir. Bu duygusal sorunlarından sıyrılamayıp eğitim sürecine odaklanamayan çocuklarda ise başarısızlık ve uyumsuz davranışların görülebileceği belirtilmektedir (Keskinılıç, 2002). Dolayısıyla, çocuğun okul olgunluğuna ulaşmamış olması bu uyumsuzluk sorunlarında önemli bir etmen olmaktadır. Alanyazında bu anlamda yapılan araştırmalar (Esaspehlivan, 2006; Polat ve Unutkan 2003, Yeşil, 2008) okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen öğrencilerin, gidenlere oranla daha fazla uyumsuzluk (okula olumlu duygu geliştirme, işbirlikçi tutum, okuldan kaçma ve oto kontrol değişkenleri üzerinden) gösterdiklerini ve yeterli okul olgunluğu düzeyine sahip olmadıklarını bulgulamaktadır.

Çevresel Faktörler: Çevre koşullarının bireyi en fazla etkilediği dönem çocukluk dönemidir. Çocuğun genetik olarak sahip olduğu potansiyelin gelişmesi çevrenin sunduğu koşullarla sınırlıdır. Bu anlamda literatür

incelendiğinde iyi çevre koşullarında yetişen çocukların daha başarılı olduklarını, çocukların okul öncesi eğitim veren okullara devam etmiş olması ile aile ve diğer sosyal ortamlarının zekâ gelişimi ve öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik zengin uyarıcılarla desteklenmesinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Satır, 1996; Çelenk, 2003, Görmez 2007).

Ebeveynlerin eğitime verdikleri önem ve değere ilişkin olarak geliştirdikleri tutum ve davranışlar ve çocuğa bu yönde sundukları olanaklar önemlidir. Anne ve babanın, çocuğu bir okul öncesi eğitim veren okula göndermiş olmaları, gelişimlerinin erken dönemlerinden itibaren çocukla birlikte kitap okunması, müze, konser ve sergiye götürülerek, yapılan etkinlikler hakkında çocukla konuşulması, okul olgunluğu adına yapılan önemli aktivitelerdir (Yavuzer, 2003).

Çevresel faktörler bağlamında; ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, evde görsel ve işitsel iletişim araçlarının bulunması, okula giden başka kardeşlerin olması okul olgunluğunu etkileyen diğer unsurlar arasında sayılmaktadır (Bayhan, 2003). Dolayısıyla, çocuğun eğitim yaşantısı ilk olarak ev ortamında başlamaktadır. Bu anlamda, gereksinimlerinin karşılandığı bir çevrede yetişen ve kalıtsal bir problemi olmayan her çocuk okula hazır olarak görülmektedir (Ataç, 1991).

Özetle, çocukların okula hazır olması için zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve çevresel faktörler etkili olup, okula başlama yaşı gelen çocuğun okuma yazma ile ilgili temel becerileri kazanmış olması, arkadaşlık kurma, paylaşma, kendini rahatlıkla ifade edebilme gibi sosyal becerileri kazanmış olması beklenir (Kaynar, 2014). Okul olgunluğuna ilişkin yapılan araştırmalarda, çeşitli okul olgunluğu kriterleri ortaya konulmuştur. Her ne kadar farklı çalışmalar farklı olgunluk kriterlerini vurgulamış olsalar da genel olarak ortak özelliklerin vurgulandığında da görülmektedir. Örneğin, Senemoğlu'na göre (1994) çocuklarda okula başlamadan önce var olması gerektiği düşünülen beceriler; iletişim, problem çözebilme ve analitik düşünebilme, yaratıcılık, algısal ve devinimsel beceriler, kendisini, kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olmasıdır. Brostrom'a (2000) göre ise çocuklardan okula başlamadan önce; öz bakımlarını yerine getirebilmeleri, duygu

farkındalığına, renk, harf ve sayı kavramları gibi bilgilere, paylaşma, yardımlaşma, gibi sosyal becerilere sahip olmaları, ince ve kaba motor becerilerini kullanabilmeleri beklenir.

Çelenk'in (1999) araştırmasında aktardığı Gray'in (1975) tespitlerine göre ise; çocuk, ilk okuma-yazma devrinde kullanılacak ve dersle ilgili bütün işlemleri, verilen görevleri yapabilecek olgunluk düzeyine, düşüncesini açıkça ortaya koyabilecek, izlenimlerini ve gözlemlerini anlatabilecek dil gelişimine, grupla çalışabilecek sosyal ve duygusal olgunluk düzeyine ve okuma yazma öğrenme isteğine sahip olmalıdır. Oktay ve Unutkan (2003) ise; öz bakım becerilerini yerine getirebilmeyi, ders süresince dikkatini toplayabilmeyi, kendisini rahatlıkla ifade edebilecek iletişim becerilerine sahip olmayı, akran grubu ile birlikte hareket edebilmeyi, kurallara uyabilmeyi, okula başlayacak çocukların sahip olması gereken özellikler olarak belirtmektedir.

Sonuçta, belirtilen tüm bu kriterler farklı araştırmalar sonucunda elde edilen farklı bulgulara dayansa da okul olgunluğu için gerekli öz bakım becerilerine, iletişim becerilerine, duygusal ve sosyal olgunluk düzeyine sahip olma gibi bazı ortak özellikler taşımaktadır. Ayrıca, başarı ve akademik performans üzerinde etkili olduğu düşünülen öz düzenleme kavramı da pek çok araştırmacı ve kuramcı tarafından ele alınmıştır.

1.2. ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ

İlk olarak Bandura (1977) tarafından kullanılan öz-düzenleme kavramı, kişinin davranışlarıyla ilgili, yetenek ve potansiyelinin farkında olup, bireyin bu farkındalıkla kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırması olarak tanımlanmıştır. Sosyal bilişsel kuramın etkileşimci bakış açısına göre; sosyal faktörler öz denetim sisteminin işleyişini etkiler. Öz düzenleme ayrıca düşünce, etki, motivasyon ve davranış üzerindeki güçlü etkisiyle öz yeterliliği de içine alır. Bireyin davranışları yalnızca dışsal pekiştiricilerle veya cezalarla kontrol edilemez, kişiler davranışlarını kendi kendilerine düzenlerler (Bandura, 1991).

Bandura'dan sonra bu kavramı ele alan birçok araştırmacı kavramın tanımını sosyal, bilişsel, duygusal gerekliliklere göre düzenlemesi olarak çeşitli yönleriyle ele almışlardır. Genel olarak bu tanımlar değerlendirildiğinde, öz düzenleme, bireyinsosyal çevresiyle sağlıklı ilişki kurmasını sağlamak için kendisini ve davranışlarını düzenlemesine olanak sağlayan, dikkat, duygu ve davranıştan oluşan, birbiriyle ilişkili bir eylemler bütünü olarak, bireyin üst biliş, dürtü ve davranış bağlamındaki öğrenme aşamalarına etkin olarak katılma düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Posner ve Rothbart, 1998; Shield ve Cicchetti 1998; Zimmerman, 2000). Değişime uyum sağlama olarak tanımlayan Mithaug'a (1993) göre ise, öz düzenlemeli bir davranışın ortaya çıkması, sürdürülmesi ve değiştirilmesine ilişkin üç temel mekanizma vardır: (1) istendik durumu tanımlayan değişkenlerin varlığı, (2) istendik durumla mevcut durumu karşılaştırmayı sağlayan içsel geribildirim ve (3) içsel veya dışsal unsurları değiştirmeyi sağlayan tepki mekanizmaları. Özetle, genel olarak öz düzenleme; bireyin duygu, dürtü ve düşüncelerini, dikkatini, davranışlarını, kontrol etmesi ve düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2013; Tanrıbuyurdu, 2012). Bu anlamda çeşitli kuramsal yaklaşımlar da öz düzenlemeye farklı açılardan yaklaşmışlardır. Örneğin, psikanalitik yaklaşımla (Freud 1963) öz düzenlemenin gelişim sürecini, duygusal dürtülerin ve gereksinimlerin olağan bir sonucu olarak değerlendirerek, id, ego ve süper ego yapılarının arasındaki çatışmalı ve gergin ilişkiden doğan ve bireyin uyarılma düzeyini kontrol edebilmesi ve gerçek dünyanın gerektirdiklerini yapabilmesini

sağlayan bir mekanizma olarak görmektedir (Akt. Bronson, 2000). Bilişsel yaklaşımla Piaget (1926) ise Freud'dan farklı olarak öz düzenlemeyi bilişsel süreçlerle açıklamış ve bozulan dengeyi yeniden sağlama eğilimi ile öz düzenleme arasında benzerlik olduğunu belirtmiş ve organizmanın büyümesi ve gelişimi için dengeyi yeniden sağlama ne kadar önemliyse, öz düzenleme de çevre ve birey arasında ilişki kurmak açısından bilişsel gelişim için oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Keenan ve Evans, 2009). Davranışçı kurama göre ise dürtüsellik ile öz düzenleme karşı karşıyadır; kişi ulaşmak istediği ödülü ve hazzı erteleyebildikçe öz düzenleme düzeyi yükselir. Dolayısıyla, ödüle veya haza ulaşma isteği dizginlenemezse ve öz düzenleme düzeyi düşerse dürtüsel davranışlar gözlemlenir (Logue, 1995).

Özetle, öz düzenleme; kişinin hayatındaki riskli davranışları engellemesini sağlayan en önemli faktörlerden biridir. Öz düzenleme kişinin yaşamı boyunca karşılaştığı olaylarla nasıl başedeceğini, hedeflerini, planlarını ve inançlarını kapsayan kişisel bir kontroldür (Sternberg, 1998) ve çeşitli alt boyutları ile ele alınmaktadır. İlerleyen bölümde bu alt boyutlara değinilmektedir.

1.2.1 Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Öz düzenlemenin alt boyutlarına ilişkin olarak, kuramsal alt yapının farklılığına göre şekillenen birçok farklı saptama bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar öz düzenlemenin boyutlarını, sürdürülen dikkat, motor kontrol, otomatik tepkilerin engellenmesi ve hazzın geciktirilmesi olarak belirtirken (Brooks-Gunn, 2004, Zimmerman, 2000), bazı araştırmacılar bilişsel, duygusal ve davranışsal alanlar olarak belirtir (Calkins ve Fox, 2002; Smith-Donald ve diğ., 2006). Boyutlar birbirinden farklı, fakat birbirleri üzerinde etkili bir sistem olarak çalışır. Öz düzenleme kavramsal olarak dikkat düzenlemeyi (dikkati odaklama, bilgiyi hatırlama, dikkati sürdürülebilme, dikkatini başka yöne kaydırma), davranış düzenlemeyi (motor kontrol ve davranışsal dürtülerin kontrolü), duygu düzenlemeyi (duyguların nitelendirilmesi, öfkeye tahammül gösterme) içeren bir mekanizmadır. Bu becerilerin birlikte gelişir ve 3-7 yaş döneminde ön beynin gelişimine bağlı olarak hızla gelişmektedir (Ertürk,

2017). Sonuçta, duygu düzenlemede sadece duygusal süreçlerin değil, bilişsel ve davranışsal süreçlerin de etkisi vardır (Bell ve Wolfe, 2004).

1.2.1.1 Davranış Düzenleme

Öz düzenlemenin alt boyutlarından biri olan davranış düzenleme, çocukların eyleme geçmeden önce düşünmesi, eylemlerini planlaması, dürtüsel davranmaması, tepkilerini kontrol edebilmesi, sırasını bekleyebilmesi, gereken durumlarda sabır göstermesi gibi durumları içerir. Amaca uygun davranışın ortaya konması için bireyin bilinçli olarak uygun davranışa yönelmesi ve davranışa geçmesi için çaba gerektiren bir şekilde kendisini kontrol etmesi gerekir. Birçok tepki alternatifini değerlendirip aralarından seçim yapabilme ve motor tepkiyi erteleyebilme yeteneğinin önemli bir kısmı 3-7 yaş döneminde gelişmektedir (Rothbart, 1989).

Çaba gerektiren kontrol kazanımları düşük olmayan çocuklar, düşünce ve duygularını düzenleyebildikleri gibi davranışlarını da düzenleyebilirler. Davranış düzenleme aşaması, çocuğun duygularını rahatlıkla ifade edebilme becerilerini, sosyal süreçlere katılımını ve özellikle öz düzenleme becerilerini büyük oranda etkilemektedir (Eisenberg ve diğ., 2011).

Davranışı düzenleme sürecinde “önleyici kontrol” olarak ortaya çıkan çaba gerektiren kontrol, bireyin uygun olan davranışı sergilemek için uygun olmayan davranışı engellemesidir (Carver ve Scheier, 2011). Yani; amaçla veya yerine getirilmesi gereken görevle ilişkisi olmayan davranışların engellenmesi, baskılanmasıdır. Önleyici kontrol, öz düzenleme için çok önemli olan yürütücü işlevlerin de bir parçasıdır. Bu anlamda dürtüsellik, davranış düzenlemenin önemli boyutlarından biridir. Planlamadan ve düşünmeden eylemde bulunmak olarak tanımlanan dürtüsellik ile çaba gerektiren kontrol arasındaki ilişki negatiftir. Yani bir başka deyişle, çaba gerektiren kontrol düzeyleri düşük olan bireylerin dürtüsellik düzeyleri yüksektir (Eisenberg ve diğ., 2011). Bireylerin dürtüsellik düzeyleri, çocuğun bakımını üstlenen kişilerle olan ilişkisinin özelliği, aktivite düzeyi, çabuk sinirlenmesi gibi farklılıklarla birlikte, bilişsel yeterlilik düzeyi, çocuğun mizacı nedeniyle

ortaya çıkan dikkat dağınıklığı gibi durumlardan da etkilenmektedir (Kopp, 1982).

Öz düzenlemeyi etkileyen bir başka boyutta “hazzın ertelenmesidir”. Hazzı erteleme bireyin bir hazzı geciktirerek hedefine yönelik davranışı sergilemek için çaba sarf etmesi şeklinde tanımlanabilir (Mischel ve diğ., 1989). İlk olarak Walter Mischel’in, sonrasında da Philip Zimbardo’nun gerçekleştirdiği “Marshmallow deneyi”nde; çocuklardan bir kısmı ikinci ödülün geleceğini bilmesine rağmen tek ödüle razı olmuş, diğer bir kısmı da hazzı ertelemeyi başarmış ve daha fazla ödül ve haz elde etmişlerdir. Deneye katılan çocukların büyüdüklerinde durumları karşılaştırılmış ve hazzı ertelemeyi başaran çocukların okula uyumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu, kendinden emin, yardımsever, işbirlikçi oldukları, hazzı ertelemeyen çocukların ise kavgacı, karamsar ve kıskanç oldukları bulgulanmıştır (Zimbardo, 2009). Bu çalışmadan sonra Zimbardo insanları gelecek yönelimli, kaderci ve hedonistlik olmaları ile karakterize eden bir model önermiştir. Bu modele göre; geleceğe yönelimli perspektife sahip kişiler hedef odaklıdır, hazzı erteleyerek sağlıklı davranır ve olumlu sonuçlara ulaşırlar. Bu durumun tersi ise ani durum ve sonuçlardan etkilenen hedonistlik kişilerdir. Kaderci kişiler ise; sonuçları görmezden gelir ve daha sorumsuz davranışlar ve alışkanlıklar gösterir (Zimbardo, 2015).

Çocukların hazzı erteleyebilmesi, sonrasında hazzı sağlayacak ödülün ertelenen haz ile ilgili olması ve çocukların yaşları ile doğru orantılıdır. Yani, erteleme davranışı gösterme düzeyi çocukların yaşı ilerledikçe yükselir. Aynı zamanda, çocukların zekâ düzeyi, cezbedici duruma ya da nesneye karşı direnç gösterme düzeyleri, sosyal sorumluluk sahibi olmaları ve başarmak için çaba göstermeleri ile ilişkilidir (Rothbart, 1989).

Okula başlama zamanı; çocukların, sınıf ortamında bir aktivite yapmak için beklemek, konuşmadan söz almak için beklemek, sırayla yapmak, bağırarak yerine sessizce konuşmak gibi öncelikle motor tepkilerini, dürtülerini ve hazlarını geciktirmeleri gerektiren bir durum olduğunda, davranışsal dürtü ve motor kontrolü sağlamalarını gerektiren bir zaman olarak görülmektedir (Smith Donald ve diğ., 2007).

1.2.1.2 Dikkat Düzenleme

Öz düzenlemenin büyük bölümünü oluşturan dikkat, belirli bir durum karşısında davranışlarını düzenleme becerisi olarak tanımlanabilir. Dikkat bir kaynağa odaklandığında, birey o kaynağın farkında olur ve bu kaynaktan gelen bilginin alınmasını kolaylaştırır (Silverman, 2012). Aynı zamanda dikkat seçicidir, bütün kaynaklara odaklanmaz; dikkat bölünebilir, birey aynı anda iki kaynağa dikkatini yöneltebilir. Dikkat yön değiştirebilir, odaklandığı bir uyarandan diğerine yönelebilir; dikkat sürdürülebilir, birey dikkat odağını değiştirmeden sürdürmeye ihtiyaç duyabilir (Rothbart, 1989).

Dikkat düzenleme, zihinsel süreçlerin bir parçasıdır ve dikkati sürdürme, görev boyunca dikkati koordine edebilme, hedefe yönelik davranışta bulunmak üzere hazırlanma ve yapılacak görev süresince koordine etme gibi aşamaları ve becerileri içerir (Bronson, 2000).

Özellikle 3 ve 7 yaş dönemleri arasında dikkat düzenleme gelişir. Dikkatle ilgili öz düzenleme, işler bellek, dikkati ayarlama ve kontrol etme gibi üç boyuttan oluşur. Dikkat düzenlemenin temelini oluşturan bu beceriler birlikte çalışarak öz düzenlemeyi destekler (Diamond, 2006). McClelland ve arkadaşları (2007) tarafından 3-5 yaş arasındaki çocuklarla yapılan araştırmada; öz düzenleme becerisi kapsamında dikkat, çalışma hafızası ve engelleyici kontrol hafızası ölçülmüş ve her üç testten yüksek puan alan çocukların yüksek öz düzenleme puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Rothbart ve Sheesetafından (2007) yapılan araştırma dikkat düzenleme becerileri yüksek olan çocukların duygularını ve davranışlarını gerginliğe neden olan durumlarda dahi düzenleyebildiklerini göstermektedir.

1.2.1.3 Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme; bireyin duygularına ilişkin farkındalık sahibi olması, bir uyarana karşısında ortaya çıkan duygu ve davranışı ile bir duygunun baskın olma halini kontrolü altında tutabilmesi olarak tanımlanabilir. Duygu düzenleme; mutluluk, üzüntü, öfke, korku gibi duygusal durumların yoğunluğunun kontrol altında tutulabilmesidir (Kopp, 2002). Duyguların yoğun olarak ortaya çıktığı durumlarda, uyarana verilen tepkinin kontrol

edilebilmesi için engelleyici kontrole ihtiyaç vardır. Engelleyici kontrol, uygun olmayan davranışlarla sonuçlanabilecek bir durumun önüne geçebilmek için kişinin kendi kendini yatıştırmasıdır. Engelleyici kontrol düzeyinin yüksek olması duygu düzenleme sürecinin başarılı olması ile de ilişkilidir (Eisenberg ve Spinrad, 2004).

Duygu düzenleme çevresel etkenlerden daha çok, bireyin kendisinin inisiyatif aldığı, amaçsız davranışlar yerine amaçlı davranışlar ortaya koyduğu ve bilinçli olarak sürdürülen bir süreçtir (Eisenberg ve Spinard, 2004).

Sosyal beceriler, duygusal öz düzenlemenin temellerini oluşturur. Sosyal becerileri gelişmiş olan birey, çevresine uyum gösterebilir, gerginlik durumunda öfke gibi duygularını kontrol edebilir ve kendini uygun şekilde ifade edebilir (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal çevrede deneyimler kazandıkça birey duygularını ifade edebilir, duygusal dışavurum becerileri gelişir. Bu durumun çocukların duygu düzenleme sürecine katkısı büyüktür. Çocuğun duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde çocuğun ebeveynlerinin ve bakımını üstlenen kişilerle ilişkilerinin etkisi önemlidir. Eisenberg ve arkadaşları tarafından (2005) yapılan araştırma bulguları; ebeveynleri tarafından olumlu duyguları ifade edilen çocukların sosyal ilişkilerinde duygusal düzelmeye sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Ogelman ve arkadaşları (2013) okul öncesi dönemde çocukların sosyal becerilerini, annelerin çocuklara yönelik tutumlarının etkilediğini bulgulamışlardır. Anneleri ile olumlu ilişkiler kurabilen çocuklar, anneleri ile olumlu ilişkiler kuramayan çocuklara göre akranlarıyla ilişkilerinde sosyal becerilerini daha sık kullanmaktadırlar. Dolayısıyla, çocuğun mutsuz ya da öfkeli olması gibi durumlarda, ebeveynlerinin veya bakımını üstlenen kişilerin destekleyici tutumları çocuğun duygu düzenleme sürecini olumlu etkilemektedir.

Carlson ve Wang (2007) okul öncesi dönem çocuklarında yürütücü işlevlerin ve sosyal bilişin duygusal düzenlemede bireysel farklılıklarını inceledikleri araştırmalarında; yürütücü işlevle ilgili bir görev yerine getirilirken ebeveynlerinden olumlu sözel geri bildirim alan çocukların almayanlara oranla daha başarılı olduklarını bulgulamışlardır. Sonuçlar

göstermektedir ki; anne-babaların çocukları gerginlik yaratan durumlarda sorun hakkında konuşmaları, cesaretlendirmeleri önemlidir.

1.2.2 Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemenin Gelişimi

Öz düzenleme yaşamın ilk aylarından itibaren gelişim göstermektedir. Gelişimin ilk döneminde, beslenme, uyku vb. temel ihtiyaçların karşılanmasıyla başlayan öz düzenleme sosyal ve fiziksel süreçlerinde katkısıyla duyu, dikkat ve davranış düzenlemeye doğru gelişim gösterir. Bu gelişim sürecini, anne ve baba, bebeğin etkileşimde bulunduğu yakın çevre ve akran grubu etkiler. Gelişimin ilk üç ayında öz düzenleme dürtü durumlarının ve içgüdüsel tepkilerin kontrol edilmesi düzeyindedir. Öz düzenlemenin temelini oluşturduğu bu dönemde, bebek ile temel ihtiyaçlarının karşılanması sağlayan kişi arasındaki etkileşim oldukça önemlidir. Bebeğin ihtiyaçlarını karşılayan kişi, beslenme ve uykuya ilişkin rutinleri oluşturarak bebeğin reflekslerini ve uyarılma durumlarını düzenler, böylece bebeğin çevredeki uyaranlara odaklanması kolaylaşır (Kopp, 2002).

Üç ayın sonunda tam anlamıyla bilinçli olmasa da bebek nesneye uzanıp nesneyi almak gibi davranışlar göstermeye başlar. Devam eden öz düzenleme gelişimi bebeğin çevresi, çevresindeki uyaranların zenginliği ve aktivite düzeyi gibi etkenlerden etkilenir. Bebeğin bakımını üstlenen kişilerin, bebeğin ihtiyaç ve isteklerine karşı duyarlı olmaları ve buna uygun davranışlar sergilemeleri öz düzenlemenin gelişimi için önemlidir (Koop, 1982). 9-18 ay arasındaki dönem öz düzenlemeye ilişkin ilk somut adımların atıldığı dönemdir. Bebekler bu dönemde, fiziksel ve duygusal eylemleri anlayabilecek ve gerçekleştirebilecek hale gelirler (Calkins ve Fox, 2002). Bakımından sorumlu kişilerle ve çevresindekilerle iletişim kurarlar. Ancak hala kontrol bir yetişkinin elindedir, bebek ebeveynlerinin hangi davranışı onaylayıp onaylamadığının farkındadır ve uyum gösterir. Bebek ebeveynin isteğine uyum gösterirken istenmeyen davranışları engeller (Calkins ve Fox, 2002).

Yirmi dördüncü aydan itibaren çocuk çevreden gelen isteklere boyun eğip isteklerini erteleyebilirken, öz düzenleme için bir ebeveynin varlığına ihtiyacı azalır. Çocuk kuralları bilir ve bunlara, uygun davranış göstererek

kendi düşüncelerini ve eylemlerini yönlendirebilir. Gelişimin bu döneminde bebeğin bakımı ile ilgilenen kişilerin bebeğin ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına ilişkin farkındalık sahibi olmaları öz düzenleme gelişimini de olumlu doğrultuda etkilemektedir. Eğer okul öncesi dönemde olan çocuk, bakımından sorumlu kişilerle ilişki kuramamış ve dürtü kontrolü ve uyum sağlama mekanizmaları gelişmemişse, arkadaş edinmekte ve sosyal becerilerinin gelişiminde zorluklar yaşayabilmekte ve öz düzenleme becerisi gelişmemektedir (Bodrova ve Leong, 2017). Çocuk, 36. aydan itibaren artık öz düzenlemeye doğru ilerleme kaydeder. Yönergeleri ve kuralları belleğinden çağırabilir(Kopp, 2002).3-5 yaş arası çocuklar, sosyal etkileşim kurdukları alanlarda, kurallara uymayan arkadaşlarını saptayabilirler. Bu yaşlarda çocuklar emirleri ve istekleri yerine getirseler de hazlarını erteleyemezler; bu nedenle hala bazı öz düzenleme becerilerini yerine getiremezler (Kopp, 2002).

Öz düzenleme becerisi, okul öncesi dönemde, oyunla ve yeni oluşan durumlarda çocuğun duygularını ifade edebilme yeteneği ile ortaya çıkar. Oluşan sosyal durumlar, toplumsal beklentiler konusunda bilgi sağlarken çocuğun öz düzenleme mekanizmalarında gerçekleşen bilişsel ve duygusal gelişimine de katkı sağlamaktadır. Kişiliğin gelişiminde ve sosyalleşmede çocuğun kendi davranışlarını kontrol etme becerisi önemli rol oynamaktadır (Rueda ve diğ., 2004).

