

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

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA GİDEN İLKÖĞRETİME**  
**BAŞLAYACAK FARKLI SOSYOEKONOMİK ORTAMLARDA**  
**AİLESİYLE YAŞAYAN ÇOCUKLARIN OKUL OLGUNLUĞU**  
**AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Simay KOCA**

**Enstitü Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet**

**Enstitü Bilim Dalı: Sosyal Hizmet**

**Tez Danışmanı: Doç.Dr. Musa ŞAHİN**

**Ocak - 2016**

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

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA GİDEN İLKÖĞRETİME**  
**BAŞLAYACAK FARKLI SOSYOEKONOMİK ORTAMLARDA AİLESİYLE**  
**YAŞAYAN ÇOCUKLARIN OKUL OLGUNLUĞU AÇISINDAN**  
**KARŞILAŞTIRILMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Simay KOCA (127203007)**

**Enstitü Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet**

**Enstitü Bilim Dalı: Sosyal Hizmet**

**Bu tez / /2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.**

**Jüri Başkanı**

Kabul

Red

Düzeltme

**Jüri Üyesi**

Kabul

Red

Düzeltme

**Jüri Üyesi**

Kabul

Red

Düzeltme

## **BEYAN**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

**Simay KOCA**

**25.01.2016**

## ÖNSÖZ

Geleceğimize yön verecek olan çocuklarımızın, geleceklerinin oluşumlarında büyük etkisi olan okul öncesi eğitim bilinci gün geçtikte daha geniş kitleler tarafından benimsenmektedir. Aileler artık çocuklarını ilkokula göndermeden önce okul öncesi eğitim almalarının önemli olduğunu farkına varmaktadırlar. Okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula daha hazır oldukları eğitimciler tarafından da onaylanmaktadır. Okul olgunluğuna erişmiş olarak birinci sınıfa başlayan çocukların daha başarılı olduğu da bilinmektedir.

Bunun yanında ailenin çocuk üzerindeki etkisi yadsınamaz. Dolayısıyla bilinçlenmenin artmasıyla birlikte okul öncesi eğitim alan çocukların sosyoekonomik durumlarının başarılarına etkisi konusu üzerine bir çalışma yapılması gerektiğini gördüm. Bu çalışma okul olgunluğu testini uyguladığım çocukların cevapları doğrultusunda hazırlanmıştır. Başta seçtiğim konuda beni yönlendiren, çalışmanın yürütülmesinde her türlü desteklerini daima yanımda hissettiğim değerli danışmanım Doç. Dr. Musa ŞAHİN'e teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmama sabırla katılan değerli öğrencilerimize ve çalışma imkanı sağlayan değerli okul yöneticilerine, aynı branşı paylaştığım ve tüm süreç boyunca yanımda olan benimle değerli fikirlerini paylaşan arkadaşım Mehtap Şelimen'e, çalışmam sırasında hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan ve zor günlerimde hep yanımda olan canım babam, annem, kardeşim ve eşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Öğrencilerine faydalı olan, konuyla ilgilenen değerli eğitimciler için katkı sağlamak dileklerimle, hayallerinin her zaman gerçekleşmesini dilediğim tüm çocuklar için...

**Simay KOCA**

**25 Ocak 2016**

# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	i
İÇİNDEKİLER .....	ii
KISALTMALAR .....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ÖZET .....	viii
ABSTRACT .....	ix
GİRİŞ .....	1
<b>BÖLÜM 1: OKUL OLGUNLUĞU VE ÇOCUKLAR</b> .....	<b>9</b>
1.1. Okul Olgunluğu Kavramının Tanımı .....	9
1.2. Okul Olgunluğunun Önemi.....	10
1.3. Okul Olgunluğunun Gelişim Kuramları ile İlişkisi .....	12
1.3.1. Psikanalitik ve Psikososyal Kuramlar.....	13
1.3.2. Bilişsel Gelişim Kuramı.....	14
1.3.3. Etolojik Kuram .....	15
1.3.4. Uyarıcı ve Tepki Kuramı.....	15
1.3.5. Sosyal Öğrenme Kuramı .....	16
1.3.6. Vygotsky'nin Sosyokültürel Bilişsel Kuramı.....	16
1.4. Okul Olgunluğu ile İlgili Temel Yaklaşımlar .....	17
1.4.1. Olgunlaşmacı Yaklaşım.....	17
1.4.2. Çevresel Yaklaşım.....	18
1.4.3. Sosyal-Yapılandırmacı Görüş.....	19
1.4.4. Etkileşimci Görüş.....	20
1.5. 0-6 Yaş Çocukları Gelişim Dönemleri.....	21
1.5.1. 0-2 Yaş Aralığı Duygusal Devinim Dönemi .....	22
1.5.2. 2-7 Yaş Aralığı İşlem Öncesi Dönemi.....	22
1.6. Okul Olgunluğunu Etkileyen Bileşenler.....	22
1.6.1. Etnik Yapı ve Sosyo Ekonomik Faktörlerin Etkileri.....	28
1.6.2. Ebeveyn Rollerinin Etnik ve Sosyo Ekonomik Faktörlerle İlişkisi.....	30
1.6.3. Okul Olgunluğunda Ailenin Önemi ve Rolü.....	31
<b>BÖLÜM 2: OKUL OLGUNLUĞU ALAN ARAŞTIRMASI:ESKİŞEHİR ÖRNEĞİ</b> .....	<b>38</b>
2.1. Araştırmanın Metodolojisi.....	38
2.1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi.....	38
2.1.2. Araştırmanın Amacı .....	38
2.1.3. Araştırmanın Problemi.....	38

2.1.4.	Araştırmanın Yöntemi.....	38
2.1.4.1.	Veri Toplama Süreci.....	39
2.1.4.2.	Evren ve Örneklem .....	40
2.1.4.3.	Veri Analiz Süreci .....	41
2.1.5.	Kavramsal Çerçeve .....	44
2.1.6.	Araştırmanın Hipotezleri .....	44
2.2.	Bulgular ve Yorumlar.....	45
2.2.1.	Çocukların Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları.....	45
2.2.1.1.	Cinsiyet Durumları - Kelime Anlama İlişkisi.....	45
2.2.1.2.	Cinsiyet Durumları – Cümle Anlama İlişkisi .....	46
2.2.1.3.	Cinsiyet Durumları – Genel Bilgi Düzeyi İlişkisi .....	46
2.2.1.4.	Cinsiyet Durumları – Eşleştirme Becerisi İlişkisi.....	47
2.2.1.5.	Cinsiyet Durumları – Sayı Becerisi İlişkisi .....	47
2.2.1.6.	Cinsiyet Durumları – Kopya Etme Becerisi İlişkisi.....	48
2.2.2.	Yerleşim Yerlerine Göre Okul Olgunluğu Karşılaştırılması (Merkez Anaokulu İlçe Anaokulu ) .....	48
2.2.2.1.	Yerleşim yeri – kelime anlama ilişkisi.....	48
2.2.2.2.	Yerleşim yeri – cümle anlama ilişkisi .....	49
2.2.2.3.	Yerleşim yeri – genel bilgi düzeyi ilişkisi .....	49
2.2.2.4.	Yerleşim yeri – eşleştirme becerisi.....	49
2.2.2.5.	Yerleşim yeri – sayı becerisi ilişkisi .....	50
2.2.2.6.	Yerleşim yeri – kopya etme becerisi ilişkisi .....	50
2.2.3.	Ailelerin Sosyo-ekonomik Durumu – Aile Eğitim Düzeyi .....	50
2.2.3.1.	Aile Eğitim Düzeyi – Kelime Anlama İlişkisi.....	51
2.2.3.2.	Aile Eğitim Düzeyi – Cümle Anlama İlişkisi .....	52
2.2.3.3.	Aile Eğitim Düzeyi – Genel Bilgi Düzeyi İlişkisi.....	52
2.2.3.4.	Aile Eğitim Düzeyi – Eşleştirme Becerisi İlişkisi.....	53
2.2.3.5.	Aile Eğitim Düzeyi – Sayı Becerisi İlişkisi .....	53
2.2.3.6.	Aile Eğitim Düzeyi – Kopya Etme Becerisi İlişkisi .....	54
2.2.4.	Ailelerin Sosyo-ekonomik Durumu-Aile Gelir Düzeyi .....	56
2.2.4.1.	Aile Gelir Düzeyi – Kelime Anlama İlişkisi .....	57
2.2.4.2.	Aile Gelir Düzeyi – Cümle Anlama İlişkisi .....	57
2.2.4.3.	Aile Gelir Düzeyi – Genel Bilgi Düzeyi İlişkisi .....	58
2.2.4.4.	Aile Gelir Düzeyi – Eşleştirme Becerisi İlişkisi .....	59
2.2.4.5.	Aile Gelir Düzeyi – Sayı Becerisi İlişkisi .....	59
2.2.4.6.	Aile Gelir Düzeyi – Kopya Etme Becerisi İlişkisi.....	60

<b>2.3 SONUÇ ve TARTIŞMA.....</b>	<b>63</b>
<b>ÖNERİLER.....</b>	<b>72</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>75</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>81</b>

## KISALTMALAR

<b>ECLS-K</b>	: Erken Çocukluk Boylamsal Çalışma
<b>ISDHS</b>	: Illinois İnsan Kaynakları Departmanı, Head Start Projesi
<b>IQ</b>	: Zeka Düzeyi
<b>MRI</b>	: Manyetik rezonans görüntüleme
<b>MRT</b>	: Metropolitan Okul Olgunluğu Testi
<b>NHES</b>	: Ulusal Hane Halkı Eğitim Araştırmaları
<b>NICHD</b>	: Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Ulusal Enstitüsü
<b>SES</b>	: Sosyoekonomik statü



## TABLULAR LİSTESİ

**Tablo 1:** Metropolitan Olgunluk Testi Puanlama Formu

**Tablo 2:** Okul Olgunluğu Faktörleri Tanımlayıcı İstatistikleri

**Tablo 3:** Okul Olgunluğu Ölçek Güvenilirliği

**Tablo 4:** Faktörlere Göre Ölçek Güvenilirliği

**Tablo 5:** Tek Örnekli Kolmogorov-Smirnov Testi

**Tablo 6:** Tek Örnekli ANOVA: Varyansların Homojenliği Testi

**Tablo 7:** Çocukların Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları

**Tablo 8:** Cinsiyet Durumları - Kelime Anlama İlişkisi

**Tablo 9:** Cinsiyet Durumları - Cümle Anlama İlişkisi

**Tablo 10:** Cinsiyet Durumları - Genel Bilgi Düzeyi İlişkisi

**Tablo 11:** Cinsiyet Durumları - Eşleştirme Becerisi İlişkisi

**Tablo 12:** Cinsiyet Durumları - Sayı Becerisi İlişkisi

**Tablo 13:** Cinsiyet Durumları - Kopya Etme Becerisi İlişkisi

**Tablo 14:** Yerleşim yeri – Kelime Anlama İlişkisi

**Tablo 15:** Yerleşim yeri – Cümle Anlama İlişkisi

**Tablo16:** Yerleşim yeri – Genel Bilgi Düzeyi İlişkisi

**Tablo 17:** Yerleşim yeri – Eşleştirme Becerisi İlişkisi

**Tablo 18:** Yerleşim yeri – Sayı Becerisi İlişkisi

**Tablo 19:** Yerleşim yeri – Kopya Etme Becerisi İlişkisi

**Tablo 20:** Ailelerin Sosyo-ekonomik Durumu-Aile Eğitim Düzeyi

**Tablo 21:** Aile Eğitim Düzeyi – Kelime Anlama İlişkisi

**Tablo 22:** Aile Eğitim Düzeyi – Cümle Anlama İlişkisi

**Tablo 23:** Aile Eğitim Düzeyi – Genel Bilgi Düzeyi İlişkisi

**Tablo 24:** Aile Eğitim Düzeyi – Eşleştirme Becerisi İlişkisi

**Tablo 25:** Aile Eğitim Düzeyi – Sayı Becerisi İlişkisi

**Tablo 26:** Aile Eğitim Düzeyi – Kopya Etme Becerisi İlişkisi

**Tablo 27:** Tek Yönlü ANOVA: Aile Eğitim Seviyesinin Okul Olgunluğu Faktörlerine Etkisi

**Tablo 28:** Ailelerin Sosyoekonomik Durumu – Aile Eğitim Düzeyi

**Tablo 29:** Aile Gelir Düzeyi – Kelime Anlama İlişkisi

**Tablo 30:** Aile Gelir Düzeyi – Cümle Anlama İlişkisi

**Tablo 31:** Aile Gelir Düzeyi – Genel Bilgi Düzeyi İlişkisi

**Tablo 32:** Aile Gelir Düzeyi – Eşleştirme Becerisi İlişkisi

**Tablo 33:** Aile Gelir Düzeyi – Sayı Becerisi İlişkisi

**Tablo 34:** Aile Gelir Düzeyi – Kopya Etme Becerisi İlişkisi

**Tablo 35:** Tek Yönlü ANOVA: Aile Gelir Seviyesinin Okul Olgunluğu Faktörlerine Etkisi

**Tablo 36:** Varyans Analizi: Aile Eğitim Seviyesinin Okul Olgunluğu Faktörlerine Etkisi

**Tablo 37:** Varyans Analizi: Aile Gelir Seviyesinin Okul Olgunluğu Faktörlerine Etkisi

## ÖZET

### YAÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Özeti

**Tezin Başlığı:** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden İlköğretime Başlayacak Farklı Sosyo-Ekonomik Ortamlarda Ailesiyle Yaşayan Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması

**Tezin Yazarı:** Simay KOCA

**Danışman:** Doç.Dr.Musa ŞAHİN

**Kabul Tarihi:**25.01.2016

**Sayfa Sayısı:** IX (ön kısım) + 74 (tez)

**Anabilim dalı:** Sosyal Hizmet

**Bilim dalı:** Sosyal Hizmet

Geçtiğimiz birkaç on yılda çocukların okul sürecine geçiş aşamaları ile bu süreci etkileyen birçok unsur hakkında politika yapıcıların, araştırmacıların ve eğitimcilerin görüşlerinde önemli değişimler ortaya çıkmıştır. Kelime, cümle ve sayıları tanıma ve genel bilgi, eşleştirme ve kopya etme yeteneği gibi ayırt edici becerilere odaklanıldıkça görülmektedir ki, beyin fonksiyonlarını ve duygusal-sosyal gelişimi hedef alan erken gelişim dönemi tecrübeleri çocukların okul olgunluğunu ve hazırlığını etkileyen algılama ve dilsel kapasiteleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Temel öğrenme ve düzenleme becerileri tam olarak gelişen çocuklar ile diğerleri arasında okula aşamasında uyum ve ilerleme başarısı açısından önemli farklılıklar belirmektedir. Ortaya çıkan eşitsizliklerin kaynağında önemli ölçüde sosyoekonomik unsurlar bulunmaktadır. Okula geçiş dönemi zorluklarının ve öğrenme gecikmelerinin temelinde yatan ebeveynsel faktörler, sosyal izolasyon ve ailesel bağlılık gibi unsurlar da risk artırıcı diğer unsurlardır. Bu çalışma, Metropolitan Okul Olgunluğu kavramında ortaya konulan kelime anlama, cümle, genel bilgi, eşleştirme, sayılar becerileri ve kopya etme gibi okul olgunluğunu etkileyen ve birbiriyle ilişkili beceriler açısından çocukların seviyelerinde ortaya çıkan farklılıkların kaynağını tespit etmeye yönelik bir katkı sunmaktadır. Ayrıca ailelerin sosyoekonomik yapılarında ortaya çıkan farklılıklarının bu eşitsizlikler üzerindeki rolü ile ve ailelerin ve eğitimcilerin bu eşitsizlikleri en aza indirme yönündeki görevlerine vurgu yapılmaktadır. Bu faktörler ilk bölümde teorik yaklaşımlar eşliğinde irdelenmekte, ikinci bölüm ise Eskişehir ilinde yer alan anaokuluna devam eden 60 çocuğun okul olgunluk seviyelerini ölçmek amacıyla Metropolitan Okul Olgunluğu Testi'nin uygulandığı bir saha çalışmasını içermektedir. Uygulanan testin temel amacı ailelerin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklarının çocukların okul olgunluğunu etkileyen ve Metropolitan Okul Olgunluğu kavramında yer alan altı ana faktör üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yapılan Tek Yönlü ANOVA, Tukey HSD ve çoklu varyans analizleri göstermektedir ki, sosyal ve ekonomik açıdan düşük seviyedeki ailelerin çocukları, daha iyi ekonomik ve sosyal koşullara sahip olan ailelerin çocuklarına kıyasla daha düşük bir okul olgunluğu seviyesinde bulunmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Okul olgunluğu, Metropolitan Okul Olgunluğu, Okul öncesi eğitim

## ABSTRACT

### Yalova University Institute of Social Sciences Master Thesis Summary

<b>Thesis Title:</b> Comparison of School Readiness of Children who Attend Pre School Classes, Live with Their Family and Belong to Different Social Classes	
<b>Thesis Author:</b> Simay KOCA	<b>Advisor:</b> Doç.Dr. Musa ŞAHİN
<b>Date of Acceptance:</b> 25.01.2016	<b>Number of Pages:</b> IX (pre text) + 74 (main body)
<b>Department:</b> Social Work	<b>Field of Study:</b> Social Work
<p>In recent decades dramatic changes have taken place in the opinions of policy makers, researchers and educators about children's transition into school and many issues that affect school readiness. Once focused on distinct competencies such as identifying words, sentences, numbers, and also having general knowledge, matching and copying skills, school readiness research nowadays recognizes the decisive significance of early developmental experiences that promote the executive brain function and emotional-social regulation skills interface with and support particular cognitive and language capabilities to school capacity and engagement to learn in school. Important inequalities occur at school entry in those core learning and regulatory capacities that maintain successful engagement and transition in school. Socio economic factors are a specifically significant source of inequalities. Parental factors, including social isolation and family connectedness also increase the risk of school transition difficulties and learning delays of child. The contribution of this thesis illuminate the sources of the striking inequalities in children's achievement of many interrelated competencies provided in Metropolitan School Readiness concept, such as executive word and number identification, social skills, general competencies addressing numerical, matching and copying skills that affect school readiness. It also put emphasis on the role of socio economical differences on these inequalities and tasks of families and teachers to minimize those inequalities. These factors are analyzed from a theoretical perspective in the first section and the second section contains a field research based on Metropolitan School Readiness Test (MRT) which is conducted in order to measure the school readiness of 60 preschool children attending kinder garden in Eskisehir province. The main objective of the test is to analyze the effects of parental socio cultural and economic differences on the school readiness of the children in terms of the six dimensions provided in MSR test. The results of One Way ANOVA, Tukey HSD and variance tests showed that children of families that suffer social and economic hardship tend to experience lower rates of school readiness compared to more advantaged families.</p>	
<b>Key Words:</b> School readiness, Metropolitan School Readiness, Preschool education	

## GİRİŞ

Devlet çapında anaokulu programlarının, geniş çapta girişimlerin, yüksek kalitede okul öncesi eğitim sağlayan pilot programlarının ve 4 yaş grubuna yönelik erken eğitim programlarının uygulanması için yapılan çalışmalara tüm ülkelerde kamu bütçesinden önemli paylar ayrılmaktadır. Son zamanlarda, siyasete yn verenler ve toplumun yeleri okul olgunluğu programlarının kalitesini arttırmak için kaynakların nasıl daha iyi kullanılması ile ilgili bilgiyi arttırmaya yönelik talepte bulunmuşlardır. Çocukların okul olgunluğuna erişip erişmediklerinin nasıl bilineceği ve okula ne kadar hazır olduklarının nasıl ölçüleceğini de içeren okul olgunluğu konusundaki sorulardan bazıları, aileler ve okul yetkilileri arasında sıklıkla tartışılmıştır. Bu sorular, ölçülebilen olgunluğun ortak tanımını ve bu gibi ölçümlerin çocukların okula ne kadar iyi uyum sağlayacaklarına dair doğru tahminlerde bulunduğunu ortaya koymuştur. Mevcut eğitim araştırmasında, okul olgunluğunun sadece çocukla ilgili olduğu şeklinde tanımlanamayacağına dair önemli bir konu ile nasıl tanımlanacağına ilişkin devam eden bir tartışma söz konusudur. Olgunluk teriminin nasıl tanımlandığı, okul öncesi ile ilgili politika ve programlara ilişkin sonraki kararları etkileyeceği için tanım oldukça önemlidir.