6-8 yaşları arasındaki çocuklarda, öz düzenlemenin gelişimi, dikkat, motivasyon, uyarıcı kontrol ve içsel konuşma temellerine dayalıdır. Bu yaş dönemlerinde çocuklar, kişilerin farklı davranışlara farklı tavırları olduğunun farkına varabilirler. Bu düşünce tarzı öz düzenleme açısından oldukça önemlidir (Heckhausen ve Dweck,1998).

Öz düzenleme, ilkokulun ilk yıllarında ayrı bir önem taşır ve okula hazır bulunuşluğun yordayıcısıdır (Smith-Donald ve diğ., 2007). Bu dönemde somut işlemlerden soyut işlemler dönemine geçen çocuk, düşünceleri ve farazi durumları yönlendirme ve düzenleme yeteneğine sahip olurken soyut düşünebilmektedir. Okula başlama da öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Okul faaliyetleri çocuğun çabalamasını ve öz düzenleme düzeyinin gelişmesini sağlar çünkü akademik faaliyetler dikkati toplama,

dikkati kaydırma, davranışsal ve duygusal eğilimleri kontrol etme gibi çaba isteyen beceriler gerektirir. Okula başladıklarında öz düzenleme becerileri yetersiz olan çocuklar akademik, soysal ve duygusal gelişimlerini sağlıklı biçimde tamamlayamazlar (Zhou ve diğ., 2007).

Bondurant (2010), çocukların okul dönemindeki başarısızlıklarının sebebinin öz düzenleme becerilerindeki yetersizlik olup olmadığını araştırdığı boylamsal çalışma sonuçlarında; gelişiminin erken döneminde öz düzenleme becerisidüşük olan öğrencilerin akademik başarısızlıklar yaşadığını bulgulamıştır.

Çocuk, gelişim döneminin özelliklerine göre yapması gereken görevleri yerine getiremez ve karşılaştığı sorunlara ilişkin etkili çözümler üretmez ise çocukta davranış ve uyum problemleri görülebilmektedir (Yörükoğlu, 2008). Çocukluk döneminde yapılan bir çalışma, öğrencilerin öz düzenleme becerisinin düşük olmasının, saldırganlık, karşı gelme, akran çatışması, negatif öğretmen-çocuk ilişkisi ve akademik zorluklara neden olabildiği belirtilmektedir (Smith ve Spinrad, 2011).

1.3 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Okul öncesi eğitim, bebeğin doğumundan ilkokul birinci sınıfa başladığı güne kadar geçen süreyi içeren ve bireyin yaşamı boyunca önemli rol oynayan, zihinsel, duygusal, bedensel, dil ve motor gelişimlerinin önemli ölçüde tamamlandığı, aile içerisinde ve okul öncesi eğitim kurumları aracılığıyla verilen, kişiliğin oluşmaya ve şekillenmeye başladığı eğitim ve gelişim sürecidir (Oktay, 2007). Dolayısıyla, okul öncesi dönem, çocuğun doğduğu günden ilkokula başladığı güne kadar geçirdiği eğitim sürecidir. Çocuğun akademik, duygusal ve sosyal gelişiminden sorumlu olan ilk eğitim basamağı olup, bilinçli ve topluma faydalı bireyler yetiştirmenin temel adımını oluşturmaktadır. Bireye toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarıldığı, bireyin geleceğini belirleyecek temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı okul öncesi dönemde alınan eğitimin önemi büyüktür (Yavuzer, 2002).

Ayrıca, okul öncesi eğitim, çocukların gelişim seviyelerine ve kişisel özelliklerine göre hazırlanan, uyarıcılar açısından zenginleştirilen ve uygun çevre imkânı sağlanan çocukların gelişimlerini toplumun kültürel dinamikleri doğrultusunda şekillendiren bir eğitim süreci olarak ele alınmakta (Poyraz ve Dere, 2001) ve okul öncesi eğitimin, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş, çevresini merak eden çocuğun sahip olduğu bu özellikleri teşvik etmek, güçlendirmek, yönetmek ve geliştirmek gibi çok önemli görevleri olduğu da vurgulanmaktadır (Genç ve Senemoğlu, 2001).

Demokratik toplum olmanın gerektirdiği; duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, kültürel değerlerine sahip çıkan, öz denetim düzeyi yüksek, girişimci, araştırmacı, başkasının haklarına ve kendine saygılı, öz düzenleme becerisi kazanmış, fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı çocuklar yetiştirmek ancak okul öncesi dönemde eğitime gereken önemi göstermekle sağlanabilir (Kandır, 2001). Gelişmişlik düzeyi yüksek toplumlarda, düşüncelerini rahatça ifade edebilen, öz düzenlemesini sağlayabilen, kendisine ve çevresine saygı ve sevgi duyarak yaşamını sürdürebilen bireyler yetiştirmek için okul öncesi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Taşçı'nın (2016) köy öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre; sosyo ekonomik düzeyleri düşük ailelerin çocukları ile düşük olmayan ailelerin

çocuklarının okul öncesi eğitim sayesinde aynı düzeye ulaşabildiklerini, eksikliklerini tamamlayarak gelecek dönemlerdeki eğitim yaşamlarında diğer çocuklar ile benzer başarı düzeylerini yakalama şansına sahip olabildikleri, okul öncesi eğitimle deneyimlerinin ve öğrenme düzeylerinin zenginleştiği görülmektedir.

Sonuçta, çocuğun ev ortamı dışında dilsel ve görsel uyaranlarla tanışıp çevresiyle etkileşim kurduğu ev ortamı dışındaki ilk ortam okul öncesi eğitim kurumlarıdır. 0 ve 72 ay arası çocukların gelişimlerini toplumsal değerleri göz önünde bulundurarak yönlendiren, kendini ifade etmesini, öz denetim becerisi kazanmasını sağlayan, duygu ve dikkatlerinin gelişimini arttırarak muhakeme etme sürecinde çocuğa destek olan, yaratıcılığını geliştiren, çocukları bir sonraki basamak olan ilkokula hazırlayan sistemli eğitim süreci okul öncesi eğitimidir (Yılmaz, 2003). Dolayısıyla, genel olarak okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun gelişimini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendirmekte, çocuğun ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun zengin uyarıcı ve çevre olanakları sağlamakta, çocukların ev ortamında kazandıkları bilgi ve becerileri geliştirirken, yeni birçokbilgive deneyimin kazanılmasını sağlamaktadır (Oktay ve Aktan 1999).

Tüm bu yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitim; çocuğun doğumuyla birlikte başlayıp 6 yaşına kadar devam eden süreçte, gelişim özelliklerinden kaynaklı bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, çocuğun var olan potansiyelinin açığa çıkmasını ve geliştirilmesini, kendini rahatlıkla ifade edebilmesini sağlamayı hedefleyen, ilkokula hazırlanmasını, üyesi olduğu toplumun kültürel değerlerini bilmesini ve benimsemesini sağlayan, çocuğa uyaranlar açısından zenginleştirilmiş bir çevre olanağı sunan, aile içinde, bir eğitim kurumundaveya alternatif programlarda verilen planlı ve sistematik bir eğitim süreci olarak ifade edilebilir. (Kuru Turaşlı, 2008). Dolayısıyla, çocuğun gelecekte göstereceği kişilik gelişimi, davranış biçimi, yaşama şekli, öğrenmeye ilişkin tutumları, başarıları gibi birçok özelliğin kazanılmasında okul öncesi dönem oldukça önemli bir evre olarak görülmektedir. Genetik özelliklerin en üst seviyede gelişiminin nitelikli bir okul öncesi eğitim ile sağlanabildiği ve ayrıca gelişimin

yüzde sekseninin okul öncesi dönemde tamamlanıyor olmasının okul öncesi eğitimin öneminin artmasında etkili olduğu vurgulanmaktadır (Duffy, 1998).

Özetle, çocuk gelişiminin en kritik, en dikkat isteyen dönemi olan okul öncesi dönem; çocuğun kişiliğinin temellerinin olduğu, yeteneklerinin, ilgilerinin belirlenmeye başlandığı dönemdir. Çocukların doğal yeteneklerini ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecek, onları araştırmaya ve denemeye yönlendirebilecek, gelişimlerinin sağlıklı ilerlemesine imkân sağlayacak, özel olarak düzenlenmiş eğitim programlarının ve ortamlarının hazırlanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Yıldır, 1991).

1.3.1 Okul Öncesi Eğitimin Amaçları ve Önemi

Okul öncesi eğitimin amacı ülkeden ülkeye farklılık gösterebildiği gibi, toplumdan topluma hatta aileden aileye farklılık gösterebilir. Kimi ülkelerde okul öncesi eğitimin amacı açıkça ortaya konulmuşken, kimi ülkelerde de ailelerin bakış açısıyla şekillenir. Ancak okul öncesi eğitimin amaçlarına şekilde belirlenirse belirlensin, ülkenin eğitime bakış açısının dışında bırakılamaz. Bu nedenle, kimi ülkelerde kişisel özellikler ve yetenekler, kişisel özgürlüklerle yaratıcılık ön plana çıkarken, kimi ülkelerde toplumsal uyum daha ön plandadır (Oktay, 1990). Buna göre okul öncesi eğitimin amaçları evrensel amaçlar ve temel amaçlar olarak gruplandırılmaktadır (Aral ve diğ., 2000).

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları üç temel başlıkta toplanmıştır (Aral ve diğ., 2000); (1)*Toplumsal amaçlar*: Bireysel farklılıkları dikkate alarak çocukların, bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve cinsel gelişim aşamalarında geleneksel eğitimin eksikliklerini tamamlamak, çocuğun sosyalleşmesine ve çalışan annelere destek olmak; (2)*Eğitici amaçlar*: Çocuğun sosyal çevresiyle etkileşimini sağlayarak sağ duyulu davranış geliştirmesini sağlamak, çocuğun duyu gereksinimlerini karşılamak; ve (3) *Gelişimsel amaçlar*: Çocuğun doğal gelişim süreçleri temel alınarak öz denetimini yapabilmesini sağlayacak, öğrenme ve konuşma becerilerinin desteklenmesini sağlamak.

Okul öncesi eğitimin ana amacı ise çocuğun daha ilkokula başlamadan fiziksel, bilişsel, psiko sosyal ve duygusal bir bütün olarak gelişimini sağlamak

için uygun eğitimin uygun ortamda verilmesi olarak belirtilmekte ve düşünme, araştırma, ifade etme, gözlemlene gibi becerilerin gelişimini sağlamaktır. (Cömert, 2000). Okul öncesi eğitimin ilkököl birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı birçok araştırma (Atılğan, 2001; İkinci, 2001; Erkan ve Kırca 2010; Unutkan, 2003; Yazıcı, 2002), okul öncesi dönemde eğitim alan çocukların eğitim almayan çocuklara göre fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden daha başarılı ve avantajlı olduklarını göstermektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyi yetersiz ailelere sahip olan, elverişsiz çevrelerden gelen çocuklara destek vererek, sosyal anlamda eşitsizlikleri azaltarak, okuma yazma öğreniminde önemli olan bilişsel alanda ve dil alanında da çocukların gelişimlerine pozitif etkiler sağlamaktır. Eşitsizliğin sadece ekonomik açıdan değil, duygusal ve psikolojik açıdan da değerlendirilmesi gerekir, duygusal ve psikolojik açıdan ihmal edilmiş çocuklara destek verilerek ilkököl hazırlamak da okul öncesi eğitimin amaçlarından biri olarak ifade edilmektedir (Koç ve diğ., 2002).

Temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı okul öncesi dönemde alınan okul öncesi eğitim oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim, çocuğı akranı olan diğeri çocuklarla bir araya getirerek, kendisini ve başkalarının haklarını tanımasını, bağımsız kişilik yapısı geliştirmesini, paylaşmayı ve yardımlaşmayı öğrenmesini ve diğeri çocuklarla birlikte oynayarak sosyal deneyimler kazanmasını sağlamaktadır (Şahin, 2005). Okul öncesi eğitim; çocuğun duygusal gelişiminin ilerlemesini sağlarken algılama gücünü arttırarak neden sonuç ilişkisini kurma, akıl yürütme gibi süreçlerini desteklemekte ve çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini anlamasına ve açığa vurmasına olanak sağlamaktadır (Şahin, 2005). Dolayısıyla, çocuklar okul öncesi dönemde sevme, paylaşma, özgüven, başarı, saygın olma, saygılı olma, hayatla barışık olma gibi kişiliğı geliştirecek değerleri okul öncesi dönemde kazanmaktadır (Öz, 1997). Özetle, bireyin eğitim yaşamına adım attığı ilk kurum olan okul öncesi eğitim kurumları, bireyin duygusal, sosyal ve akademik gelişimden

sorumludur. Aynı zamanda, bilinçli ve topluma faydalı bireyler yetiştirmenin de ilk yolu okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Yavuzer, 2002).

1.3.2 Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve Programlar

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının temeli, Osmanlı Devleti dönemindeki Sıbyan okullarına kadar dayanmaktadır. İlk anaokulları ise 2. Meşrutiyetin ilan edilmesinden sonra çeşitli illerde açılmaya başlamıştır (Megep, 2007). Resmi anaokulları ise Balkan Savaşları sonrasında yaygınlaşmıştır. Ünlü bir eğitimci olan Sati Bey İstanbul’da, Frobel, Petalozzi ve Montessori gibi ünyapmış eğitimcilerin fikir ve görüşleri ekseninde, özel bir çocuk evi açmıştı. Bu çocuk evinde cezadan uzak ve bütün çocuklara tek tek önem ve özen gösterilerek eğitim verilmiştir (Akyüz,1996).

İlk anaokulunun açılmasından Cumhuriyetin ilanına kadar geçen sürede 38 ilde 80 anaokulu açılmış ve 6000’e yakın öğrenci eğitilmiştir. Harf inkılabıyla birlikte tüm vatandaşları okuryazar duruma getirme çabası, devlet politikasını tüm imkanlarıyla ilkokula ağırlık vermek zorunda bırakmıştır. Bu nedenlerle; okul öncesi eğitim için ayrılan ödenekler ilkokul hizmetlerini desteklemek için aktarılmış ve anaokulları 1938 yılında kapanmıştır. 1962 yılına kadar okul öncesi eğitime ilişkin kayda değer gelişmeler olmasa da yedinci Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimin önemi vurgulanmış ve “Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği” yayınlanmıştır (Aral ve diğ., 2002). Bu yönetmelik; ülkemizde okulöncesi eğitiminin gelişimini etkileyen en önemli çalışmadır. Bu yönetmeliğin yayınlanması ile birlikte özel ve resmî kurumlarca yuvalar ve anaokulları yaygınlaştırılmış, eğitim vermeye başlanmıştır (Aral ve diğ., 2002). Bu şurada başka ülkelerdeki uygulamaların tarihsel gelişimleri ve istatistiksel bilgileri incelenip değerlendirilerek okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması önerilmiştir (Oğuzkan ve Oral, 2003). 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğünün kurulmasıyla okul öncesi eğitim çalışmaları hız kazanmıştır. Yıllar içerisinde geliştirilen ve düzenlenen yönetmeliklerle okul öncesi eğitimin yaygınlık kazanması ve okul öncesi okullaşma oranının artması sağlanmıştır (Şahin, 2005).

2001-2005 yıllarına ilişkin Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında 0-6 yaş gelişim döneminin öğrenme için kritik dönem olması nedeniyle okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitimi veren kurum ve kuruluşlar arasındaki farkların giderilmesi amacıyla bazı standartlar oluşturulmuştur (DPT 8. Kalkınma Planı, 2000).

Türkiye’de yakın geçmişe ilişkin gelişmeleri incelediğimizde 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında 45-66 aylık olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu hale gelmiştir. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılına kadar, çocuklar okula başladıkları yılın aralık ayında 72 ayını doldurmuş iseler ilkokula başlayabilecekleri kabul edilmekteydi. Ancak 6287 sayılı ilköğretim ve eğitim yasası ile, 2012-2013 eğitim ve öğretim döneminde, okula başlama yaşında değişiklik yapılmış ve 4+4+4 olarak bilinen eğitim sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye’de bu uygulama ile birlikte 12 yılı kapsayan zorunlu eğitim süreci başlamıştır. Okul öncesi eğitimi almak isteyen 36 ayını doldurmuş 66 ayını doldurmamış çocuklara isteğe bağlı olarak kayıt hakkı tanınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Yönetmeliği).

Onuncu Kalkınma Planına göre; 2017-2019 yıllarını kapsayan Orta Vadeli Program ve MEB Stratejik Planı’ndaki okul öncesi eğitime ilişkin hedefler doğrultusunda, çocukların en az bir yıl okul öncesi eğitimi almış olarak ilkokula başlamasını sağlamak için, bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak tüm çocukların okul öncesi eğitimi kapsamına alınması öncelikler arasına alınmıştır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin, zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri ile bilişsel, psiko sosyal ve duygusal, motor ve dil gelişimlerini sağlıklı biçimde tamamlamaları ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların içinde buldukları gelişim özelliklerini ve düzeylerini esas alan ve bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini hedefleyen “gelişimsel” bir programdır. Bu anlamda, Türkiye’de okul öncesi alanda eğitim veren tüm özel ve resmî kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne akredite edilmişlerdir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Çocukların bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimini ve eğitimini en iyi biçimde desteklemek amacıyla kurulan bu kurumlardan bazıları Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programını Uygularken bazıları da Frobel, Dewey, Piaget, Gessel ve Montessori gibi dünyada okul öncesi eğitim teorilerini en çok etkileyen düşünürlerin eğitime ilişkin görüşlerinden faydalanarak hazırlanan okul öncesi programlarını kullanmayı tercih etmektedirler (Akyol, 2017).

Ülkemizde de ilk olarak 1995 yılında İstanbul da kurulan ve o günden bu yana sıklıkla uygulaması görülen Montessori eğitimi Maria Montessori tarafından geliştirilmiştir ve çocuk merkezli eğitim akımının en önemli temsilcilerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Korkmaz, 2005). Maria Montessori, tıp fakültesinden mezun olduktan sonra atandığı psikiyatr kliniği asistanlığında zihinsel engelli çocukları gözleme fırsatı bulur ve onlarla çalışırken sorunun tıp ile değil eğitimle ilgili olduğunu ve ancak verilecek eğitimle bu çocukların kendilerine yetebilecekleri görüşünü ortaya atar (Morrison, 1998). Zihinsel engelin pedagojik bir problem olduğunu düşünmesi eğitim, felsefe ve antropoloji alanında araştırmalar yapmasına neden olur (Smart, 1970).

İlk olarak Maria Montessori, kendi gözlemlerine ve öğrencilerin tepkilerine göre Itard'ın ve Seguin'n materyallerini geliştirerek, bir dizi temel eğitim materyali geliştirir (Wilbrandt, 2008). Daha sonraları 1907 yılının başlarında Çocuklar Evi adı verilen ilk montessori okulunu kurar ve yaşları iki ile altı arasında değişen, sahip oldukları çevre koşullarının yetersizliği nedeniyle gelişimlerini sağlayamamış bir grup çocuğun eğitimine başlar (Lillard, 1973). Montessori, daha önce zihinsel engelli çocukların eğitimi için kullandığı malzemeleri kullanılarak çocukların davranışlarını gözlemlemeye ve çocukların sahip olduklarına inandığı potansiyeli ortaya çıkarmak için serbestçe hareket etmelerine imkân sağlayacak uygun ortamı hazırlayarak gelişimlerine destek olmaya çalışır. Materyaller üzerinde gerekli değişiklikler ve ilaveler yapılarak “Montessori Materyalleri ve Montessori Metodu” oluşturulmuştur (Wilbrandt, 2008).

Montessori eğitim sistemi, çocukların ihtiyaçlarının ve kişilik gelişimlerinin ön planda tutulduğu, öğrenci merkezli, çocukların bütünlük

sağlayacak biçimde gelişimlerini sürdürmeleri gerektiği görüşünü savunan, eğitimi özgürlüğün üzerine kuran, aktiviteyi merkeze alan, hümanist eğitim anlayışı olarak ifade edilmektedir (Hesapçioğlu ve Akbağ, 1996).

Ülkemizde en çok bilinen Montessori eğitim programının yanı sıra Waldorf, Reggio Emilia ve High Scope eğitim programları gibi okul öncesi programlar da bulunmaktadır. Waldorf eğitim programı, Rudolf Steiner'in hayata ilişkin görüşlerini esasarak oluşturduğu bir programdır ve Waldorf eğitimi ile öncelikle duygusal ve ruhsal gelişim desteklenerek çocuğun düşünerek, hissederek ve yaparak bütünsel düşünmeyi öğrenmesi amaçlanmaktadır (Schmitt-Stegman, 1997). Dolayısıyla, çocuğun yedi yaşına kadar görevi oyun oynamaktır ve zihinsel, bedensel ve hayal gücü gelişiminin önemli olduğu bu dönemde çocuğa akademik bilgi verilmesinin, çocuğun enerjisini yanlış yerde tüketilmesine neden olacağı düşünülmektedir (Reunzel, 2001). Bu süreçte çocuğun mutluluğu esastır ve bilginin öğretiminden önce gelir. Kısaca, Waldorf okullarında ilk öğrenmeler bilgisel olmaktan ziyade sanatsaldır, çocukta sanat aracılığıyla, istek, düşünce ve duygunun gelişmesi ve sonucunda benlik farkındalığı oluşması hedeflenir (Dündar, 2007). Waldorf eğitiminde sınıf, ev ortamı atmosferindedir, öğretmen sınıflarda anne babanın yerini alır ve görevi, çocuğun bilişsel, duygusal ve psikomotor alanlardapotansiyelinin ortaya çıkmasını sağlamaktır (Bayhanve Bencik, 2008). Sınıflar da yün, taş, tahta, kozalak gibi doğal materyaller kullanılırken plastikten yapılan hiçbir ürün kullanılmamaktadır. Doğal ve yalın oyuncakların çocuğun hayal gücünü etkin hale getirdiği düşünülmektedir (Ekici, 2015).

Benzer şekilde Reggio Emilia Eğitim programına göre; katı ve eski kurallar, kavramlar, geleneksel eğitim yöntemleri, yetişkinlerce belirlenmiş anlaşılması zor tutum ve davranışlar, bir “duvar” oluşturur. Bu programın amacı çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyen bu “duvar”ın ortadan kaldırılmasıdır. Çocuğun yaşadığı toplumdaki rolleri ve kültürel değerleri benimsemesi desteklenerek, eski değer yargularından oluşan ve gelişiminin önünde engel olan bir “duvar” karşısına çıktığında duvarı kendibaşına aşmasının sağlanması beklenir (Ekici, 2015).

Reggio Emilia eğitim programının esas özelliklerinden biri de çocuklara soyut olmayan deneyimler sunarak keşif yapmalarına olanak sağlamasıdır. Çocuklar; üretme, araştırma ve hipotezlerini test etme aşamalarından geçerken; drama, resim ve heykel gibi sembolik yollarla kendilerini çok sayıda dille anlatma olanağı bulabilmektedirler. Reggio eğitimcileri bunu “çocuğun yüz dili” olarak adlandırır (Temel ve Dere, 1999). Ayrıca, Reggio Emilia eğitim programında, çocuk merkezli sınıflarda; çocuklara, yaparak yaşayarak öğrenme, keşif yapma, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi fırsatlar sunarak, özgüveni gelişmiş, yaratıcılık düzeyleri yüksek, çocuklar yetiştirmek eğitiminin amacıdır (Nutbrown ve Abbott, 2001). Çocuk; içinde yaşadığı toplumun, kendi ihtiyaçlarını dile getiren, yetişkinlerle aynı saygıyı gören güçlü bir parçası olarak kabul edilir (Wurm, 2005).

Bir diğer okul öncesi eğitim programı olan High Scope eğitim programı ise David Weikart'ın Piaget'in felsefesini ve etkili öğrenmeyi esas alarak geliştirdiği bir eğitim programıdır. Yetişkin ve çocuk iletişimlerinin olumlu, hoşgörünün hâkim olduğu bir eğitim ortamı, istikrarlı günlük program, etkili öğrenme ve çocukların değerlendirmelerinin günlük olarak bir ekip tarafından yapılması, eğitimin esas felsefesini oluşturur (Bilaloğlu, 2004). High Scope eğitim programında, etkili öğrenmenin olabilmesi için; çocuğun bir amaç veya çözülmesi gereken bir problem belirleyebilme, sonuçlarını tahmin edebilme ve beklenti geliştirme, amaçlarını ve isteklerini ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Şahin, 2015). Çocukların kişisel ilgilerine göre hareket ederehedeflerini gerçekleştirdikleri durumlarda en iyi şekilde öğrendikleri düşünülür. Çocukların materyaller ve etkinlikler arasından seçim yapmaları, soru sorup yanıt aramaları, sınıftaki akranlarıyla ve yetişkinlerle ilişki kurmaları teşvik edilir. Temel amaç; mantık yürütme, kavrama, düşünce ve duygularını ifade etme, sanat ve hareket yeteneklerini ve kendi enerjilerini gerektiği gibi kullanarak tercih yapma, karar alma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Poyraz, Dere, 2001). Çocuk kendisine sunulan çeşitli malzemeler ile neler yapacağını kendi seçer ve istediği gibi kullanır, ihtiyaç duyduğu noktalarda çevresindeki yetişkinlerden destek alır. Öğretmenin süreçteki görevi yöneticiden çok bir ortak gibi çocukların aktivitelerinde destek olmak, çocukların güçlü yanlarına odaklanmak, oyun fikirlerini desteklemek ve

sorunlar karşısına problem çözme yaklaşımı oluşturmaktır (Bilaloğlu, 2004). Oluşturulan bu ortamda; çocuktan birlikte ya da tek başına araştırmaları, inşa etmeleri, çizmeleri, boyamaları, rol yapmaları ve oyun oynamaları, plan ve istekleri doğrultusunda materyalleri kullanmaları, meraklı ve maceracı olmaları hedeflenir (Hohmann ve Weikart, 2000). Özellikle anne ve çocuk arasındaki ilişkiye değer verildiği bu eğitim programında en temel hususlardan biri aile katılımıdır. Ev ziyaretlerini de içeren aile katılımlı çalışmalara önem verilmektedir (Hohmann ve Weikart, 2000).

Yukarıda da bahsedildiği üzere çeşitli okul öncesi programları olmakla birlikte, ülkemizde en yaygın olarak Montessori Eğitimi veren kurumlara daha sık rastlanmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumları açısından Montessori programı uygulayan ve daha geleneksel programları benimseyen kurumlar ele alınmıştır. Dolayısıyla, ilerleyen bölümde Montessori eğitim programının amaçlarına daha ayrıntılı yer verilmiştir.

1.3.3 Montessori Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

Montessori eğitimin en temel amacı çocuğun keşfi ve özgürleşmesidir. Çocuğa yapılacak en büyük yardım özgürce gelişmesi için elverişli bir çevre sağlamaktır. Kendini geliştirme döneminde olan çocuğun önündeki kapıyı açmak çocuk için yapılacak en büyük yardımdır. Yaşına uygun olarak hazırlanmış bir çevre çocuğun ruhsal yaşamını geliştirecektir (Montessori, 1975). Eğitimin özü, her çocuğa sakin, barışçı, kendi düzenlemelerini yapmayı başarabilen kişiler olabilmeleri için fırsat vermeye dayanır. Eğitim sisteminin yapısı çocukları kendine çeken bir dinginlik ve kontrol yeteneği içerir. Sistemin amacı çocuklara kendi kendine yetebilmeyi öğretmek sakin ve barışsever bir nesil elde etmektir (Pollard, 1996).

Montessori 'ye göre (1947) eğitim insanlığı yüceltmek ve savunmak için bir yol olarak görülen evrensel bir özgürlük hareketine katkıda bulunur ya da organizmanın evrimi boyunca kullanılmayan kuruyan bir organ haline gelir. Montessori eğitimi; kabaca biyolojik ve sosyal olmak üzere iki amaç etrafında toplanabilir. Bireyin doğal gelişimine yardımcı olmak biyolojik amaca, bireyi

çevreye hazırlamak ise sosyal amaca hizmet eder (Montessori, 1947). Montessori sisteminin, temel felsefesine göre; bebeğin dünyaya geldiği andan yetişkin olduğu döneme kadar kişiliğini sağlıklı adımlarla geliştirebilmesi için ona doğru zamandayardım edilmelidir. Eğitim, toplumun inşa ettiği duvarları, engelleri yıkmalı, özgür ufuklar açmalıdır. (Montessori, 2015).

Çocuklar için kaliteli bir eğitim programı sunması, çocuğu merkeze alması, çocuğa bağımsızlık ve kendi kendine öğrenme fırsatı tanınması, bireysel özellikleri dikkate alarak eğitim vermesi, eğitimin aile katılım çalışmaları içermesi ve erken yaşlarda eğitimin önemi üzerinde yoğunlaşması, montessori eğitiminin dünyanın birçok ülkesinde uygulanma nedenleri arasındadır (Morrison, 1998).

Montessori yönteminin genel amaçları, çocuğun okula ilişkin pozitif tutum geliştirmesini, çocuğun bağımsız hareket edebilmesini, kendine güven ve öz disiplin geliştirmesini, konsantrasyon alışkanlığı kazanmasını, öğrenmeye ve okula karşı motive olmasını, iç güven ve iç düzen duygusunun geliştirilmesini, merak duygusunun beslenmesini, öz motivasyonlu olmasını sağlamak olarak sıralanabilir. Montessori öğretmenlerinin çocukların meraklarını uyandırmada kullandıkları stratejilerinin araştırıldığı bir araştırmada; öğretmenlerin çocukların meraklarını uyandırmak için kullandıkları ilkelerin, hazırlanmış çevre, hassas gözlem, dikkatin polarizasyonu, özgür seçim, özel ilgi, duyarlı evreler ve konsantrasyon oldukları belirtilmiştir (Soydan, 2013).

Aşağıda sıralanan bu amaçlar çocuğun hayata ve bir üst eğitim-öğretim seviyesine hazırlanmasıyla ilişkilidir (Korkmaz, 2005).

Çocuğun okula ilişkin olumlu tutum geliştirmesi: Montessori yönteminde; yer verilen eğitim aktivitelerinin birçoğunun kişisel etkinlikler içermesisebebiyle, çocuk ilgisini çeken aktivite ile kendi hızında ve istediği kadar tekrarla ilgilenir. Bu sayede, denemeleri başarı dizileri haline gelir ve böylelikle çocuk okula ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirir.

Her çocuğa öz motivasyonunuvekendine güvenini geliştirmesi için destek olunması: Montessori yönteminde, yapılacak etkinlikler tasarlanırken, her yeni aşama, çocukta zaten var olan beceriler üzerine inşa edilir. Bu sayede; sıklıkla tekrarlanan başarısız durumların olumsuz etkileri yaşanmaz. Kendall (1996), tarafından yapılan, Montessori eğitimin özerklik gelişimine katkı sağlayan yanlarının araştırıldığı çalışmada, Montessori eğitimi alan çocukların diğer eğitim programlarına göre eğitim alan çocuklara göre daha yüksek, kendine güven, özgürlük ve öz düzenleme becerilerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aynı çalışmada, montessori eğitimi alan çocukların sosyal etkileşime başlama, görev tamamlama ve problem çözme konularında da daha başarılı oldukları bulgulanmıştır. Montessori yazılarında "öz düzenleme" terimini açıkça kullanmadığı halde, iç motivasyon tanımlarını ve "normalleşmeyi" bu kavramla açıkça ilişkilendirmiştir (Ervin ve diğ., 2010). Ervin ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan 3 yıllık bir çalışma; çocukların pozitif çalışma alışkanlıklarının, iç motivasyonlarının, öz düzenleme becerilerinin ve akademik performanslarının geliştirilmesinde; montessori eğitim programının diğer eğitim programlarına göre daha olumlu sonuçları olduğunu göstermiştir.

Her çocuğun konsantrasyon alışkanlıkları kazanmasında yardımcı olunması: Öğrenme; dikkatli dinlemeyi, söylenene, yapılan dikkat etmeyi gerektiren bir süreçtir. Yapılan etkinliklerle çocuk uzun süreli dikkat alışkanlıklarını oluşturur ve böylece bir işe odaklanma yeteneğini arttırmış olur. Sürdürülebilir dikkat ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yaptığı çalışmada Lloyd (2008); Montessori Eğitim programının çocuklara kazandırdığı konsantrasyon ve dikkat becerisinin çocukların adaptasyonve uyum süreçlerini olumlu yönde etkilediği sonucunu bulgulanmıştır.

Kalıcı merakın beslenmesi: Merakın sürekli olması, öğrenmenin sürdürülebilir olması için ilk şarttır. Çocuğa, öğrenme ortamları arasındaki ilişkiyi ve nitelikleri keşfedebilmesi için yeni imkânlar sağlanmış olur. Bu sayede; çocukta merak gelişir ve yaratıcı öğrenmenin temel unsuru oluşur. Zihinsel işlevler, sürekli dikkat ve merak duygusu, Montessori eğitim sisteminde çocukların başladıkları etkinlikte dikkatlerini odaklamalarını ve

güdülenmelerini sağlayarak, eylemlerinin ve meraklarının bilinçli bilgi arayışına dönüştürülmesini sağlar (Soydan, 2013).

Çocukta iç güvenin ve düzen duygusunun geliştirilmesi: Zenginleştirilmiş ve özenle düzenlenmiş yalın ve pratik bir öğrenme ortamı sayesinde çocuğun güvenlik ve düzen gereksinimleri karşılanır.

Girişimde bulunma ve girişimi sürdürme alışkanlıklarının geliştirilmesi: İlgi çekici eğitim gereçleri ve etkinlikleri, çocuğun gereksinimlerine göre düzenlenir. Çocuk kendi başına yaptığı etkinliklerden keyif almaya başlar ve alışkanlıklar geliştirir. Bu etkinlikler; dikkat, öz düzenleme ve olumlu yönde çalışma alışkanlıkları sağladıkları gibi bir sonraki dönemlerde akademik öğrenme için gerekli olan hareket ve duyu becerilerinin de gelişmesini sağlar.

Sonuçta, Maria Montessori 'ye göre çocuğun görevi; içinde yaşadığı çevreyle uyumlu, kültüre, zamana, yere uygun insan yaratmaktır. Yeni doğmuş bir bebekle, üç yaşındaki bir çocuk arasındaki farkı gözlemlediğimizde, bu kadar kısa sürede meydana gelen büyük değişim çocukluğun sırrıdır. Eğiticinin en büyük görevi, çocukların potansiyelini en üst seviyeye kadar geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Montessori eğitim felsefesine göre eğitimin rehberi çocuktur. Çocuğa önceden hazırlanmış bir çevre ve bir dizi duysal materyaller sunulur. Çocuk bu duysal gereçler yardımıyla, yeteneklerine ve hızına uygun olarak, zihinde daha önce algılanmış olan şemaları sınıflandırır, örgütler ve doğal bir gereksinim olan iç disiplinini oluşturur.

Çocuğun potansiyelini gerçekleştirmesine yardım edebilmek için Montessori yönteminin ilkelerini bütün olarak algılayıp uygulamak gerekmektedir. Bu ilkeler; emici zihin, duyarlılık dönemleri, hazırlanmış çevre, alıştırmaların tekrarı ve özgün seçim ve dikkatin polarizasyonudur (Montessori, 1982).

Emici zihin ilkesine göre çocuk zihni bilgileri emebilir. Sıfır üç yaş arasında çocuğun zihin tipine ilişkin yetişkinler doğrudan bir etkide bulunamazlar (Montessori, 2015). Çocuk "emici zihin" sayesinde yaşadığı topluma ait tüm nitelikleri edinir. Bu dönemde, hareketler için duyarlılık

kazanan çocuk dil gelişimi göstermeye, ilişkileri fark etmeye başlar. Çocuğun yürümesiyle birlikte bilinçsiz “emici zihin” bilinçli düzeye doğru ilerler. Üç yaşına gelen çocuk kişiliğinin temellerini atmaya başlar ve ancak o zaman eğitsel etkilerin yardımına ihtiyaç duyar. Dört yaşından sonra çocukların, kültürel değerleri emici zihinleri yoluyla alabilecekleri bir çevrede, öğretildiği duygusuna kapılmadan yazabilmeyi öğrenmiş olmaları mümkündür. Üç altı yaş arasındaki çocuk; edinmiş olduğu kazanımları özümser ve bilinçli tercih ve çalışmalara doğru gelişir (Montessori, 1999). Emici zihin, dili öğrenmekle kalmaz, ülkesinin tüm kültürünü sindirir ve zamanın ve mekânın bütün özelliklerine sahip kişiliğini özünde yaratır. Duygu, kültür, inanç ve davranışların “emilip” benimsenmesi, doğum ile 6 yaş arasındaki “emici zihin” evresinde gerçekleşir (Montessori, 1982). Dolayısıyla, Montessori yöntemi, çocukların çevresinden ve çevresindeki kişilerden, nesnelere bilgileri özümsemek için doğuştan gelen özel bir yetenekleri olduğunu ve başkası tarafından eğitilemeyeceklerini kabul eder. Montessori’ye göre çocuk, sadece kendisi tarafından eğitilebilir. Yetişkinler bilişsel süreçlerini kullanarak bilgiyi elde ederken, çocuklar doğrudan fiziksel çevrelerini kullanarak bilgi sağlarlar. Bu “emici zihin” olarak adlandırılır (Morrison, 1998).

Montessori çocukların eğilim ve ilgilerinin çeşitli dönemlerden geçerek geliştiğini fark etti ve bu dönemlere “duyarlılık dönemleri” adını vermiştir (Seldin, 2009). Duyarlılık dönemleri yaşamın ilk yıllarını kapsar ve yeterince iyi değerlendirildiğinde çocuğun gelişimini etkileyen önemli bir fırsata dönüşür. *Duyarlılık dönemleri*, çocuğun büyüme süreci içinde kazandığı özel ve geçici bir dönemdir. Çocuk duyarlılık dönemlerinde kendini çevreye uyarlayıp yenibaşarılar kazanmayı ve keşifler yapmayı öğrenir. Çocuk gerçek dünya ile etkili teması geçmesini sağlayan bu duyarlılık döneminde kolayca öğrenir, hızlı bir ritimle yeni başarılar elde eder ve mutlu olur. Doyurulmamış ihtiyaçlar duyarlılık döneminde huysuzluk olarak ortaya çıkar (Montessori, 1999). Her duyarlılık döneminde çocuk, belli konulara ilgi duyar ve çevresinin belirli özelliklerine odaklanır. Bu dönemde öğrenilenler, gelecek dönemlerde öğrenilecek bilgiler için temel oluşturur. Bu dönemlerin başlangıç ve bitişleri

çocuktan çocuğa değişir. Her çocuk gözlemlenmeli ve çocuğun kişisel ihtiyaçlarına göre davranılmalıdır (Seldin, 2009).

Montessori 'ye (1999) göre; duyarlı bir dönem boyunca çocuk farkında bile olmadan beyninin çeşitli fonksiyonlarını geliştirir, yeni bilgiler öğrenir, yeni yetenekler edinir, çocuk öğrendiğini bilmez ama her şeyi öğrenir. Ancak duyarlı dönemler kalıcı değildir, çocuk bir yeteneği kavrayıp öğrendiğinde, bu yetenekle ilgili dönemin sonuna gelmiştir. Eğer çocuk duyarlılık döneminde kendisi için gerekli olan bilgi ve beceriyi edinemez ya da uygulayamazsa bu kazanamadığı becerileri gelecek dönemlerde de kazanabilir ama bunu kazanabilmesi için daha fazla süre ve çaba harcaması gerekebilir (Seldin, 2009).

Hazırlanmış çevre montessori eğitim felsefesinin en önemli öğelerinden biridir. Çocuğun ihtiyaçlarına, ilgilerine, yeteneklerine göre hazırlanmış, çocukların kendi adımları ile ilerlemelerine imkân tanıyan, çocuk odaklı, her çocuğun ayrı bir evren olarak kabul edildiği bir eğitim ortamıdır (Korkmaz, 2005). Çocuğun zihinsel yaşamına yardım etmek istendiğinde yapılması gereken tek şey, özellikle yaşamının ilk yıllarında çevreyi çocuk için olabildiğince ilginç ve çekici olarak hazırlamaktır. Küçük çocuğun emici zihni, bütün besinini çevresinden alır ve kendini çevrede konumlandırır.

Montessori eğitim sistemi, çocuklar için uygun ebatlarda hazırlanmış, çocuğun güven içerisinde rahat hareket edebileceği bir ortamda uygulanır. Materyaller çocukların gücüne ve boyuna göre değil, içinde buldukları kültüre de uygunluk göstermelidir (Wilbrandt, 2008). Çocuk kültürel gelişimini, çalışarak, üreterek, kendini etkisi altına alan toplumun çeşitli deneyimlerini yaşayarak sürdürür. Kültür, duygu, inanç, davranış emici zihin döneminde emilip benimsenir. Bu nedenle; çocuğun çevresindeki olumlu örnekler çoğaltılmalıdır (Montessori, 1982).

Montessori sistemine göre eğitim; öğretmenin gerçekleştirdiği bir şey değil, insanda kendiliğinden gelişen doğal bir süreçtir. Çocuk, okul ya da öğretmen olmayan, ders çalışmanın bilinmediği, yaşamak ve çevrede dolaşmaktan başka bir şey yapmayan sakinlerinin her şeyi öğrendiği ve bunu

yaparken adım adım bilinçdışından bilince geçerek ilerlediği çevrede öğrenir (Montessori, 2015). Montessori eğitim sistemin de öğrenme söylenenleri dinleyerek değil, çocuğun çevresi üzerinde harekette bulunmasını içeren deneyimler yoluyla edinilir. Montessori eğiticisinin görevlerinden biri; çocuk için özel bir ortam hazırlamak ve bu ortamda kültürel etkinlikleri de içeren düzenlemeler yapmaktır (Montessori, 1999).

Hazırlanmış çevre, çocuğun bağımsız olarak hareket etmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Her materyalin bir yeri vardır ve bu sayede çocuk motivasyonunu azaltacak arama işinden kurtulmuş olur. Düzen çocuğun bağımsız hareket etmesine olanak sağlayacak şekilde hazırlanır. Eğitim materyalleri ulaşılabilir yerlerde ve göz önünde bulunur, materyallerin sınırlı sayıda olması sosyal ilişki gelişimini sağlar. Çocuk deneme yanılma yoluyla deneyimler kazanırken mantıksal çıkarımlar sağlar. Hazırlanmış bir çevre çocuğun kişiliğinin oluşumunu biçimlendiren, çocuk ve kültür yönelimli bir yaşam, gelişim ve öğrenme alanıdır (Wilbrandt, 2008).

Alıştırmanın tekrarı ve özgür seçim ilkesi çerçevesinde, çocukların davranış biçimleri tükenmez bir aydınlanma kaynağıdır. Önceden belirlenmiş ilkelerle bilinmeyen bir nicelik olan çocuğa rehberlik edilemez. Çocuğu tanımayı ancak çocuk öğretebilir ve ancak çocuk yapar. Çocuklar sadece yapacak ilginç bir şeylere ihtiyaç duymaz aynı zamanda bunun nasıl yapılacağını gösterilmesinden de hoşlanır. Netlik çocuğu derinden etkiler ve çalışmaya devam etmesini sağlar. Hareketleri arasında eş güdüm kurmak ve bunları denetlemek çocuğun içgüdüsüdür (Montessori, 1965). Çalışmaya kendini kaptıran çocuk aynı hareket dizilerini defalarca yineler. Elindeki çalışmayı istediği gibi kullanmasına izin verildiğinde çocuk, türlü araştırmaları tekrar tekrar sıkılmadan yapar. Anlama, kavrama, dikkatin odaklanması ve zihin gücünün artırılmasında tekrarın rolü önemlidir (Montessori, 1982). Dolayısıyla, Montessori eğitim yönteminin temelinde özgür seçim yatar. Özgürlük, başboş bir özgürlük anlamına gelmez, disiplin içerir. Çocuklar çalışmak istedikleri, yeri, süreyi, kişileri ve materyalleri özgürce seçme hakkına sahiptirler. (Montessori, 1912). Özgür seçim; üst düzey zihinsel

süreçlerden biridir. Çocuğun özgürlüğünün sınırı, grubunun çıkarlarıdır (Montessori, 2016).

Son olarak *dikkatin polarizasyonu* ilkesine göre, bir çocuk konuya odaklandıktan sonra farklılaşır, rahatlar, tek başına çalışabilir ve yaramazlıkları kalmaz. Her şey düzenlidir ve düzensizlik istisnai bir durum olur. Dikkatini yoğunlaştırmış çocuk materyallerle çalışırken çok titizdir, düzen içinde olmayan her şey çocuğun zihninde örgütlenir. Bu süreç dikkatin polarizasyonu şeklinde tanımlanır. Eğiticinin bu aşamadaki görevi, hazırlanmış bir çevre oluşturmak ve çocuğun dikkatini odaklamasına olanak sağlamaktır. Eğitimin başlangıcını oluşturan bu odaklanma çocuğu özgürleştirir (Wilbrandt, 2008). Bu anlamda yapılan çalışmalar Montessori eğitim programı ile eğitim alan ve almayan okul öncesi dönem öğrencilerinin dikkat toplama becerilerini karşılaştırdıklarında; montessori eğitimi alan öğrencilerin lehine sonuç bulmuşlardır (Koçyiğit, Kayılı ve Erbay, 2010). Ayrıca, Buysse ve Wesley (2003) sınıf aktivitelerine katılan, dikkatini odaklamada problem yaşamayan çocukların gelecek dönemlerde akademik performanslarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

1.3.3.1. Montessori Yöntemine İlişkin Bazı Özellikler

Montessori eğitimin uygulanacağı yer çocukların hâkim olacakları odalar ve bahçeden oluşan gerçek bir ev olmalıdır. Bahçe; çocukların oynayabilecekleri, yemek yiyebilecekleri, uyuyabilecekleri güneşten ve yağmurdan korunaklı bir yer olmalıdır. Eşyalar; çocukların taşıyabilecekleri kadar hafif ve parlak renkli olmalıdır. Eğitim materyallerinin konacağı alçak ve uzun raflar, en küçük çocuğun bile rahatça istediğini alabileceği boydadır. Zeminde çocukların üzerinde rahatça oturabileceği halılar olmalıdır ancak; Montessori yöntemi sadece eğitim için gerekli malzemeyi sağlayarak odayı uygun döşemekten ibaret değildir (Pollard, 1996).

Montessori sınıflarında doğallık ve gerçeklik önemlidir. Sınıflardaki araç gereçler gerçek yaşamda kullanılan araç gereçlerdir ve çocuğun o araç gereci kullanması gerektiğinde kullanan arkadaşının işinin bitmesini bekleyerek, saygı duyması gerektiğinin farkına varması için her araç gereçten

sadece bir tane vardır (Dere ve Temel, 1999). Montessori sınıfları, öz düzenleme ile ilgili davranışların geliştirilmesini destekleyecek şekilde hazırlanır (Ervin ve diğ., 2010). Bu özellikler; çocukların sosyal beceri düzeylerini de olumlu etkilemektedir (Lillard, 2008). Lillard (2008) çalışmasında; Montessori eğitim yöntemi ve geleneksel yöntem ile eğitim alan çocukların akademik başarılarını ve sosyal becerilerini karşılaştırmış ve montessori eğitim yöntemi ile eğitim alan öğrencilerin dahayüksek sosyal beceriler sergilediklerini bulgulamıştır.

Materyaller; çocuklara oto kontrol ve hatalarını kendi kendine bulma imkânı sağlar. Hem bilim hem de günlük yaşamda gerekli olan her şey eğitimde en başta kabul edilmelidir. Bu da insanın “kendi hatalarını kabul etme” olasılığıdır. Montessori materyalleri denetim olanağı sunacak biçimde tasarlanır. Gereçlerle çalışan çocuklar kendi hatalarını düzeltme imkânı bulur. Günlük pratiklerle kendine güveni artar ve yetenekleri hakkında fikir sahibi olur. Eğer hatalarını göremiyorsa, öğretmen hatasını söylemez, bu çocuğun henüz istenen gelişim düzeyine gelmediğini gösterir, zamanı geldiğinde çocuk hatasını görecek ve düzelterektedir (Montessori, 2015).

Montessori yönteminde; değişik yaş gruplarındaki çocuklar aynı sınıfta bulunurlar. Böylelikle; büyük yaş çocukların küçük çocuklara model olmaları ve yardıma gereksinim duydukları zamanlarda yardım etmeleri büyük ve küçük çocuklar için olumlu özellikler taşımaktadır. Büyük bir çocuk küçük bir çocuğun yardıma gerçekten ihtiyacı olup olmadığını bir yetişkinden daha iyi anlayabilir ve küçük çocuğun özgürlüğüne bir yetişkinden daha fazla saygılıdır (Lillard, 1973). Koçyiğit ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları da okul öncesi dönemde montessori yöntemi ile eğitim alan çocukların farklı bir eğitim sistemine göre eğitim alan çocuklara göre daha yüksek sosyal iş birliği, bağımsızlık ve etkileşim puanlarına sahip olduklarını göstermektedir.

Montessori yönteminde; çocuklar için sağlanan özgürlük ve çocuklar için oluşturulan düzen arasında mantıklı bir denge vardır. Montessori yönteminde, içselleştirilen düzen sayesinde çocuk çevresine güvenmeyi ve çevresi ile iletişim kurmayı öğrenir (Pollard, 1996). Güleş ve Erişen (2009)'in

yaptıkları, 4-6 yaş arasında 60 öğrenci ile Montessori Eğitim uygulamalarına ilişkin gözlemlere dayalı nitel çalışma sonucunda; okul öncesi dönemde bulunan çocukların yaşadıkları dünyaya ilişkin gerçek bilgilere ulaşabilmesinde Montessori Eğitim uygulamalarının oynadığı rolün önemli olduğu sonucuna varmışlardır.

Özetle, Montessori yöntemi bir insanın başka bir insanın tarafından eğitilemeyeceğini savunur. Bu sebeple; montessori yönteminde eğitim kendi kendini eğitme olarak tanımlanabilir (Montessori, 1999).



1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Okul öncesi dönem; çocukların ilkokula hazır hale gelmeleri ve öz düzenlemenin gelişiminin desteklenmesi için kritik bir öneme sahiptir. Bu kritik dönemde, uyarıcılar açısından zenginleştirilmiş bir çevre ve planlanmış etkinlikler sunularak, çocukların gelişimini desteklemenin önemi fark edildikten sonra okul öncesi eğitim üzerine yapılan araştırmalar hız kazanmıştır. Çocukların ilkokula başlayabilmeleri için sahip olmaları gereken okul olgunluğu düzeyine ulaşabilmeleri okul öncesi dönemde aldıkları eğitimle mümkün olabilmektedir. Literatür incelendiğinde çocukların okul olgunluğu düzeyleri ve okul öncesi eğitim programları ile ilgili yapılan çalışmalara sıkça rastlanırken, okul öncesi dönemde öz düzenleme gelişimine ilişkin yapılan çalışmalar sınırlıdır. Yapılan çalışmalarda, sosyo ekonomik ve sosyo kültürel değişkenler ile okul olgunluğu ve eğitim programı arasındaki ilişkinin yoğun bir biçimde araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel değişkenler eşitlenerek uygulanan eğitim programı ile çocukların okul olgunluğu düzeyleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle çocuklarla birebir uygulama yapılarak elde edilen verilerin değerlendirildiği bu çalışma, okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri ve okul olgunluğunun yüksek sosyo ekonomik ve sosyo kültürel bağlamda değerlendirilmesi ile literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. ARAŞTIRMA SORULARI VE HİPOTEZLERİ

Bu çalışma da temel olarak; okul öncesi dönemde Montessori eğitimi ve geleneksel eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Farklı eğitim sistemine sahip (Montessori eğitim programı ve geleneksel okul öncesi eğitimi ile eğitim veren) okullar arasında çocukların okul olgunluğu, öz düzenleme becerileri ve annelerin değerlendirmeleri arasında bir fark var mıdır?

Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak okul olgunluğu ve öz düzenleme becerileri ve annelerin değerlendirmeleri arasında bir fark var mıdır?