Okul olgunluğu tanımları çalışmanın ileriki bölümünde ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Bu bölümün devamında konuyla ilgili daha önce yapılmış araştırmalar ayrıntılı bir şekilde anlatılıp, bu çalışmanın literatürle olan benzerlikleri ve farklılıklarına vurgu yapılacaktır.

Kim, Murdock, ve Choi (2005), ana okulu olgunluğu kapsamında yedi beceri ile ilgili ebeveynlerin inandıkları şeyleri ve bu inançların anne-babalık rutinleri ile nasıl ilişkili olduklarını incelemişlerdir. 1993 Ulusal Hane Halkı Eğitim Araştırmaları'ndan (NHES) elde edilen görüşme verilerini kullanarak Kim ve arkadaşları okul olgunluğu ile ilgili fikirleri ve okul öncesi ocukların 4,356 Kafkas ebeveynlerinin haftalık ev faaliyetlerini gözden geçirmiştir. Okul olgunluğu ile ilgili yedi öğenin tümü ile ilgili araçlar “ok önemli” olarak değerlendirilirken, ANOVA'dan gelen karşılaştırmalı sonuçlar,

ebeveynlerin sayı sayma, küçük kas becerileri, harf adlandırma yetenekleri gibi akademik yeteneklerden daha önemli olarak sosyal etkileşim, konuşma yapma ve iletişim yetenekleri ile ilgili öğeleri değerlendirdiğini göstermiştir.

Küme analizi, okul olgunluğu ile ilgili fikirler arasındaki benzerliklere dayanarak ebeveynleri üç grup altında organize etmek için kullanılmıştır. “Genel anlaşma” grubu, hedeflenen yedi becerinin de eşit şekilde önemli olduğunu inanmıştır. “Yüksek standartlar grubu”, bu yedi becerinin tümünü önemli görmesi bakımından birinci gruba benzerdir, fakat bu becerileri birinci gruba kıyasla çocuklarının okul olgunluğu için daha gerekli görmüşlerdir. Üçüncü grup (“düşük akademik vurgu”), sosyal/duygusal öğelerin akademik becerilerden daha önemli olduğunu dile getirmiştir (Kim ve ark, 2005).

Ayrıca, Chi-karesi ve ek ANOVA analizleri, ebeveyn fikirleri üzerinde demografik faktörlerin etkisini incelemek için NHES verilerini kullanmıştır. Bu analizlerin sonucunda, Kim ve ark (2005), ebeveynlerin olgunluk ile ilgili görüşlerinin, yaş grubu, eğitim, gelir ve ırk faktörlerine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Yüksek standartlar ve düşük akademik vurgu grubundaki ebeveynler, genel anlaşma grubundaki ebeveynlere göre daha yüksek gelire ve eğitim düzeyine sahiptir. Genel anlaşma grubu ve yüksek standartlar grubundaki ebeveynlere kıyasla, düşük akademi vurgusu grubundaki ebeveynler, daha yüksek eğitim ve gelir düzeyi ile yaşça büyük bireylerdir. Ayrıca, genel anlaşma grubunda daha düşük oranda Asya veya Pasifik Adalı ebeveyn bulunmaktadır.

Chi-karesi sonuçları, ebeveynlerin okul olgunluğu için önemli gördüğü beceri türleri ile evde çocukları ile birlikte yer aldıkları faaliyet türleri arasında az oranda uyuma olduğunu göstermiştir. Örneğin; yüksek standartlar grubundaki ebeveynler olgunluğun tüm alanlarını son derece önemli kabul ederken bu ebeveynlerin, çocuklarını akademik öğeleri ön plana çıkaran faaliyetlere katılması için teşvik etmesi daha olasıdır.

Anaokulu öğretmenlerinin okul olgunluğunu nasıl gördüklerini incelendiği bir araştırmada ilgili veriler, Erken Çocukluk Boylamsal Çalışma-Anaokulu Grubu'nun (ECLS-K) bir parçası olarak 1998 yılında kendiliğinden uygulanan anketleri tamamlamış 3.305 anaokulu öğretmeninden edinmiştir. Sosyal beklentiler yapısı ve verinin analizi için kullanılan geri çekilme modelini oluşturan dokuz öğe ile birlikte

akademik beklentiler yapısını oluşturmak için dört öge kullanılmıştır. ECLS-K'ye katılan öğretmenler, olgunluk açısından sosyal becerileri akademik becerilerden daha önemli olarak derecelendirmiştir. Ancak daha genç ve güneyden gelen öğretmenler, okul olgunluğunun akademik yönlerine vurgu yapmıştır. Öğretmenin etnik kökeni, eğitim ve sertifika düzeyi, deneyim yılı ve toplum büyüklüğü gibi diğer kestirim değişkenlerinin, istatistiki olarak öğretmenlerin okul olgunluğu görüşleri ile önemli ölçüde ilişkisi bulunamamıştır.

Okul öncesi ve anaokulu öğretmenleri ve ilköğretim müdürleri dahil olmak üzere pek çok grubun okul olgunluğu ile ilgili farklılaşan görüşlerini araştırmak için North Carolina'da 20 odak grubu yürütülmüştür. Not dökümü analizinden sonra bu dört grup arasında benzerlik ve farklılıklar bulunmuştur. Bu dört grup genelindeki katılımcıların çoğunluğu sosyal/duygusal gelişimin akademik becerilere üstünlüğünü vurgulamış ve çocukların resmi eğitimleri daha başlamadan en iyi şekilde nasıl öğrenim görecekları ile ilgili benzer düşünceler dile getirmiştir.

Bu konuya katkıda bulunanların çoğu, politika belirleyicilerinin bu konu ile ilgili sahip olduğu deneyim eksikliğine, test etmeye yönelik önemin artmasına, özel ihtiyaçları olan ve İngilizce konuşmayan ailelerden gelen çocuklar için yapılan konaklama eksikliğine karşı duydukları hayal kırıklığını dile getirmiştir. Odak gruplarında, profesyonellerden oluşan üç grup arasında (kreş, anaokulu öğretmenleri ve ilköğretim müdürleri) daha fazla benzerlik görülmüştür. Bu gruplar üst sınıflardan, anaokullarındaki yüksek sayıdaki alıkoymalardan ve çocukların uygulayarak öğrendikleri anlaşmadan gelen akademik becerilerin “aşağı çekilmesi”ni tartışmıştır. Ebeveyn ve öğretmenler kadar olmasa da müdürler de bu trend üzerine yorum yapmıştır. Faaliyet ihtiyacı, tüm anaokulu öğretmenlerine yönelik erken çocukluk sertifikası ve gelişimsel açıdan sınıf ortamında yararlı uygulamaların yapılması gibi okul olgunluğu konusundaki endişeler de dile getirilmiştir. Bu katılımcılar aynı zamanda ev ortamında nitelikli deneyimlere sahip olmanın çocukların okul olgunluğunda oynadığı önemli rolü de vurgulamıştır.

Bu benzerliklerin yanı sıra, katılımcıların alt gruplarına yönelik farklı temalar ortaya çıkmıştır. Olgunluk konusunda ebeveynlerin fikirleri diğer gruplarınkı kadar kesin biçimde tanımlanmamıştır. Sadece akademik beceriler üzerine değil aynı zamanda

oyunları dahil eden öğrenme deneyimlerinin önemi üzerine odaklanmışlar ve bazı akademik beceriler ile ilgili okulların artan beklentileri konusunda şaşırılmışlardır.

Anaokulu öğretmenleri, sosyal/duygusal gelişimin gelecekteki değerlendirmeler için gerekli olabilecek akademik beceriler lehinde çoğunlukla göz ardı edildiğini ve kendi fikirleri ile okul ve/veya devlet tarafından verilen beklentiler arasında yıprandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu katılımcılar, bazı çocuklar için ev ortamındaki deneyim eksikliği ve daha evrensel okul öncesi programlamaya olan ihtiyaç üzerine görüşlerini sık sık bildirmiştir.

Okul olgunluğunu oluşturan şeylere farklı bir açıdan bakacak olursak, Scott-Little, Kagan, ve Frelow (2006), olgunluğu nasıl tanımladıklarını görmek için 46 ülkedeki erken öğrenme uygulamaları üzerine çalışmışlardır. Bilişsel/bilgi ve dil/iletişim ile ilgili öğelere sosyal/duygusal gelişim ve sonraki en çok üzerinde durulan öğe olan öğrenmeye yaklaşım ile birlikte 46 belgenin tümünde rastlanmıştır. Fiziksel ve kas becerilerini yansıtan standartlar, erken öğrenme konulu belgelerde en az yaygın olanlardır. Belirtilmiş eğitim bölümlerinden gelen standartların, diğer devlet bölümleri tarafından oluşturulanlara göre sosyal/duygusal ve öğrenmeye yaklaşım alanlarındaki becerileri içermesinin daha az olası olduğunu göstermek için ANOVA kullanılmıştır.

Pek çok yazar, olgunluğu oluşturan şeye odaklanırken, birinci derece sonuçlarına istinaden okula girişte olgunluk modellerinin kestirim gücü test edilmiştir. ECLS-K'dan gelen çoklu veri kaynaklarını kullanarak 17.000 üzerinde anaokulu ilk kez Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli tarafından ileri sürülen okul olgunluğu ile ilgili beş boyutun dördüne ilişkin olarak değerlendirilmiştir. 1) fiziksel sağlık, 2) sosyal/duygusal gelişim, 3) dil gelişimi 4) bilişsel gelişim (öğrenmeye yönelik yaklaşım başlıklı beşinci boyut, çalışmanın ilk bölümünde kullanılmamıştır) . Okul olgunluğunun bu dört modeli, küme analizi kullanılarak tanımlanmıştır. Çocukların yüzde otuzunun “kapsamlı olumlu gelişim” sahibi olduğu görülmüştür. Bu, olgunluğun dört boyutuna ilişkin ortalama puanlarının üzerindedir. Sağlık ve sosyal/duygusal gelişim alanlarında ortalama puanların üzerinde fakat dil ve bilişsel boyutlara ilişkin ortalamanın altında puan kazanan çocuklar, katılımcıların %34'ünü temsil eden “sosyal/duygusal açıdan ve sağlık açısından güçlü yönlü” grup olarak tanımlanmıştır. “Sosyal/duygusal risk” grubunun (%13), sosyal/duygusal gelişim göstergesinde önemli ölçüde daha fazla olmasıyla



beraber tüm dört boyutta da ortalamanın altında kalmıştır. Son %22,5, sağlık konusundaki önlemler ile ilgili önemli derecede düşük skor kaydetmenin yanı sıra dil ve bilişsellik ile ilgili ortalamanın altında bir skor aldıktan sonra “sağlık riski” modeline ait bir grup olarak tanımlanmıştır.

Sağlık ve sosyal/duygusal risk gruplarını, okul olgunluğu açısından genel risk altında olarak sınıflandırılmış ve tüm olgunluk gruplarına yönelik birinci derecede sosyal ve akademik sonuçları araştırarak çalışmalarına devam etmişlerdir. Ebeveyn ve öğretmen raporlarının yanı sıra doğrudan değerlendirmeler, çocuklar aile ilgili çıktılara yönelik ölçütler olarak kullanılmıştır. Buna ek olarak, çocuğun özgeçmiş özellikleri ile ilgili öğeler (yaş, cinsiyet, ırk/etnik köken, doğum ağırlığı, hane halkındaki ebeveyn türleri ve ev halkı SES statüsü) ve anaokulu deneyim yılları incelenmiştir. Chi-karesi ve mantıksal geri çekilme kullanılarak veri analizleri yapılmıştır. Anaokulunda, kapsamlı olumlu gelişim ve sosyal/duygusal açıdan ve sağlık açısından güçlü yönleri olan gruptaki çocukların sosyoekonomik dezavantajları olan ailelerinin olması daha az olasıdır. Birinci derecenin sonuna kadar, risk altında olarak sınıflandırılan iki gruptaki çocuklar, tüm sonuç ölçütlerinde en düşük başarılarla sahiptir. Bunun aksine, kapsamlı olumlu gelişim gruplarındaki çocuklar tüm sonuçlarda en iyi skoru kaydetmiştir. Bu, ileriki okul başarısına yönelik güçlü bir belirleyici olduğu için çocukların düşük risk gruplarından birine düşmesi için gerekli beceri ve yetenekler ile birlikte anaokuluna girmesini sağlama yönündeki ihtiyacı desteklemek için bulgularını yorumlamışlardır.

Araştırmalar, çocukların yeterli düzeyde okul olgunluğuna sahip olmalarını sağlamak amacıyla onlara gerekli olan becerilerin kategorize edilebileceği bir yol sunarken eğitimciler de bu çıkarıma belirli görüşler sunar. Okul olgunluğu ile ilgili çalışmalardan biri bu konu üzerine yoğunlaşmıştır. Illinois Dış İşleri Bakanlığı, İnsan Kaynakları Head Start Devlet İşbirliği Dairesi (ISDHS, 2002) erken çocukluk dönemi ve anaokulu öğretmenlerinin okul olgunluğu ile ilgili görüşlerinde ve erken çocukluk döneminde yürütülen bakım faaliyetlerinde okul olgunluğunun oluşumuna yardımcı olacak başarılı stratejilerin keşfedilmesi için Okul Olgunluğu Çalışması'nı yürütmüştür. Söz konusu programa, 74 anaokulu öğretmenin yanı sıra Illinois Çocuk Bakım ve Head Start programlarında hizmet veren 144 erken çocukluk dönemi öğretmeni de katılmıştır. Katılımcılar, rastgele seçim metotları kullanılarak seçilmiştir. Öğretmenlerin hissettiği

şeyin, çocukların okulda başarılı olmaları için önemli becerilere sahip olmaları gerektiğini ele alan bir araştırma oluşturulmuştur. Bu araştırma aynı zamanda, öğretmenlerin çocukları okula hazırlamaya yönelik en iyi uygulamalar ve stratejiler ile ilgili fikirlerini ölçmek için belirlenen soruları da içermektedir. Katılımcılar, bu anketi ya internet ya da e-mail yoluyla tamamlamıştır.

Okul Olgunluğu Çalışması'nın (ISDHS, 2002) yazarları, erken çocukluk dönemi ve anaokulu öğretmenlerinin çocukların okul olgunluğunu arttırdığı anlaşılan en iyi birkaç uygulamanın önemi konusunda genel olarak hemfikir olduklarını ortaya koymuştur. Bu faktörler, şunları da içermektedir: her gün düzenli olarak çocuklara bir şeyler okuma, dil okuma yazma programlarının kullanımı, açık uçlu soruların kullanımı, tekrarlı ritimler kullanılarak çocuklara şarkı öğretilmesi, çocuklara hikâyeye anlatırma, tahtaya yazı yazma faaliyetlerin yapılması, çocukların yaptığı yorumları dikte etme. Ayrıca, her iki grup da, sağlıklı ve fiziksel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, bilim ve matematik, bilim ve yaratıcı sanat alanlarındaki becerilere oldukça önem vermiştir. Bu bulgular, Wynn (2002)'nin çocukların okul olgunluğuna ilişkin 5 farklı alanda okula hazırlanmaları ile ilgili daha önce yapmış olduğu önerileri yansıtmaktadır.

Buna benzer bir diğer çalışma da, düşük gelirli bir nüfusun ve risk grubundaki öğrencilerin yer aldığı okullara gösterilen yoğun ilgi ile birlikte öğretmenlerin ve müdürlerin de okul olgunluğuna ilişkin düşüncelerini ele almak amacıyla yapılmıştır. Salt Lake City School District bölgesinde okul isteminde en yüksek fakirlik oranına sahip olduğu düşünülen şehir merkezinde yer alan 11 adet okul seçilmiştir. 11 müdürden 8'i, 30 anaokulu öğretmeninden 22'si ile birlikte bu çalışmaya katılmıştır. Çocukların okulda başarılı olması için hangi becerilerin önemli olduğu konusunda bireylerin ne düşündüğünü öğrenmek amacıyla açık uçlu sorgulama yöntemleri kullanılarak bu bireyler ile görüşülmüştür. Ayrıca, anaokulu öğretmenleri mevcut okul olgunluğu yeterliklerini ölçmek için okulun ilk iki haftasında her öğrenciye devletin zorunlu kıldığı 'Anaokulu Öncesi Değerlendirme' uygulamıştır. Bu değerlendirme, öncelikle çocukların okuma-yazma ve sayısal becerilerini ölçmek için hazırlanmıştır. Değerlendirme kısımları, çocukların ailelerinin veya onlara bakan kişilerin bu çocuklara okul olgunluğu faaliyetlerine katılmalarında ne ölçüde imkân tanıdığı ile ilgili kendilerine yöneltilen sorulardan oluşmuştur.

Genellikle müdürler çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin okul olgunluğu için gerekli olduğunu vurgularken, öğretmenler okulda başarılı olmak için okuma-yazma becerisinin bir gereklilik olduğuna dikkat çekmiştir. Ancak, Anaokulu Öncesi Değerlendirme'den edinen bilgilere göre, eğitimin neyi önemli beceri olarak gördüğü ve okulun ilk haftasında çocukların neler ile karşılaştığı ile ilgili tutarsız bulgular ortaya koymuştur. Çocukların üçte ikisi bir kitabı okumaya neresinden başlayacakları veya kitabı hangi yönden okuyacakları konusunda kararsızken, öğrencilerin dörtte biri ise kitabın ön yüzünün neresi olduğunu tanımlayamıyordu. Bu çocukların ailelerinden %50'sinin çocuklarına nadiren kitap okuduklarını ve onları kütüphaneye yalnızca bir kere götürdüklerini veya hiç götürmediklerini düşündüğümüzde bu sonuçlar şaşırtıcı görünmemektedir. Bu çalışmayı yürüten yazarların vardığı sonuca göre, bu bulgular öğretmenlerin okul olgunluğu için gerekli gördükleri beceriler ile çocukların okula girerken sahip olduğu beceriler arasında kopukluk olduğunu ve aynı zamanda bu problemin öğretmenler ve politika yapıcılarını için ciddi sorun teşkil ettiğini de göstermiştir.

Akademik farklılıkların yanı sıra, uyum sağlama becerilerinin de çocukların öğrenmeye hazır olmalarında önemli bir faktör olduğu keşfedilmiş ve bu faktörün çocuğun içinde bulunduğu ortamdan etkilendiği düşünülmüştür. Davranışsal okul olgunluğunun belirlenmesi ile ilgili olarak çocukların özelliklerini ve aile yapılarını değerlendirmek için Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Ulusal Enstitüsü'nün (NICHD) Erken Çocuk Bakım Çalışması kullanılmıştır. NICHD'nin bu çalışması, 36 aylık ve 54 aylık iken çocukların laboratuarlara yapılan geziler sırasındaki öz-kontrolleri değerlendirilerek 1063 çocuk ve ebeveynine ilişkin veriler kullanılmıştır. Bu örneklem sonucunda, azınlık çocuklarının ve tek ebeveynli evlerde yaşayan çocukların veya SES ve eğitim düzeyi düşük gruptaki ebeveynlerin çocuklarının okulun öngördüğü davranışsal beklentiler ve talepler bakımından kendilerini kontrol etme becerileri konusunda daha zor zamanlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Ev ortamında çocuk gelişimini hem bilişsel hem de sosyal yönlerden etkilediği düşünülen pek çok faktör söz konusudur. Ev ortamlarının, genel olarak zekâ, okur-yazarlık, okuma, matematik becerileri ve başarı bakımından çocukları bilişsel olarak etkilediğine inanılır. Kendi akranları ve diğer yetişkinlerle ilişkilerinde gösterdikleri sosyal yeterlik de ev ortamındaki belirli faktörlerden etkilenir. Ev ortamında, okul olgunluğunu olumlu etkilediği düşünülen en önemli göstergelerden

bazıları bilişsel uyarım sağlamak için yeterli kaynak ve toplum içerisinde bir şeyler öğrenmek için park veya hayvanat bahçesine gezi yapılması gibi olanaklardır.