Çocukların okul olgunluğu, öz düzenleme becerileri ve annelerin değerlendirmeleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yukarıdaki amaçlar doğrultusunda da bu araştırmanın hipotezleri şunlardır:

H.1. Alınan eğitim programının türüne göre çocukların okul olgunluğu düzeyleri farklılaşacaktır. Buna göre; Montessori eğitim programına göre eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri geleneksel eğitim programı ile eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinden yüksektir.

H.2. Alınan eğitim programının türüne göre çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri farklılaşacaktır. Buna göre; Montessori eğitim programına göre eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri geleneksel eğitim programı ile eğitim alan çocukların öz düzenleme becerilerinden yüksektir.

H.3. Okul olgunluğu düzeyi, öz düzenleme becerileri ve anne algıları arasında cinsiyet değişkenine göre bir fark yoktur.

H.4. Çocukların eğitim aldığı programlara göre annelerinin çocuklarına ilişkin algıları farklılaşacaktır. Buna göre; Montessori eğitim programına göre eğitim alan çocuklarının annelerinin çocuklarına ilişkin algıları daha olumludur.

H.5. Çocukların okul olgunluğu düzeyleri ve öz düzenleme becerileri arasında bir ilişki vardır. Okul olgunluğu düzeyi yüksek olan çocukların öz düzenleme becerileri de yüksektir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1 Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ankara ili Çankaya ilçesinde, benzer yüksek sosyo ekonomik ve kültürel düzeye sahip olan ailelerin yoğunlukla ikamet etmeyi tercih ettikleri semtlerde bulunan, ücretleri genellikle ortalamanın üstünde olan okullarda Montessori eğitimi alan 60-72 aylık 32 çocuk ile geleneksel eğitim alan 33 çocuk olmak üzere toplam 65 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Örneklem çalışmaya katılmayı kabul eden 11 Montessori eğitim programı uygulayan ve 7 geleneksel eğitim programı uygulayan okulda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait sosyo-demografik özelliklere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’de de görüleceği üzere hem montessori eğitim alan çocukların ailelerinin hem de geleneksel eğitim alan çocukların ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri orta [sırasıyla 9 (%28,1); 20 (%60.6)] ve ortanın üstündedir [sırasıyla 23 (%71,9); 13 (%39.4)]. Cinsiyet dağılımı açısından; montessori eğitim kurumuna giden çocukların 18’i (%56.3) kız ve 14’i (%43.8) erkektir. Geleneksel eğitim kurumuna giden çocukların ise 18’i (%54,5) kız ve 15’i (%45,5) erkektir. Ayrıca, Montessori eğitimi almış çocukların çoğunluğu 2 yıl (n=13) ve 3 yıl (n=12) süre ile şu anki okuluna devam etmektedir. Benzer şekilde geleneksel eğitime devam eden çocukların da çoğunlukla 2 yıl (n=18) ve 3 yıl (n=10) süre ile şu anki okuluna devam etmektedirler.

Montessori eğitimi alan çocukların 17’sinin (%53,1) evinde okulda aldığı eğitimi destekler nitelikte düzenlemeler yapılmışken, 15’i (%46,9) evinde bu anlamda düzenleme olmadığını belirtmiştir. Geleneksel eğitim alan çocukların 14’nün (%42,4) evinde okulda aldığı eğitimi destekler nitelikte düzenlemeler yapılmışken 19’inin (%57,6) evinde bu anlamda düzenleme olmadığını belirtmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo Demografik Bilgileri

	Montessori Eğitimi (n=32)		Geleneksel Eğitim (n=33)	
	n	%	n	%
Yaş (Ay)	68.3 ± 6.9		72.9 ± 4.5	
Cinsiyet				
Kız	18	56.3	18	54.5
Erkek	14	43.8	15	45.5
Şuanki Okuluna Devam Süresi				
1 Yıl	3	9.4	4	12.1
2 Yıl	13	40.6	18	54.5
3 Yıl	12	37.5	10	30.3
4 Yıl	4	12.5	1	3.0
Başka Kreş veya Okula Gitme				
Hayır	17	53.1	22	66.7
Evet	15	46.9	11	33.3
Okula Başlamadan Önce Gündüz Bakımını Üstlenen				
Anne	13	40.6	12	36.4
Büyükanne	12	37.5	15	45.5
Bakıcı	7	21.9	5	15.2
Çocuğun Ekranına Maruz Kalma Süresi				
1 Saatten Az	18	56.3	18	54.5
1 Saatten Fazla	14	43.8	15	45.5
Ailenin Medeni Durumu				
Evli	27	84.4	26	78.8
Boşanmış	5	15.6	7	21.2
Sosyoekonomik Düzey				
Orta	9	28.1	20	60.6
Ortanın üstü	23	71.9	13	39.4
Anne Eğitim Durumu				
Lise	1	3.1	3	9.1
Yüksekokul	2	6.3	4	12.1
Lisans	23	71.9	21	63.6
Yüksek Lisans	5	15.6	4	12.1
Doktora	1	3.1	1	3.0
Baba Eğitim Durumu				
Lise	1	3.1	0	0.0
Yüksekokul	1	3.1	5	15.2
Lisans	25	78.1	20	60.6
Yüksek Lisans	4	12.5	8	24.2
Doktora	1	3.1	0	0.0

2.2 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ve öz düzenleme becerilerine ilişkin veriler Metropolitan Okul Olgunluğu Ölçeği ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı ve Anababa-Okul Etkileşim Anketi'ne dair bilgiler uygulamaya katılan çocukların annelerinden elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan çocuğun yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitim aldığı süre, evde aldığı eğitim sistemini destekleyici düzenlemelerin yapılıp yapılmadığı, anne-babanın eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğun ekrana maruz kaldığı süre gibi soruların yer aldığı Kişisel Bilgi Formu hazırlanarak formdaki sorulara ilişkin cevaplar annelerden alınmıştır. Kişisel Bilgi Formu Ek 2'de sunulmuştur.

Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı: Annelerin çocuklarının okuldaki başarısını nasıl gördüklerine yönelik değerlendirmeleri içeren ve Karacan (2000) tarafından Alessandri ve Woznaik'in (1987) Aile İnancı Görüşme Programına (Family Belief Interview Schedule) benzer nitelikte geliştirilerek kullanılan ölçüm aracıdır. Sekiz hipotetik sorudan oluşan bu ölçümde cevaplar "1" ve "0" olarak annenin çocuğunun okuldaki davranışlarına yönelik becerikli ya da değil olarak kodlanmaktadır. Ölçekte iki madde ters olarak kodlanmaktadır. Toplam puan üzerinden değerlendirilen bu ölçekte, puan arttıkça anne çocuğunu daha olumlu/becerikli olarak değerlendirmektedir. Bu çalışmada, Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı anketinin iç-tutarlılık güvenilirliği Cronbach's alfası hesaplanarak sınanmıştır. Ankette bulunan 8 madde için Cronbach's Alfa değeri 0.65 olarak bulunmuştur. Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı Anketi EK 3'te sunulmuştur.

Anababa-Okul Etkileşim Anketi: Ana-baba okul etkileşimini ölçmeye yönelik daha önceki çalışmalara dayanarak Karacan (2000) tarafından

geliştirilen ve altı maddeden oluşan bir ölçüm aracıdır. “Öğretmeni ile görüşür müsünüz?”, “Okul toplantılarına katılır mısınız” gibi sorular 1 (hiçbir zaman) ile 4 (genellikle) arasında işaretlenmektedir. Toplam puan üzerinden değerlendirilen bu ölçekte, puan arttıkça annenin okul ile etkileşiminin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışmada, Anababa-Okul Etkileşim Anketi iç-tutarlılık güvenilirliği Cronbach’s alfası hesaplanarak sınıanmıştır. Ankette bulunan 6 madde için Cronbach’s Alfa değeri 0,76 olarak bulunmuştur. Ana-baba-Okul Etkileşim Anketi Ek 4’te sunulmuştur.

Metropolitan Okul Olgunluk Testi: Öğrencilerin ilkokula başlamadan önce birinci sınıfta verilen yönergeleri anlamaya hazırlıklı olup olmadıklarını anlamak ve başarı düzeylerini tespit etmek üzere Hildreth, Griffiths ve McGauvran (1949) tarafından geliştirilmiş, Oktay (1980) tarafından Türkçeye uyarlanmış bir performans testidir. Toplam 100 sorudan ve kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme alt testlerinden oluşmaktadır. Test çocuklara toplu olarak uygulanabileceği gibi bireysel olarak da uygulanabilmektedir (Oktay, 1983). Bu çalışmada, Metropolitan Okul Olgunluk Testi iç-tutarlılık güvenilirliği Cronbach alfası hesaplanarak sınıanmıştır. Testte bulunan 100 madde için Cronbach’s Alfa değeri 0,84 olarak bulunmuştur. Metropolitan Okul Olgunluk Testinde bulunan örnek maddeler Ek 5’te sunulmuştur.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği: Okul öncesi dönemde alınan eğitim programının öz düzenleme becerisine olan etkisi de incelenmek amacıyla uygulamaya katılan çocuklara Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) uygulanmıştır. Smith-Donald ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen, Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. OÖDÖ, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden oluşan bir ölçektir. İlk bölümde bulunan 10 görev çocukların öz düzenleme performanslarını değerlendirmek üzere bir araya getirilmiştir.

İlk bölümde, çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Oyuncak Paketleme, Oyuncak Bekleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma görevleri kullanılmaktadır. Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıklatma görevleri, çocukların yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yürütücü kontrollerini ölçmek üzere uygulanmaktadır. Kule Toplama, Oyuncak Ayırma, Oyunağı Geri Verme görevleri ise çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmektedir (Fındık ve diğ., 2018).

Ölçeğin ikinci bölümü olan Uygulayıcı Değerlendirme Formu'nda uygulayıcı, çocuğun dikkat düzeyi, davranış ve duygularını çocuk ile etkileşimine dayanarak değerlendirmektedir. Uygulayıcı değerlendirme formunda yer alan 28 madde aktivite düzeyi, dikkat, dürtü kontrolü,duygu ve enerji, sosyallik düzeyi, uyum-uyumsuzluk, fiziksel ve sözel şiddetin varlığı/yokluğu, negatif ve pozitif duygunun yoğunluğu ve sıklığı, boyutlarında değerlendirmeye olanak sağlayan maddelerdir.

Okul Öncesi Öz Değerlendirme Ölçeğinin iç tutarlılığı Cronbach Alfa güvenilirlik analizi tekniğı ile hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre Dikkat/Dürtü kontrolü ve Olumlu Duygu alt ölçeklerinin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla 0.62 ve 0.71 olarak bulunmuştur. Bulgular bölümünde yer verilen ölçeğin faktör analizi ve madde toplam korelasyon tablosu göz önüne alınarak A3 ve C1 maddeleri analizden çıkartılmış ve güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır. Yapılan son analiz sonuçlarına göre Dikkat/Dürtü kontrolü ve Olumlu Duygu alt ölçeklerinin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla 0.89 ve 0,87 olarak bulunmuştur. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğine ait örnek maddeler Ek 6'da sunulmuştur.

2.3İşlem

Araştırma Ankara ili Çankaya ilçesinde benzer sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip görünen semtlerinde montessori eğitimi ve geleneksel okul öncesi eğitimi veren kurumlarda eğitim alan çocuklarla yürütülmüştür. Veri toplama sürecine geçilmeden önce Ufuk Üniversitesi etik kurul onayı alınmış ve çalışma yapılmasına izin veren okul yetkililerine veli izin formu,

kişisel bilgi formu, annenin çocuğunun yeteneklerine yönelik algısı ölçeği ve okul etkileşim anketi iletilmiş ve çalışma grubunu oluşturan çocukların ailelerine iletilmesi sağlanmıştır. Çalışmaya katılması için ailesi tarafından izin verilen çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Okul yetkililerinin uygun gördükleri zamanlarda uygulamalar yapılmıştır.

Uygulamaya geçilmeden önce hazırlık aşamasında Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin yurtdışı ve Türkiye geçerlilik uygulamaları sırasında çekilen video görüntüleri incelenmiştir. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinde yer verilen materyaller hazırlanmıştır. Metropolitan Okul Olgunluğu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği çalışma grubuna dahil olmayan bir çocuğa uygulanarak örnek uygulama yapılmıştır.

Çalışma örneklemini oluşturan çocuklara okul programlarının uygun olduğu zamanlarda okul içinde oluşturulan sessiz bir mekânda uygulamalar yapılmıştır. Şartların izin verdiği ölçüde çocuklara ilk olarak Metropolitan Okul Olgunluğu ölçeğinin uygulanmasına ve uygulamaların farklı günlerde yapılmasına özen gösterilmiştir.

Uygulama yapılacak ortam uygulamaya başlanmadan önce ölçeklerin yönergelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinde kullanılan materyaller uygulamalardan önce yönergelere uygun olarak mekâna yerleştirilmiştir.

Hazırlıklar tamamlandıktan sonra çalışma grubunu oluşturan çocuklar sırayla uygulamanın yapıldığı ortama alınmıştır. Uygulamalar çocuklara uygun masa ve sandalyelerde, karşılıklı oturarak gerçekleştirilmiştir. Metropolitan Okul Olgunluğu Ölçeği, ölçeğin yönergeleri dikkate alınarak bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulamacı tarafından sözlü olarak verilen yönergeye göre çocuğun test kitapçığı üzerinde işaretleme yapması istenmiştir. Uygulama ortalama 30 dakika sürmüştür.

Mümkün olduğunca aynı çocuğa uygulanacak Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği için başka bir gün seçilmeye çalışılmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği için çocuğa, ölçekte yer alan görevleri yerine getirmesi için yönergede yer alan talimatlar nazikçe verilmiştir. Çocuk talimatları yerine getirirken araştırmacı kodlama sayfasına verileri kaydetmiştir. Değerlendirme her çocuk için yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Okul Öncesi Öz Düzenleme

Ölçeği uygulaması tamamlandıktan ve çocuk uygulama ortamından ayrıldıktan sonra veriler Uygulayıcı Değerlendirme Formuna aktarılmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Veri analizine geçilmeden önce veriler kayıp değer, uç değer, normallik ve homojenlik sayıltıları açısından ele alınmıştır. Verilerin analizi 32 montessori eğitimi alan grup ve 33 geleneksel eğitim alan grup olmak üzere toplam 65 katılımcının verileri üzerinden yapılmıştır. Örneklemeden elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Sürekli değerkenler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Pearson Korelasyon analizi, sürekli verilerden ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır.



BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde hem ön analizlerin hem de temel analizlerin bulguları sunulmuştur. Ön analizler bölümünde normal dağılım analizleri, uç değerler ve alanda yeni geliştirilmiş ve henüz sık kullanılmamış Okul Öncesi Öz Değerlendirme Ölçeğinin faktör analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Temel analizler bölümünde ise grup karşılaştırmalarına ilişkin bağımsız gruplar t-test analizleri ile değişkenler arası ilişkilere ilişkin Pearson Korelasyon analizlerinin sonuçları sunulmuştur.

3.1 Ön Analizler

Temel analizlere geçilmeden önce veri setinin uygunluğu SPSS 23 versiyonu kullanılarak test edilmiştir. Kayıp verileri bulmak için yapılan kayıp veri analizinde (Missing Variable Analysis) veri setinde bir katılımcıya ait verilerin %5 oranında eksik olduğu görülmüş ve veri setinden çıkartılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Normal dağılımdan sapan tek değişkenli uç değerler olup olmadığını incelemek için standartlaştırılmış Z değerleri kontrol edildi. Tüm ölçeklerde, standartlaştırılmış Z değerleri -2.73 ile 3.14 arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre çalışmanın data setinde herhangi bir uç değere rastlanmamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunun yanında, çalışmanın data setinde çok değişkenli uç değerler olup olmadığını incelemek için Mahalanobis uzaklığı (Mahalanobis distances) değerleri incelenmiştir ve herhangi bir çok değişkenli uç değer olmadığı belirlenmiştir (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldı. Bu değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu görüldüğünden veri setinin normal dağılım gösterdiği kabul edildi (Tabachnick ve Fidell, 2013).

3.1.1 Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Faktör Yapısı

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin yapı geçerliğini sınamak amacı ile doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi yapılması için örneklemin yeterli ve uygun olduğunu öğrenmek için Örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Bartlett Sphericity testleri yapılmıştır. Örneklemden toplanan verilerin faktör analizi için uygun olabilmesi için KMO değerinin 0.60'dan yüksek ve Bartlett testi sonucunun anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004). Bunun yanında Kaiser-Meyer-Olkin değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceğini gösterir. Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucunda, değer 0.50'den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceğini gösterir (Çokluk ve diğ., 2012). Bu çalışmada KMO Örneklem Uygunluk katsayısı 0.76, Bartlett küresellik testi X^2 değeri ise 705.455 ($p < 0.001$) olarak bulunmuştur. KMO ve Bartlett testi sonuçlarına göre faktör analizinin yapılması uygun bulunmuştur.

Yapılan ilk faktör analizinde, döngüsüz metot (unrotated) kullanılarak faktör çözümlemesiyle maksimum faktör sayısı incelenmiş ve toplam varyansın %71.592'sini açıklayan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak ölçeğin yapısı 2 faktörlü yapıya daha uygun olduğundan temel bileşenler tekniği ile varimax döndürme faktör çözümlemesi sonuçları 2 faktörlülükle sınırlandırılmıştır. Bu işlem sonucunda toplam varyansın %55.264'ünü açıklayan Dikkat/Dürtü kontrolü ve Olumlu Duygu olmak üzere iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Her ne kadar bu çalışmada elde edilen faktörler ile ölçeğin orijinal çalışmasında elde edilen faktörler çoğunlukla örtüşse de bu çalışmada bazı maddelerin (A3, E1 ve E2) %30'un altında bir faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör analizi ve madde toplam korelasyon tablosu göz önüne alınarak A3 ve C1 maddeleri analizden çıkartılarak güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır. Yapılan son analiz sonuçlarına göre Dikkat/Dürtü kontrolü ve Olumlu Duygu alt ölçeklerinin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla 0.89 ve 0,87 olarak bulunmuştur. Faktör analizinde %30'un altında bir faktör yüküne sahip olmalarına rağmen E1 ve E2 maddeleri ölçeğin güvenilirlik katsayısını olumsuz

etkilemediğinden analizden çıkartılmamıştır. Faktör analiz sonucu Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Faktör Yapısı

Ölçek	Faktör 1	Faktör 2
özdüzenlemeC2	0.841	
özdüzenlemeD1	0.829	
özdüzenlemeE4	0.816	
özdüzenlemeE3	0.777	
özdüzenlemeD2	0.691	
özdüzenlemeB5	-0.554	0.422
özdüzenlemeC1	-0.498	0.339
özdüzenlemeA3		
özdüzenlemeB2		0.873
özdüzenlemeB3		0.865
özdüzenlemeB1		0.782
özdüzenlemeA1	-0.436	0.768
özdüzenlemeB4	-0.358	0.759
özdüzenlemeA2	-0.470	0.746
özdüzenlemeE1		
özdüzenlemeE2		
Özdeğer	6.856	1.987
Varyans (%)	42.848	12.416
Cronbach Alfa	0.89	0.87

Not. 0.30'un altında faktör yükü olan değerler tabloda gösterilmemiştir.

3.2 Eğitim Türüne Bağlı Olarak Montessori veya Geleneksel Eğitim Programına Devam Eden Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerileri Açısından Karşılaştırılması

Eğitim türüne bağlı olarak montessori programına veya geleneksel eğitim programına devam edenler açısından Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (MOT) alt ölçekleri, Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı (AÇYYA), Anababa Okul Etkileşim Anketi (AOEA) ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) alt ölçekleri puan ortamlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.



Tablo 3. Değişkenlerin Eğitim Türüne Bağlı Olarak Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Montessori (N=32)		Geleneksel (N=33)		t-testi	p	d _{Cohen}
	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
Metropolitan Olgunluk Testi							
Kelime Anlama	14.13	2.54	14.55	2.48	-0.68	0.501	-0.17
Cümleler	9.00	2.44	8.58	2.32	0.72	0.475	0.18
Genel Bilgi	10.38	2.04	10.36	1.75	0.02	0.981	0.01
Eşleştirme	12.22	2.86	13.00	2.80	-1.11	0.270	-0.28
Sayılar	18.81	2.22	18.39	3.04	0.68	0.528	0.16
Kopya Etme	5.56	1.58	5.73	1.21	-0.47	0.638	-0.12
Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği							
Dürtü / Dikkat Kontrolü	21.09	4.57	20.94	4.08	0.14	0.886	0.04
Olumlu Duygu	10.03	3.12	8.64	2.47	2.00*	0.051	0.48
AÇYYA	8.72	1.14	9.97	1.61	-3.60**	0.001	-0.89
AOEA	7.69	2.58	8.39	2.94	-1.03	0.308	-0.26

Not. AÇYYA: Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı, AOEA: Anababa Okul Etkileşim Anketi *p < 0.05. **p < 0.01.

Yapılan analiz sonucuna göre; Montessori eğitimi alan ve geleneksel eğitim alan öğrencilerin Kelime Anlama, Cümleler, Genel Bilgi, Eşleştirme, Sayılar, Kopya Etme, Anababa Okul Etkileşim Anketi, OÖDÖ-Dürtü/Dikkat Kontrolü puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Montessori eğitimi alan ve geleneksel eğitim alan öğrencilerin Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutu olan Olumlu Duygu puan ortalamaları

arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur [$t_{(63)} = 2.0, p < 0.05, d = 0.48$]. Montessori eğitim alan öğrencilerin Olumlu Duygu puan ortalamaları (Ort. = 10.03, Ss = 3.12) geleneksel eğitim alan öğrencilerin puan ortalamalarından (Ort = 8.64, Ss = 2.47) daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre, Montessori eğitimi alan çocuklareneksel eğitim alan çocuklara kıyasla daha olumlu duygu durum göstermektedirler.

Montessori eğitimi alan ve geleneksel eğitim alan öğrencilerin annelerinin Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur [$t_{(63)} = -3.60, p < 0.05, d = -0.89$]. Geleneksel eğitim alan öğrencilerin annelerinin Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı puan ortalamaları (Ort. = 9.97, Ss = 1.61) montessori eğitimi alan öğrencilerin annelerinin puan ortalamalarından (Ort. = 8.72, Ss = 1.14) daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre geleneksel eğitim alan öğrencilerin anneleri montessori eğitimi alan öğrencilerin annelerine kıyasla çocuklarının yeteneklerine yönelik daha olumlu bir tutuma sahiptirler.

3.3Cinsiyete Bağlı Olarak Montessori veya Geleneksel Eğitim Programına Devam Eden Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerileri Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyete bağlı olarak montessori programına veya geleneksel eğitim programına devam edenler açısından Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (MOT) alt ölçekleri, Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı (AÇYYA), Anababa Okul Etkileşim Anketi (AOEA) ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) alt ölçekleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla bağımsız örneklem t- testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlerin Eğitim Türüne Bağlı Olarak Ortalama, Standart Sapma

ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kız (N=36)		Erkek (N=29)		t-testi	p	d _{Cohen}
	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
Metropolitan Olgunluk Testi							
Kelime Anlama	14.36	2.84	14.31	2.04	0.08	0.936	0.02
Cümleler	8.83	2.63	8.72	2.03	0.18	0.855	0.05
Genel Bilgi	10.47	2.25	10.24	1.33	0.52	0.609	0.13
Eşleştirme	12.92	2.82	12.24	2.85	0.96	0.343	0.24
Sayılar	18.72	2.63	18.45	2.73	0.41	0.683	0.10
Kopya Etme	5.78	1.42	5.48	1.38	0.85	0.402	0.21
Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği							
Dürtü/ Dikkat Kontrolü	21.83	3.93	20.00	4.57	1.74	0.087	0.43
Olumlu Duygu	8.78	3.04	10.00	2.54	-1.73	0.088	-0.44
AÇYYA	9.44	1.50	9.24	1.57	0.53	0.598	0.13
AOEA	8.00	2.57	8.10	3.04	-0.15	0.882	-0.04

Not. AÇYYA: Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı, AOEA: Anababa Okul Etkileşim Anketi

Yapılan analiz sonucuna göre; kız ve erkek öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Anketi alt ölçekleri olan Kelime Anlama, Cümleler, Genel Bilgi, Eşleştirme, Sayılar, Kopya Etme; Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt ölçekleri olan Dürtü/Dikkat Kontrolü ile Olumlu Duygu ve annelerinin Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı (AÇYYA), Anababa Okul Etkileşim Anketi (AOEA) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

3.4. Okul Olgunluğu Düzeyi ile Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı, Anababa Okul Etkileşimi ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (MOT) alt ölçekleri ile Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı (AÇYYA), Anababa Okul Etkileşim Anketi (AOEA) ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Olgunluğu ile Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı, Anababa Okul Etkileşimi ve Öz Düzenleme Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.AÇYYA	-									
2. AOEА	0.218	-								
Öz Düzenleme										
3. OÖDÖ DK	0.004	0.000	-							
4. OÖDÖ OD	-1.151	-0.037	-0.555**	-						
Okul Olgunluğu										
5. MTO KA	-0.077	-0.050	0.088	-0.039	-					
6.MTO C	-0.182	0.164	0.054	0.095	0.623**	-				
7.MTO GB	0.019	0.197	0.248*	-0.115	0.721**	0.466**	-			
8.MTO E	-0.004	0.010	0.026	0.123	0.496**	0.188	0.534**	-		
9.MTO S	-0.157	0.011	0.076	0.085	0.436**	0.175	0.470**	0.777*	-	
10.MTO KE	-0.050	0.138	0.230	-0.022	0.555**	0.303*	0.567**	0.633**	0.610**	-

Not. AÇYYA: Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı, AOEА: Anababa Okul Etkileşim Anketi, OÖDÖ:Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, DK: Dürtü/Dikkat Kontrolü, OD: Olumlu Duygu, MOT: Metropolitan Olgunluk Testi, KA:Kelime Anlama, C:Cümler, GB: Genel Bilgi, E: Eşleştirme, S:Sayılar, KE: Kopya Etme

*p < 0.05. **p < 0.01.