Çocukların sahip olduğu kaynaklar ve imkânlar, sosyal sınıfları açısından ailelerin günlük yaşamından önemli ölçüde etkilenebilir. Lareau ve Weininger (2008), aile hayatındaki sosyal sınıf farklılıklarını değerlendirmek için ailelerden 12'sine yönelik detaylı gözlemler yapmalarının yanı sıra nitel görüşme yöntemini kullanarak 88 ailenin yer aldığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacılar, orta sınıf ailelerin aslında daha hızlı tempolu bir yaşam sürdürdüklerini ortaya koymuştur. Bunun öncelikli sebebi, pek çok aktivitede yer alan çocuklarının yoğun programlarına göre hareket etmeleridir. Ancak bu hızlı tempodan dolayı daha yüksek SES grubundaki ailelerin çocuklarının bilişsel ve sosyal gelişimi artıracak etkinliklere katılma konusunda daha fazla imkânları vardır. Bunun aksine, işçi sınıfı aileleri ve fakir ailelerin daha yavaş tempoda bir yaşam sürdürdükleri belirlenmiştir. Bu ailelerin çocukları, tipik olarak, dışarıda oyun oynarlar ve/veya uzun saatler boyunca televizyon izlerler. Bundan dolayı, sosyal sınıf içerisindeki aile yapılarının, çocuklara odaklı yoğun bir programa göre şekillenmediği tespit edilmiştir. Dahası, bu sosyal sınıf içerisindeki ailelerin çok boş zamanı olmasına rağmen yapısal aktiviteler aracılığıyla çocuklarının becerilerini artırmaya yönelik çok az çaba göstermişlerdir.

Bütün bu literatürün incelenmesinden sonra, bu çalışmada okul olgunluğunun gelir seviyesi farklılığı olan ailelere sahip çocuklar arasındaki farklılığın incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada literatürden farklı olarak sadece Metropolitan Test uygulanarak bu farklılık ortaya konulmaya çalışılacaktır. Çalışmanın birinci bölümünde okul olgunluğu ve ailenin çocuklar için önemi hakkında bilgiler verilecektir. İkinci bölümde ise araştırmanın metodolojisi, veri toplama sistemi ile birlikte sonuçlar ve yorumlar yapılarak tamamlanacaktır.

## BÖLÜM 1: OKUL OLGUNLUĞU VE ÇOCUKLAR

### 1.1. Okul Olgunluğu Kavramının Tanımı

Okul olgunluğu kavramı çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve bedensel anlamda okula hazır halde bulunuşunu tanımlamakta, okul eğitimini başarılı bir şekilde tanımlayan gelişim düzeyine erişmesini ifade etmekte ve her çocuk için değişken bir yapı sergilemektedir (Yavuzer, 2010:45).

Okul olgunluğu, çoğunlukla okula girdikleri zaman akademik ve bilişsel yeterlik, dil ve okuma-yazma kapasitesi ve sosyal-duygusal işlevsellik gibi çocukların sergilediği beceri çeşitliliği bakımından tanımlanır (Mashburn & Pianta, 2006). Olgunluk kavramı, çocuğun okul ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamasına olanak tanıyan belirli temel beceri ve yeterliklere hâkim olma anlamına gelmektedir. Anaokulu öğretmenleri akademik beceri ve yeterliliğe değer verirken, aynı zamanda sosyal ve görev odaklı becerileri, bir çocuğun ne kadar öğretilabilir olduğunun göstergeleri olarak etiketleyerek bu becerilerin çocukların okul olgunluğuna sahip olduklarının göstergesi olduğunu da belirtmişlerdir.

Gündüz ve Çalışkan (2013: 381), belirli bir yaşa göre okul olgunluğu tanımlamasının en yaygın ölçüt olduğunu ve bu ölçütün ülkelere göre değişiklik gösterdiğini ifade etmektedir. Zorunlu eğitime başlama yaşı Örneğin:

*“Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Almanya, İrlanda, Estonya, Fransa, İtalya, Avusturya, Romanya, Portekiz, Polonya, ABD, Avustralya, Kore ve Japonya’da 6 dır. Bulgaristan, Finlandiya ve İsveç’te 7, Macaristan, Hollanda ve Malta’da 5, İngiltere’de ise 4-5 yaşındaki çocuklar zorunlu eğitime başlamaktadır”*

Resmi Gazete (2012)’de yayınlanan son düzenlemeye göre çocuklar Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılına değin okula 72 ayını doldurmaları durumunda okula başlamakta iken, 2012 yılından itibaren bu durum,

*“İlkokulların 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”* ifadesiyle yeniden düzenlenmiştir.

Okul olgunluğu ile ilgili bu standart tanımlamalar, çocukların okulda başarılı olmak için ihtiyaç duyduğu becerileri nasıl edindiğini ortaya koyan birtakım çevresel etki ve süreçleri tanımlamamakta veya dikkate almamaktadır (Mashburn & Pianta, 2006). Ayrıca, okul olgunluğu kavramının çocuk odaklı tanımı sınırlıdır, çünkü çocukların bu gibi yetkinliklerin gelişimine katkıda bulunan pozitif ortamlardaki çevresel fırsatlara bağımlılığını fark etmede başarısızdır (Mashburn & Pianta, 2006). Okul olgunluğu kavramı, çocukları öğrenmeye teşvik edecek faydalı ortamların oluşturulmasında ailenin, toplumun ve okulun ortak sorumlulukları olduğunu dikkate almalıdır. Okul olgunluğu çok boyutlu bir kavramdır ve sadece çocuğun öğrenme deneyiminde ortaya koyduğu niteliklere bağlı değil aynı zamanda bu deneyimlerin gerçekleştiği duruma da bağlıdır.

Okul olgunluğu tanımındaki son gelişmelere yönelik temel teori, Bronfenbrenner’in Ekolojik Teorisidir (Mashburn & Pianta, 2006). Bu teorinin genel kapsamı, yaşamları boyunca çocukların gelişimlerinin, kendileri ve çevreleri arasında giderek daha da karmaşıklaşan karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleştiğini içermektedir. Belirli bir zaman zarfında çocukların düzenli olarak etkileşimde buldukları birincil bireyler ve çevresel etkiler, ebeveynleridir, fakat çocuklar büyüdükçe kardeşleri, akranları ve öğretmenleri de bu rolü üstlenecektir.

## **1.2. Okul Olgunluğunun Önemi**

Okul öncesi dönemi 0-6 yaşları arasını kapsamakta ve zihinsel gelişimin bu dönemde tamamlanması sebebiyle insan gelişimi açısından en önemli süreci temsil etmektedir (Aslanargun ve Tapan, 2011: 220).

Bu dönemde alınan eğitim, çevresine olan merakı sebebiyle düşünmeye ve öğrenmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini geliştirme, teşvik etme ve yönetme gibi çok önemli bir görevi üstlenmektedir (Senemoğlu, 1994: 54). Okul öncesi eğitim ile çocuklara, üst öğrenime hazırlık, yaratıcılık, duyu ve dil gibi temel konularda duyuşsal ve bilişsel

bazı yeterlilikler kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programları, drama, doğa, fen, hazırlık çalışmaları, okuma-yazma, sanat, müzik, oyun, resim ve dil aktiviteleri gibi bir içerikte hazırlanmalıdır (Kesicioğlu ve diğ. 2009: 38).

Çocuklar okul olgunluğuna erişebilmek için, kendilerine duygusal olarak yatırım yapan tutarlı ve istikrarlı yetişkinlere, güvenilir ve tahmin edilebilir fiziksel bir ortama, düzenli rutin ve ritimdeki faaliyetlere, yetkin akranlara, dünyayı keşfetmeye ve kullanmaya yönelik teşvik uyandıran ve onlara hakimiyet duygusu sağlayacak malzemelere 7 yıllık bir süre boyunca ihtiyaç duymaktadırlar (Pianta & Walsh, 1996: 34). Bu faktörler tek başına, çocukların bu olgunluğa sahip olma durumunu performanslarının ölçülebilir yönlerinden daha iyi gösterecektir. Böylelikle okul olgunluğunun ekolojik tanımları, bu kavramı sadece çocukların okula girdikleri zaman sergilediği niteliklere odaklanan yollarla tanımlanması fikrine karşı çıkmıştır. Bunun yerine, okul olgunluğu sadece çocuğu değil çocuğu çevreleyen ortamı da kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Aile ve okul, çocukların okula hazır olmasını sağlamak için öğrenmeye hazır olmalıdır. Çocuk becerilerinin etkileşim ve ilişkilere bağlı olduğunu ve bunlar aracılığıyla geliştiği sonucunu çıkarmak gerekirse, bu durumda okul olgunluğuna ilişkin değerlendirmeler farklı yönde eylemler gerektirir ve bu değerlendirmeler çocukların ev ve okul ortamlarında sergiledikleri etkileşimlerin gözlemlenmesine de odaklanabilir.

Ülkeler düzeyinde yapılan incelemelerde farklılıklarla karşılaşılmasına karşın, gelişmişlik düzeyi arttıkça okul öncesi eğitime verilen önemin de arttığı görülmektedir (Hamurcu, 2002: 128).

TÜSİAD (2005) tarafından bu alanda hazırlanan bir rapora göre, okul öncesi eğitimin ömür boyu devam eden etkileri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Okul öncesi eğitim programları çocukların gelişim ve öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır.
- Çocukların başarı düzeyini artırmakta ve suça karışma oranını azaltıcı etki yapmaktadır.
- Tüm sosyoekonomik sınıfların fayda gördüğü okul öncesi eğitimden en fazla gelir düzeyi düşük öğrencilerin faydalandığı görülmektedir.

Çocukların okul olgunluğunu kazanma durumu ile ilgili erken değerlendirme; özel eğitime yerleştirme, gruplaşma yeterliği ve sınıf tekrarı gibi eğitimlerinin çeşitli yönlerinde önemli rol oynamaktadır. Devletlerin erken çocuk eğitimine daha fazla müdahale etmesi durumunda, çocukların geleceği için belirleyici olan sınavlar gibi standart eylemlerin olumsuz yönlerinin, okul öncesine kadar inmesine ve okula girişlerde daha büyük engeller oluşturmalarına dair olası bir tehlike söz konusudur.

### **1.3. Okul Olgunluğunun Gelişim Kuramları ile İlişkisi**

Okul olgunluğu ile ilgili kuramlara değinmeden önce, bu yaklaşımların kökenlerinin önemli ölçüde gelişim kuramlarından besleniyor olması nedeniyle, gelişim kuramlarının kısaca incelemesinde fayda olacaktır.

Çağdaş gelişim kuramları, İkinci Dünya Savaşı'ndan itibaren araştırmacıların ilgisinin arttığı bir alan olarak dikkat çekmekte ve gelişime olgusunun yaşam boyu ilerleyen bir süreç olarak kabul gördüğü disiplinler arası bir çalışma alanı ortaya çıkmaktadır.

Gelişim kuramlarında tartışılan ve üzerinde sayılılar ortaya konulan en önemli konuların başında, yaşla ilgili ardışık gelişim temalarının, farklı gelişim dönemlerini tanımlamakta kullanılıp kullanılmayacağı bulunmaktadır (Miller, 2008: 212). Örneğin, çocukların sosyal, bilişsel ve biyolojik gelişimlerinin belirli yaş dönemlerinde dramatik değişimlere uğrayıp uğramadığı, ya da tersine, çocukların gelişiminin ani dönüşümlere uğramadan devam edip etmediğinin araştırılmasına yönelik önemli kuramlar bu alanda geliştirilmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, gelişim kuramlarının okul olgunluğu çalışmalarına ne denli önemli bir kaynak oluşturduğu daha iyi anlaşılabilir.

Okul olgunluğu alanında kabul gören kuramlar arasında Bilişsel ve Psikanalitik kuramlar günümüzde de geçerliliğini tam anlamıyla sürdüremeyen okul öncesi kuramları iken; Hümanistik ve Sosyal Davranışçı kuramlar ise okul öncesi dönem kuramları değildirler. Bir başka deyişle okul olgunluğu alanında bilişsel ve psikanalitik kuramlar işlevselliğini sürdürmektedir. Psikoloji disiplinine ait adı geçen kuramların yanı sıra, sosyolojik, antropolojik ve etoloji disiplinlerine ait birçok kuram da yaşam boyu gelişim fikrinden derinlemesine etkilenmişlerdir (Sayıl, 2007: 24).



### 1.3.1. Psikanalitik ve Psikososyal Kuramlar

Gelişim yaklaşımları üzerinde önemli etkisi bulunan psikanalitik teori, S.Freud ve Erikson tarafından geliştirilmiş ve temsil edilmiştir. Freud, gelişimde biyolojik faktörleri ve içgüdüleri merkeze alan yaklaşımında, çocukların davranış için yön ve enerji sağlayan içgüdüsel ve bilinçsiz dürtülerin etkileşimi ile gelişim gösterdiğini öne sürmektedir. İçgüdüsel enerjinin yönlendirilişi ve organizasyonunda meydana gelen değişimlere karşı dengenin kurulması için sürekli bir mücadele içerisinde olan üç yapısal olguyu temsil eden id, ego ve superego bu yaklaşımın temel aktörleridir. İd irrasyonel ve bilinçsiz devinimleri simgeleyen doğuştan sahip olunan dürtülerle ilgili iken, bunun tersine ego kavramı rasyonel algılar, düşünceler ve gerçeklerle yüzleşebilmeyi sağlayan rasyonel ve bilinçli bir faktördür. Öğrenme yoluyla gelişimi simgeleyen “ego” çocukların gelişim sürecinde şekillenir ve ikincil düşünce süreci olarak da adlandırılır. Son olarak ortaya çıkan zihinsel sistem ise “superego” olarak adlandırılan ve çocukların davranışlarına yön veren ahlaki kuralları ve içselleştirilmiş direktifleri temsil eden dürtüdür. Psikanalitik kurama göre, bu dürtülerin birbiriyle etkileşiminde gerilimin azalması, özdeşim ve savunma mekanizmalarının nasıl işlediği, çocukların gelişim süreçlerinde belirleyici olmaktadır. Bu süreçte çocuklar 0-1 yaş aralığında Oral Dönem, 1,2 ve 3 yaş aralığında Anal Dönem, 3-6 yaş aralığında Fallik Dönem, 5,6-11,13 yaş aralıklarında Gizil Dönem ve 13-19 yaş aralığında Genital Dönem olarak adlandırılan 5 farklı gelişimsel dönemden geçmektedir. Bu gelişimsel dönemlerden özellikle ilk üç dönem günümüzde okul öncesi gelişim süreçlerini kapsamaktadır (Sayıl, 2007: 25).

Psikanalitik teoriden yola çıkarak kendi psikososyal gelişim kuramını geliştiren Erikson, gelişim kuramında önemli bir yere ve etkiye sahiptir. Freud ile Erikson, hemen hemen aynı görüşleri paylaşmakta ancak bazı noktalarda ayrılmaktadırlar.

Erikson’a göre;

Gelişim, dışsal kültürel-sosyal talepler ve içsel dürtüler arasındaki etkileşimin bir sonucudur.

Gelişim yaşam boyu sürmektedir. Kimlik duygusu çocuktan itibaren bir gelişim içerisinde.

Tutarlı bir kimlik duygusunun gelişebilmesi, bireylerin tüm yaşam boyunca süren sekiz dönem içindeki çatışmaları başarıyla çözmesine bağlıdır. Çatışma ya da ikilem, bireyin yeni ilişki, talep ve görevlerle karşılaşması durumunda ortaya çıkar. Çocukların sağlıklı bir gelişim sağlaması tümüyle olmasa bile bu çatışmaların erken yaşlardan itibaren olumlu bir biçimde yönetilmesi ile sağlanır. Erikson tarafından öne sürülen gelişim süreçleri şu şekilde sıralanmaktadır (Gürses-Kılavuz, 2011: 155):

- Temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş)
- Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (2-3 yaş)
- Girişimciliğe karşı suçluluk (4-5 yaş)
- Çalışma ve başarmaya karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş)
- Kimliğe karşı rol karmaşası (13-18 yaş)
- Yakınlığa karşı yalıtılmışlık (19-25 yaş)
- Üretkenliğe karşı durağanlık (26-65 yaş)
- Ego bütünlüğüne karşı umutsuzluk (65+)

Bu süreçler arasında okul öncesi hazır bulunuşluğu etkileyen süreçler göreceli olarak ilk dört süreci kapsamaktadır. Özellikle üçüncü ve dördüncü dönemin ilk evrelerinde çocukların hedefleri doğrultusunda etkinliklere girişmeleri, alet kullanma ve okulla ilgili becerileri kazanmaları yönünde bir gelişim pratiğine vurgu yapılmaktadır. Yine bu dönemlerde okul öncesi gelişim sürecini ilgilendiren bir şekilde, çocukların temel normları ve kültürel becerileri kazandığı Erikson tarafından ortaya konulmaktadır (Miller, 2008: 214).

### **1.3.2. Bilişsel Gelişim Kuramı**

Piaget mantıksal düşüncenin zekanın çekirdeği olduğunu ve bunun ise çevresel ve kalıtımsal etkilerin karşılıklı bir sonucu olduğunu ileri sürmektedir. Bilişsel gelişim kuramının Piaget etrafında toplanmasının en önemli sebeplerinden birisi, Piaget'e ait bilişsel gelişim yaklaşımının ölçme fonksiyonuna yaklaşırken çocukların ne kadar düşündüklerinden ziyade nasıl düşündüklerine odaklanmış olmasıdır. Bilişsel gelişim kuramı, çocukların potansiyelinin ne olduğunu bulmaya ve onu geliştirici faktörleri ortaya çıkarıcı koşulları geliştirmeye çalışmıştır. Çocuğun gündelik aktivitelerine değil, kendini koşullandırdığı ve güdülendirdiği durumda başarabileceklerine önem vermektedir (İnanç ve diğ. 2007: 50).

Piaget önderliğinde bilişsel gelişim kuramı, zihinsel gelişimi dönemlere ayırarak incelemesi sebebiyle dönemseller kuramcılar arasında anılmakla birlikte, gelişim süreçlerini bir dizi sabit sıralama içerisinde tanımlaması sebebiyle Gessel'in okul olgunluğu yaklaşımında ortaya koyulduğu şekliyle ilerleyen kısımlarda açıklanacak olan "olgunlaşmacı" eğilimin bir temsilcisi olarak görülmektedir (Sayıl, 2007: 30).

### **1.3.3. Etolojik Kuram**

Gelişim kuramlarından sonuncusu ise içgüdünün merkeze alındığı etolojik kuramdır. Bireylerin ve organizmaların doğal ortamında gözlenmesine dayalı bu kuramın önde gelen isimleri olan Bowlby ve Lorenz, gelişimin çevreye uyum sağlama içgüdüğü çevresinde ortaya çıktığını öne sürmektedir (İnanç ve diğ. 2007: 52).

Çocukların gelişim süreçleri ve okul olgunluğu çalışmalarını yakından etkileyen bu yaklaşıma göre, örneğin çocukların sosyal oyunları esnasında gözlenmesi yoluyla sosyal statü ve grup dinamiklerinin anlaşılması mümkün olabilmektedir. Bu yaklaşıma göre davranışlar içgüdülerin bir dış uyaranla harekete geçmesi sonucu meydana gelmekte ve içerik olarak değişse de tüm canlılarda benzer dinamikleri meydana getirmektedir.

### **1.3.4. Uyarıcı ve Tepki Kuramı**

Uyarıcı-tepki kuramı Skinner'in hayvan deneylerinden elde ettiği davranışsal bulguların insanlara uyarlanması üzerinde şekillenmektedir. Skinner'a göre gelişim, duygu ve düşüncelerden çok davranışlardan etkilenmektedir ve dış faktörler ise davranışların belirleyicisi konumundadır. Bu ifade ile Skinner, daha ziyade uyarıcı ve davranış arasındaki ilişkinin ölçülebilirliğinin ancak dış uyaranların incelenmesi yoluyla bulunabileceğini kastetmektedir (Coşkun, 2002: 15).

Bu çerçevede, uyarıcı gözlenebilir olmalıdır ve edimsel koşullamalarla ilişkilendirilmektedir. Diğer bir deyişle, birey, bir davranışın sonucunda çevresinde bir etki yaratmakta ve bu etki yine kişinin davranışına dolaylı yönden etkide bulunmaktadır. Okul öncesi gelişim süreçlerine de uyarlanan bu kuramda çocukların davranış gelişiminin olumlu yönde ilerlemesi yine onların davranışlarını etkileyen dış çevrelerinin kontrol edilmesi ile mümkün olabilmektedir.