Yapılan korelasyon analiz sonucuna göre; sadece Metropolitan Okul Olgunluğu Anketi (MOT) alt ölçeklerinden Genel Bilgi ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) alt ölçeklerinden Dürtü/Dikkat Kontrolü arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= 0.248$, $p < 0.05$). Diğer Metropolitan Olgunluk Testi (MOT) alt ölçekleri ile Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) alt ölçeği olan Olumlu Duygu arasında negatif veya pozitif ilişkiler bulunmasına rağmen bu ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$).



BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu çalışmanın temel amacı; farklı okul öncesi eğitim programlarına göre eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve öz düzenleme becerilerinin incelenmesidir. Ayrıca, farklı eğitim kurumlarına giden çocukların annelerin çocuklarının başarılarına yönelik algıları ve takiplerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek de çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Bu bölümde, bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın hipotezleri, elde edilen bulgular ve literatür bilgileri ışığında tartışılmaktadır.

İlk olarak; alınan eğitim programına göre okul olgunluğu düzeyi ve öz düzenleme becerileri ve cinsiyete bağlı farklılıklar incelenmiş, daha sonra annelerin çocuklarına ilişkin algıları ile alınan eğitim programının türü arasındaki ilişki, analiz sonuçları dikkate alınarak tartışılmıştır. Tartışma sonunda; araştırmanın sınırlılıklarına ve gelecek dönemde yapılacak çalışmalar için fayda sağlayacak önerilere yer verilmiştir.

4.1.Farklı Eğitim Program Türlerine Göre Okul Olgunluğu Düzeylerinin Karşılaştırılması

Erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin karşılaştırıldığı ve okul öncesi eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul başarılarının almayanlara göre daha yüksek olduğunun bulgulandığı bir çok çalışmaya göre (Adams, 1998; Atılğan, 2011; Ekinci 2001; Ergün 2003; Özen, 2001; Pehlivan, 2006; Perry, 1999; Unutkan, 2007; Yangın, 2007; Yazıcı, 2002; Yılmaz, 2003) erken çocukluk döneminde; okul öncesi eğitim alanın okul olgunluğu düzeyi ve okul başarısı üzerindeki etkisi oldukça açıktır. Bu çalışma ile okul öncesi dönemde alınan farklı eğitim programına bağlı olarak çocukların okul olgunluğu düzeyinde bir farklılık olup olmayacağı incelenmek istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; okul öncesi dönemde alınan eğitim programının türü okul olgunluğu düzeyi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Literatür incelendiğinde; Montessori eğitim sisteminin çocuğu ilkokula hazırlamada

daha etkili bir yöntem olduğunu bulgulayan araştırma sonuçları (Lillard, 2008; Kayılı, 2010; Koçyiğit ve diğ., 2010; Yiğit, 2008) mevcut olduğu gibi, bu genel eğilimin aksine, yapılan bu araştırma ile benzer yönde bulgular sunan araştırmalar da mevcuttur (Ansari ve Winsler, 2014; Flyn, 1991). Örneğin, Flyn (1991) araştırmasında Montessori programı ve geleneksel okul öncesi eğitim programlarında eğitim alan çocukları, bilişsel ve kişisel beceriler, öğretmenle iletişim, akran ilişkileri ve davranışsal kontrol alt boyutlarında incelemiş ve öğretmen iletişimi alt boyutu dışında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edememiştir. Benzer şekilde, Ansari ve Winsler (2014), düşük gelir düzeyine sahip ailelerin, montessori eğitimi alan ve almayan çocuklarının okul olgunluklarını araştırdıkları çalışmalarında, okul olgunluğu puanları arasında anlamlı bir fark tespit edememiş, iki eğitim programının da okul olgunluğuna olumlu katkı sağladığını bulgulamışlardır.

Bu çalışmada montessori eğitim programı ile eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin geleneksel eğitim programı ile eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinden yüksek olacağı beklenmekte iken bu anlamda bir farklılık bulgulanamamıştır. Bu sonuç; çalışmaya katılan çocukların ailelerinin demografik özellikleri ile açıklanabilir. Her iki grupta da verilerin alındığı çocuklar yüksek sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeye sahip ailelerin çocuklarıdır. Çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulayan birçok araştırma sonucunun da (Hausken ve diğ., 1995; Kılıçarslan,1977; Oktay, 1983) gösterdiği gibi sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerde yetişen çocukların okul olgunluğu düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip aileler çocuklarını; beslenme, sosyalleşme, uyaran çeşitliliği gibi çeşitli açılardan destekleyebilmektedirler. Desteklenen, zengin uyarıcı çevre ve deneyime olanak sağlanan ortamlardan gelen çocukların okul olgunluk düzeyleri, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocukların okul olgunluğu düzeylerinden daha yüksektir (Erkan, 2011). Ailenin sosyo ekonomik şartlarının çocuğun okul olgunluğu üzerindeki olumlu etkisini gösteren bir diğer çalışma da (Yılmaz, 2003) yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının diğer gruplarda bulunan

çocuklara göre daha yüksek okul olgunluğu düzeyine sahip olduğu, çevresel koşulların çocukların okul olgunluk düzeylerini etkilediği, çevresel şartları gelişmiş ortamlarda bulunan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip aileler, çocuklarına uzun vadede fayda sağlayacak sosyal olanaklar, faaliyetler ve materyaller sunma imkanına sahipken, düşük sosyo-ekonomik düzeyli çocuklar bu imkanlardan çoğunlukla yoksundur. Sahip olunan olanaklar ise çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyerek başarılı bir eğitim hayatı sağlamaktadır (Brooks-Gunn, 1997).

Ayrıca, çocuğa sunulan gelişim desteğinin en önemli belirleyicisi olan, anne babanın eğitim düzeyinin de araştırma sonuçları üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Annesi lise ve yüksek öğrenimli olan çocukların okul olgunluğu düzeyi düşük öğrenimli olanlara göre daha yüksektir (Boz, 2004; Erkan, 2011; Uyanık ve Kandır, 2010). Oktay (1980) okul olgunluğunun farklı sosyo-kültürel düzeylerden gelen ailelerin çocuklarında gösterdiği özellikleri incelediği araştırmasında; ebeveynleri yüksek eğitim görmüş çocukların okul olgunluğu düzeyinin orta ve yüksek çıktığını, ebeveynleri en fazla ilkökul eğitimi almış olan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır. Gonca (2004), benzer sonuçlar bulguladığı, 202 çocuk ile yaptığı araştırmasında en düşük okul olgunluğu düzeyinin düşük sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarında görüldüğü bulgulanmıştır. Ebeveyn eğitim düzeyi ile okul olgunluğu düzeyi arasında doğru orantı olduğu görülmektedir.

Öğrenim durumu yüksek anne babalar, çocuklarını okula hazırlayacak becerileri destekleyecek ortamları sunmaları gerektiğine ilişkin farkındalık sahibidirler. Güvenli, öğrenme için teşvik edici bir ortamın sağlanması çocukların başarılı bir erken öğrenme dönemi geçirmesi ve gerekli okul olgunluğu düzeyine ulaşabilmesi için önemlidir. Okul öncesi dönemden itibaren çocukların anne-babaları ile olan etkileşimleri, deneyimleri, paylaşımları, çocukların, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Ev ortamında çocuğun anne babası ile geçirdiği nitelikli zaman, anne babanın çocuğa karşı davranış ve tutumları, çocuğa verilen değer, sunulan zengin uyarılar, çocuğun

gelişimini ve okul olgunluğunu olumlu destekleyecek unsurlardır. Farklı sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel düzeylere sahip ailelerin okul olgunluğuna ilişkin farkındalıkları ve görüşleri çocukların okul olgunluğu becerilerini de etkilemektedir (Koçyiğit ve Saban, 2014).

Ayrıca; uygulama yapılan her iki eğitim programına göre eğitim alan çocukların devam ettikleri kurumların, ailelerin okul öncesi kurumlardan beklentilerine en üst düzeyde cevap verebilmek amacıyla zenginleştirilmiş, farklı aktivite programları ile desteklenmiş ve nitelikli eğitim verme amacıyla olmalarının da sonuç üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. McClelland ve arkadaşlarına (2006) göre; nitelikli okul öncesi eğitim çocuğun, dil, matematik ve fen alanlarındaki becerilerinin ortaya çıkmasını sağlarken çocukların sosyal yeterlik ve öz yeterlilikleri gibi sosyo-duyuşsal becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Aynı zamanda; erken çocukluk döneminde verilen nitelikli eğitimin çocuğun eğitimine ve akademik başarısına etkisi olduğu gibi toplumsal ve sosyo-ekonomik açıdanda getirileri yüksektir. Eğitime yapılan yatırımlarının getiri oranlarının karşılaştırıldığı araştırmalar (Carneiro ve Heckman, 2003), okul öncesi eğitimde çocuğa yapılan yatırımın getiri oranlarının diğer eğitim kademelerinden daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bir ekonomist olan Heckman'a göre; okul öncesi eğitim, programı kalitesine göre değişmekle birlikte 2 ile 7 kat arasında geri dönüş sağlamakta, okul öncesi dönemde çocuklara yapılan yatırım ekonomiye 7 kat artışla geri dönmektedir.

Montessori felsefesinde çocuğun sosyal gelişiminin bir süreç olduğu ve bu sürecin sonunda sosyal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanacağı, süreç içerisinde hazırlanmış çevrenin her bir unsurunun ve karma yaş grubunun çocuğun sosyal gelişimini destekleyeceğine vurgu yapılır. Klasik Montessori müfredatında 3-6 yaş çocukların aynı sınıflarda eğitim görmeleri gerekirken, uygulama yapılan okullarda sınıfların yaş gruplarına göre ayrıldığı, tüm sınıfların Montessori sınıf düzenine göre hazırlanması gerekirken, okulda bir sınıfın bu düzene göre hazırlandığı ve diğer sınıflardaki öğrencilerin dönüşümlü olarak bu sınıflara alındığı gibi iyi uygulamaya aykırı örneklerle karşılaşılmıştır. Bu da Montessori felsefesinin üzerinde durduğu "süreç" kavramını olumsuz etkilemektedir. Montessori eğitim felsefesi anlaşılmadan,

sadece montessori materyallerini, montessorinin bazı yöntemlerini kullanıp montessori eğitiminin uyguladığını söylemek doğru olmayacaktır.

Uygulama yapılan okullarda verilen Montessori eğitimi ve öğretmenleri kontrol edilememiş, tüm okulların montessori eğitim sistemini doğru uyguladığı ve Montessori öğretmenlerinin eğitimden geçtiği varsayımı ile hareket edilmiştir. Montessori eğitime ilişkin yapılan araştırma sonuçları arasındaki tutarsızlığın nedenlerinden birinin, Montessori uygulama kalitesinde ki değişimler olduğu varsayımı ile hareket eden Lillard (2012) sonuçların montessori eğitiminin uygulama doğruluğuna göre değişip değişmediğini araştırmak amacıyla; geleneksel eğitim programını, iyi nitelikte klasik Montessori eğitimi veren eğitim programını ve geleneksel okul programı ile harmanlayarak eğitim veren düşük nitelikli montessori programlarını karşılaştırmıştır. Çocukların okul yılı başında ve sonunda çeşitli sosyal ve akademik becerileri test edilmiştir. Tüm gruplarda olumlu yönde bir artış olsa da iyi nitelikli montessori okullarında ki çocukların olumlu kazanımları daha yüksek bulunmuştur.

4.2. Farklı Eğitim Program Türlerine Göre Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması

Bu bölümde erken çocukluk döneminde alınan okul öncesi eğitim program türü ve çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki, yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında incelenecektir.

Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma (Akawi, 2010; Bierman ve diğ., 2008; Raver ve diğ., 2011) öz düzenleme becerileri ile okul olgunluğu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Yapılan bu çalışmada ise; okul öncesi dönemde alınan eğitim programının türünün çocukların öz düzenleme becerileri ile ilişkisi incelenmek istenmiştir. Bu çalışmada montessori eğitim programı ile eğitim alan çocukların öz düzenleme becerilerinin geleneksel eğitim programı ile eğitim alan çocukların öz

düzenleme becerilerinden yüksek olacağı hipotez edilmişken, okul öncesi öz düzenleme ölçeğinin toplam puan ve dürtü/dikkat boyutunda anlamlı bir fark bulunamamış ancak olumlu duygu alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre; okul öncesi dönemde montessori eğitim programına göre eğitim alan çocukların olumlu duygu puan ortalamaları geleneksel eğitim programına göre eğitim alan çocuklardan yüksektir. Dolayısıyla, montessori eğitimi alan çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara kıyasla daha olumlu duygu durum gösterdikleri söylenebilir.

Bu bulgular ışığında alınan eğitim programı türünün öz düzenleme ölçeğinin toplam ve dürtü/dikkat boyutunda anlamlı bir fark oluşturmaması, eğitim sisteminin türünden öte çocukların genel olarak sahip oldukları gelişim düzeyinin öz düzenleme becerilerine olumlu yansımaları şeklinde yorumlanabilir. Literatür incelendiğinde; mevcut araştırma sonuçlarını destekleyen, devam edilen okul türünün öz düzenleme ölçeğinin bütününde anlamlı bir fark oluşturmadığını gösteren araştırma sonuçları da (Denham ve diğ., 2012, Fındık, 2012) mevcuttur. Örneğin, Raver ve arkadaşları (1999), düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği, farklı eğitim türlerindeki okullarda yaptıkları çalışmalarında, öz düzenleme becerilerinin hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulgulanamamıştır. Bu araştırmanın yapıldığı örneklem grubunun da özellikleri dikkate alındığında; her iki eğitim programının uygulandığı okulların yapısı, öğretmenlerin niteliği ve ailelerin soyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapısının sonuçlarda etkili olduğu düşünülmektedir.

Gelişiminin büyük kısmı erken çocukluk döneminin sonuna kadar tamamlanan öz düzenleme becerilerinin; okul öncesi dönemde kazanılması okul olgunluğu, olumlu sosyal davranışlar, eğitim yaşamındaki başarı ve yüksek empati becerisi gibi süreçlerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (McClelland ve Tominey, 2011; Posner ve Rothbart, 2009). Bu bağlamda; erken çocukluk döneminde, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesi, öz düzenleme becerilerinin gelişimini de destekleyecektir. Öz Düzenleme Ölçeği kurallara uyma ve uyum gösterme becerilerine ilişkin performanslardan oluşan bir ölçektir. Bu becerilerin gelişimi; bilişsel, sosyal ve

duygusal gelişimin desteklendiği bir çevre ve nitelikli bir okul öncesi eğitim programı ile desteklenebilir. Bu bağlamda araştırma sonuçları; nitelikli eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarında gelişimleri desteklenen çocukların öz düzenleme becerilerinin de desteklendiği şeklinde yorumlanabilir.

Öz düzenlemenin gelişiminin yaşa bağlı olarak arttığını ortaya çıkaran birçok araştırma bulgusu mevcuttur (Akshoomoff, 2002; Blair ve Razza, 2007; Carlson ve Moses, 2001; Denham ve diğ., 2012; Eggum ve diğ., 2011). Mevcut araştırma da katılımcı çocukların erken çocukluk döneminin sonuna yaklaşmakta oldukları dikkate alındığında; ilerleyen kronolojik yaşın da öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Çocukların genel olarak bütünsel gelişimlerdeki artış, öz düzenleme düzeylerine yansımış olabilir.

Bu çalışmada okul öncesi öz düzenleme ölçeğinin toplam puan ve dürtü/dikkat boyutunda anlamlı bir fark bulunamamışken olumlu duygu alt boyutunda montessori eğitimi alan çocukların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Olumlu duygularını gösterme, iletişim kurma ve sürdürme, kendinden emin ve etkileşim halinde olma gibi sosyal becerilerin ölçüldüğü bu boyuta ilişkin literatür incelendiğinde Montessori eğitiminin sosyal beceriler düzeyinde farklılaşma sağladığını içeren araştırma bulguları mevcuttur. (Gleen, 2003; Kayılı ve Kuşcu, 2012; Lillard, 2008; Tepeli ve Yılmaz 2012; Webster-Stratton, 1990). Montessori eğitim felsefesinde; eğitim programının günlük akışı içerisinde duygusal ve sosyal gelişimi destekleyici faaliyetlere yer verilmesi; çocuğun özgür seçim hakkının olması, karma sınıflar, düzenlenmiş çevre ve eğitimle bireysel çalışma imkânlarının olumlu duygu boyutundaki farklılaşmanın nedeni olabileceğini düşündürmektedir. Koçyiğit ve Kayılı (2008) Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında eğitim programı türünü, sosyal beceriler, sosyal etkileşim, sosyal iş birliği boyutlarında incelemiş ve montessori eğitimi alan çocuklar lehinde farklılaştığını bulgulamıştır. Mevcut araştırma sonuçlarına göre; Metropolitan Okul Olgunluğu testi (MOT) alt ölçeklerinden Genel Bilgi ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) alt ölçeklerinden Dürtü/Dikkat Kontrolü arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Son yıllarda erken

çocukluk dönemi ile ilgili yapılan bazı araştırma sonuçları (Blair ve Razza, 2007; McClelland ve diğ., 2007; Valiente ve diğ., 2007) da araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Öz düzenlemenin okul olgunluğunda ve okul başarısında önemli yere sahip olduğunu bulgulayan bu araştırmalar; öz düzenlemenin dikkat dürtü boyutunun, dikkatin kalıcılığı, bilişsel esneklik ve okul olgunluğu üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Dikkat/dürtü kontrolünün, kalıcı öğrenme, bilişsel esneklik ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi önemli derece etkilediği görülmektedir.

4.3. Okul Olgunluğu Düzeyi, Öz Düzenleme Becerileri ve Annelerin Çocuklarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yapılan analizler incelendiğinde; cinsiyet değişkenine bağlı olarak okul olgunluğu düzeylerinin, öz düzenleme becerilerinin ve annelerinin çocuklarına yönelik algılarının farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Literatür incelendiğinde okul olgunluğu düzeyinin cinsiyet değişkeni bağlamında farklılık yaratmadığını gösteren araştırmalar (Cinkılıç 2009; Gullo ve Burton'un (1992; Erkan ve Kırcı 2010; Kılıç, 2004; Köşker 2013) mevcuttur. Mevcut araştırma sonuçlarının bu bağlamda literatürden farklılaşmadığı görülmektedir.

Öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular arasındadır. Çalışmada, öz düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılan Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeğini geliştiren Smith-Donald ve arkadaşları (2007), ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışmasında cinsiyetlere göre farklılaşma göstermediğini belirtmişlerdir. Aynı ölçeğin Türkiye'deki geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını yapan Fındık (2012) da ölçeğin genelinde cinsiyetlere göre bir farklılaşma olmadığını bulgulamıştır. Tucker (2010) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptayarak kız çocuklarının performanslarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu açıklarken, Jahromi ve Shifter (2008) de cinsiyete göre bir fark yaratmadığını bulgulamıştır.

4.4 Eğitim Alınan Program Türüne Göre Annelerin Çocuklarına İlişkin Algılarının İncelenmesi

Çocukları farklı okul öncesi eğitim programına devam eden annelerin çocuklarını ne kadar başarılı olarak algıladıkları test edildiğinde, çocuğu geleneksel eğitim programı ile eğitim alan anneler çocuklarını, çocuğu Montessori eğitim programı ile eğitim alan annelerden daha yetenekli olarak algılamaktadırlar. Bu çalışma da; çocuğu montessori eğitimi alan annelerin çocuklarına ilişkin algılarının daha yüksek olacağı hipotez edilmişken bulunan sonuçlar hipotezi desteklememektedir.

Geçmiş zamanlarda; okul öncesi kurumlar genellikle annenin çalıştığı saatlerde çocuğun bakımının sağlanacağı kurumlar olarak düşünülüyüğünden beklentiler çocuğun temel bakım ihtiyaçlarının karşılanması ve korunması şeklinde sınırlı iken, günümüzde eğitim kurumları olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalar; ebeveynlerin okul öncesi kurumdan beklentilerinin, bakım sağlayan kurumdan ilkokula hazırlayan bir eğitim kurumu olarak evrildiğini (Köksal, 2000; Metin ve diğ., 1993) ve uygulanan eğitim programları hakkında bilgi sahibi olduktan ve programları, öğretmen nitelikleri karşılaştırıldıktan sonra okul öncesi kurum seçtiklerini (Aktaş Arnas; 2002) göstermektedir. Günümüz bakış açısıyla okul öncesi eğitim kurumları sadece çocukların öğrenmelerini desteklediği için değil, gelecekteki akademik ve sosyal başarılarının da belirleyicisi olduğu için önemsenmektedir. Bu beklentilerle çocukları için daha iyiyi arayan ebeveynler, alternatif eğitim arayışı içinde montessori eğitim sistemini keşfeder ve felsefesini anlamaya çalışırken, eğitime ilişkin yeni bakış açıları kazanabilirler. Montessori felsefesini derinlemesine inceleyen ebeveynler çocukların gelişimi önünde ki en büyük engelin ailelerin yüksek beklentileri olduğunun farkına varabilmiş ve bu farkındalık sayesinde yeni tutum ve davranışlar geliştirmiş olabilirler. Ebeveynlerin çocuklarının güçlü ya da desteklenmesi gereken yanları hakkında farkındalık sahibi olmaları çocuklarının ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre beklentilerini ve algılarını değiştirmelerini, beklentileri ile gerçek durum arasındaki farkın azalmasını sağlamış olabilir.

Öte yandan; günümüz toplumlarında çocuklar, ailelerin yüksek toplumsal statü satın almalarının en etkili aracı haline gelmişlerdir (İnal, 2009). Yetişkinliğin ve çocukluğun aynılaştığı günümüzde, aileler, bilgili, başarılı, yetenekli çocukları yoluyla statülerini arttırdıklarını düşünmektedirler. Ebeveynlerin başarıya verdikleri önemin sosyo-kültürel açıdan yüksek gruptaki ailelerde daha fazla olduğu görülmektedir (Oktay, 1995). Üzerinde yüksek beklenti geliştirilen çocuklardan ebeveynlerinin başaramadıklarını başarmaları beklenir. Çocuğun aile statüsünü devam ettirecek hatta yükseltecek donanıma sahip olması beklenir ve bu doğrultuda yönlendirilir. Ebeveynlerinin kendilerinden daha iyi olmalarını bekledikleri çocuklarının yeteneklerine ilişkin olumlu algılarının yüksek olması bu beklentiler bağlamında da yorumlanabilir.

Ayrıca, ebeveyn öz yeterliliği kavramının da elde edilen bu bulgu için açıklayıcı olabileceği düşünülmektedir. Ebeveynin çocuğun gelişimi ile ilgili görevlere ilişkin sahip olduğu kendi kapasitesine dair yargıları ve algıları olarak tanımlanan ebeveyn öz yeterliliği, çocuğu kabul ya da reddetme, çocukla kurulan iletişim, okul öncesi dönemdeki anne-çocuk etkileşimi, çocuğa uyaran sağlama, ebeveynin çocuğa ilişkin algıları gibi kavramları doğrudan etkilemektedir (Coleman ve Karraker, 2003). Hagekull ve Bohlin, (1990) tarafından yapılan araştırma; annenin çocuğa ilişkin olumlu algıların annenin yüksek özyeterlilik düzeyi inancından kaynaklandığı ve ebeveyn özyeterlilik inancının çocuğun gelişimini etkilediğini göstermektedir. Bu bilgiler ışığında; çocuklarına ilişkin algıları olumlu olan annelerin öz yeterlilik inancına sahip oldukları söylenebilir.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Literatür incelendiğinde okul olgunluğu ve okul öncesi eğitim program türleri arasındaki ilişkileri çeşitli düzey ve değişkenler bağlamında inceleyen birçok araştırmaya rastlanabilmektedir, ancak öz düzenleme becerilerine ilişkin yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Ülkemizde öz düzenleme yakın geçmişte araştırılmaya başlanan bir konu olmakla birlikte öz düzenlemeye yönelik çalışmaların sayısı sınırlıdır (Ertürk Kara ve Gönen 2015; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Bu bağlamda değerlendirildiğinde; mevcut çalışmadan elde edilen bulguların öz düzenleme becerileri konusunda ülkemizde yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ancak; çalışmanın bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Çalışma da sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzey eşitlenmek istendiğinden, çalışmaya katılacak çocukların seçildiği okullar, bu özellikleri yansıtacağı düşünülen semtlerdeki okul öncesi kurumlardan seçilmiştir. Çalışmanın başında daha geniş bir örneklem grubuna ulaşılmak istense de, özellikle, katılımcılar için belirli bir yaş aralığı belirlenmiş olmasının da etkisiyle hedeflenen sayıya ulaşmak mümkün olmamıştır. Bu nedenle evreni temsil edilebilirlik sınırlıdır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda daha geniş bir örneklem grubuyla çalışılmasının alana daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada kullanılan ölçeklerinde bazı sınırlılıklara neden olduğu düşünülmektedir. Çalışma da kullanılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği 2007 yılında geliştirilmiş ve 2012 yılında Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış yeni bir ölçektir. Üzerinde daha çalışmaların devam ettiği ölçeğin analizleri sırasında bazı maddelerin “duyarlı” çalışmadığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçların, kullanılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin, daha tutarlı, hatadan arındırılmış, geçerli veriler üretebilmek adına doğru tespitler yapabilecek şekilde “daha duyarlı bir ölçek” haline getirilebilmesi için katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kullanılan kişisel bilgi formundan kaynaklı bir diğer sınırlılık da, çocukların okul öncesi geçmişi hakkındaki sistematik bilgi eksikliğidir. Bazı durumlara ilişkin veriler tek soru ile toplanmaya çalışılmıştır ve bu da sağlıklı bilgiler elde edilmesinin önüne

geçmiştir. Çocukların okula başladığı yaş ve daha önce gittiği kurumda aldığı eğitim sistemine ilişkin kapsayıcı bilgiler edinilmesi önemlidir. Çünkü, Montessori uygulamaları 3 yaşından itibaren başlar ve eğitim sisteminin doğrudan çocuğa etkisini incelemek için 3-6 yaş arasında eğitim aldığı bilgisine sahip olunması elde edilen bulguların daha sağlıklı yorumlanmasını sağlayacaktır.

Mevcut çalışma; çocuklardan nicel veriler toplanarak elde edilmiş sonuçların değerlendirilmesi ile yapılmıştır. Nicel veriler elde edilirken oluşturulan yapılandırılmış ortam ve çocukların tanımadığı uygulayıcı karşısında verdikleri cevaplar ve sergiledikleri davranışlar olağandan farklı olabilir. Çalışılan yaş grubu çocuklarda nitel değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının ya da yapılan nicel ölçümlerin nitel değerlendirmeler ile desteklenmesinin yapılacak yeni çalışmalarda bu sınırlılığın ortadan kalkmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çocukların uzun süreli öğretmenleri tarafından yapılan gözlemler sonucu oluşturulan okul olgunluğu ve öz düzenlemeye ilişkin formlar çocuklar hakkında daha sağlıklı verilere ulaşılmasını sağlayabilir. Öte yandan; uygulamaların çocukların bildiği tanıdığı öğretmenleri tarafından yapılması ya da uygulayıcının uygulama zamanından önce çocuklarla uzun süreli vakit geçirmesi, etkinlik yapması veya faaliyetlerine katılması sonuçları etkileyen kontrol edilmeyen bağımsız değişkenlerin etkisini de ortadan kaldırabilir.

Ayrıca, çalışılan yaş grubuna farklı günlerde de olsa farklı iki ölçme aracı uygulanmasının çocuklar üzerinde yaratacağı bıkkınlık, yorgunluk ve isteksizliğin de elde edilen sonuçları etkilebileyeceği düşünülmektedir. Uygulamalar sırasında yapılan nitel gözlemler sonucunda ulaşılan bu bilginin tekrar çalışmalarında göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Son olarak, Montessori eğitim sisteminin okullarda etkin bir şekilde uygulanıp uygulanmadığı, bu alandaki çalışmalarda önem kazanmaktadır. Bu anlamda okul öncesi kurumlarda farklı okul türlerini inceleyen çalışmaların müfredatının ne kadar sağlıklı uygulandığına dair bilgileri dikkate alması önemli görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Akawi, R. L. (2011). *An Investigation Into The Relationship Between Selfregulation Skills And Academic Readiness In Head Start Children.* (Doktora Tezi, State University Of New York), Proquest Information And Learning Company.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Öğretmen El Kitabı.* İstanbul: Meb Basımevi
- Akshoomoff, N. (2002). *Selective Attention And Active Engagement In Young Children.* *Developmental Neuropsychology*, 22(3), 625-642.
- <https://escholarship.org/uc/item/5nk3z4n0>
- Aksu Koç. A., Bekman. S., Taylan. E.E. (2002). *Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması Ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi Araştırma Raporu.* İstanbul: Açev
- Aktaş-Arnas, Y.(2005). *Velilerin Okul Öncesi Eğitime Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Yönelik Tutumları,* Ankara:Eğitim Araştırmaları Dergisi
- Aküz, Y., (1996). *Anaokullarının Türkiye'de Kuruluş Ve Gelişim Tarihçesi.* *Milli Eğitim Dergisi*, 132. Sayı
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlk Okuma-Yazma Öğretimi,* Ankara: Pegem Yayıncılık
- Akyol. A.K.(2017). *Okul Öncesi Eğitim Programları.* Ankara: Hedef Basın Dağıtım.
- Akyüz, Y. (1996). *Anaokullarının Türkiye'de Kuruluş Ve Gelişim Tarihçesi,* *Milli Eğitim Dergisi.* 132.
- Ansari, A., Winsler, A. (2014). *Montessori public school pre-K programs and the school readiness of low-income Black and Latino children.* *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1066-1079.

<http://dx.doi.org/10.1037/a0036799>

Aral, N., Kandır A., Ve Yaşar Can M. (2000). Okul Öncesi Eğitim I. İstanbul: Ya-Pa yayıncılık.

Arı, R., Üre Ö., Yılmaz, H. (2001). Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi. Konya: Mikro Yayın

Aşıcı, M. (2013). Okul Öncesinde Dil Ve Okur yazarlık Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Ataç, F. (1991). İnsan yaşamında Psikolojik Gelişim. İstanbul: Beta Basın Yayın.

Atılğan, G. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen İlköğretim I. Kademe Öğrencilerin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Konya.

Avcı., N. (2015). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara: Bizim Büro Ofset.

Ayhan, Ş. (1998). *İlkokul Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimi İle İlgili Düşünceleri Ve Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri.*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215 [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory Of Self-Regulation Stanford Universty: Organizational Behavior And Human Decision Processes, 50, 248-287 [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

Başal, H. A. (2005). *Okul Öncesi Eğitimin İlke Ve Yöntemleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Başaran, İ. E. (1998). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Yargıcı Matbaası.

- Başaran, İ., E., (1996). Eğitim Yöntemi. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bayhan, D. (2003). *Çoklu Zeka Kuramına Dayanan Okuma-Yazmaya Hazırlık Programının, 6.0 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayhan, P., Bencik, S. (2008). Erken Çocukluk Dönemi Programlarından Waldorf Yaklaşımına Genel Bir Bakış. Selçuk Üniversitesi *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26. 15-26
- Bell, A.M., Wolfe, C. D. (2004). Emotion And Cognition: An Intricately Bound Developmental Process. *Child Development*
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. Ve Domitrovich, C. E. (2008). Executive Functions And School Readiness İntervention: Impact, Moderation, And Mediation İn The Head Start Redı Program. *Development And Psychopathology*, 20, 821–843.
- Bilaloğlu, G. R., (2004). Okul Öncesi Eğitimde High/ Scope Yaklaşımı, Makale, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Meb Yayınları
- Blair, C., Razza, R. P. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, And False Belief Understanding To Emerging Math And Literacy Ability İn Kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Bodrova, E., Leong, D. (2005). Self Regulation: A Foundation For Early Learning, *Pricipal*, 85(1), 30-35.
- Bondurant, L. M. (2010). *The roots Of Academic underachievement: Prediction from early difficulties with Self-Regulation*. (Dotorate thesis,The university Of Texas: Proquest Information And Learning Company.

- Boz, M. (2004). *Altı Yaş Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Veli Ve Öğretmen Görüşleri Yönünden İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brenda, A. (1998). A Study To Determine The Effectiveness Of Preschool On Kindergarten Readines And Achievement. <https://eric.ed.gov/?id=ED425821>
- Bronson, M.B., (2000). *Self- regulation in Early Childhood*. London: The Guilford Press.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. (1997). The Effects Of Poverty On Children
- Brostrom, S. (2000). Children's Expectation To School, And Fulfilment. Rapport, Danish University Ofeducation..
- Buysse, V., Wesley, P. W. (2003). Making meaning Of School readiness İn Schools and Communities. *Early childhood research quarterly*,18(3):351-375
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calkins, S.D., Fox, N.A. (2002) Self-Regulatory Processes İn Early Personality Development: A Multilevel Approach To The Study Of Childhood Social Withdrawal And Aggression University Of Maryland, College Park.
- Carlson, S. M., Moses, L. J. (2001). Individual Differences İn İnhibitory Control And Children's Theory Of Mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053.
- Carver, C. S. Ve Scheier, M. F. (2011). Self-Regulation Of Action And Affect. K. D. Vohs Ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook Of Self-Regulation: Research, Theory, And Applicaitons* (S. 3-21). New York: Guilford Press

Children: The Contributions Of Attention And Emotion Dysregulation, Journal Of Clinical Child

Cinkılıç, H. (2009). *Okul Öncesi Eğitiminin İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Coleman, P. K., Karraker, K. H. (2003). Maternal Self-Efficacy Beliefs, Competence İn Parenting, And Toddlers' Behavior And Developmental Status. *Infant Mental Health Journal*, 24(2), 126–148.

Cömert, D. (2000). *Okul Öncesi Eğitim Programlarında Uygulanan Türkçe Dil Faaliyetlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Okuma-Anlamaya Etkisi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2009). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Çataloluk, C. (1994). *Farklı Sosyo-Ekonomik Ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Çelenk, (2003). Okul Aile İş birliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Çelenk, S. (2002). “İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” *İlköğretim-Online*, 1 (2) S.40-47. [Http://Www.ilkogretim-Online.Org.Tr](http://www.ilkogretim-online.org.tr). Çelenk

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss Ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demir, B. (2005), *Okul öncesi Ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T. Ve Perna, A. (2012). Factor Structure Of Self-Regulation İn Preschoolers: Testing Models Of A Field-Based Assessment For Predicting Early School Readiness. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 111, 386-404.
- Dere, H., Temel, F. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar*, Gazi Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Dinç, B. (2013). *Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Ve Okul Olgunluğu. İlköğretime Hazırlık Ve İlköğretim Programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dockett, S., Perry, R. (2004). Starting School: Perspectives Of Australian Children, Parents And Educators. *Journal Of Early Childhood Research*, 5 (1) <https://doi.org/10.1177/1476718X04042976>
- DPT Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005), (2000). Ankara.
- Duffy, B. (1998). *Supporting creativity and imagation İn Thee arly years*. Buckingham: Open University press.
- Duncan, G., Claessens, A., Dowsett, C.J., Magnuson, K. (2007). School Readiness And Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446 DOI:[10.1037/0012-1649.43.6.1428](https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428)
- Dündar, S., 2007. *Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri Ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 209- 230.
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S. Ve Fabricius, W. V. (2011). Emotion Understanding,

Theory Of Mind, And Prosocial Orientation: Relations Over Time İn Early Childhood. *The Journal Of Positive Psychology*, 6(1), 4-16.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. And Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control And Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study, *Child Development*, 76, 1055-1071

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1351058>

Ekici, F. Y. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşımların Kuramsal Temel, Eğitim Ortamı Ve Öğretmenin Rolü Açısından Karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 12, 114-127. .

Ekinci, O. (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Ekiz, D. & Altun, T. & Siyambaş, P. B. (2013) 4+4+4 Zorunlu Eğitim Sistemindeki Uygulamalar Ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, Xı Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 23-25 Mayıs 2013, Bildiri Kitabı, 335-346

Elias, C. L., Berk, L. E. (2002). Self-Regulation İn Young children: Is There A Role For sociodramatic play?. *Early childhood research quarterly*, 17, 216-238

Engin, A. O., Özen, Ş., Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarılarını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 44-52.

Ergün, S. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Alanı Ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Yetenek Ve Başarılarının Karşılaştırılması*

Olarak İncelenmesi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erkan, S., Kırca, A., (2010). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Haettepe Üniversitesi,Ankara.

Ervin. B., Wash. P.D. Mecca. E.M., (2010) 3 Year Study Of Self-Regulation İn Montessori And Non-Montessori Classrooms. *Montessori Life*2, 22-31.

Esaspehlivan, M. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Gitmiş Ve Gitmemiş 78 Ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarının Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul:Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Esaspehlivan, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş Ve Gitmemiş 78 Ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarının Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Türkçe'ye Uyarlama Çalışması.*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fidan, N. Erden, M. (1996). Eğitim Giriş. Ankara. Alkım Yayınevi

Flynn, T. M. (1991). Development Of Social, Personal And Cognitive Skills Of Preschool Children İn Montessori And Traditional Preschool Programs. *Early Child Development And Care*, 72, 117-124.

Friedenberg, J. Ve Silverman, G. (2012). Cognitive Science: An Introduction To The Study Of Mind. California: Sage Publications.

Glenn, C. M. (2003). The Longitudinal Assessment Study (Las): Eighteen Year Followup. Final Report. Eric Document Number: Ed478792. Retrieved July 30, 2007, From Eric Database

- Gonca, H. (2004). *Ankara İl Merkezinde Farklı Sosyo-Ekonomik Ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Ve İlköğretim Okuluna Yeni Başlayan Çocukların Okul Olgunluğunun İncelenmesi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu İle Matematik Hazırbulunuşluk Düzeyleri*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
- Güler, T. (2012). *Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Güleş, F., Erişen, Y. (2009). Okul Öncesi Dönem Montessori Uygulamalarıyla Kozmik Eğitime Hazırlık. Ankara: *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*. 7, 22-33.
- Gündüz, F., Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk Ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hagekull, B. Ve Bohlin, G. (1990). Early Infant Temperament And Maternal Expectations Related To Maternal Adaptation. *International Journal Of Behavioral Development*, 13, 199-214.
- Hausken, E. G. Zili, N., Collins, M., West, J., (1995). *School Readiness And Children's Developmental Status*. (Eric Document Number: 389475)
- Heckhausen, J., Dweck C. S. (1998). *Motivation And Self-Regulation Across The Life Span*. New York, Ny: Cambridge University Press.
- Hesapçıoğlu. A., Akbağ. M., (1996). Eğitimde Özgürlük. *M.Ü Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Hohmann, M., Ve Weikart, D.P.(2000). *Küçük Çocukların Eğitimi*. İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.

- İnal, G. (2013). Okula Başlama Ve Uyum Süreci.İlköğretime Hazırlık Ve İlköğretim ProgramlarıAnkara: Pegem Akademi.
- Jahromi, L. B., Stifter, C. A. (2008). Individual Differences İn Preschoolers' Self-Regulation And Theory Of Mind. *Merrill-Palmer Quarterly*.54, 125-150. <http://www.jstor.org/stable/23096082>
- Kandır A. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Karacan, E. (2000). *Maternal Employment and Children's School Achievement: A Multidimensional and Motivational Model*. Unpublished master thesis. Ankara: METU.
- Kayılı, G. Ve Kuşcu, Ö. (2012). Examination Of Social Competence And School Adjustment Of Primary School Children Who Had Pre-School Education With The Montessori Method. *Journal Of Teaching And Education*, 1, 309405.
- Kayılı, G., Arı, R. (2011). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi. Konya.
- Kaynar, F. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Verilen Satranç Eğitiminin İlkokula Hazır Bulunuşluğa Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Keenan, T. ve Evans, S. (2009). *An introduction to child development*. London:Sage Publications.
- Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı Sosyoekonomik Düzeylerdeki Anaokulu Çocuklarının Okumaya Hazır Olma Durumu*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koç, E. (2002). *Görsel Algı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Örnek Bir Program Modelinin Hazırlanması Ve Anasınıfı Çocuklarında Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, S., (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu Ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları*. (Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya
- Koçyiğit, S., Kayılı, G., Erbay, F. (2010). *Montessori Yönteminin Beş - Altı Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Koçyiğit, S., (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu Ve Okul Öncesi eğitime İlişkin Sonuçları*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya)
- Koçyiğit, S., Kayılı, G., Kuşçu, Ö. (2009). Montessori Eğitimi Alan Ve Almayan Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 46-59.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents Of Self-Regulation: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214
- Korkmaz, E, (2005). *Montessori Metodu Ve Montessori Okulları: Türkiye`De Montessori Okullarının Yönetim Ve Finansman Bakımından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Korkmaz, E. (2006). *Montessori Metodu Eğitimde Bir Alternatif*. Ankara: Algi Yayıncılık.
- Köksal, A., Aral, N., Aktaş, Y. (2000). Ankara'da Bulunan Özel Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Ve Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerinin İncelenmesi. *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-101
- Kulaksızoğlu, A., (2008). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Kuru Turaşlı., N., (2008). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Lillard, P. P. (1973). *Montessori, A Modern Approach*. New York: Schocken Books
- Lillard, P.P., (2014). *Sınıfta Montessori*. Okhan Gündüz (Çev.). . İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lillard, A. (2008). Montessori Life: A Publication Of The American Montessori Society, 20, 20-25
- Lloyd, K. M. (2008). *An Analysis Of Maria Montessori's Theory Of Normalization In Light Of Emerging Research In Self-Regulation*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Oregon State University, Oregon
- Logue, A. W. (1995). *Self-Control: Waiting Until Tomorrow For What You Want Today*. Englewood Cliffs, Nj, Us: Prentice-Hall, Inc
- Mcclelland M. & Tominey S. (2011). Introduction To The Special Issue On Self-Regulation In Early Childhood. *Early Education & Development*, 22(3), 355-359
- Mcclelland, M. M., Andmorrison, F. J. (2003). The emergence Of Learning-Related social skills In Preschool Children, *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2):206-224
- Meisels, S. J. (1998). Assessing readiness: How Should we Define Readiness? <https://eric.ed.gov/?id=ED437158>

Metin, N., Arı, M. (1993). “Anne-Babaların Anaokulundan Beklentileri”, 9.Ya-
Pa Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Yapa
Yayınları.

Miclea, M., & Mihalca, L. (2007). A computerized platform for the assessment
of school readiness. *Romanian Association for Cognitive Science*, 1, 83-
90

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Yönetmeliği.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, (2013).

Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez, M.L., (1989). *Delay Of Gratification In
Children*. New Jersey: Prenticehall.

Montessori, M., (1965). *Spontaneous Activity in Education. The Advanced
Montessori Method*. New York: Schocken Books.

Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Frederic A. Stokes
Company.

Montessori, M. (1982). Çocuk Eğitimi Ve Montessori Metodu. İstanbul:
Sander Yayınları.

Montessori, M. (1982). Çocuk Eğitimi, Montessori Metodu. İstanbul: Sander
Yayınları.

Montessori, M. (1999). Annelik Sanatı. Çev. Cemal Külhanbeyi. İstanbul:
Bahar Yayınevi.

Montessori, M. (2015). *Emici Zihin*. Okhan Gündüz.(Çev.). İstanbul: Kaknüs
Yayınları.

Montessori, M. (2016). Çocuğun Keşfi. Okhan Gündüz. (Çev.). İstanbul:
Kaknüs Yayınları.

Montroy, J.J. Bowles, P. P., Skibbe, L. L., & Foster, T. D. (2014). Social
skills and problem behaviors as mediators of the relationship

between behavioral self-regulation and academic achievement, *Early Childhood Research Quarterly*. 29, 298–309.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>

Morrison, G.S. (1998). *Early childhood education today*. New Jersey: Prentice hall

Nutbrown. C., Abbott. L., (2001). *Experiencing Reggio Emilia Implications For Preschool Provision*. Open University Press Buckingham • Philadelphia

Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z., Erten, H.; (2013) *Anne Tutumlarının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini Ve Okula Uyumlarını Yordayıcı Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Oğuzkan, Ş., Oral, G., (1987). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul 2003: Meb Yayınları.

Oğuzkan, Ş., Oral, G., (2003). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul 2003: Meb Yayınları.

Oktay, A, (2007) *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayınları

Oktay, A. (1993). *Okul Öncesi Eğitime Teorik Yaklaşım*. Ankara: Ya-Pa Yayıncılık

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Oktay, A., Aktan, E. (1999). *Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (Ses Bilgisi Duyarlılığı) Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Oktay, A., Polat Unutkan, Ö., (2003). *İlköğretime Hazır Oluş Ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Özbek, A. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşüne Dayalı İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Özdemir-Kılıç, G. (2004). *Ailesiyle Birlikte Yaşayan Ve Çocuk Yuvasında Kalan Çocukların Görsel Algılama Davranışı İle Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ergün Öztürk, E. ve Uysal, K. (2013). İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma–yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1041-
- .Pollard, M. (1996). İnsanlık Tarihine Yön Verenler, Maria Montessori.. Leyla Onat.(Çev.). Ankara: İlkaynak
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward A Physical Basis Of Attention And Self-Regulation. *Phys. Life Rev*, 6, 103–120.
- Posner, M. I., M.K. Rothbart (1998). Attention, Self–Regulation And Consciousness Department Of Psychology, University Of Oregon, Eugene, Usa
- Poyraz, H., Dere, H, (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Raver, C. C. McCoy, D. C. (2011). Caregiver Emotional Expressiveness, Child Emotion Regulation, And Child Behavior Problems Among Head Start Families. *Social Development*, 20(4), 742-761.
- Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M., & Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and

- low-income preschoolers' social competence with peers. *Early Education & Development*, 10(3), 333–350. [CrossRefGoogle Scholar](#)
- Rothbart, M. K., & Sheese, B. E. (2007). Temperament and Emotion Regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 331-350). New York, NY, US: The Guilford Press
- Rueda, M. R. Ve Rothbart, M. K. Kieras, J. E., (2007). Effortful Control, Executive Attention, And Emotional Regulation İn 7-10 Year Old Children. *Cognitive Development*, 22(4), 474-488. Doi: 10.1111/J.1750-8606.2011.00196
- Ruenzel, D., (2001). *The spirit Of Waldorf Education*. California: Education week
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne baba Davranışları Ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinmelerinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış. Yüksek Lisans Tezi). A.Ü Sos. Bilm. Enst. Ankara. .
- Schmitt-Stegman, A., (1997). Child Development And Curriculum İn Waldorf Education, *School Psychology Review: Education Periodicals*.Eric Document Reproduction Service No. Ed415990
- Scott-Little, C., Kagan S.L., Frelow, V.S. (2006). Conceptualization Of readiness and the content Of Early learning standards: The intersection Of Policy and research. *Early childhood research Quarterly*.
- Seldin. T., (2009). *Montessori yöntemiyle-Harika Çocuk Nasıl yetiştirilir?* İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 21-30
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim*. Ankara: Özsen Mat.

- Smart, J. E. (1970) Dr. Maria Montessori 1870-1952 The Oriijns Of Montessori, Holland: Association Montessori International.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., &Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173–187. [CrossRef](#) | [Google Scholar](#)
- Snow, K. L.2006. Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17: 7–41.
- Soydan, S. (2013). Çocuklarda Merak Duygusunu Uyandırmada Montessori Öğretmenlerinin Kullandıkları Stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25. 21-28.
- Şahin E., (2005). *Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Önemi, İlkeleri Ve Özellikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları Ve Öğretmen İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayınları.
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, V. (2015). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Eğiten Kitap
- Şahin., Volkan (2015). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Bizim Büro Ofset.
- Tan Öz İ., (2007). *Anne-Baba Olma Sanatı*. Ankara: Alfa Yayınevi.
- Tangüner, D., (2017) *Okul Öncesi Eğitim Almış Ve Almamış İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeyi Ve Anksiyete Düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi: İstanbul.
- Taşçı., N., (2016). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Temel, Z.F., Dere, H., (1999), *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Tepeli, K. (2011). *Montessori Yaklaşımında Çocuğun Gelişimi Ve Eğitimi*. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Ed.). Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı. (S. 50-85). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tepeli, K., Yılmaz, E. (2012). Üç Farklı Programa Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Konya.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.
- Tucker, E. S. (2010). *Self-Regulation In Young Children In Foster Care: An Examination Of The Influence Of Maltreatment Type, Foster Parent Discipline Practices, And Type Of Foster Boarding Home*. (Doktora Tezi, New York University), Proquest Information And Learning Company. (Umı No: 3426972).
- Tuğluk, K. G., Kaya, H. İ., (2006). Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 25-33.
- Tuğrul, B. A. (1992). *Anaokulu Eğitimi Alan Ve Almayan Çocukların İlkokul Birinci Sınıftaki Akademik Başarı Ve Ruhsal Uyum Davranışlarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi*.(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan F., (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği Ve Programın Değerlendirilmesi; *Milli Eğitim Dergisi*, 162. Sayı.
- Turaşlı, N. K. (2008). *Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı Ve Önemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- UNICEF. (2011). Türkiye’de Çocukların Durumu Raporu.

- Unutkan Polat, Ö. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Standardizasyonu*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) . Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uyanık, Ö, Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ülkü, B. (2007). *Anasınıfına ve İlköğretim Birinci Sınıfına Devam Eden Çocukların Velileri İle Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Üstün, E., Akman, B. (2003). Üç Yaş Çocuklarda Kavram Gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 137-141.
- Webster-Stratton, C. (1990). *Dina Dinosaur's Social Skills And Problem-Solving Curriculum*. Seattle, Wa: Incredible Years.
- Wertheimer, R. and Croan, T.2003. Attending kindergarten and already behind: a statistical portrait of vulnerable children, Washington, DC: Child Trends. Available online at: <http://www.childtrends.org>
- Wesley, Buysse V., (2003) Making meaning Of School readiness İn Schools and communities. University Of North Carolina At Chapelhill
- Wurm. J., P., (2005). *Working İn The Reggio Way: A Beginner's Guide For American Teacher*. Redleaf Press. USA
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. Sınıfına Başlayan Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Haluk (2004). *Çocuğu Tanımak Ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yazıcı, Z., (2001). *Çocuklarda Okuma Olgunluğu*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yeşil D., (2008) *Okul Öncesi Eğitim Almış ve Almamış Öğrencilerin Okula Uyumlarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi: İstanbul.
- Yeşilyaprak, B (1999). *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi*,Ankara: Anı Yayıncılık,
- Yıldır N., (1991). *Okul Öncesi Eğitimin Önemi Ve Amacı*. Eskişehir: Ya-Pa Yayınları
- Yılmaz, N., Taşçı, G., Fidan, M. (2013). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 60-66 Aylık Öğrencilere İlişkin Görüşleri. Xii. Uluslararası Katılımlı Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesi Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez)., Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit, T. (2008). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Montessori Ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Alan Çocukların Sayı Kavramını Kazanma Davranışlarının Karşılaştırılması*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Yörükoğlu, A., (2003). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları
- Zembat, R. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Zimbardo, P.G., (2009). The Psychology of time. TED
- https://www.ted.com/talks/philip_zimbardo_prescribes_a_healthy_take_on_time

Zimbardo, P. G. and Boyd, J. N (2015) Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology.*, 77: 1271–1288.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated learning academic achievement: An Over view. *Educational psychologist.*

<https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation:A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.



EKLER
EK 1

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

Sayın Veli,

Ufuk Üniversitesi, Psikoloji Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Okul öncesi dönemde alınan eğitim ile okul olgunluğu ve öz düzenleme becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla bir çalışma yapmak istiyorum. Bu bilgilendirme notunu, bu çalışmaya çocuğunuzun katılımı için izin almak amacıyla gönderiyorum.

Çocuğunuzun bu çalışmaya katılımını onayladığınız takdirde, okulun uygun gördüğü zaman diliminde çocuğunuz araştırmanın katılımcısı olacaktır ve okul olgunluğu ve öz düzenleme becerileri uygulamalarına katılacaktır. Bu uygulamalar, çocuğunuzun okulda yaptığı faaliyetlere ve aktivitelere benzer nitelikte çalışmalardır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Ancak herhangi bir nedenden ötürü çocuğunuz uygulamalar sırasında rahatsızlık hisseder ve uygulamaya katılmaktan vazgeçerse, uygulamayı bırakıp çıkabilecektir.

Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan bilimsel bilgiler, sadece araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda, sunumlarda ve eğitim amaçlı paylaşılacaktır. Çalışma süresince sizin ve çocuklarınızın kimlik bilgisi araştırma ekibi dışındaki hiç kimseyle izniniz dışında paylaşılmayacaktır. Süreç içerisinde çocuğunuzun paylaşımında bulunduğu bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve sadece proje araştırmacıları tarafından değerlendirilecektir. Toplanan veriler isimler silinerek, bilgisayarda şifreli bir dosyada tutulacaktır. Böyle bir durumda çocuğunuzun vermiş olduğu bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak çocuğunuzun ve sizin onayınızla mümkün olacaktır.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için benimle iletişime geçebilirsiniz.

Teşekkürler

İlknur DİNÇER YAVUZ

Ufuk Üniversitesi Psikoloji Bölümü

0533 516 6757

ilknur_dincer_yey@hotmail.com

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya, velisi olduğum _____'nin katılımına izin veriyorum.

Velinin Adı, Soyadı: _____ İmzası: _____

Tarih:

EK 2
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Lütfen ilk 8 soruda araştırmaya dahil olan çocuğunuza yönelik bilgileri , sonrasında kendinize ve eşinize yönelik bilgileri veriniz.	
1. Çocuğunuzun Cinsiyeti:	() Kız () Erkek
2. Çocuğunuzun doğum tarihi:/...../..... (gün, ay ve yıl olarak)
3. Ne kadar süredir çocuğunuz şu an devam ettiği okula gitmektedir:	
4. Daha önce başka kreş veya okula gitti mi?:	() Hayır () Evet ; Belirtiniz:
5. Çocuğunuz okula başlamadan önce gündüz bakımı ile kim ilgilenmiştir?	() Kendim ilgilendim () Babaanne/Annane () Bakıcı () Diğer:
6. Evde; çocuğunuz okulda aldığı eğitimi destekler nitelikte düzenlemeler, çalışmalar yapılmakta mıdır?	() Hayır () Evet ; Lütfen belirtiniz:
7. Evde çocuğunuz okulla ilgili faaliyet ve çalışmaları çoğunlukla kiminle yapar?	() Anne () Baba () Bakıcı () Kardeş (Abla/Abi) () Diğer (belirtiniz):.....
8. Evde, çocuğunuzun ortalama bir günde ekrana (tv, telefon, tablet) maruz kaldığı süre	() 0 -30 dakika () 1-2 saat () 30-60 dakika () 2 saatten daha fazla
9. Eğitim Düzeyiniz:	() Lise () Yüksekokul () Üniversite () Master () Doktora
10. Mesleğiniz:	Lütfen belirtiniz:.....
11. Medeni durumunuz:	() Evli () Boşanmış veya ayrı () Eşim hayatta değil
12. Araştırmaya katılan çocuğunuzun Babasının Eğitim Düzeyi :	() Lise () Yüksekokul () Üniversite () Master () Doktora
13. Araştırmaya katılan çocuğunuzun Babasının Mesleği :	Lütfen belirtiniz:.....
14. Kendinizi Türkiye şartlarında hangi sosyoekonomik statüde görüyorsunuz?	() Düşük / Ortanın altı sosyoekonomik statüde () Orta sosyoekonomik statüde () Ortanın üstü /Yüksek sosyoekonomik statüde

EK 3

ANNENİN ÇOCUĞUNUN YETENEKLERİNE YÖNELİK ALGISI

Aşağıda sizin çocuğunuzun okul başarısını nasıl gördüğünüze ilişkin sorular yer almaktadır. Çocuğunuzun durumunu göz önüne alarak uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Genel olarak düşünüldüğünde, bazı çocuklar okulda başarılıdır, bazıları ise başarısızdır. Sizce sizin çocuğunuz,
 Başarılılar arasındadır.
 Başarısızlar arasındadır.
2. Farzedin ki; bugün çocuğunuzun öğretmeni karmaşık bir konuyu anlattı ve 50 kişilik sınıftan 10 kişi öğretmenin anlattıklarını anladı. Sizce sizin çocuğunuz,
 anlayan ilk 10 kişi arasındadır.
 anlamak için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyan 40 kişi arasındadır.
3. Farzedin ki; bugün öğretmen öğrencilere bir insanın teneke kutu ile neler yapabileceğine ilişkin fikir üretmelerini istedi ve sınıfta 5 kişi hiç kimsenin düşünmediği farklı şeyler söylerken, diğerleri aynı şeyi söylediler. Sizce sizin çocuğunuz;
 farklı şeyler söyleyen 5 kişi arasındadır.
 Diğerleri gibi aynı şeyi bulanlar arasındadır.
4. Farzedin ki; öğretmen öğrencilerden hazırlamaları için bir proje ödevi istedi. Sınıftan 10 kişi en iyi hazırlayanlar arasındaydı, diğerlerinin ise daha fazla çalışmaya ihtiyacı vardı. Sizce sizin çocuğunuz;
 En iyi proje hazırlayan 10 kişi arasındadır.
 projesinin daha iyi olması için daha fazla çalışmaya ihtiyacı olanlar arasındadır.
5. Farzedin ki; öğretmen sınıftan 5 kişinin sürekli olarak sınıfta yapılanlarla ilgilenmeyerek kendi aralarında konuştuklarından şikayetçi oluyor. Sizce sizin çocuğunuz;
 sınıfta iken başka şeylerle ilgilenen 5 kişi arasındadır.
 sınıfta yapılanlarla ilgilenenler arasındadır.
6. Bazı çocuklara okula zor gelirken, bazıları içinse kolaydır. Sizce okul sizin çocuğunuza
 zor gelir
 kolay gelir
7. Bazı çocuklar okulda başarılı olmak için çok çaba sarf ederken, diğerleri o kadar çaba sarfetmezler. Sizce sizin çocuğunuz;
 Çok çaba sarf edenler arasındadır.
 Fazla çaba sarfetmeyenler arasındadır.
8. Bazı çocuklar ödevlerini yardım almaksızın tek başlarına yaparken diğerleri başkalarının yardımı almaksızın ödevlerini yapamazlar. Sizce sizin çocuğunuz;
 ödevlerini yardım almaksızın tek başına yapanlar arasındadır.
 Ödevlerini yardım alarak yapanlar arasındadır.

EK 4

ANABABA-OKUL ETKİLEŞİM ANKETİ

Aşağıdaki sorular çocuğunuzun okul yaşamı, sosyal hayatı ve sizinle ilgilidir. Lütfen ne olması gerektiğini düşündüğünüz değil, gerçekten ne yaptığınızı düşünerek uygun seçeneği işaretleyiniz.

-
- | | | | | | | |
|----|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. | Öğretmeniyle görüşür müsünüz? | () | () | () | () | () |
| 2. | Okul toplantılarına katılır mısınız? | () | () | () | () | () |
| 3. | Okul faaliyetlerine katılır mısınız? | () | () | () | () | () |
| 4. | Çocuğunuzun ödevlerine yardım eder misiniz? | () | () | () | () | () |
| 5. | Çocuğunuzun ödevlerini kontrol eder misiniz? | () | () | () | () | () |
| 6. | Çocuğunuzun okul aktiviteleri hakkında konuşur musunuz? | () | () | () | () | () |

EK 5

METROPOLİTAN OLGUNLUK TESTİ

TEST: FORM R

İSİM: ERKEK: KIZ..... TEST
TARİHİ /.../ ...
ÖĞRETMEN: OKUL:..... DOĞUM
TARİHİ /.../...

TEST	HAM PUANI
1. KELİME ANLAMA	
2. CÜMLELER	
3. GENEL BİLGİ	
4. EŞLEŞTİRME	
Toplam Testler 1-4	
5. SAYILAR	
6. KOPYA ETME	
Toplam Testler 1-6	

OKUMA OLGUNLUĞU

Puanların Toplamı Test 1-4	Harf Değerlendirme	Okuma Olgunluğu Seviyesi

SAYI OLGUNLUĞU

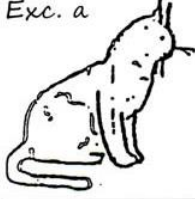
Puan Test 5	Harf Değerlendirme	Okuma Olgunluğu Seviyesi

TOPLAM OLGUNLUK SEVİYESİ

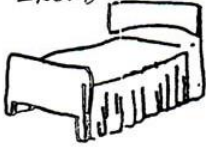
Puan Test 1-6	Harf Değerlendirme	Okuma Olgunluğu Seviyesi	Yüzde oranı

TEST 1 KELİME ANLAMA

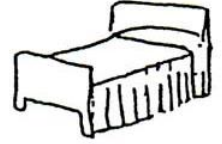
Exc. a



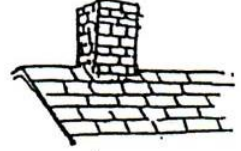
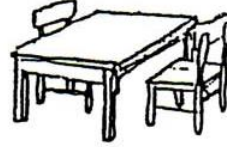
Exc. b



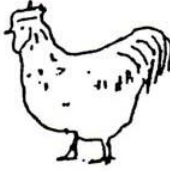
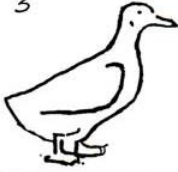
1



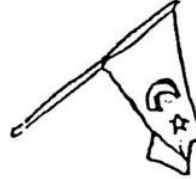
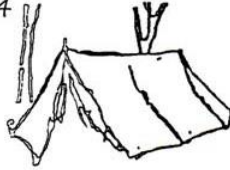
2



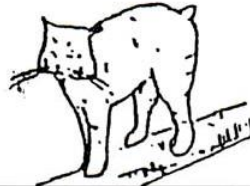
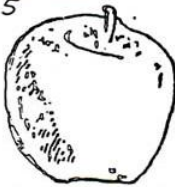
3

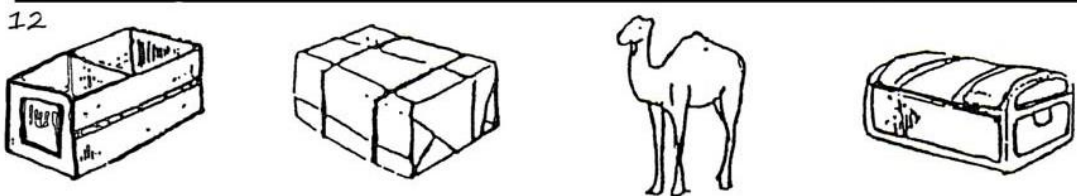
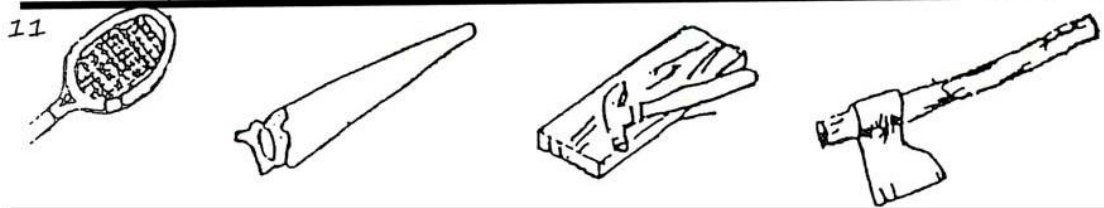
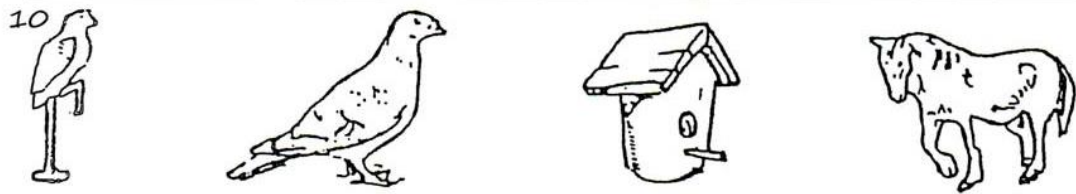
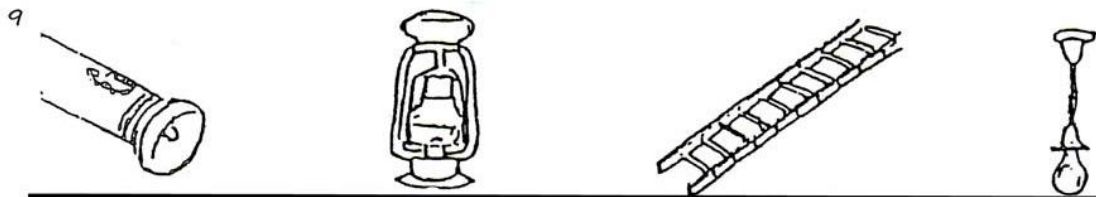
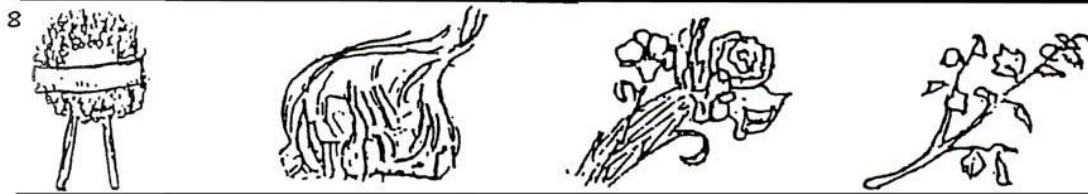
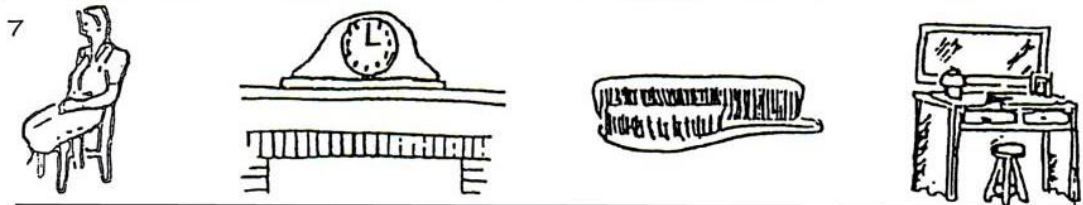
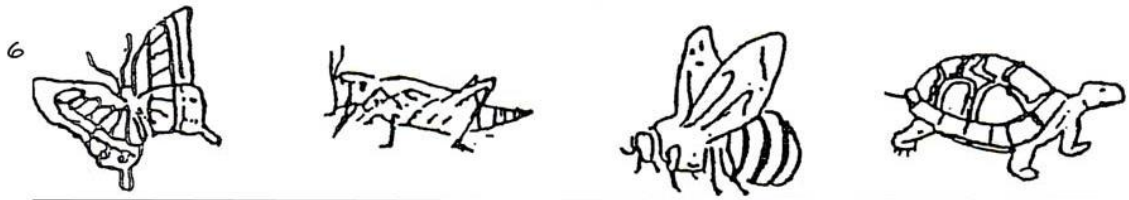


4

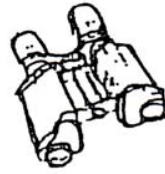
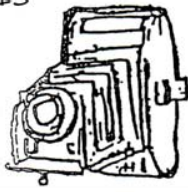


5

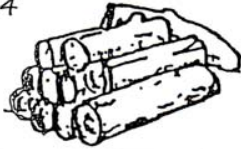




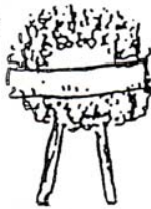
13



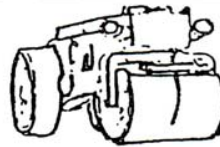
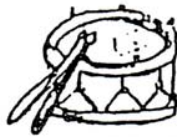
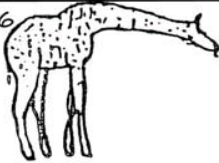
14



15



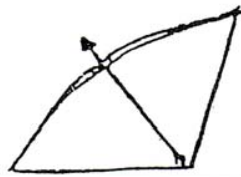
16



17



18



19

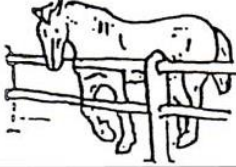


TEST 2 CÜMLELER

1



2



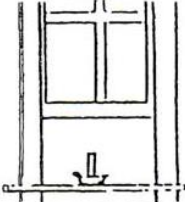
3



4



5



6

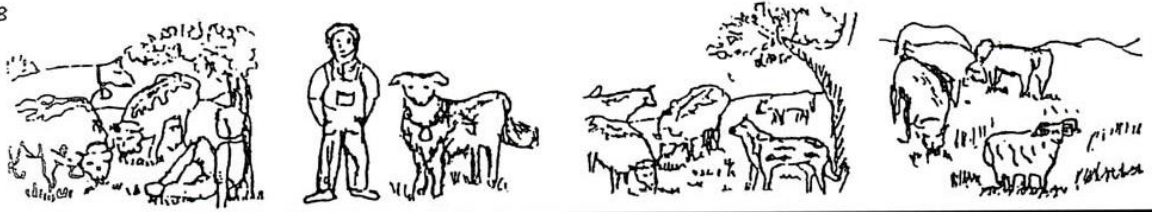


7

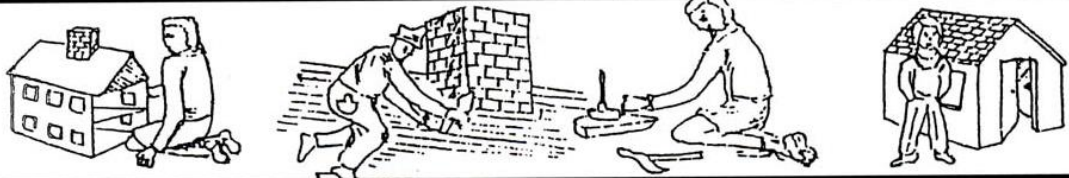


5

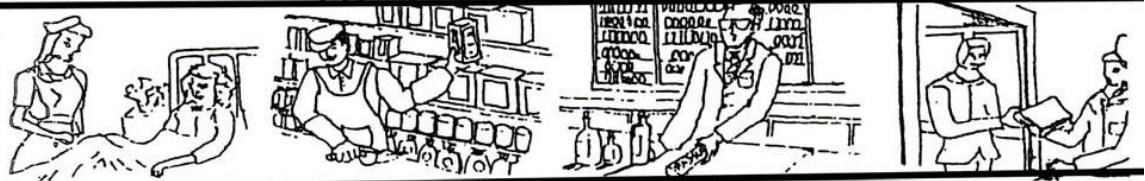
8



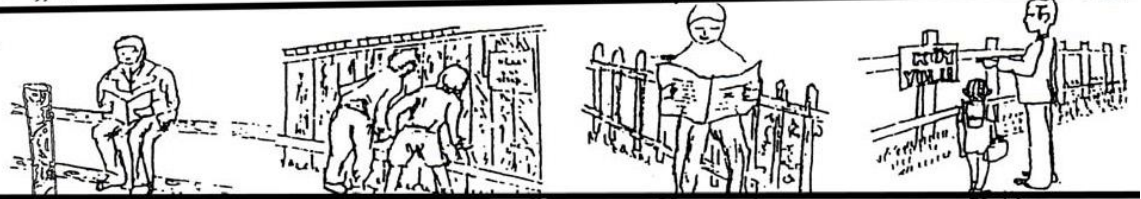
9



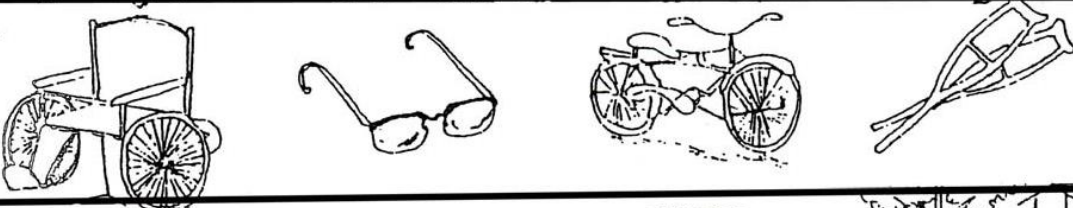
10



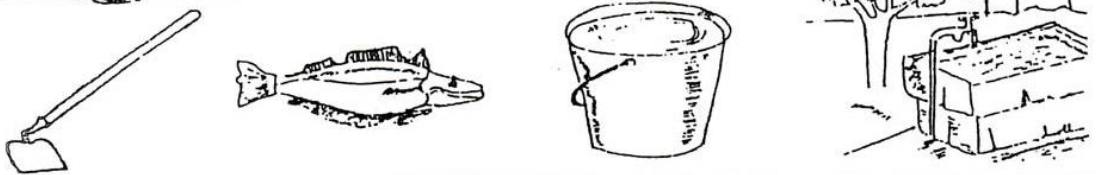
11



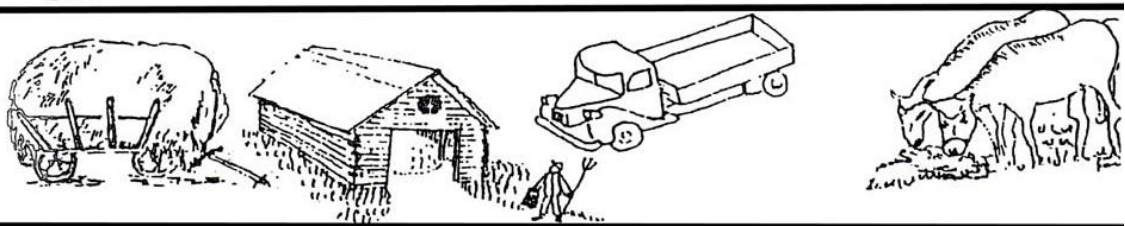
12



13



14

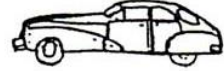
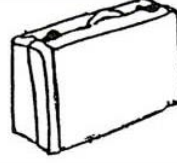
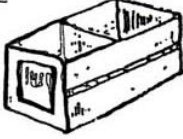


TEST 3 GENEL BILGI

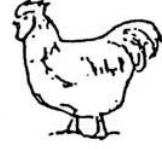
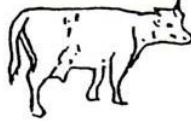
1



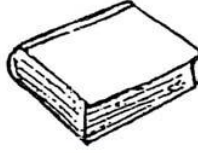
2



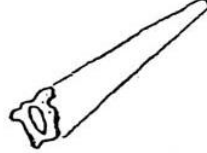
3



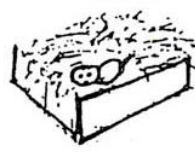
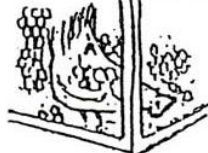
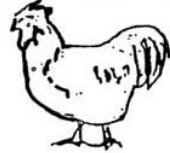
4



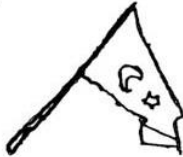
5



6

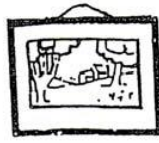


7

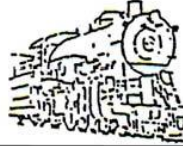
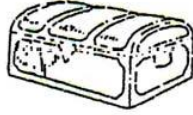


7

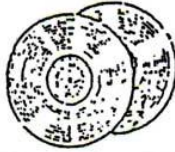
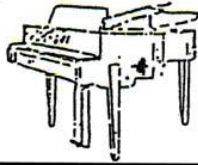
8



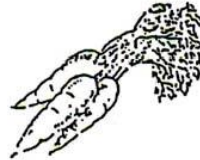
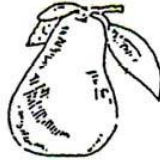
9



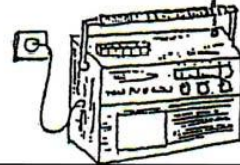
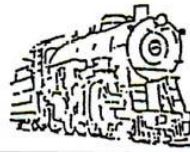
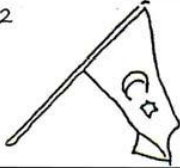
10



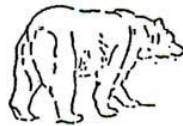
11



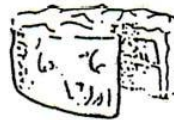
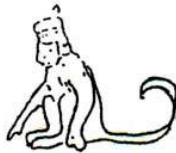
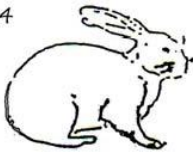
12



13

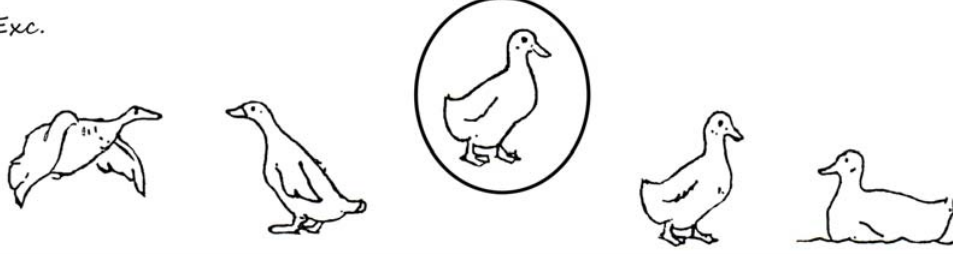


14

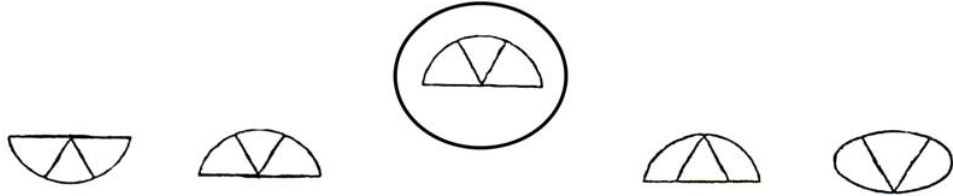
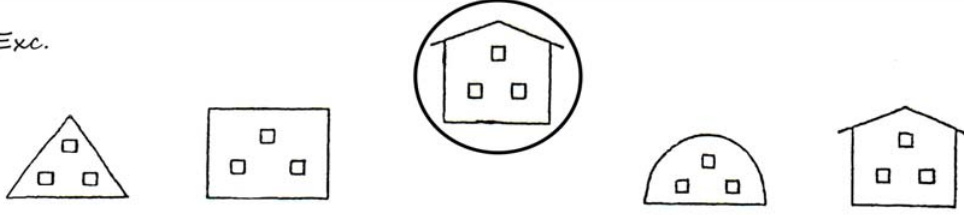


TEST 4 EŞLEŞTİRME

Exc.