### **1.3.5. Sosyal Öğrenme Kuramı**

Bandura tarafından savunulan bu görüşe göre, gelişimi ortaya çıkaran, davranışın sonuçları tarafında kontrol edilmesidir. Bu kuram, kişilerin çocukluk döneminden itibaren davranışlarının sonuçlarını izleyerek yeni davranış kodları geliştirdiğini, bu yönüyle teşvikler, dış etkenler ya da genetik faktörlerin önünde, davranışın onu kontrol eden koşulların karşılıklı ve kişisel tayin edicilik etkisiyle gelişim gösterdiğini varsaymaktadır. Bandura'nın okul öncesi gelişim süreçlerini yakından ilgilendiren esas önemli varsayımına göre ise, bireyler çocukluk dönemlerinden itibaren çoğu kez örnek alarak ve taklit ederek öğrenmektedirler. Bandura bu modelleri, dolaylı öğrenme (kendisini başkasının yerine koyma), model alma (izleyerek) ve taklit etme başlıkları altında tanımlamaktadır. Böylece çocukların okul öncesi gelişim süreçleri boyunca sosyal etkilerle şekillenen ve davranışlarının sonuçlarının sosyal çevrelerinde ürettiği etkilerle kalıcılaşan bir öğrenme süreci geçirmektedirler (Bayrakçı, 2007: 201).

### **1.3.6. Vygotsky'nin Sosyokültürel Bilişsel Kuramı**

Vygotsky de Piaget gibi çocukların aktif bir şekilde bilgiyi aradığını ve yapılandırıldığını düşünmektedir. Bu bağlamda sosyal ilişkiler ve dil kullanımı önem arz etmektedir. Vygotsky'nin görüşleri son yıllarda Batılı araştırmacılar tarafından önemle incelenmekte ve okul öncesi çocukların gelişim ve davranış motifleri üzerinde uygulamalı bir şekilde araştırılmaktadır (Ergün-Özsüer, 2009: 272).

Vygotsky sosyokültürel bilişsel kuramda özetle aşağıdaki görüşleri öne sürmektedir (Sayıl, 2007: 39):

- Çocuğun bilişsel becerilerini yorumlayarak anlayabilmek için bunların gelişimsel olarak analiz edilmesi gerekmektedir.
- Sözcükler, konuşma biçimleri ve dil gibi araçlara bakılarak çocukların bilişsel süreçleri incelenilebilir. Bu süreçler aracı niteliktedir ve zihinsel aktiviteyi kolaylaştırarak dönüştürürler.
- Bilişsel becerilerin sosyal ilişkilerden kaynaklanması sonucu bu becerilerin sosyokültürel zeminde değerlendirilmesi önem taşır. Çocuk gelişimi de bu tür sosyokültürel etkinliklerle birlikte değerlendirilmelidir.

Vygotsky'nin son öngörüsüne göre ise bilgi durumsal bir nitelik taşımaktadır ve başkalarıyla işbirliği biçimine dönüştürüldüğünde gelişim için anlam kazanmaktadır. Çocukların gelişim süreçlerinde sosyal çevrede bilginin ne şekilde bir akış izlediği bu bakımdan önemlidir (İnanç ve diğ. 2007: 138).

Yukarıda incelenen gelişim yaklaşımlarına ek olarak Bilgi İşleme Yaklaşımı, Ekolojik Sistemler Kuramı ve Hümanistik Kuram gibi kuramlar da bazı yazarlar tarafından okul olgunluğu yaklaşımları üzerindeki etkileri çerçevesinde değerlendirilmektedirler. Bu temel doğrultusunda okul olgunluğu ile ilgili günümüzde kabul gören yaklaşımlar takip eden başlıkta incelenmektedir.

#### **1.4. Okul Olgunluğu ile İlgili Temel Yaklaşımlar**

Çocukların okul eğitimine hazır olup olmadıkları, farklı teorik yaklaşımlar tarafından değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımlar arasından en çok kabul görenleri, olgunlaşmacı yaklaşım, çevresel yaklaşım, sosyal yapılandırıcı yaklaşım ve etkileşimci yaklaşımlardır (Bağçeli-Başal, 2013: 892).

##### **1.4.1. Olgunlaşmacı Yaklaşım**

Bu yaklaşıma göre, çocukların gelişim bakımından hangi aşamada oldukları okul olgunluğunu belirleyen en önemli unsur olarak değerlendirilmektedir. Okula başlangıç aşamasını dikkate alan bu yöntem, çocuğun okula hazır olup olmadığının ölçülmesi ve eğer yeterli fiziksel ve bilişsel olgunluğa erişilmedi ise bir sonraki yıl için hazırlıkların yapılmasının gerektiğini öne sürmektedir (NCREL, 2008).

İdealist ya da doğal yaklaşım olarak da adlandırılan bu modele göre, okul olgunluğuna ulaşma yönündeki gelişim tahmin edilebilir aşamaları içermektedir. Çocuğun okul olgunluğu açısından ne konumda bulunduğu ise bu aşamalardan hangi sürelerde geçiş yaptığı üzerinden değerlendirilmektedir. Böylece bu yaklaşımın katkılarıyla okul olgunluğunun takvim yaşı ölçütü kullanılarak hesaplanması mümkün olmuştur (Bağçeli-Başal, 2013: 892).

Arnold Gesell'in "Öğrenime Hazır Bulunuşluk Testi" temel alınarak geliştirilen olgunlaşmacı yaklaşımda okul olgunluğunu belirleyen unsurlar arasında, sağlıklı çocukların okul alfabe ve sayılarla ilişki düzeyinin ileriki süreçte aritmetik ve okuma

gibi daha karmaşık süreçlerdeki gelişimini tahmin etmekte kullanılabileceğini öngörmektedir. Çünkü bu yaklaşım, okul olgunluğunun doğal ve kendiliğinden gelişen bir süreç olduğunu, ailelere düşen görevin ise karmaşık görevlerin temeli olan alfabe, rakam bilgisi vb. gibi bilgilerin çocuklara sağlıklı bir şekilde öğretilmesi olduğunu dile getirmektedir (NCREL, 2008).

#### **1.4.2. Çevresel Yaklaşım**

Çocukların okul olgunluğu ile ilgili ikinci yaklaşım olan çevresel yaklaşım temelde bilgiyi ve beceriyi ölçmeye odaklanmaktadır. Çocukların şekilleri bilmesi, renkleri bilmesi, bir kişiye ait ismi hecelemesi gibi belirli amaçları bulunan görev ve becerileri yerine getirip getiremediğinin bilinmesi amaçlanmaktadır. Bu tür beceri ve bilgilerin çeşitlendirildiği farklı “kontrol listeleri”nin değerlendirilmesi yoluyla yapılan ölçümler, çevresel yaklaşımın çocukların okula hazır olup olmadıklarını belirlemede kullandığı ve ölçüm tekniklerinde yer verdiği birincil yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Bağçeli-Başal, 2013: 892).

Skinner ve Bandura çevresel yaklaşıma çalışmalarlarıyla en çok katkıda bulunan teorisyenler arasında yer almaktadır. Ampirik yaklaşım olarak da bilinen bu yaklaşımda hazır bulunuşluk çocuğun kendi dışında oluşan koşullara bağlanmaktadır. Diğer bir deyişle, bu koşullar bireysel özellikler, davranış ve beceri gibi ampirik bir şekilde değerlendirilebilen kişisel nitelikleri kapsar. Çevresel yaklaşım, bu tür bireysel özellik, davranış ve becerilerinin yanı sıra, aile ve eğitmen tarafından verilen yönlendirmelere uygun bir öğrenme programının çocuğun okul olgunluğunun ve okuldaki başarısının belirleyicileri olduğunu ve aşağıdaki yöntemlerle ölçülebileceğini öne sürmektedir (Ülkü, 2007: 27):

- Stanford Erken Okul Başarı Testi (dinleme, matematik, harfler, ses tanıma, okuma, kelimeler ve çevre algısı),
- California Başarı Testi (matematik, ifade edici dil, kavrama, kelime bilgisi ve kelime analizi),
- Ayrıntılı Temel Beceriler Testi (matematik, kavrama, görsel tanıma, kelime bilgisi ve ses tanıma),

- Iowa Temel Beceri Testi (matematik, dinleme, dil, kelime bilgisi ve kelime analizi).

Yine ailelere ve eğitimcilere bu yaklaşım kapsamında düşen en önemli görevlerden birisi de, yukarıda belirtilen beceri ve davranış seviyelerinde eğitim sunulması ve bu eğitimin farklı sıklıklarda tekrarının sağlanmasıdır.

### **1.4.3. Sosyal-Yapılandırmacı Görüş**

Okul olgunluğu alanındaki üçüncü yaklaşım bireysel açıdan çocuğa odaklanmamakta, bunun yerine kültürel ve sosyal değişkenleri incelemektedir. Toplumun üyeleri, ebeveynler ve eğitimcilerin ortaya koyacağı ortak çaba çocukların okul olgunluğunun belirlenmesinde birlikte etkili olmaktadır.

Bu süreçte okula hazır bulunuşluk, toplumsal normlar, beklentiler, gereklilikler ve yerel eğitim politikaları gibi unsurlardan da sıklıkla etkilenmektedir. Toplumsal açıdan yapılacak değerlendirmeler ve ölçümler aşağıdaki faktörleri göz önünde bulundurmalıdır (Güneş, 2013: 290):

- Çocukların kolektif statülerini değerlendirme,
- Sosyal açıdan çoklu yaklaşımları kullanarak değerlendirme yapılması,
- Yerel bakımdan sosyal koşulların değerlendirilmesi,
- Irksal, etnik ve kültürel boyutların grup çeşitliliğine uyarlanması,
- Hazır bulunuşluk kavramının olumlu ve olumsuz kriterlerinin sosyal açıdan tespit edilmesi.

Yapılandırmacı perspektifte ortaya çıkan görüşler, oldukça farklı alanlarda teoriler üretmiş olsalar da, Piaget, Montessori ve Vygotsky'nin çalışmalarından etkilenmektedir. Bu yazarların ortak görüşünü temsil eden, çocukların çevresel koşullardan ve etrafındaki insanlardan etkilenmeleri ile bilişsel gelişim süreçleri arasındaki ilişki dinamikleri, kuramın yapılandırmacı yönünü beslemektedir. Vygotsky'nin Bilişsel Sosyokültürel gelişim kuramı ve Piaget'in Bilişsel Gelişim kuramlarında vurgulandığı gibi, çocuklar gelişim süreçlerinde okul olgunluğuna erişmek için gerekli olan birçok faaliyete aktif biçimde katılmaktadır. Diğer bir deyişle, çevresi ile tatminkar düzeyde ilişki kurabilen ve bu ilişkilerde kendisini belirli standartlarda ifade edebilen çocukların

okul olgunluğuna eriştiği ve benzeri ilişkileri üçüncü kişilerde de yürütebileceği varsayılmaktadır (Bağçeli-Başal, 2013: 892).

Sosyal yapılandırmacı görüşten etkilenen okullar ve eğitimciler, eğitim yaklaşımlarında fiziksel çevreye ve erken yaşta anaokulu eğitimi yoluyla oluşturulan sosyal etkileşim alanına önem vermektedirler. Bu çerçevede anaokulu sınıfları genellikle farklı öğrenme alanlarına göre gruplandırılmakta ve bu sınıflar çocukların hedef gelişim alanlarına göre donatılmaktadır. Öğretmenler ve yetişkinler çocuklarla direkt iletişime girmekte ve çocukların her bir fonksiyonel eğitim alanı arasında aktif olarak hareket halinde olmaları sağlanmaktadır. Evde ise, ebeveynler çocuklarıyla okuma ve hikaye anlatma aktivitelerinde bulunarak çocuklarının kavram ve dil kullanımına katılımını cesaretlendirmeyi amaçlamaktadırlar. Yine ebeveynler, çocuklarına anlaşılabilir büyüklükte resimli kitaplar ve etkileşimi kolaylaştıran oyuncaklar (inşa blokları, yapbozlar vs.) sunarak yapısal açıdan zorluk yaşayabilecekleri alanları gözlemleyebilmektedirler (NCREL, 2008).

#### **1.4.4. Etkileşimci Görüş**

Okul olgunluğu alanındaki son yaklaşım olan etkileşimci görüş ise hazır bulunuşluğu ilişkiler seviyesinde ele almaktadır. Bu yaklaşıma göre ilişki olgusu karşılıklı olarak gelişmekte ve bu gelişim belirli bir sürece yayılmaktadır (Bağçeli-Başal, 2013: 892).

Araştırmacılar açısından yapılacak değerlendirmelerde dikkate alınması gereken iki temel koşul (Ülkü, 2007: 27);

- Etkileşimin zamana yayılması ve
- Öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşimin gerçekleşmesine yol açacak fırsatların arttırılması için çaba sergilenmesidir.

Müfredat çerçevesinde yapılacak performans değerlendirmelerinde, gelişim ve öğrenme süreçleri, sınıf arkadaşları ile zamana yayılmış ve materyal merkezli bir etkileşimi sağlamalıdır.

Etkileşimci görüşte performans ölçümünde yardımcı olabilecek bazı ölçütler arasında;

- Farklı davranış ve becerileri kapsayan ve bütünleştirici içeriğe yer verilmesi ile
- En üst beceri düzeyinin hedef alınması bulunmaktadır.



### 1.5. 0-6 Yaş Çocukları Gelişim Dönemleri

Piaget tarafından yapılan çalışmalar, çocukların bilişsel gelişim süreçlerini sınıflandırırken aynı zamanda bu süreçleri detaylı bir biçimde tanımlamaktadır da. Bu bağlamda dört temel gelişim dönemi belirlenmektedir (Ömeroğlu ve Ulutaş 2004: 31):

- Duyusal devinim dönemi (0-2 yaş arası )
- İşlem öncesi dönemi (2-7 yaş arası )
- Somut işlemler dönemi (7-12 yaş arası )
- Soyut işlemler dönemi (12-16 ve yukarısı)

İlgili dönemde kazanılamayan bazı özellikler bireyin üst döneme geçişini zorlaştırmaktadır. Bu dönemlerden ilk ikisinin temsil ettiği okul öncesi yaş grupları, çocukların bilişsel süreç becerilerini kasıtlı olarak kullanmadıkları bir aralıktır (Çepni ve diğ., 2006: 71).

*“Çünkü 7 yaşından önce çocuklar problemin tek bir yanına odaklanırlar. Problemi mantıksal sorgulama yerine o anki algılarıyla çözmeye çalışırlar. Olaylar ve nesnelere ilgili neden-sonuç ilişkisi kuramazlar”* (Ömeroğlu & Ulutaş, 2004: 35).

Okul öncesi döneminde çocuklar yalnızca gördükleri olgulara ve görsel olarak doğrulanan şeylere inanmaktadır. Böylece bilgi ve mantıklı düşünce güdüsü sadece fiziksel, yani görsel yollarla kazanılmaktadır. Eğitimcilerin çocuklara bu dönemde görsellik dışı mantık kurgularını anlayabilme becerisi kazandırması önem taşır (Ayvacı, 2010: 7).

0-6 yaş döneminde alacakları nitelikli okul öncesi eğitim yoluyla yetenekleri ortaya çıkarılan, ihtiyaçları karşılanan ve yeni alışkanlıklar kazandırılan çocuklar, okul olgunluğuna daha kolay ulaşabilmektedirler (Zembat, 2005: 26). Bu bağlamda hazır bulunuşluk çocukların belirli bir öğrenme faaliyetinin gerçekleşmesine yol açmaktadır (Kayılı ve Arı, 2011: 2091).

Aşağıda Piaget'in bilişsel gelişim evrelerinden bu araştırmanın örnek evreniyle ilgili olan ilk ikisi kısaca değerlendirilmektedir:

### **1.5.1. 0-2 Yaş Aralığı Duygusal Devinim Dönemi**

Piaget 0-2 yaş aralığında bebeklerin kendini ve dış dünyayı keşfetmek için motor becerilerini ve duyularını kullandığını ifade eder. Bu aşamada doğuştan gelen hareketsel ve duygusal yetenekler yakalama, emme ve yutma gibi basit aktivitelerle dış dünyanın tanınmasında kullanılır. Fakat bilişsel açıdan bebeğin uyarılara tepki verme ya da bilinçli yönetim sergileme yetisi bulunmamaktadır (Aydın, 2003: 58).

Bu evrede nesnelere kalıcılığının keşfedilmesi ve bir nesneye ulaşma becerisi kazanılırken, sosyokültürel koşullara göre farklı düzeyde kazanılabilecek diğer yetenekler de bulunmaktadır. Son aylarında bebek temel zihinsel beceriler sergiler ve sınama yanılma yoluyla ve eski tecrübelerine dayalı olarak basit problem durumlarını çözmeyi öğrenir. Son olarak sergilenen taklit davranışları, bu evrenin sona ermekte olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Özkaya, 2013: 61).

### **1.5.2. 2-7 Yaş Aralığı İşlem Öncesi Dönemi**

Piaget'in bilişsel gelişim modeli, 2-7 yaş evresini benmerkezcilik, oyuna düşkünlük, düşünce ve şematik algı kavramlarıyla tanımlamaktadır. Uzun ve zengin bir bilişsel süreç olan bu evrenin ilk aşamasında, çocuk sınırlı bir iletişim kabiliyeti ile simgesel düşünme ve kelime geliştirme sürecindedir. Aynı zamanda ilkel seviyede nesne kullanımını geliştirmektedir. Diğer taraftan, konular arasındaki mantıksal bütünlük sağlanamaz ve neden sonuç ilişkisi kurulamaz (Aydın, 2003: 63). Özkaya (2013: 69), bu dönemin belirgin karakteristik özelliklerini, korunum, tersine çevrilemezlik, benmerkezcilik, sonuca göre karar verme, devresel tepkiler sunma, hayal ve gerçeği ayırt etmekte zorlanma, süreklilik kazanma, özelden özele fikir yürütme, kategorileri ayırt edebilme cansız nesneye kişilik yükleme ve doğal olguların birisi tarafından yapıldığını düşünme şeklinde sıralamaktadır.

## **1.6. Okul Olgunluğunu Etkileyen Bileşenler**

Okul olgunluğu kavramı, yıllardır tartışılmaktadır (Scott-Little, Kagan, & Frelow, 2006). Bu kavramın tanımı, öğretmen ve ebeveyn olarak kimin konuştuğuna bağlı olabilmektedir ve erken çocukluk alanındaki diğer profesyonellerin bu konu ile ilgili farklı görüşleri bulunmaktadır. Bu alt gruplar arasında bile çeşitli farklılıklar mevcuttur. Öğretim yılı tecrübesi, eğitim düzeyi, yaş, gelir ve etnik köken faktörlerinin, olgunluğun

nasıl değerlendirildiği ve tanımlandığına ilişkin etkisi gösterilmiştir (Lin, Lawrence, & Gorrell,2003, Kim, Murdock, & Choi, 2005). Daha önce çoğunlukla iki farklı okul olgunluğu tanımı kullanılmıştır (Scott-Little, ve ark. 2006). ‘Öğrenme olgunluğu’, çocuğun okulda başarılı olması için sahip olduğu özelliklerin (yani; beceri, bilgi ve/veya mizaç) kapsamı olarak düşünülmüştür (Scott-Little, ve ark, 2006). Bu bakış açısına istinaden, okula tam anlamıyla “hazır” görünmeyen daha küçük çocukların, kişisel gelişimlerinde belirli dönüm noktaları yaşadıklarını gösterene kadar anaokuluna girmek için beklmeleri onları okula daha hazır hâle getirebilir. Aksine, yaş faktörünün başarı için gerekli özellikleri göstermesi ve okulların çocuklar için hazır olması gerektiğine dair varsayım kapsamında, çoğu kez sadece çocuğun yaşı , onun “okula olgunluğunu” belirlemek için kullanılmıştır (Scott-Little, ve ark., 2006, Kim, ve ark., 2005).