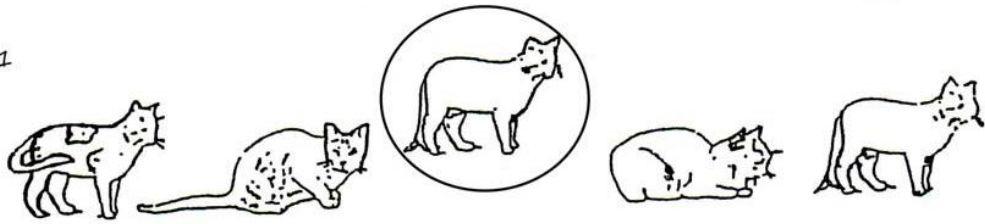
Exc.



AO OK KO NO

63| 36| 36| 316 6|3

1



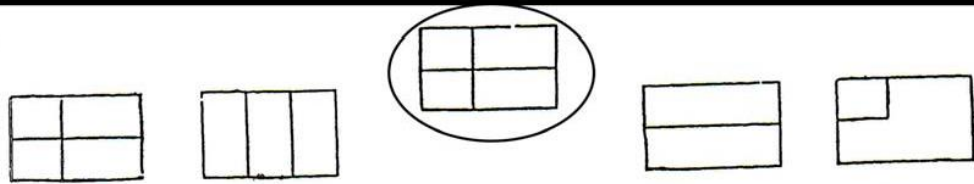
2



3



4



5



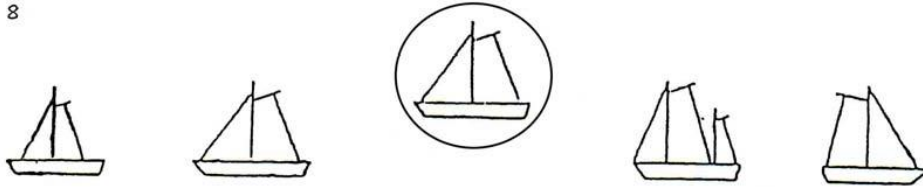
6



7



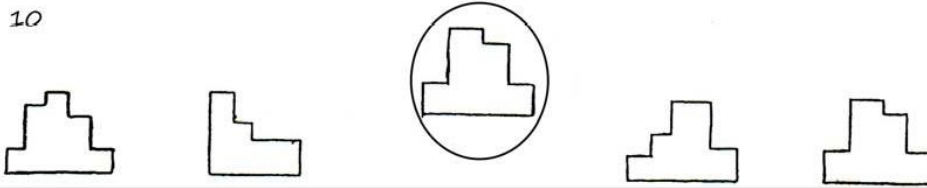
8



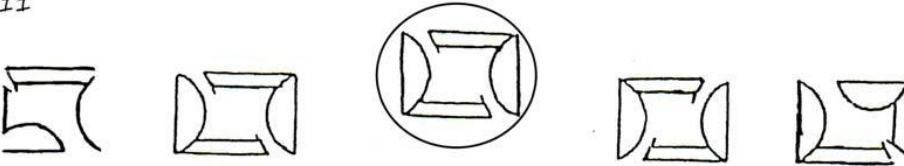
9



10

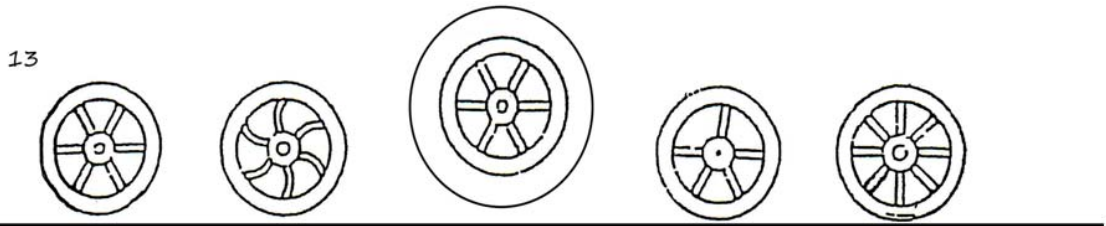


11



12





14

674 467 (647) 647 746

15

RON NUR (NUR) RUN UNR

16

Seat Saat (Saat) tasa Sait

17

29 92 (29) 62 39

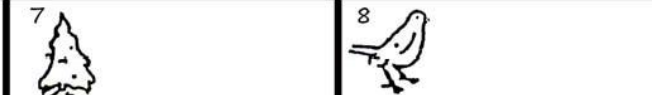
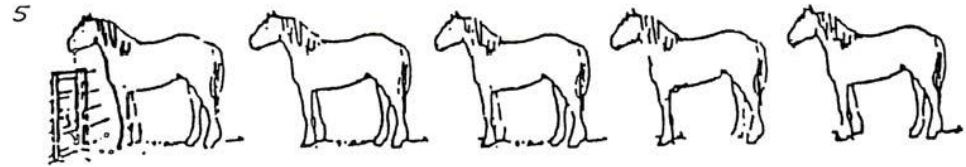
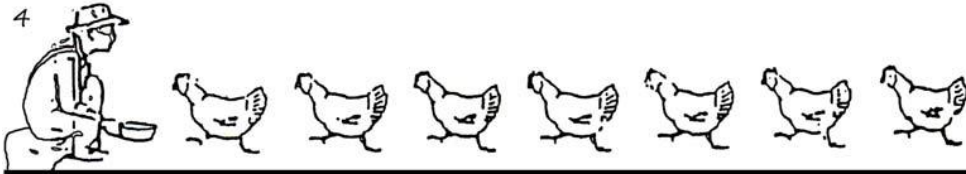
18

GV CA (GA) AG GA

19

gerdan gedarn gerdan argden garded

TEST 5 SAYILAR



12



3

5

7

2

13



6

3

4

8

14



5

7

9

15



56

63

93

36

16



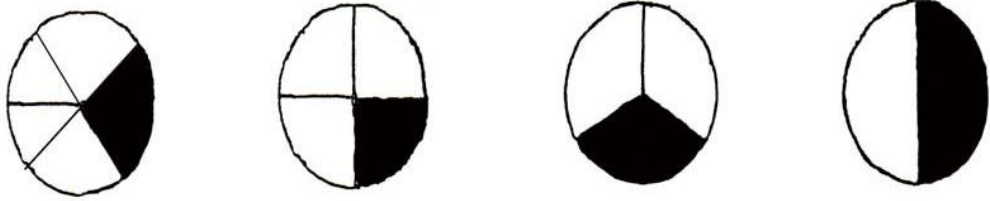
17



18



19



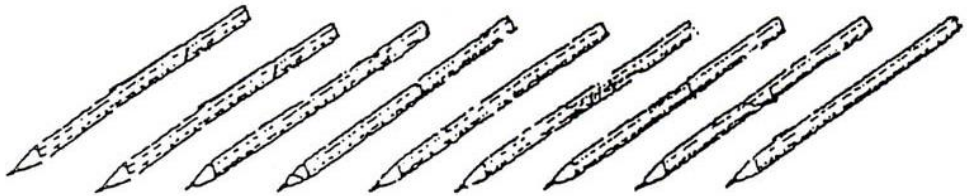
20



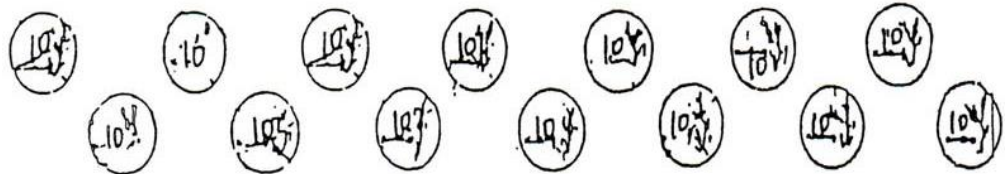
21



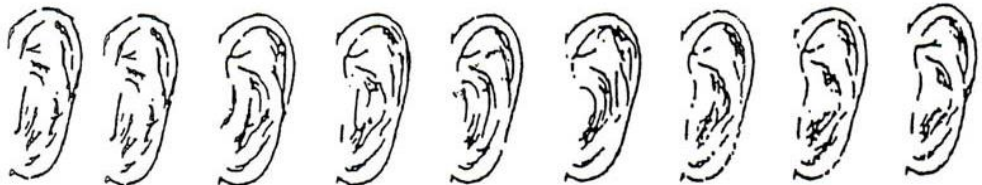
22




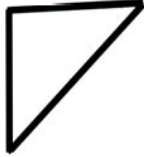


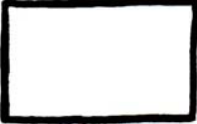




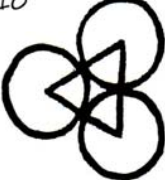
23



24



TEST 6 KOPYA ETME

	6 
1 	7 
2 	8 
3 	9 
4 	10 

EK 6
OKUL ÖNCESİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ
Kodlama Sayfası

Öğrenci No:

Değerlendiren Kişinin Adı:

Tarih:



A.
DENGE
TAHTASI

Denge tahtasında yürüme süresi(saniye):

Alıştırma 1:.....

Alıştırma 2:

Alıştırma 3:

	Hayır	Evet
(Aşağıdakilerin her birini kodlayın)		
Olumludur/uygulayıcı ile ilişikurar.	0	1
Karşı gelir/uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Etkinliği tamamlamayı reddeder.	0	1

NOTLAR

B. KALEM TIKLATMA

Uygulama Alıştırmaları:

Kaç uygulama alışırması tamamlandı? (Aşağıdaki maddeyi kodlayın)	Hayır	Evet	
Çocuk son uygulama alışırmasını doğru yaptı mı?	0		1

Asıl Alıştırmalar:

Her alıştırmadan sonra çocuğun cevabını kaydediniz, ancak değerlendirme sonuna kadar doğru/yanlış olarak puanlamayınız. (Not: Çocuk 2 kereden fazlatıklatarsa tıkladı sayısını "3" olarak girin.)

Puanlama: Her doğru cevap için 1 puan, her yanlış cevap için 0 puan veriniz.

Toplam Puan (doğru sayısı:

1.	D	Ç		5.	D	Ç		9.	D	Ç		13.	D	Ç	
	2				1				2				1		
2.	D	Ç		6.	D	Ç		10.	D	Ç		14.	D	Ç	
	1				2				1				2		
3.	D	Ç		7.	D	Ç		11.	D	Ç		15.	D	Ç	
	1				1				2				2		
4.	D	Ç		8.	D	Ç		12.	D	Ç		16.	D	Ç	
	2				2				1				1		
			Puan				Puan				Puan				Puan

(Aşağıdakilerin her birinikodlayın)	Hayır	Evet
Kalemi hemen geri verir.	0	1
Olumludur /uygulayıcı ile ilişikurar.	0	1
Karşı gelir/uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Etkinliği tamamlamayı reddeder.	0	1

NOTLAR

C. KULE GÖREVİ

Uygulama Alıştırmaları (6 Küp):

	Hayır	Evet
Başarıyla sırasını bekler.	0	1

/Asıl Alıştırma (12 Küp):

Çocuk sırasını beklerken;

Uygulayıcıya sıra vermiyor	Kısmen sırasını bekliyor	Tamamen sırasını bekliyor
0	1	2

(Aşağıdakilerin her birini kodlayın)	Hayır	Evet
Kule yıkıldığı için erken bitti	0	1
Olumludur/uygulayıcı ile ilişki kurar.	0	1
Karşı gelir. (Meydan okur) uygulamacıyı görmezden gelir.	0	1
Etkinliği tamamlamayı reddeder.	0	1

NOTLAR

D. KULE TOPLAMA

Gerek duyarsanız, 1 dakika sonra yönlendirmede bulunun.

Çocuk ilk küpü koyana kadar geçen süre	_____	HİÇ
Bütün küpleri toplayana kadar geçen süre	_____	TAMAMLAMADI
(Aşağıdakilerin her birini kodlayın)		
	Hayır	Evet
Toplama sırasında kuleyi yıkar.	0	1
Olumludur /uygulayıcı ile ilişki kurar.	0	1
Karşı gelir uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Etkinliği tamamlamayı reddeder. .	0	1

NOTLAR



E. OYUNCAK AYIRMA

Çocuk ayırmaya başlayana kadar geçen süre Ayırmayı tamamlayana kadar			HİÇ geçen süre
TAMAMLAMADI			
Hayır	Evet	Toplamadı	
Çocuk oyuncakları doğru ayırır (Aşağıdakilerden birini seçiniz)			0 1 GÖZLENMEDİ
Tamamen uyumlu (çocuk hemen başlar ve etkinliği sürdürür.)			0 1
Kısmen uyumlu (oyuncakları ayırır ancak zamanın bir bölümünde etkinikle ilgilenmez.)			0 1
Tamamen uyumsuz (Oyuncakları hiç ayırmaz karşı gelebilir yada görmezden gelebilir)			0 1

NOTLAR

F. OYUNCAK PAKETLEME

Gerekirse çocuğa “Gizlice bakmak yok” diye hatırlatın.

“Paketleme” (1 Dakika):

İlk ‘gizlice bakma’dan önce geçen zaman	_____	HİÇ BAKMADI
	Hayır	Evet
Olumludur /uygulayıcı ile ilişki kurar.	0	1
(Aşağıdakilerden birini seçiniz)		
Çocuk gizlice bakmaz.		
Çocuk bir keregizlice bakar.		
Çocuk birden fazla gizlice bakar.		

Bekleme (1 Dakika):

Dokunmadan önce geçen süre	_____	HİÇ
DOKUNMAZ		

(Aşağıdakilerin her birini kodlayın)	Hayır	Evet
Olumludur /uygulayıcı ile ilişki kurar.	0	1
Karşı gelir /uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Hediyeyi erken açar.	0	1
Etkinliği tamamlamayı reddeder.	0	1

NOTLAR

G. ŞEKERLEME SAKLAMA

Uygulama Alıştırması (10 saniye):

Hayır	Evet
Bekler hatırlatmaya/yönlendirmeye ihtiyaç duymaz.	0 1

Asıl Alıştırmalar:

Kodlama (uygun olan en düşük puanı seçiniz)

1= Bonibonları yer.

2= Bonibonlara dokunur.

3= Kronometreye/fincana dokunur.

4= Kronometrenin çalmasını bekler (kronometreye/fincana dokunmaz).

Alıştırma zamanı

KodEllerini düz tutuyor mu?

	Hayır	Evet
1. (10 sn)	0	1
2. (20 sn)	0	1
3. (30 sn)	0	1
4. (60 sn)	0	1

Hayır	Evet
Diğer test materyallerine dokunur.	0 1
Bonibonu yemek için 4 denemenin de bitmesini bekler.	0 1
Olumludur/uygulayıcı ile ilişki kurar.	0 1
Karşı gelir/uygulayıcıyı görmezden gelir.	0 1
Etkinliği tamamlamayı reddeder.	0 1

NOTLAR

LDİL ÜZERİNDE ŞEKERLEME TUTMA GÖREVİ

Uygulama Alıştırması (10 sn)

Hayır Evet

Çocuk 10 saniye bekler

Asıl alıştırma (40 saniye)

Bonibonu yiyene kadar geçen süre		40 saniye bekler	
(Aşağıdakilerin herbirini kodlayın)	Hayır	Evet	
Olumludur/uygulayıcı ile ilişki kurar.	0	1	
Karşı gelir (Meydan okur)/ uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1	
Etkinliği tamamlamayı reddeder.	0	1	
Alıştırma süresi bonibonun düşmesi nedeniyle kısaldı. (Alıştırmanın asıl süresi:)	0	1	

NOTLAR

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Raporu

Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Öğrenci No:
Değerlendiren Kişinin Adı:
Tarih:
Çocuğun uygulama sırasında gösterdiği davranışı açıklayan tek bir seçeneği daire içine alınız.

A 1. Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.

0 1 2 3

3. Çocuk resimleri ayırt etmek için onlara akından bakar görüşmesie dikkat eder ve onun yönergelerine uyar.

2. Çocuğun zaman zaman, özellikle de etkinlik sonlarında dikkati dağılır; ancak hatırlatıldığında yanıt verir.

1. Çocuğun sık sık dikkati dağılır ve uygulayıcı sık sık yönlendirmelerde bulunur.

0. Çocuk zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçirir.

0 1 2 3

3.Çocuk, dikkatini dağıtıcı uyaranların varlığında dahi etkinliğin sonuna kadar etkinliğeyoğunlaşabilir ve etkinliğitamamlamada ısrar eder

2.Çocuğun zaman zaman dikkati dağılır; ancak çocuk genel olarak ısrarcıdır ve uygulayıcının hatırlatmasına gerek dumaz.

1.Çocuğun sık sık dikkati dağılır ve uygulayıcının birden çok hatırlatma yapması gerekir.

0.Çocuk değerlendirmenin büyük bir bölümünde konsantre olamaz ve görevleri yerine getirmek için ısrar etmez ve yoğunlaşamaz.

0 1 2 3

3. Çocuk değerlendirilme sürecinin büyük kısmında “dalgın/başka düşüncelere dalmış” görünür.

2. Çocuk zaman zaman dalar ve ugulayıcının çocuğun bakması odaklanması ve istenileni göstermesi için hatırlatma yapması gerekir.

1. Çocuğun dikkati kısa aralıklarla dağılır; ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliğe geri döner.

0. Çocuk dikkatini etkinliklere odaklama konusunda problem yaşamaz

B 1. Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görünür.

2. Çocukgenellikle yönergeleri bekler ve takip eder; ancak zaman zaman yönergeler tamamlanmadan önce etkinliğe başlar.

1.Çocuk etkinliğe başlamadan önce sık sık “Ben söyleyinceye kadar bekle...” gibi hatırlatmalara ihtiyaç duyar.

0.Çocuk yönergelerin pek çoğunu kaçıır ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşlamaz.

0 1 2 3

3. Çocuk ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tutar, dokunma girişiminde bulunmaz ve oyuncakları yada başka şeyleri toplarken süreyi uzatmaz.

2. Çocuk genellikle öz kontrol gösterir ancak ilgi çekici oyuncaklara değerlendirme boyunca bir yada iki kez uzanır.

1. Çocuk eşyalara dokunmaması için birden çok hatırlatmaya ve/veya zamanı geldiğinde oyuncakları toplaması için uyarılara ihtiyaç duyar.

0. değerlendirme süresince çocuğun oyuncaklara dokunması yada oyuncakları ele geçirme çabası ile sık sık kesilir.

B 3. Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez.

0 1 2 3

3. Çocuk, materyalleri göstermeden önce küplere uzanmadan gibi davranışlar göstermeden bekler, dürtüsel değildir.

2. Birkaç dürtüsel davranış gösterir.

1. Çocuk genellikle birden çok etkinlik sırasında dürtüseldir yada etkinlik süresince çok dürtüsel davranır.

0. Çocuk değerlendirme boyunca dürtüseldir. ve bir çok sınırlamaya ihtiyaç duyar.

B 4. Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır.

0 1 2 3

3. Çocuğun hareketlilik/dürtüsellik düzeyi yüzünden etkinlikler arası geçişler zordur.

2. Uygulayıcı bir sonraki etkinlik için materyalleri toplarken çocuk ancak birden çok hatırlatma sonucu bekleyebilir.

1. Çocuk bazen ilgi çekici test materyallerine dokunmak ister; ancak nadiren dokunmamasını hatırlatmaya ihtiyaç duyar.

0. Çocuk sabırla yeni etkinliklerin başlamasını bekler ve geçişler sırasında rahat bir vücut duruşu sergiler.

B 5. Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur.

0 1 2 3

3. Çocuk herhangi bir yere tırmanmaz, dolapları açmaz, nesnelere eline almaz (vücut pozisyonu ara sıra uygun olmayabilir.)

2. Çocuk sandalyeden kayarak inmek de dahil) yerinden bir kere kalkar, hatırlatıldığında tekrar oturur.

1. Tekrar yerine dönme ve oturmak için birden çok hatırlatmaya ihtiyaç duyar; ancak hatırlatmaları dinler ve cevap verir.

0. Çok sık yerinden kalkar ve güçlükle kontrol edilir (örneğin; odanın içinde koşar, mobilyalara tırmanır)

C1. Uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir.

0 1 2 3

3. Çocuk etkileşim halindedir. Vücut pozisyonu görüşmeci ile rahat bir ilişki kurduğunu göstermektedir.

2. Çocuk genellikle etkileşim halindedir, ancak zaman zaman başka yöne bakar, başını öne eğer ve etkileşime ara verir.

1. Çocuk tekrar tekrar değerlendirme sürecinden uzaklaşır ve etkinliği bitirmek için teşvik edilemesi gerekir.

0. Çocuk kendi içine kapanmış gibidir ve etkinliğe başlamakta zorluk yaşar.

C2.. Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar.

0 1 2 3

3. Çocuk sorular sorarak ve bilgi paylaşarak sık sık sohbet başlatır.

2. Çocuk fırsat buldukça sohbet başlatır ve görüşmeciye konuşarak, gülümseyerek yada göz kontağı kurarak karşılık verir.

1. Çocuk sohbet başlatmaz ve yavaş ısınır.

0. Çocuk olumlu geçen etkinliklerde bile, uygulayıcının sohbet başlatmaya yönelik sözlerini (sosyal girişimler) görmezden gelir.

0 1 2 3

3. Çocuk etkinliği tamamladıktan sonra mutlu olduğunu ifade eden heyecanlı vücut hareketleri gösterir. (evet diyip el çıromak gibi).

2. Çocuk etkinliği tamamladığı için biraz memnun görünür (Gülümseme gibi yüz ifadeleri gösterir).

1. Çocuk etkinliği tamamladığında tepkisizdir.

0. Çocuk etkinliği tamamladığında olumsuz yorumlar yapar yada olumsuz ifadeler kullanır.

D 2. Kendinden emindir.

0 1 2 3

3. Çocuk "Ben bunu biliyorum" gibi yorumlarla kendine güvendiğini gösterir, istekli ve enerjiktir.

2. Çocuk gayretlidir, uygulayıcının sorularına doğrudan yanıt verir; çalışıyor gibi gözkür.

1. Kendine daha az güveni olan çocuk tekrarlayan tereddütlü davranışlar gösterir ya da güven eksikliğine işaret eden sorular sorar.

0. Eğer çocuk kolay maddelerde tereddüt ediyor ya da isteksizlik gösteriyorsa kolayca vazgeçer (Örneğin, "Bunu yapamıyorum" der).

E 1. Muhafif davranışlar gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcının istek ya da yönergesine uymayı doğrudan reddeder.

2. Çocuk sınırları zorlar; ancak uygulayıcının yönlendirmelerine ya da isteğini tekrarlamasına yanıt verir.

1. Çocuk önce hayır der ancak sonra uygulayıcının ilk isteğini yerine getirir. Uygulayıcı "tekrar söylemek" zorunda kalmaz.

0. Çocuk asla aktif bir şekilde karşı gelen davranışlar göstermez.

0 1 2 3

3. Uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde bile çocuk yönergeyi duymuyor gibi görünür.

2. Çocuk uygulayıcıyı görmezden gelir; ancak uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde ona karşılık verir.

1. Uygulayıcı yönergeyi tekrarlamaz; ancak çocuk yavaş tepki verdiği için çocuğun duyup duymadığını merak eder.

0. Çocuk yönergeleri duyar ve uygun şekilde karşılık verir.

0 1 2 3

3. Çocuk çok pozitifdir; kahkaha atar veya uzun süre kıkırdar, çok gülümser yada el çırpar.

2. Çocuk tekrar tekrar gülümsenir, olumlu sesler çıkarır ve kısa süre kıkırdar.

1. Çocuk olumlu davranışlar göstermeyi ve keyifli ifadeler kullanmayı sürdürür.

0. Çocuk değerlendirme boyunca olumlu duygular göstermez.

0 1 2 3

3. Çocuk iki yada daha fazla değerlendirme bölümünde uzun sürelerde olumlu duygular (kahkaha atma, gülümseme gibi) ortaya koyar.

2. Çocuk içinde sürpriz yada şekerleme OLMAYAN bir bölümde olumlu duygular ortaya koyar.

3. Çocuk YALNIZCA şekerleme ya da ödül aldığı anda olumlu duygular ortaya koyar.

0. Çocuk ödül yada şekerleme aldığı anda BİLE olumlu duygular ortaya koymaz.

EK 8

ÖZGEÇMİŞ

İLKNUR DİNÇER YAVUZ

Adres

Beytepe Mahallesi

1843. cadde. Vestalife Sitesi

Kat:5/11 Çankaya ANKARA

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi ve yeri: 15.08.1981, Adana

Evli, 1 çocuk

Eğitim:

2015-

Yüksek Lisans, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Psikoloji ABD

2000-2005

Lisans, Mersin Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji
Bölümü

1995-2000

Lise, Adana, Çağrı Bey Lisesi

İş Deneyimi:

2013-

Adalet Bakanlığı, Hukuk İşleri Genel Müdürlüğü, Arabuluculuk
Daire Başkanlığı-Psikolog

2008-2013

Erzurum Adliyesi- Çocuk Mahkemesi

2007-2008

Erzurum Adliyesi- Aile Mahkemesi

2005-2007

Adana Özel Güzeller Özel Eğitim Merkezi

Proje Deneyimi: “Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk Uygulamalarının Geliştirilmesi Projesi” Adalet Bakanlığı-Avrupa Konseyi- Sida iş birliği ile
“Adalet Erişimi Alternatif Uyuşmazlık Çözüm Mekanizmaları ile Geliştirmek Projesi” Adalet Bakanlığı- İngiltere Büyük Elçiliği işbirliği ile

Eğitimler:

Dil eğitimi (İngilizce)	Concorde International	2018
“Ana- Baba Okulu”	Özgür Bolat	2017
“Aile Terapisi Eğitimi”	Hürol Fışiloğlu	2016
“Geştalt Terapi 2 Modül”	Ceylan Daş	2015
“Montessori Uygulayıcı Eğitimi”	Hilal Öktem	2014