Yakın zamanda, bir çocuğun anaokuluna başlamaya ne zaman hazır olduğuna karar vermek için kullanılan tanımlar, önceki tanımların kapsadığı akademik/bilişsel beceri ve sosyal / duygusal gelişimin yanı sıra iletişim yetenekleri, genel sağlık ve öğrenmeye yönelik istek/merak gibi alanları da dahil ederek genişlemiştir. Okul olgunluğunu oluşturan şey ile ilgili ebeveyn ve eğitim profesyonellerinin görüşleri bölgeden bölgeye farklılık gösterebilir. Sonuç olarak, bu alandaki profesyoneller olgunluk kavramının, ülkedeki coğrafi konumunuzun ne olduğu ve yeni öğrencileri ağırlamaya hazırlanan okul ile çocukların erken bakım ve gelişimini üstlenen aileler/topluluklar arasındaki etkileşim gibi pek çok faktöre bağlı karmaşık ve ilişkişel olduğu konusunda anlaşmaya varmıştır (Scott-Little ve ark., 2006)

Erken çocukluk alanında söz sahibi olan üyelerin tümü, görünüşe göre böyle soyut bir kavramı olgunluk olarak nasıl tanımlayacakları ile ilgili aynı fikri paylaşmazken, aynı zamanda bu konunun önemi daha az tartışma konusu olmuştur. Olgunluk ile ilgili mevcut tanımları oluşturan pek çok gösterge ileriki hayattaki kazanım ve başarılar ile bağlantılıdır ve olgunluk algısı, ebeveynlerin çocuklarını nereye kaydedecekleri ve çocuklarını anaokulu eğitiminin sonunda aynı yerde devam ettirmeleri veya teşvik etmeleri konusunda aldıkları kararlarda çoğu kez büyük rol oynamaktadır. Olgunluğun tanımı üzerine karara varmada ortaya çıkan sorunlar diğer sorunlara da yol açmıştır. Bu konunun açık bir tanımının olmayışı bireysel çocuk olgunluğunun doğru ölçümünü ve değerlendirmesini çoğunlukla engellemektedir, ayrıca bu amaçla düzenlenen pek çok

test, güvenilirlik ve geçerlilik ölçütlerinden yoksundur. Çocuklar gelişimlerinin erken yıllarında neredeyse sürekli büyüdüğü ve değiştiği için bu küçük çocukların tahmin edilemeyen doğası olgunluk gibi bir kavramın değerlendirilmesini daha da zorlaştırmaktadır. Meisels, (2006), olgunluk daha çok konumuna göre farklılık gösterebilen ilişkisel bir fikir olduğu için, olgunluk testlerinin çoğunda kestirim geçerliliğe ulaşmanın mümkün olmadığını savunmuştur. Aynı zamanda Kim ve Suen (2003), pek çok test ölçütüne yönelik genellenebilirlik eksikliğinin bulunduğu erken çocukluk döneminde kullanılan değerlendirme ölçütlerinin kestirim geçerliliği üzerine yaptıkları çalışma vasıtasıyla bu konuyu desteklemişlerdir. Diğer ayarlamalara genellenemeyen çoğu erken değerlendirmenin kestirim gücünü keşfetmişlerdir. Dahası, zeka veya başarı testlerindense yargısal derecelendirme ölçütlerini kullanan olgunluk/bilişsel testlerin, ileriki performansa dair daha kesin bir öngörü olabileceği sonucuna varılmıştır. Olgunluk testinin geçerliliğini doğru şekilde değerlendirmek için, ortak bir olgunluk tanımına ihtiyaç duyduklarını tartışmışlardır. Bu zorluklara rağmen ve belki de bu farklılıkların çözülmesine yardımcı olmak için pek çok araştırmacı okul olgunluğu kavramını incelemiştir.

Ancak, olgunluk kavramına ilişkin başka bir bakış açısı kapsamında, Graue olgunluğun olgun okul, olgun aile/toplum ve olgun çocuklar arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Graue, olgun okulların tüm çocuklardan sorumlu olmanın yanı sıra açık, gelişimsel ve kapsayıcı olması lehindedir. Bu konuya ilişkin tüm araştırma ve tartışmalar sonunda, anlaştığımız nokta evrensel bir tanımın yokluğunda olgunluk kavramının muhataba ve topluma bağlı olarak değişebileceğidir. Buna ek olarak, ebeveyn ve eğitim personellerini içeren çeşitli gruplar, bir çocuğun okul olgunluğunu değerlendirirken sosyal etkileşim becerilerinin akademik becerilerden daha önemli olduğu görüşündedir. Ancak, bu görüşler ve çocuklar okula başladığı zaman yöneticiler ve devlet politikası belirleyicileri tarafından çocuklara yüklenen beklentiler arasında birtakım uyumsuzluklar vardır.

Okul öncesi dönem, genel itibarıyla çocuğun çevresini tanımaya çalıştığı, iletişime meraklı olduğu, güçlü bir hayal gücüne ve sorgulayıcılığa sahip olduğu, toplumsal değerlere uyum sağlama eğilimi taşıdığı ve kişiliğinin temellerinin atıldığı bir dönemi temsil eder (Kefi ve diğ. 2013: 300).

Anaokulu müfredatı, öğrenme standartları, sınıf içi uygulamalar (örn. Gurubun büyüklüğü), program yapısı (örn. yarım gün, tam gün), olgunluk değerlendirme prosedürleri ve mevcut alternatif yerleştirmeler açısından topluluklar genelinde tutarlık eksikliği, tüm durumlara uygulanabilen ortak bir tanım üzerine fikir birliğine varılmasını zorlaştırmaktadır. Okul olgunluğunun tanımları, yaşadıkları yer neresi olursa olsun kısmen çocuklardan yapmaları beklenen şeylere bağlı görüldüğü için, ebeveynlerin olgunluk ile ilgili fikirleri ve belirli alanlarda öğretmenlerin düşünceleri/okul müfredatı arasındaki denkliliği incelemek önemlidir.

Okul olgunluğu, araştırmacıların son zamanlarda beş temel başlık altında topladığı karmaşık bir kavramdır:

- (a) Fiziksel olarak iyi durumda olma hâli, sağlık gelişimi veya fiziksel gelişim,
- (b) Duygusal olgunluk veya sosyal, duygusal gelişim,
- (c) Öğrenme yaklaşımı olarak da adlandırılan sosyal güven,
- (d) Dil zenginliği veya iletişim
- (e) Düşünme ve genel bilgi (Wynn, 2002).

Bu alanların her biri çocukların genel okul olgunluğunun temel parçalarıdır ve pek çok faktörden etkilenmektedir.

Wynn (2002), bu alanlardan her birinin önemini açıklar. Bununla birlikte ebeveynlere çocuklarının bu kategorilerin her birinde beceri ve yeteneklerini zenginleştirebilecekleri birkaç yol sunar. Örneğin, okul ortamında başarılı olmak için çocuğa ihtiyaç duyduğu enerjiyi verirken aynı zamanda da çocuğun okula odaklanma yeterliğini kazandırdığı için sağlık ve fiziksel gelişim, okul olgunluğunun son derece önemli bir bileşenidir. Bir çocuğun sağlıklı ve fiziksel gelişimi açısından olgunluğuna katkı sağlayan faktörler sağlıklı diyet, uygun ve düzenli uyuma, sürekli fiziksel kontroller, aktüel aşılar, çocuklara ince ve kaba motor becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri için pek çok fırsat sağlanması gibi faktörleri içermektedir.

Okul olgunluğunun sosyal ve duygusal bileşeni, diğer insanlar ile olmaktan keyif alan, kendinden memnun ve yeterlikleri konusunda öz güveni olan çocukların, okulda başarılı

olmalarını ve genel olarak eğitim deneyiminden keyif almalarını sağladığı için önemli görülür. Bir çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunan faktörler, hem grup çalışmalarında hem de bire bir ortamlarda diğer çocuklar ile bir arada olma, geri bildirim alma ve yönleri takip etme gibi beceriler üzerinde çalışma, kendi kendine giyinmeyi öğrenme, evdeki rutin işleri ve programları öğrenme gibi konuları içermektedir. Buna ek olarak, yeterli düzeyde teşvik edilerek ve övülerek başarıyı garantiye alacak görevlerin verildiği çocukların becerileri konusunda öz güvenli olmaları daha olasıdır (Wynn, 2002).

Öğrenmeye olumlu bakan ve okulda başarılı olan çocuklar, öğrenmekten keyif alırlar. Bu nedenle, okul olgunluğunun çocukların öğrenmeye yaklaşımını geliştirecek üçüncü temel alanı da meraklarını giderebilmeleri için çocuklara olanak sunulmasıdır. Ayrıca, çocuklara yaratıcı olma ve temel problemleri çözme becerilerini edinme imkânı sağlanmalıdır. Çocukları yaptıkları iş, oynadıkları oyun ile ilgili ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini ifade etmeleri için teşvik etmek, öğrenmeye yönelik sorumluluk almalarına olanak sağlayacak ve bunun karşılığında öğrenme ile ilgili gelecekteki yaklaşımlarını geliştirecektir (Wynn, 2002).

İletişim, bir çocuğun okul olgunluğunun temel bir parçasıdır ve birkaç farklı yol ile geliştirilebilir. Çocukları dinlemek ve onları diğer insanları dinlemeye teşvik etmek, diğer insanlara duydukları ihtiyacı arttırmanın ve göstermenin temel yoludur. Çocuklara hikâyeler anlatmak ve onlara kendi hikâyelerini anlattırmak, iletişimi arttırmaya yardımcı olur. Çocuklar sınırları, net bir şekilde belirlenmiş beklentiler ve kurallar vasıtasıyla öğrenirler. Son olarak, çocuklar çeşitli yollarla iletişim kurarlar ve bu nedenle boya kalemleri, keçeli kalemler, işaretleme kalemlerini kullanarak yazı yazmak, bir şeyler karalamak ve çizim yapmak için çocuklara pek çok imkân yaratılmalıdır (Wynn, 2002).

Okul olgunluğu ile ilgili tartışılması gereken son konu da, düşünme ve genel bilgi alanıdır. Çocuklar belirli bir derecede ön bilgi ile anaokuluna başlarlar. Bu bilgiler, çocukların öğrenme deneyimlerini arttırmak amacıyla onları topluluklara ve komşulara yapılan gezilere götürerek artırılabilir. Ayrıca, çocukların düşünmeye sevk eden, modelleri ve bağlantıları gösteren bulmaca gibi oyunlarda yer almalarını sağlayarak ve çocuklara farklı kitaplar okunarak bilgileri büyük oranda arttırılır (Wynn, 2002).

Hayatın ilk birkaç yılında çocukların gelişimi sadece hızlı geçen bir dönem olarak değil aynı zamanda ciddi bir büyüme dönemi olarak da düşünülmektedir. Çocuklar okula başlarken bilişsel, dilbilim, davranış ve duygu bakımından hazır olma seviyeleri, bu çocukların okul öncesi yıllarda sahip oldukları kaynak ve etkileşimlerden önemli ölçüde etkilenmiştir. Çünkü her çocuk aynı miktar ve kalitedeki kaynaklara ve etkileşimlere sahip olamaz, bu nedenle okula başlayan çocukların okul olgunluğu seviyelerinde farklılıklarla karşılaşmamız anormal bir durum değildir.

Çocuk gelişimi ile ilgili doğa ve yetiştirme konusundaki tartışma, çocuk gelişimine ilişkin ekolojik bir bakış açısı ile öne sürülmüştür. Bu tür teori, hangi bileşenin daha baskın olduğu ile ilgili değil, bu iki faktörün genel anlamda gelişimini etkileyecek şekilde nasıl etkileşimde bulunduğu ile ilgilidir (Snow, 2008). Bu nedenle, sadece çevresel faktörlerin çocukların okul olgunluğunu nasıl etkilediğine değil aynı zamanda bu faktörlerin etkileşim yoluyla onların dünyasına nasıl girdiği de önemlidir.

Vandivere ve ark.(2004), çocukların okul olgunluğu ile ilgili verilerini ve bunların sosyoekonomik, demografik alt gruplar arasında nasıl farklılaştığını incelemek için Erken Çocukluk Boylamsal Çalışması-1998-1999 okul yılı Anaokulu Düzeyi isimli ulusal bir temsil çalışması kullanmıştır. Veriler, Eğitim İstatistikleri ile ilgili Ulusal Merkez tarafından derlenmiştir ve 1998-1999 eğitim yılında anaokuluna giden 20.000'den fazla çocuk ile ilgili bilgiler de içermektedir. Bilgiler, periyodik olarak 2004 yılı boyunca çocuklar, öğretmenler, ebeveynler ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerin doğrudan incelenmesi ile toplanmıştır. Araştırmacılar, sosyo-ekonomik durumlarına ve etnik kökenlerine bakılmaksızın genel anlamda tüm çocukların eğitimlerinin ilk iki yılında okul olgunluğu göstergelerinde kazanımlar elde ettiğini ortaya koymuştur. Bu göstergeler, okul ile yakın ilişki içerisinde olma, sosyal beceriler, fiziksel sağlık, matematik, okuma ve genel bilgi gibi alanları kapsamaktadır. Ancak, çocukların büyük çoğunluğu bu alanlarda gelişime açık olsa da, bazı alt gruplarda yer alan çocuklar hazırlıksız şekilde okula başlamış ve daha da kötüsü üst sınıflarda aynı yaşta oldukları akranlarına yetişememişlerdir. Bu alt gruplar, düşük sosyoekonomik durumları (SES) olan, ırksal veya etnik azınlıklardan gelen çocukları, sınırlı düzeyde İngilizce konuşan ebeveynleri ve engelli çocukları kapsamaktadır. Bu bulgular, SES,

etnik ve ebeveynsel etkiler gibi çevresel faktörlerin çocukların okula başlamaya hazır olma durumlarını etkilediği fikrini bir kez daha desteklemektedir.

### **1.6.1. Etnik Yapı ve Sosyoekonomik Faktörlerin Etkileri**

Bir çocuğun yaşadığı ortamda onun okul olgunluğunu en çok etkilediği düşünülen faktörler muhtemelen çocuğun yüksek risk grubunda olduğunun veya ekonomik açıdan dezavantajlı olduğunun düşünülmesine yol açan faktörlerdir. Sınırlı eğitim düzeyine sahip, ekonomik açıdan zayıf ailelerden gelen bu çocukların, yetersiz bilgi ve beceriden ötürü okul olgunluğu bakımından yüksek risk taşıdıkları belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların okul olgunluğu düzeylerindeki farklılıklar üzerinde etnik yapının önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. (Brooks-Gunn & Markman, 2005).

Vandivere ve arkadaşları (2004), Erken Çocukluk Boylamsal Çalışması-1998-1999 eğitim yılı Anaokulu Düzeyi isimli çalışmayı çocukların okul olgunluğu düzeylerindeki eşitsizlikleri değerlendirmek için kullanmıştır. Sonuçlara ilişkin önceki raporlardan birine göre bu konu ile ilgili pek çok bulgu, etnik yapının ve sosyal sınıfın okul olgunluğu düzeylerindeki farklılar konusunda belirleyici ortaya çıkmıştır. Örneğin, Asyalı ve beyaz çocukların, diğer ırk grubunda yer alan çocuklara göre okuma ve matematik ödevlerinde başarılı olmaları daha olasıdır. Daha yüksek SES grubundaki çocukların bu alanlarda düşük SES grubundan gelen çocuklara göre daha becerikli oldukları rapor edilmiştir. Asyalı çocukların ve Beyaz çocukların harf, sayı ve şekil tanıma, kelimelerin başlangıç ve bitiş seslerini tekrar etme, sıra hâlinde sıralanma ve nispi büyüklük alanlarında diğer çocuklardan daha iyi performans sergiledikleri belirtilmiştir. Amerikan Hint/Alaska Yerlisi/ Siyahi ve Hispanik çocukların aksine, beyaz çocuklar toplama ve çıkarma yapmada daha başarılı olmuşlardır. Evde okuma aktiviteleri ile ilgili olarak, yüksek SES grubundan olanların yanı sıra Asyalı ve beyaz ebeveynlerin, siyahi ve düşük SES grubundan olan ebeveynlerin aksine çocuklarına her gün kitap okumaya önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, yüksek SES grubunda yer alan anaokulu öğrencileri sınıf ortamının dışında bırakılan resimli kitaplara sık sık bakmıştır. Diğer taraftan, bu kitaplar düşük SES grubundan gelen öğrencilerin dikkatini çekmemiştir.

Bu tür farklılıkların neden olduğu ve hangi dış etkenlerin çocukların okula hazır olmaları veya olmamalarında rol oynadığı konusunda değerlendirme yapmak da



önemlidir. Örneğin, etnik yapı ve ekonomik faktörler okula hazırlanırken çocukları ve aileleri etkileyen çevresel etkiler olarak düşünülmektedir. Ayrıca, ebeveynle ilgili etkiler bir çocuğun genel anlamda okul olgunluğunu etkileyebilen dış faktörler olarak kabul edilmektedir. Bu faktörler ne kadar anlaşılırsa, eğitimciler ve politika yapıcılar okul olgunluğu konusunda var olan boşlukları arasına köprü kurmak için aktif yöntemler ve müdahaleci stratejiler oluşturmak konusunda o kadar başarılı olabileceklerdir.

Brooks-Gunnand Markman (2005), okul olgunluğu düzeylerindeki farklılarda etnik yapının ve ırk faktörünün rolünü anlamak için kapsamlı bir literatür taraması yürütmüştür. Bu araştırmacılar, evde farklı kelimeler ve konuşma etkileşimleri dâhil olmak üzere dil kullanımının etnik yapı ve SES faktörlerinden önemli ölçüde etkilendiğinin gözlenmesine dair literatürde destekleyici kanıtlar bulmuştur. Ayrıca, yüksek sosyoekonomik geçmişi olan ailelerin çocuklarının, sohbet ortamlarına daha fazla katıldıkları ve orta ve düşük SES grubundaki ailelerin çocuklarına göre daha zengin bir kelime dağarcığı kullandıkları belirtilmiştir. Bu farklılıklar gelişimin erken yıllarında hızla artmaya eğilimlidir, bu da okula başlarken çocuklar arasında daha geniş çapta farklılıklar oluşması ile sonuçlanmaktadır. Örneğin; ekonomik açıdan dezavantajlı olan ailelerin çocukları ve genellikle de etnik azınlıktan gelen çocuklar daha avantajlı grupta olan arkadaşlarına göre okul olgunluğu alanında daha geride kalırlar. Brooks-Gunnand Markman, aynı zamanda, bu literatür taraması sayesinde, özellikle okuryazarlık ile ilgili materyal ve kaynaklar göz önüne alındığında siyahi ve Hispanik çocukların ve düşük SES grubundakilerin evlerinde, beyaz ailelerin evlerinden daha az sayıda okuma materyali bulunduğunu belirtmiştir.

Genel olarak, çocukların yaşadığı ortamda etnik yapı ve sosyal sınıf ile ilgili pek çok faktör onların gelişimine ve en nihayetinde eğitim hayatına hazır olmalarına katkıda bulunmaktadır. Literatür taramasının bu bölümü kapsamlı olmamasına rağmen, okula başlamadan önceki bir kaç yılın, çocukların içinde yaşadığı çevreden ne kadar çok etkilendiğine dair açık bir tablo çizmektedir. Yetiştikleri ortamda, çocukların gelişiminde en önemli faktörlerden biri ebeveynidir. Bir sonraki bölüm, okul olgunluğu üzerinde ebeveynlerin etkisini ve bu etkinin etnik yapı ve sosyoekonomik durum ile nasıl bağlantılı olduğunu ele alacaktır.

### 1.6.2. Ebeveyn Rollerinin Etnik ve Sosyoekonomik Faktörlerle İlişkisi

Ebeveynlik, ebeveynler ile çocukları arasındaki etkileşim ve ebeveynlerin doğrudan çocukları ile birlikte veya çocukları için faaliyetlere katılmaları olarak tanımlanmıştır. Araştırmacılar ebeveynsel özellikleri nasıl kategorize edecekleri konusunda araştırmalar yapmış ve bu konuda birkaç stil var olmasına rağmen, araştırma çalışmalarından biri özellikle bu faktörlerin yedisini araştırmaya odaklanmıştır (Brooks-Gunn & Markman, 2005).

Daha önce de bahsedildiği gibi, Brooks-Gunn ve Markman (2005) sadece okul olgunluğu alanındaki etnik farklılıkları ele almakla kalmayan aynı zamanda ebeveynlik yapmanın bu farklılıklara nasıl katkıda bulunduğu dair kapsamlı bir literatür taraması yapmıştır. Kapsamlı örneklem literatürlerini dikkatlice inceledikten sonra, yazarlar özel olarak yedi faktöre odaklanmaya karar vermişlerdir: fiziksel veya duygusal açıdan besleme, disiplin, eğitim, dil, izleme, yönetim ve malzemeler. Yazarlar, bu özelliklerin nasıl tanımlandığını ve ölçüldüğünü daha iyi anlamak için literatürleri incelemişlerdir. Bu faktörlerin, okul hayatına başlarken hazır olma veya olmama durumlarına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ve aynı zamanda araştırmacılar bu faktörlerin ebeveynlik yapma ile ilişkisini kontrol ettiklerinde etnik faktörlerin %25-50'ye kadar azaldığını belirlemişlerdir. Bu sonuçlar, ebeveyn özelliklerinin gerçekten de büyük rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu özellikler üzerinde etnik yapının etkileri olduğu da görülmektedir. Brooks-Gunnand Markman, bu literatür kapsamında ebeveynliğin yedi faktöründen 5'ini keşfetmiştir. Besleme, disiplin, öğretme, dil ve materyal açısından siyahi annelerin beyaz annelerden daha başarısız olduğunu ortaya koymuştur. Literatürlerden çıkarılan olumlu sonuçlar, ebeveyn faktörünü içeren merkez odaklı müdahale programlarının genel anlamda hem okul olgunluğunu hem de ebeveynliği arttırdığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, özellikle de azınlık ve düşük SES gruplarından gelen aileler için düzenlenen okuma-yazma programları, bu topluluklardaki çocukların okula hazır olmalarında artış sağlamıştır. Genel olarak, yazarlar bu literatürü okul olgunluğunda etnik farklılıkların etkilerini azaltmaya yönelik imkânlar sunarak sonuçlandırır.

Brooks-Gunnand Markman's (2005) literatür taraması, etnik yapı ve SES faktörlerinin okul olgunluğu konusunda neden olduğu farklılıkların, ebeveyn özellikleri ile

ilişkilendirilebileceğine dair daha fazla kanıt sunmaktadır. Örneğin; Siyahi annelerin hassasiyet düzeyinin düşük olduğu ve Çevre Ölçümüne Yönelik Ev Gözlemi'nde (HOME) sevgi göstermede yetersiz düzeyde oldukları gösterilmiştir. Bu da, maneviyat boyutu ile alakalıdır. Beyaz anneler ile karşılaştırıldıklarında, siyahi annelerin, negatif anlamda müdahalecilik ve mesafelilik gösterdiği gözlemsel videokasetleri aracılığıyla belgelenmiştir. Disiplin konusu göz önüne alındığında, beyaz anneler çoğunlukla çocuklarını mantıklı bir şekilde ikna etmeye çalışırken, siyahi annelerin çocuklarını dövme eyleminde bulunduğu görülmüştür.

Ebeveyn özelliklerine ek olarak, okul olgunluğuna ilişkin ebeveynlerin tavır ve tutumları, onların çocuklarıyla olan etkileşimleri ve davranış biçimleri ile ilişkilidir ve bu nedenle ebeveynler çocuklarının okul hayatına başlamaya hazır olup olmadıkları konusunda oldukça etkilidirler. Örneğin, çocuk gelişiminde ebeveynlerin rolü göz önüne alındığında, ebeveynlerin davranış sebepleri ile ilgili çok az şey bilinmektedir. McLeod (2008), evde yeterli düzeyde kaynak bulundurma gibi çocukların okul olgunluğuna katkıda bulunan ebeveyn davranışlarını anlamamızda küçük bir noktayı atlıyor olabileceğimizi gündeme getirmiştir. Ayrıca McLeod, bu ebeveynlik davranışlarının “ bu ebeveynlerin kaynak sağlama ihtimalini etkileyen yeterliklerini, tutumlarını ve motivasyonlarını temsil ettiğini” belirtmiştir (McLeod,2008: 53). Bu nedenle, okul olgunluğu ile ilgili ebeveynlerin düşüncelerini ve daha da önemlisi evde kaynak sağlamadaki veya sağlamamadaki nedenleri anlamının önem taşıyor olması, bu hususu daha fazla araştırmanın gerekli olduğu fikrini destekler.

### **1.6.3. Okul Olgunluğunda Ailenin Önemi ve Rolü**

Çocuk hayata ilişkin bilgi ve becerileri anne ve babasından öğrenir. Anne babanın çocuğa karşı takındıkları tavır, bebeklik döneminden itibaren çocuk üzerinde derin ve kalıcı izler bırakır. Çocuğa anne babanın gösterdiği dengeli sevgi ve koruma duygusu, çocukta güven duygusunun gelişimine yardımcı olur. Çocuk böylece insanları sevmeyi, onlarla ilişki kurmayı öğrenir.

Çocuk anne ve babasını taklit ederek sosyal yaşama alışır. Aile içinden seçtiği örnek kişi, bozuk kişilik yapısına sahipse, kötü davranış şeklinin çocukta da görülme olasılığı yüksektir. Bu nedenle anne-babanın çocuğa iyi örnek olması çok önemlidir. Ebeveynlerin sözlerden çok davranışlarıyla model olmaları gerekir.

Anne ya da babanın, tamamen bilinç dışı, çocuğa aşırı düşkünlük göstermesi hem aile hayatının mutluluğunu bozabilir, hem de çocuğu olumsuz etkileyebilir. Yine anne babanın gerçekleştiremediklerini, bilinç dışı istek ve davranışlarını çocuklara yansıtmaları sonucu; çocuğun kişilik özellikleri, ilgi, istek ve yetenekleri göz ardı edilerek yönlendirilmesi çocukta olumsuz duygu ve davranışlara yol açabilir. Çocuğun benlik saygısı; düşüncelerinin önemsendiği, sözlerinin dinlendiği, destek ve değer gördüğü bir aile ortamında gelişebilir. Anne-babaların çocuğu korkutmadan, işbirliğine dayalı sağlıklı bir iletişim ortamı hazırlamaları, çocukların olumlu düşünen, uyumlu, yaratıcı kendi kendini kontrol edebilen bireyler olmalarını sağlar.

Okulöncesi eğitim, çocuğun ilerideki hayatını etkileyecek önemli bir süreçtir. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar; nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitimin çok küçük yaşlarda başlanılmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Çocuk eğitiminin öneminin artmasıyla birlikte evde de nitelikli bir eğitim verilmesi gerektiği bilincine varılmıştır (Seçkin- Koç, 1997:5).

Okulöncesi dönemde, çocuğa dış dünyayı tanıma olanağı veren, ona çeşitli alışkanlıklar kazandıran temel kurum ailedir. Çocuk, aile içinde temel öğrenme için gerekli deneyimleri kazanırken, olanaklar ölçüsünde gidebileceği okulöncesi eğitim kurumlarında bu deneyimleri pekiştirme ve zenginleştirme fırsatını bulur. Aile ile işbirliği veya daha yaygın kullanılan deyişle aile katılımı, okulöncesi eğitim programının önemli bir parçasını oluşturmali ve kurumda verilen eğitimin devamlılığı, ailenin çocuğunu daha iyi tanınması, program konusunda bilgi sahibi olabilmesi vb. nedenlerle mutlaka planlı olarak yapılmalıdır (Oktay- Unutkan, 2003: 152).

Aile katılımı; ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanmasına, çocukların deneyimlerinin, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişim artışı ve sürekliliği ile artırılmasına ve programların velilerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır. Aile katılımı, bilgi paylaşma ve ilişki kurma işlemidir; görünmeyen programın temel bir kurum olduğu kadar çocukların dünyaları arasında da bir tutarlılık köprüsü oluşturur. Veliler, öğretmenlerin kendilerini dinlemesinden, çocuklarıyla ilgili bilgileri paylaşmaktan, çocukların bakım sorunları ile ilgili öneriler almaktan ve veli olarak rolleri teşvik edildiğinde, desteklendiklerine

inanırlar. Programda diğere ailelerle iletişim ve etkileşim içinde olmaları da veliler için destek ve teşvik oluşturur.

Aile katılımı yüksek olduğunda öğretmenler; çocuklar hakkında ev ve aile ortamlarını da içeren daha geniş bir perspektife sahip olacaklarından, çocukların evle bağlantılı bireysel gereksinmelerine, stres etkenlerine ve değişimlerine daha duyarlı olarak, çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını daha anlayışlı ve çocuk merkezli etkin bir biçimde karşılanmasına yardımcı olurlar. Veliler, öğretmenlere yardımcı olabilecek özel bilgi ve yeteneklere sahip olabilirler. Onların katkılarına saygı göstermek ve değer vermek çok önemlidir. Evle eğitim kurumu arasındaki bu paylaşım, iletişim ve katılımın planlı bir şekilde ele alınması hem velilerin hem de öğretmenlerin çocuğun gelişimine ilişkin isteklerini gerçekleştirmede fırsat yaratır (Ensari - Zenbat, 1999:180).

Ailenin eğitim sürecine katılımının sürekliliği, hazırlanan programların iyi planlanmış ve tüm kategorileri içerecek biçimde düzenlenmiş olmasına bağlıdır. Bu görüşten hareketle aile katılımının gerçekleşebileceği alanlar, temel olarak beş kategoride incelenebilir:

- *Öğrenen Olarak Aile:* Ailenin, öğretim programlarının hedef ve içeriği, öğrenme süreçleri, okulun politikası ve etkili ebeveynlik becerileri konusunda bilgi ve etkinlik düzeyini geliştirmesi.
- *Öğreten Olarak Aile:* Ailenin, çocuğun ilk ve temel eğiticisi olduğu görüşünden hareketle evde öğrenme etkinliklerinde görev ve sorumluluk üstlenme becerilerinin gelişmesi (Örneğin; oyun oynama, kitap okuma, etkili çalışma becerileri, model oluşturma).
- *Bilgi Kaynağı Olarak Aile:* Okul ve aile arasında çocuğun gelişimini sağlayıcı iletişim kanallarının açık tutulması yoluyla, sürekli bir paylaşımını sağlama.
- *Destekleyici Olarak Aile:* Okulun çeşitli gereksinmelerinin karşılanması açısından ailelerin, okul ve sınıf etkinliklerinde görev almaları (Örneğin; kul-aile işbirliği, sınıf annesi, bilgi kaynağı).

- *Danışman ve Karar Verici Olarak Aile:* Ailenin, çocuğun gelişimi ile ilgili temel konularda okul yönetimi ve öğretmenle görüş alışverişinde bulunması, öneriler sunması ve karar verme sürecine etkin katılımı.

Öğrenme sürecine aile katılımını hızlandırıcı öğelerin başında öğretmen yaklaşımının yer aldığı bilinmektedir. Öğretmenin açık, tutarlı ve kararlı bir yaklaşımla gereksinim alanlarını belirlemesi, tüm grubu kapsayacak çeşitlilikte etkinlikler plânlaması ve ebeveynlerle ilişkide takındığı olumlu yaklaşım velilerin katılımını sağlamada etkili olabilmektedir. Aileler açısından etkili bir iletişim kurmada öğretmende aranan temel özelliklerin; sıcaklık, duyarlılık, açıklık, güvenilir ve tutarlı olma, öğrenci merkezli olma, etkili disiplin anlayışı ve öğretim yöntemlerinde yeterlik olduğu görülmektedir. Galinsky (1990), bu özelliklerin yanı sıra öğretmenin gelişime açık olması, hizmet içi eğitimlerden yararlanma istekliliği ve kişisel yeterliliğin de etkili olduğunu belirtmektedir (Akt. Gürşimşek, 2002:38).

Yuvada büyüyen çocukların, ailesiyle büyüyen çocuklara göre bazı konularda geri kaldığına yönelik yapılan araştırmaların belki de en geniş kapsamlısı 20 yıldır çocuklarda beyin gelişimi üzerine çalışan, tecrübeli bir araştırmacı olan Prof. Charles Nelson ekibiyle birlikte Bükreş'te yetim çocuklar üzerine 13 yıl süren bir çalışmasıdır. Araştırma 6 aylık ile 2.5 yaş arasındaki 136 çocuğu kapsadı. Yetim çocukların yarısı, koruyucu aileye verildi, diğer yarısı devlet bakım evinde kaldı. Bükreş devlet yetimhanesinde büyüyen çocukların, ihmal sonucu, önemli ruhsal ve zihinsel kayıplar yaşadığı tespit edildi.

Araştırmadan elde edilen ürkütücü sonuçlar belki de düşünülenden daha vahim boyutlardaydı (Der Spiegel, 17.2.14. s.125).

Yetimhanede büyüyen çocuklardaki en önemli kayıplar:

- Yetim çocukların IQ'sü ortalama 74. Neredeyse ruhsal engelli çocuklara eşit. Çocukların beyinleri yeterince gelişmiyor. 8 ila 11 yaşındaki yetimhanede büyüyen çocuklarının beyin yapısı şok edici şekilde anormal ve gelişmemiş bulundu.
- Dil gelişimi daha da kötü. Kelime hazineleri, dil bilgisi, anlama yetenekleri, yaşlarına göre daha az gelişmiş.

- İlerleyen yaşlarda çocukların ruhsal yeteneği, telafi edilemeyecek ölçüde kayboluyor. Ruhsal gelişme çok büyük zarar görüyor. Kötü muameleler, cinsel tacizler çocukları ruhen yıkıyor.
- Zihinsel az gelişmişlik daha sonraki ilgilenmeler tam olarak düzeltilemiyor. Beynin gri cevheri, sinir hücrelerinin gövde ve akson ve dentrit denen kollardan meydana gelir. İlk iki yılda harekete geçirilemeyen ağlar, koruyucu ailede de istenilen verimlilikte geliştirilemez.
- Beden bile yeterince büyümüyor, büyüme birçok sene gecikiyor, duyguları fakirleşiyor, sevinç ve heyecanlarını ifade edemiyorlar. Normal çocuklara göre depresyon, korku ve dikkat eksikliğini daha çok yaşıyor, başkaları ile dostluk kurmayı becermiyor, kolayca kaçırılabilirler.

Profesör Nelson'ın araştırmasında, bu çocukların kalan yarısı da koruyucu aileye verildi. Koruyucu ailedeki çocuklardaki gelişme:

- Koruyucu aileye verilen çocuklarda ruhsal aktivite yeteneği yeniden harekete geçiyor.
- Kısa sürede çocukların dil yeteneği yaşlılarından fark edilemeyecek kadar iyileşiyor. Çocuklar cesaretleniyor, konuşuyor, öğrenme gayreti içine giriyor.
- IQ % 10 oranında yükseliyor fakat pek az çocukta yaşlılarının seviyesine ulaşıyor.
- Koruyucu ailede beyaz cevherdeki sinir ağları harekete geçiyor. Beyin yarım küreleri arasındaki bağlar da güçleniyor. Düşünme hücreleri sınırlı sayıda kalmasına rağmen, mevcut hücrelerin arasındaki sinaptik bağlantılar artıyor; yüksek zekâ gelişim formuna ulaşıyor. Uygun şartlarda birinci günde IQ'sü 90 olan bir bebeğin zekâsı, koruyucu aileye verildiği zaman şaşırtıcı bir şekilde artar; dört yaşına kadar 120'yi bulur.

Bilim adamlarının tahminlerine göre, ilk iki senede gelecekte kullanılacak olan devreler, beyindeki nöronlar arasında oluşturulur. Bu süreçte beyin kendisini geliştirecek ilgi ve uyarılara açtır. Beyin oksijene nasıl muhtaç ise, tecrübeler de o oranda muhtaçtır.

Dışarıdan gelecek uyarımlar olmazsa nöronlar, kendi aralarında ağlar örmek yerine büzülür. MRI tarayıcıları ile bu süreç görülebiliyor.

Sosyal çevrenin fakirliği, çocuklardaki zihinsel gelişimi olumsuz etkiliyor. Nöronlar arasındaki sinaptik bağlantılar yeterince kurulmuyor. Çocuklarla yeterince ilgilenilmediği takdirde zihnin gelişimi olmuyor.

Koruyucu ailede de yetim çocukların nöronları istenilen kalınlıkta büyümüyor ama nöronlar arasındaki ve beyin yarım kürelerindeki bağlantılar güçleniyor, hücreler arasındaki bilgi alışverişi artıyor, zekâ yükseliyor. Koruyucu ailede yetişen çocuklar kolay dostluklar kurabiliyor. Güvenli aile çevresi edindiği zaman IQ yükseliyor, ruhsal ve bedensel iyileşme başlıyor.

Araştırmacıların maymunlar üzerinde yaptığı deneyler de araştırma sonuçlarını teyit etti. Bir haftalık iken annesinden ayrılan yavru, sanki otistikmiş gibi büyüdü. Arkadaşlarıyla ilgilenmedi, kafesinin bir köşesinde herkesten uzak çömelip kaldı. Bir aylık iken annesinden ayrılan yavru ise, diğer maymunlarla dostluk kurdu, ağaçlara tırmandı, yalnızlığı tercih etmedi.

Aslında buradan çıkarılabilecek en iyi sonuç, biyolojik anne-babası ile olmasa bile bir aile içerisinde büyüyen çocukların yetimhanede büyüyen çocuklara göre oldukça farklı (iyi yönden) gelişme gösterdiğidir. Aile sevgisi ve koruması altında büyümüş çocukların da daha iyi yönde gelişebileceğini gösteren en iyi araştırmalardan biridir.

Dengeli, duygusal ve toplumsal etkileşimin güçlü olduğu ailelerde yetişen çocuk, ebeveynlerinin yardımı ile pek çok yeteneğini keşfedebilir ve okul ortamına girmeden önce aile ortamında yeterli olgunluğa ulaşabilir. Diğer yandan çeşitli nedenlerden ötürü ailesinden uzak kalmış ve bebeklikten okul çağına kadar geçen süreyi yuvada geçiren çocukların ebeveyn ilgisinden ve sevgisinden yoksun kalarak bu ilköğrenimlerin keşfinden de uzak kalmaktadırlar. Bununla birlikte bu çocuklar çoğunlukla huzursuz, sevgisiz ve sağlıklı iletişim kuramayan çocuklardır (Bıyıklı, 1995:7). Böyle ortamlardan gelen çocukların gelişiminin olumsuz etkilenmesinin yanı sıra bilgi, beceri ve yetenekleri öğrenmede güçlük çekeceği, algılama kapasitesinin olumsuz yönde etkileneceği bilinen bir gerçektir. Yapılan araştırmalar sonucunda genellikle küçük yaşlardan beri aile ortamından yoksun olarak yuva ve yetiştirme yurdunda büyüyen



çocukların kurum bakımından olumsuz yönde etkilendikleri bulunmuştur. Kurumda kalan çocukların dikkatlerinin yetersiz, algılamalarının zayıf, uyumlarının bozuk, bağımsızlarının gelişmemiş, duygularının yüzeysel, davranışlarının sıkıntılı, heyecanlı olduğu görülmektedir (Cılga 1989: 63 , Erkan 1995: 22).

## **BÖLÜM 2: OKUL OLGUNLUĞU ALAN ARAŞTIRMASI : ESKİŞEHİR ÖRNEĞİ**

### **2.1. Araştırmanın Metodolojisi**

#### **2.1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi**

Bu araştırma farklı şartlarda büyüyen çocukların okul olgunluk düzeylerini ölçmeyi konu edinmiş olup, özellikle Türkiye şartlarında önemli bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın 2011 yılında çalışmaya başladığı düşünüldüğünde Türkiye bu tür konulardaki araştırmalar konusunda oldukça kısıtlı veriler elinde bulundurmaktadır. İleriki tarihlerde daha büyük çaplı yapılacak araştırmalar için bir ön adım olarak düşünülebilir.

#### **2.1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların okul olgunluk düzeyleri açısından karşılaştırılmasıdır. Bu nedenle unutulmamalıdır ki bütün bu anaokulundan itibaren başlayan eğitim hayatı çocukların topluma yararlı birer birey olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır fakat eğitimden daha önemli görev ailelere düşmektedir. Bu görev doğum öncesinde başlamakta ve doğumdan sonra da devam etmektedir. Ailenin temel görevlerinin başında çocuğun beslenme, korunma, barınma, sağlık gibi konularla beraber eğitim de en önemli başlıklardan biridir.

#### **2.1.3. Araştırmanın Problemi**

Araştırmanın problemi farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların analizin katılımcıları olarak alındığında hangi tarafın daha yüksek okul olgunluk düzeyi olduğunun belirlenmesidir.

#### **2.1.4. Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmanın yönteminin incelendiği bu bölümde, veri toplama sistemi, araştırma evreni, örneklem ve veri analizinde kullanılan yaklaşım hakkında bilgi verilmektedir.

#### 2.1.4.1. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın veri toplama yöntemi, birincil ve ikincil kaynaklardan oluşmaktadır. İkincil kaynaklardan okul öncesi olgunluk ve Metropolitan Olgunluk Testi alanlarında yayınlanan kitaplar ve süreli dergi makaleleri vasıtasıyla faydalanılmış, birincil veri toplama kaynağı olarak ise anket yaklaşımı kullanılmıştır.

“Metropolitan Olgunluk Testi” Hildert ve arkadaşları tarafından 1949 yılında hazırlanmıştır. Okula hazırlık konusunda en çok ilgi çeken testtir. “Metropolitan Olgunluk Testi” Oktay (1980) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 16 sayfalık bir kitapçıktan oluşan testin 6 ayrı alt testi vardır. Toplam 100 maddeden oluşmaktadır. Alt testler ve alt testlere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

1. Kelime Anlama (19 madde), dilin anlaşılması ve kavranılması testidir. Öğrencilerden her sıradaki dört resimden sırasıyla söyleneni göstermesi ve işaretlemesi istenir.
2. Cümleler (14 madde), cümlelerin anlaşılıp kavranılması ve uygun resmi işaretlemesi istenir. Öğrencilere işaretlemesi istenen resimle ilgili açıklamalar yapılır, öğrencinin anlatılan resmi işaretlemesi istenir. Öğrencilerin cümleleri kavrayıp resimlerini göstermesi için her açıklamadan sonra 15 saniye verilir.
3. Genel Bilgi (14 madde), çocuğun günlük yaşamda karşılaşılabileceği nesnelere ait resimleri göstermesi istenir. Nesnenin direk ismi söylenmez, nesnenin ne işe yaradığı ile ilgili açıklama yapılır.
4. Eşleştirme (19 madde), bir görsel algılama testidir. Testin ortasında daire içine alınmış geometrik şeklin, hayvanın, nesnenin aynısını bulması ve işaretlemesi istenir.
5. Sayılar (24 madde), sayıları tanıma, basit toplama, sayıları yazma, sayıları sıralama gibi becerilerini ölçmek içindir.
6. Kopya Etme (10 madde), öğrencilerden gösterilen şekli anlayarak doğru olarak kopya etmesi istenir.

**Tablo 1. Metropolitan Olgunluk Testi Puanlama Formu**

Test 1-4 Okuma Hazırlığı	Test 5 Sayı Hazırlığı	Test 1-6 Genel Hazırlık	Harfle Değ.	Olgunluk Seviyesi
61-66	21-24	90-100	A	Üstün
56-60	16-20	80-89	B	Ortanın üstü
47-55	10-15	65-79	C	Orta
33-46	5-9	40-64	D	Ortanın altı
0-32	0-4	0-39	E	Zayıf tehlike

Testin puanlanmasında sözlü olarak verilen yönergeye göre öğrencinin işaretlediği veya kopya ettiği resimlerin her doğru yanıtına 1 puan verilir, yanlış yaptıklarına ise puan verilmez. “Metropolitan Olgunluk Testi”nde; kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme testleri okuma olgunluğunu; sayılar, sayı olgunluğunu; kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, kopya etme genel olgunluk seviyesini belirtmektedir. Metropolitan Olgunluk Testinden alınabilecek puanlar ve puanların ne anlama geldiği Tablo 1’de gösterilmiştir.

#### **2.1.4.2. Evren ve Örneklem**

Bu çalışmanın evreni öncelikle Eskişehir ilinde yer alan anaokuluna devam etmekte olan çocuklardır. Bu şehirdeki çocukların özellikleri Türkiye’nin tamamındaki ortalama özellikleriyle karşılaştırıldığında, bütün ülke içinde genellenebilmektedir.

Bu anket kapsamında yer alan katılımcılar, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Eskişehir anaokullarına kayıtlı çocuklardır ve toplamda 60 çocuk üzerinde çalışma analizi yapılmaktadır. Örneklem seçilirken rastgele örneklem tekniği kullanılarak araştırmanın güvenilirliği ve genellenebilirliğinin artırılması amaçlanmıştır.

### 2.1.4.3. Veri Analiz Süreci

Veri analiz yöntemi olarak bu çalışma nicel veri analiz yaklaşımını benimsemektedir. Nicel veri analizine konu olan bilgiler Metropolitan Olgunluk Testi çerçevesinde hazırlanan anket sonucunda elde edilmiş, IBM SPSS 20.0 programında analiz edilerek Microsoft Excel veri tabanına aktarılmış ve araştırma analizi bölümünde sunumu yapılmıştır. Verilerin anlamlı bir bütünlük içerebilmesi ve yorumlanabilir sonuçlar doğurabilmesi için nicel güvenilirlik analizleri uygulanmış, sonuç itibarıyla anlamlı ve yorumlanabilir sayısal verilere dönüştürülmüştür. Araştırmada incelenen bireyler nicel araştırma gereklilikleri çerçevesinde kendi koşulları bütününde tanımlanmış, herhangi bir dış etkiye maruz bırakılmamışlar ve gerçekte oldukları biçimde gözlemlenmişlerdir.

**Tablo 2: Okul Olgunluğu Faktörleri Tanımlayıcı İstatistikleri**

	Frekans	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Kelime Anlama	60	2	5	4,02	0,77
Cümle Anlama	60	3	5	3,87	0,7
Genel Bilgi	60	2	5	3,9	0,858
Eşleştirme	60	2	5	4,17	0,74
Sayılar	60	2	5	4	0,823
Kopya Etme	60	3	5	4,38	0,613
Geçerli N	60				

Araştırmada kullanılan okul olgunluğunu belirleyen alt unsurlara yönelik ölçekte her bir ölçek için standart sapma seviyesinin normal dağılım koşullarını sağladığı görülmektedir (Tablo 2).

**Tablo 3: Okul Olgunluğu Ölçek Güvenilirliği**

Cronbach's Alpha	Frekans
0,884	6

Tablo 3'de, kullanılan ölçek ve ölçeği oluşturan altı faktör için yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha (0,884) ile araştırmanın ölçek güvenilirliği açısından oldukça yüksek bir düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 4: Faktörlere Göre Ölçek Güvenilirliği**

	Faktör Silinirse Ölçek Ortalaması	Faktör Silinirse Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Faktöre göre Korelasyon	Faktör Silinirse Cronbach's Alpha
Kelime Anlama	20,32	9,068	0,721	0,86
Cümle Anlama	20,47	9,304	0,752	0,856
Genel Bilgi	20,43	8,453	0,765	0,853
Eşleştirme	20,17	9,87	0,556	0,886
Sayılar	20,33	8,802	0,722	0,86
Kopya Etme	19,95	9,947	0,694	0,867

Ölçek güvenilirliği her bir faktör için ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise, her bir ölçeğin yeter seviyede güvenilir ve uygulanabilir olduğu ve faktör silinmesi durumunda oldukça yakın Cronbach's Alpha değerleri sebebiyle testin bütününe etkilenmediği görülmektedir (Tablo 4).

Bu veriler eşliğinde araştırmada kullanılan ölçek ve bu ölçeği meydana getiren her bir faktörün geçerli ve anlamlı sonuç verme kapasitesi bulunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin testlerde gösterdiği okul olgunluğu yeterlilik seviyesi bulguları 5'li Likert ölçeği kullanılarak her alt gruptaki toplam yetkinlik seviyesini tespit etmek amacıyla yukarıda belirtilen altı faktörün başlıkları altında gruplandırılmış ve SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Analizde ortaya çıkan bulgular, bu bulgulara ilişkin hipotez testlerinin sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar aşağıda sunulmaktadır.

**Tablo 5: Tek Örnekli Kolmogorov-Smirnov Testi**

		Kelime Anlama	Cümle Anlama	Genel Bilgi	Eşleştirme	Sayılar	Kopya Etme
N		60	60	60	60	60	60
Normal Parametreler <sup>a</sup> .	Ort	4,02	3,87	3,9	4,17	4	4,38
	Std. Sapma	0,77	0,7	0,858	0,74	0,823	0,613
En yüksek Farklılıklar	En üst	0,241	0,259	0,23	0,244	0,233	0,293
	Pozitif	0,225	0,241	0,187	0,239	0,2	0,284
	Negatif	-0,241	-0,259	-0,23	-0,244	-0,233	-0,293
Kolmogorov-Smirnov Z		1,87	2,005	1,78	1,892	1,807	2,267
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,002	0,001	0,004	0,002	0,003	0

a. Test dağılımı normaldir.

Test dağılımının normal olup olmadığını analiz etmek için kullanılan One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi anlamlılık (Assymp.Sig) değerleri 0,05 değerinden küçük olduğu için bulguları analiz etmek için parametrik test yöntemleri uygulanabilecektir (Tablo 5).

**Tablo 6: Tek Örnekli ANOVA: Varyansların Homojenliği Testi**

	Levene İstatistiği	df1	df2	Anlamlılık
Kelime Anlama	0,569	2	57	0,569
Cümle Anlama	0,376	2	57	0,688
Genel Bilgi	1,265	2	57	0,29
Eşleştirme	1,099	2	57	0,34
Sayılar	3,563	2	57	0,135
Kopya Etme	0,076	2	57	0,927

Test dağılımlarının homojenliğini kesinleştirmek için uygulanan Tek Yönlü ANOVA: Varyansların Homojenliği Testi sonucunda (Tablo 6), Anlamlılık Değeri her faktör için 0,05 değerinin üstünde gerçekleştiği için parametrik test kullanımının uygunluğu onaylanmaktadır.

Böylece çalışmada uygulanacak varyans analizinin uygunluğu ve geçerliliği onaylanmış olmaktadır. ANOVA testine ilave olarak faktörler arasında farklılıklar bulunduğunu analiz edebilmek amacıyla Tukey testi de uygulanarak hipotezler test edilmektedir.

### **2.1.5. Kavramsal Çerçeve**

Araştırmanın kavramsal çerçevesi, Hildert ve arkadaşları tarafından hazırlanan Metropolitan Olgunluk Testi (1949)'nde ortaya konulan ve çocukların okula başlamak için ne kadar hazır olduklarının analiz edildiği altı temel faktörün ailelerin sosyal sınıf farklarına göre gösterdiği değişkenliğin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler olarak sosyoekonomik seviyenin belirleyicileri olan “aile gelir düzeyi” ve “aile eğitim düzeyi”, bağımlı değişkenler ise, Metropolitan Olgunluk Testi'nde incelenen altı olgunluk izleme faktörünü içeren “Kelime Anlama”, “Cümle Anlama”, “Genel Bilgi”, Eşleştirme”, “Sayılar” ve “Kopya Etme” olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, sosyoekonomik faktörler ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişki incelenmektedir.

Araştırma; “Çocukların okul olgunluklarında rol oynayan en önemli faktörler nelerdir?” sorusunu cevaplamak üzere hazırlanmış ve uygulanmıştır.

### **2.1.6. Araştırmanın Hipotezleri**

Araştırma, ailelerin sosyoekonomik koşulları ile çocukların okul olgunluklarını belirleyen altı faktör arasındaki ilişkiyi tanımlamaya yönelik 13 hipotez içermektedir.

Ho: Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça çocukların okul olgunlukları da yükselmektedir.

H1: Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının kelime anlama becerileri yükselmektedir.

H2: Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının cümle anlama becerileri yükselmektedir.

H3: Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının genel bilgi seviyeleri yükselmektedir.

H4: Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının eşleştirme becerileri yükselmektedir

H5: Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının sayısal becerileri yükselmektedir

H6: Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının kopya etme becerileri yükselmektedir

H7: Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının kelime anlama becerileri yükselmektedir.



H8: Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının cümle anlama becerileri yükselmektedir.

H9: Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının genel bilgi seviyeleri yükselmektedir.

H10: Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının eşleştirme becerileri yükselmektedir.

H11: Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının sayısal becerileri yükselmektedir.

H12: Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının kopya etme becerileri yükselmektedir.

H13: Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre tüm olgunluk faktörlerinde yüksek performans göstermektedir.

H14: Merkez anaokulundaki öğrenciler ilçe anaokulundaki öğrencilere göre tüm olgunluk faktörlerinde yüksek performans göstermektedir.

## 2.2. Bulgular ve Yorumlar

### 2.2.1. Çocukların Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları

**Tablo 7: Çocukların Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları**

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	Erkek	29	48,3	48,3	48,3
	Kız	31	51,7	51,7	100
	Toplam	60	100	100	

Araştırmaya katılan çocukların 29'u erkek, 31'i ise kız çocuklardan oluşmaktadır. Kız çocukların toplam örneklemdaki oranı 51,7, erkek çocukların oranı ise yüzde 48,3 olarak gerçekleşmiştir (Tablo 7).

#### 2.2.1.1. Cinsiyet Durumları - Kelime Anlama İlişkisi

**Tablo 8: Cinsiyet Durumları - Kelime Anlama İlişkisi**

Cinsiyet	Ortalama	Frekans	Std. Sapma
Erkek	3,90	29	,772
Kız	4,13	31	,763
Toplam	4,02	60	,770

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet durumları ile kelime anlama becerileri arasında kız çocukları lehine 4,13 ortalama puan gerçekleşmişken, erkek çocukların 3,90

ortalama ile daha düşük bir kelime anlama becerisi sergiledikleri görülmektedir (Tablo 8).

### 2.2.1.2. Cinsiyet Durumları – Cümle Anlama İlişkisi

**Tablo 9: Cinsiyet Durumları - Cümle Anlama İlişkisi**

Cinsiyet	Ortalama	Frekans	Std. Sapma
Erkek	3,66	29	,553
Kız	4,06	31	,772
Toplam	3,87	60	,700

Cümle anlama becerisi açısından kız çocuklarının 4,06 ortalama puan ile erkek çocukların ortalama cümle anlama becerisi puanı olan 3,66'dan daha yüksek bir puan elde ettikleri görülmektedir (Tablo 9).

### 2.2.1.3. Cinsiyet Durumları – Genel Bilgi Düzeyi İlişkisi

**Tablo 10: Cinsiyet Durumları - Genel Bilgi Düzeyi İlişkisi**

Cinsiyet	Ortalama	Frekans	Std. Sapma
Erkek	3,72	29	,882
Kız	4,06	31	,814
Toplam	3,90	60	,858

Genel bilgi düzeyi açısından değerlendirildiğinde, kız çocuklarının 4,06 ortalama puan ile 3,72 ortalama puana sahip olan erkek çocuklarına nazaran daha yüksek bir genel bilgi düzeyine sahip oldukları görülmektedir (Tablo 10).

#### 2.2.1.4. Cinsiyet Durumları – Eşleştirme Becerisi İlişkisi

**Tablo 11: Cinsiyet Durumları - Eşleştirme Becerisi İlişkisi**

Cinsiyet	Ortalama	Frekans	Std. Sapma
Erkek	4,10	29	,772
Kız	4,23	31	,717
Toplam	4,17	60	,740

Eşleştirme becerisi açısından değerlendirildiğinde, kız çocuklar 4,23 ortalama puana sahipken erkek çocuklar ise 4,10 ortalama eşleştirme becerisi puanı elde etmişlerdir. Bu durumda kız çocukların eşleştirme becerilerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmektedir (Tablo 11).

#### 2.2.1.5. Cinsiyet Durumları – Sayı Becerisi İlişkisi

**Tablo 12: Cinsiyet Durumları - Sayı Becerisi İlişkisi**

Cinsiyet	Ortalama	Frekans	Std. Sapma
Erkek	4,03	29	,906
Kız	3,97	31	,752
Toplam	4,00	60	,823

Sayı becerileri açısından değerlendirildiğinde erkek çocuklar 4,03 ortalama değerlendirme puanı ile 3,97 ortalamaya sahip olan kız çocuklardan daha başarılı bir sayı becerisi göstermektedirler (Tablo 12).

### 2.2.1.6. Cinsiyet Durumları – Kopya Etme Becerisi İlişkisi

**Tablo 13: Cinsiyet Durumları - Kopya Etme Becerisi İlişkisi**

Cinsiyet	Ortalama	Frekans	Std. Sapma
Erkek	4,28	29	,649
Kız	4,48	31	,570
Toplam	4,38	60	,613

Kopya etme becerileri bakımından kız ve erkek çocuklar bu araştırma kapsamında 4,28'er ortalama puan ile eşit bir performans sergilemişlerdir (Tablo 13).

### 2.2.2. Yerleşim Yerlerine Göre Okul Olgunluğu Karşılaştırılması (Merkez Anaokulu İlçe Anaokulu )

Bu araştırmanın gerçekleştirildiği iki anaokulundan birincisi ilçe merkezinde, ikincisi ise şehir merkezinde bulunmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde anaokulunun bulunduğu yerleşkenin ilçe ya da merkez olması durumunda öğrencilerin okul olgunluğu boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırması ve değerlendirmesi yapılmaktadır.

#### 2.2.2.1. Yerleşim yeri – kelime anlama ilişkisi

**Tablo14: Yerleşim yeri – kelime anlama ilişkisi**

Cinsiyet	Ortalama	Frekans	Std. Sapma
İlçe Anaokulu	3,88	33	,650
Merkez Anaokulu	4,19	27	,879
Toplam	4,02	60	,770

Anaokulunun bulunduğu yerleşim yeri ile çocukların kelime anlama ilişkisinin analiz edildiğinde görüldüğü üzere, il merkezinde bulunan anaokulunun öğrencileri 4,19 ortalama kelime anlama puanı ile ilçede bulunan anaokulunun öğrencilerin aldığı 3,88 ortalama puandan daha yüksek bir başarı sergilemişlerdir (Tablo 14).

#### 2.2.2.2. Yerleşim yeri – cümle anlama ilişkisi

**Tablo15: Yerleşim yeri – cümle anlama ilişkisi**

Cinsiyet	Ortalama	Frekans	Std. Sapma
İlçe Anaokulu	3,91	33	,723
Merkez Anaokulu	3,81	27	,681
Toplam	3,87	60	,700

İl merkezinde bulunan anaokulunun öğrencilerin 3,81 ortalama cümle anlama puanı ile ilçede bulunan öğrencilerin aldığı 3,91 ortalama puandan daha düşük bir başarı performansı sergilediği görülmektedir (Tablo 15).

#### 2.2.2.3. Yerleşim yeri – genel bilgi düzeyi ilişkisi

**Tablo16: Yerleşim yeri – genel bilgi düzeyi ilişkisi**

Cinsiyet	Ortalama	Frekans	Std. Sapma
İlçe Anaokulu	3,88	33	,740
Merkez Anaokulu	3,93	27	,997
Toplam	3,90	60	,858

İl merkezinde bulunan anaokulunun öğrencileri 3,93 ortalama genel bilgi puanı ile ilçede bulunan öğrencilerin aldığı 3,88 ortalama puandan daha yüksek bir performans sergilemektedir (Tablo 16).

#### 2.2.2.4. Yerleşim yeri – eşleştirme becerisi

**Tablo17: Yerleşim yeri – eşleştirme becerisi ilişkisi**

Cinsiyet	Ortalama	Frekans	Std. Sapma
İlçe Anaokulu	4,27	33	,626
Merkez Anaokulu	4,04	27	,854
Toplam	4,17	60	,740

İl merkezinde bulunan anaokulunun öğrencilerin 4,04 ortalama eşleştirme becerisi puanı ile ilçede bulunan öğrencilerin aldığı 4,27 ortalama puandan daha düşük bir başarı sergilediği görülmektedir (Tablo 17).

#### 2.2.2.5. Yerleşim yeri – sayı becerisi ilişkisi

**Tablo18: Yerleşim yeri – sayı becerisi ilişkisi**

Cinsiyet	Ortalama	Frekans	Std. Sapma
İlçe Anaokulu	4,00	33	,791
Merkez Anaokulu	4,00	27	,877
Toplam	4,00	60	,823

Sayı becerisi açısından her iki yerleşim biriminde yaşayan çocuklar da 4,00 ile eşit bir performans göstermişlerdir (Tablo 18).

#### 2.2.2.6. Yerleşim yeri – kopya etme becerisi ilişkisi

**Tablo19: Yerleşim yeri – kopya etme becerisi ilişkisi**

Cinsiyet	Ortalama	Frekans	Std. Sapma
İlçe Anaokulu	4,33	33	,540
Merkez Anaokulu	4,44	27	,698
Toplam	4,38	60	,613

İl merkezinde yaşayan anaokulunun öğrencileri 4,44 ortalama kopya etme becerisi puanı ile ilçede bulunan öğrencilerin aldığı 4,33 ortalama puandan daha yüksek bir performans sergilemektedir (Tablo 19).

#### 2.2.3. Ailelerin Sosyoekonomik Durumu – Aile Eğitim Düzeyi

Ailelerin sosyoekonomik durumunu belirleyen ilk önemli unsur olan “aile eğitim düzeyi” yükseköğrenim, lise ve orta öğrenim başlıkları altında incelenmiştir. Öğrencilerin ebeveynleri arasında daha yüksek eğitim alan kişi analize konu edilmiştir.

**Tablo 20: Ailelerin Sosyoekonomik Durumu – Aile Eğitim Düzeyi**

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	Yüksek Öğrenim	27	45	45	45
	Lise	27	45	45	90
	Orta Öğrenim	6	10	10	100
	Toplam	60	100	100	

Örneğin annesi lise, babası üniversite mezunu olan bir çocuk değerlendirilirken babasının eğitim düzeyi esas alınmıştır. Buna göre, öğrenci ebeveynlerinin yüzde 10'u ilk ve orta eğitim seviyesinde iken lise ve yükseköğrenim gören ebeveynler yüzde 45 oranında izlenmiştir (Tablo 20).

Aile eğitim düzeyinin çocukların okul olgunluğunu belirleyen faktörler üzerindeki etkisini incelemek üzere uygulanan Tukey HSD Testi her grup için aşağıda sunulmaktadır.

### 2.2.3.1. Aile Eğitim Düzeyi – Kelime Anlama İlişkisi

Okul olgunluk düzeyinin alt grupları arasında yer alan kelime anlama yetisinin aile eğitim düzeyi ile olan ilişkisi Tablo 21’de incelenmektedir.

**Tablo 21: Aile Eğitim Düzeyi – Kelime Anlama İlişkisi**

Aile Eğitim Düzeyi	Frekans	Alpha Güvenirlik = 0.05	
		1	2
Lise	27	3,63	
Orta Öğrenim	6	3,67	
Yüksek Öğrenim	27		<b>4,48</b>
Sig.		0,989	1

H1 hipotezinin test edildiği bu tablodaki 4,48 Tukey HSD değeri yükseköğrenim gören ebeveynlerin çocuklarının lise ve orta öğrenim gören ebeveynlerin çocuklarına göre daha iyi bir kelime anlama performansı gösterdiğini işaret etmektedir.

### 2.2.3.2. Aile Eğitim Düzeyi – Cümle Anlama İlişkisi

**Tablo 22: Aile Eğitim Düzeyi – Cümle Anlama İlişkisi**

Aile Eğitim Düzeyi	Frekans	Alpha Güvenirlik = 0.05	
		1	2
Orta Öğrenim	6	3,33	
Lise	27	3,63	3,63
Yüksek Öğrenim	27		<b>4,22</b>
Sig.		0,468	0,055

İkinci hipotezin test edildiği Tukey HSD Testinde aile eğitim düzeyi ile cümle anlama arasında Sig.>0,05 seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve yükseköğrenim grubu ile lise grubu ebeveynlerin çocukları orta öğrenim grubu ebeveynlerin çocuklarına göre daha iyi cümle anlama performansı göstermişlerdir (Tablo 22).

### 2.2.3.3. Aile Eğitim Düzeyi – Genel Bilgi Düzeyi İlişkisi

**Tablo 23: Aile Eğitim Düzeyi – Genel Bilgi Düzeyi İlişkisi**

Aile Eğitim Düzeyi	Frekans	Alpha Güvenirlik = 0.05	
		1	2
Orta Öğrenim	6	3,33	
Lise	27	3,56	
Yüksek Öğrenim	27		<b>4,37</b>
Sig.		0,743	1

Üçüncü hipotezin test edildiği Tukey HSD Testinde aile eğitim düzeyi ile genel bilgi düzeyi arasında Sig.>0,05 seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve yükseköğrenim grubu ebeveynlerin çocukları lise ve orta öğrenim grubu ebeveynlerin çocuklarına göre daha iyi genel bilgi düzeyi performansı göstermişlerdir (Tablo 23).



#### 2.2.3.4. Aile Eğitim Düzeyi – Eşleştirme Becerisi İlişkisi

**Tablo 24: Aile Eğitim Düzeyi – Eşleştirme Becerisi İlişkisi**

Aile Eğitim Düzeyi	Frekans	Alpha Güvenirlik = 0.05
		1
Lise	27	3,89
Orta Öğrenim	6	4
Yüksek Öğrenim	27	4,48
Sig.		0,092

Dördüncü hipotezin test edildiği Tukey HSD Testinde aile eğitim düzeyi ile eşleştirme becerisi arasında tam olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tablo 24). Eğitim düzeyine göre üniversite mezunu ebeveynlerin çocukları en yüksek eşleştirme becerisini sergilemekteyken, orta öğrenim grubunda yer alan ebeveynlerin çocukları lise eğitimi almış olan ailelerin çocuklarından daha başarılı bir performans sergilemiştir.

#### 2.2.3.5. Aile Eğitim Düzeyi – Sayı Becerisi İlişkisi

**Tablo 25: Aile Eğitim Düzeyi – Sayı Becerisi İlişkisi**

Aile Eğitim Düzeyi	Frekans	Alpha Güvenirlik = 0.05	
		1	2
Orta Öğrenim	6	3,33	
Lise	27	3,74	3,74
Yüksek Öğrenim	27		4,41
Sig.		0,359	0,071

Beşinci hipotezin test edildiği Tukey HSD Testinde aile eğitim düzeyi ile sayı becerisi arasında Sig.>0,05 seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve yükseköğrenim grubu ile lise grubu ebeveynlerin çocukları orta öğrenim grubu ebeveynlerin çocuklarına göre daha iyi sayı becerisi performansı göstermişlerdir (Tablo 25).

### 2.2.3.6. Aile Eğitim Düzeyi – Kopya Etme Becerisi İlişkisi

**Tablo 26: Aile Eğitim Düzeyi – Kopya Etme Becerisi İlişkisi**

Aile Eğitim Düzeyi	Frekans	Alpha Güvenirlik = 0.05	
		1	2
Orta Öğrenim	6	4	
Lise	27	4,11	
Yüksek Öğrenim	27		<b>4,74</b>
Sig.		0,859	1

Son olarak altıncı hipotezin test edildiği Tukey HSD Testinde, aile eğitim düzeyi ile kopya etme becerisi arasında Sig.>0,05 seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve yüksek öğrenim grubu ebeveynlerin çocukları lise grubu ve orta öğrenim grubu ebeveynlerin çocuklarına göre daha iyi kopya etme performansı göstermişlerdir (Tablo 26).

Aile eğitim düzeyini tespit etmek üzere kullanılan üç farklı eğitim grubu ile çocukların okul olgunluğunu belirleyen altı unsurun ilişkisini tespit etmek üzere uygulanan yukarıdaki Tukey HSD analizlerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını kontrol ederek Hipotezlerin kabul ya da reddedilebilmesi amacıyla yapılan Tek yönlü ANOVA testi aşağıda sunulmaktadır (Tablo 27).

**Tablo 27: Tek Yönlü ANOVA: Aile Eğitim Seviyesinin Okul Olgunluğu Faktörlerine Etkisi**

		Kareler Toplamı	df	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Kelime Anlama	Gruplar Arası	10,613	2	5,306	12,411	0
	Gruplar İçinde	24,37	57	0,428		
	Toplam	34,983	59			
Cümle Anlama	Gruplar Arası	6,637	2	3,319	8,484	0,001
	Gruplar İçinde	22,296	57	0,391		
	Toplam	28,933	59			
Genel Bilgi	Gruplar Arası	11,104	2	5,552	9,799	0
	Gruplar İçinde	32,296	57	0,567		
	Toplam	43,4	59			
Eşleştirme	Gruplar Arası	4,926	2	2,463	5,122	0,009
	Gruplar İçinde	27,407	57	0,481		
	Toplam	32,333	59			
Sayılar	Gruplar Arası	8,963	2	4,481	8,23	0,001
	Gruplar İçinde	31,037	57	0,545		
	Toplam	40	59			
Kopya Etme	Gruplar Arası	6,331	2	3,166	11,383	0
	Gruplar İçinde	15,852	57	0,278		
	Toplam	22,183	59			

Tek yönlü ANOVA testinin (Sig. < 0,01) anlamlılık seviyesinde test edilen sonuçlarına göre kelime anlama, genel bilgi ve kopya etme faktörleri için Tukey HSD Testi anlamlı iken (Sig. < 0,01), cümle anlama, sayılar ve eşleştirme faktörleri için Sig. (Anlamlılık) değeri gerekli koşulları sağlayamadığı için (Sig. > 0,01) elde edilen veriler istatistiksel olarak anlamlı değildir ve ilgili hipotezlerin reddedilmesini gerektirmektedir.

Bu durumda, bu bölümde ailelerin gelir düzeyi ve çocukların okul olgunluğuna ilişkin test edilen hipotezlere ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

**H1:** Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının kelime anlama becerileri yükselmektedir. **Kabul**

**H2:** Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının cümle anlama becerileri yükselmektedir. **Red.**

**H3:** Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının genel bilgi seviyeleri yükselmektedir:  
**Kabul.**

**H4:** Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının eşleştirme becerileri yükselmektedir:  
**Red.**

**H5:** Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının sayısal becerileri yükselmektedir: **Red.**

**H6:** Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının kopya etme becerileri yükselmektedir:  
**Kabul.**

#### 2.2.4. Ailelerin Sosyoekonomik Durumu-Aile Gelir Düzeyi

**Tablo 28: Ailelerin Sosyoekonomik Durumu-Aile Gelir Düzeyi**

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	60.000 ve Üstü	17	28,3	28,3	28,3
	36.000 - 59.999	26	43,3	43,3	71,7
	36.000 ve Altı	17	28,3	28,3	100
	Toplam	60	100	100	

Araştırmada çocukların aile gelir durumunu tespit edebilmek için belirlenen üç gelir grubu düşük (36.000 TL.'den az), orta (36.000 ile 59.999 TL arası) ve üst (60.000 TL ve üstü) gelir düzeylerini temsil etmektedir. Orta gelir grubuna dahil ailelerin çocukları yüzde 43,3 iken, yüksek ve düşük gelir grubuna dahil ailelerin çocukları yüzde 28,3 oranındadır (Tablo 28).

Gelir düzeyi ile okul olgunluğu faktörleri arasındaki ilişkinin incelenebilmesi ve H7, H8, H9, H10, H11 ve H12 hipotezlerinin doğrulanabilmesi için uygulanan Tukey HSD testleri aşağıda sunulmaktadır.

#### 2.2.4.1. Aile Gelir Düzeyi – Kelime Anlama İlişkisi

**Tablo 29: Aile Gelir Düzeyi – Kelime Anlama İlişkisi**

Aile Gelir Düzeyi	Frekans	Alpha Güvenirlik = 0.05	
		1	2
36.000 ve Altı	17	3,65	
36.000 - 59.999	26	3,92	
60.000 ve Üstü	17		<b>4,53</b>
Sig.		,446	1,000

Yedinci hipotezin test edildiği Tukey HSD Testinde aile gelir düzeyi ile kelime anlama becerisi arasında Sig.>0,05 seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve en üst düzey gelir düzeyine sahip ebeveynlerin çocukları diğer gelir grubundaki grubu ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek bir kelime anlama becerisi performansı göstermişlerdir (Tablo 29).

#### 2.2.4.2. Aile Gelir Düzeyi – Cümle Anlama İlişkisi

**Tablo 30: Aile Gelir Düzeyi – Cümle Anlama İlişkisi**

Aile Gelir Düzeyi	Frekans	Alpha Güvenirlik = 0.05		
		1	2	3
36.000 ve Altı	17	3,35		
36.000 - 59.999	26		3,85	
60.000 ve Üstü	17			<b>4,41</b>
Sig.		1,000	1,000	1,000

Sekizinci hipotezin test edildiği Tukey HSD Testinde aile gelir düzeyi ile cümle anlama becerisi arasında Sig.>0,05 seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve en üst düzey gelir düzeyine sahip ebeveynlerin çocukları diğer gelir grubundaki grubu ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek bir cümle anlama becerisi performansı göstermişlerdir (Tablo 30).

#### 2.2.4.3. Aile Gelir Düzeyi – Genel Bilgi Düzeyi İlişkisi

**Tablo 31: Aile Gelir Düzeyi – Genel Bilgi Düzeyi İlişkisi**

Aile Gelir Düzeyi	Frekans	Alpha Güvenirlik = 0.05	
		1	2
36.000 ve Altı	17	3,41	
36.000 - 59.999	26	3,88	3,88
60.000 ve Üstü	17		4,41
Sig.		,156	,101

Dokuzuncu hipotezin test edildiği Tukey HSD Testinde aile gelir düzeyi ile genel bilgi düzeyi arasında Sig.>0,05 seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve en üst düzey gelir düzeyine sahip ebeveynlerin çocukları diğer gelir grubundaki grubu ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek bir genel bilgi düzeyi performansı göstermişlerdir (Tablo 31).

#### 2.2.4.4. Aile Gelir Düzeyi – Eşleştirme Becerisi İlişkisi

**Tablo 32: Aile Gelir Düzeyi – Eşleştirme Becerisi İlişkisi**

Aile Gelir Düzeyi	Frekans	Alpha Güvenirlik = 0.05	
		1	2
36.000 ve Altı	17	3,82	
36.000 - 59.999	26	4,23	4,23
60.000 ve Üstü	17		<b>4,41</b>
Sig.		,191	,714

Onuncu hipotezin test edildiği Tukey HSD Testinde aile gelir düzeyi ile eşleştirme becerisi arasında Sig.>0,05 seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve en üst düzey gelir düzeyine sahip ebeveynlerin çocukları diğer gelir grubundaki grubu ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek bir eşleştirme becerisi performansı göstermişlerdir (Tablo 32).

#### 2.2.4.5. Aile Gelir Düzeyi – Sayı Becerisi İlişkisi

**Tablo 33: Aile Gelir Düzeyi – Sayı Becerisi İlişkisi**

Aile Gelir Düzeyi	Frekans	Alpha Güvenirlik = 0.05	
		1	2
36.000 ve Altı	17	3,53	
36.000 - 59.999	26	4,04	4,04
60.000 ve Üstü	17		<b>4,41</b>
Sig.		,107	,292

On birinci hipotezin test edildiği Tukey HSD Testinde aile gelir düzeyi ile sayı becerisi arasında Sig.>0,05 seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve en üst düzey gelir düzeyine sahip ebeveynlerin çocukları diğer gelir grubundaki grubu ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek bir sayı becerisi performansı göstermişlerdir (Tablo 33).

#### 2.2.4.6. Aile Gelir Düzeyi – Kopya Etme Becerisi İlişkisi

**Tablo 34: Aile Gelir Düzeyi – Kopya Etme Becerisi İlişkisi**

Aile Gelir Düzeyi	Frekans	Alpha Güvenirlik = 0.05	
		1	2
36.000 ve Altı	17	4,06	
36.000 - 59.999	26	4,35	4,35
60.000 ve Üstü	17		<b>4,76</b>
Sig.		,258	,062

On ikinci hipotezin test edildiği Tukey HSD Testinde aile gelir düzeyi ile kopya etme becerisi arasında Sig.>0,05 seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve en üst düzey gelir düzeyine sahip ebeveynlerin çocukları diğer gelir grubundaki grubu ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek bir kopya etme performansı göstermişlerdir (Tablo 34).

Aile gelir düzeyini tespit etmek üzere kullanılan üç farklı eğitim grubu ile çocukların okul olgunluğunu belirleyen altı unsurun ilişkisini tespit etmek üzere uygulanan yukarıdaki Tukey HSD analizlerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını kontrol ederek Hipotezlerin kabul ya da reddedilebilmesi amacıyla yapılan Tek yönlü ANOVA testi aşağıda sunulmaktadır (Tablo 35).



**Tablo 35: Tek Yönlü ANOVA: Aile Gelir Seviyesinin Okul Olgunluğu Faktörlerine Etkisi**

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Kelime Anlama	Gruplar Arası	7,020	2	3,510	7,154	0
	Grup İçinde	27,964	57	,491		
	Toplam	34,983	59			
Cümle Anlama	Gruplar Arası	9,549	2	4,774	14,039	0
	Grup İçinde	19,385	57	,340		
	Toplam	28,933	59			
Genel Bilgi	Gruplar Arası	8,511	2	4,255	6,952	0
	Grup İçinde	34,889	57	,612		
	Toplam	43,400	59			
Eşleştirme	Gruplar Arası	3,130	2	1,565	3,054	,055
	Grup İçinde	29,204	57	,512		
	Toplam	32,333	59			
Sayılar	Gruplar Arası	6,686	2	3,343	5,719	,005
	Grup İçinde	33,314	57	,584		
	Toplam	40,000	59			
Kopya Etme	Gruplar Arası	4,299	2	2,149	6,850	,002
	Grup İçinde	17,885	57	,314		
	Toplam	22,183	59			

Tek yönlü ANOVA testinin (Sig. < 0,01) anlamlılık seviyesinde test edilen sonuçlarına göre kelime anlama, cümle anlama ve genel bilgi faktörleri için Tukey HSD Testi anlamlı iken (Sig. < 0,01), eşleştirme, sayılar ve kopya etme faktörleri için Sig. (Anlamlılık) değeri gerekli koşulları sağlayamadığı için (Sig. > 0,01) elde edilen veriler istatistiksel olarak anlamlı değildir ve ilgili hipotezlerin reddedilmesini gerektirmektedir (Tablo 35).

Yukarıda sunulan bulgular eşliğinde bu bölümde test edilen ilgili hipotezlerin kabul edilip edilmediği şu şekilde özetlenebilmektedir:

**H7:** Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının kelime anlama becerileri yükselmektedir.

**Kabul.**

**H8:** Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının cümle anlama becerileri yükselmektedir.

**Kabul.**

**H9:** Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının genel bilgi seviyeleri yükselmektedir.  
**Kabul.**

**H10:** Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının eşleştirme becerileri yükselmektedir.  
**Red.**

**H11:** Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının sayısal becerileri yükselmektedir. **Red.**

**H12:** Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının kopya etme becerileri yükselmektedir.  
**Red.**

Cinsiyet ve yerleşim yeri değişkenlerine baktığımızda da veriler ve tablo sonuçlar göstermektedir ki;

**H13:** Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre tüm olgunluk faktörlerinde yüksek performans göstermektedir. Kız öğrenciler sadece sayısal becerilerde erkek öğrencilerden düşük puana sahiptir. **Kısmen Kabul.**

**H14:** Merkez anaokulundaki öğrenciler ilçe anaokulundaki öğrencilere göre tüm olgunluk faktörlerinde yüksek performans göstermektedir. Merkez anaokulundaki öğrenciler sadece kelime anlama, genel bilgi ve kopya etme alanlarında yüksek puana sahiptir. **Kısmen Kabul**

### 2.3. SONUÇ ve TARTIŞMA

Hildert ve arkadaşları tarafından hazırlanan Metropolitan Olgunluk Testi (1949)'nin Eskişehir'de anaokuluna devam eden 60 çocuk üzerine uygulanarak, okul olgunluk düzeyi ile sosyoekonomik koşullar arasındaki ilişkisinin incelendiği bu çalışmada bazı önemli bulgulara ulaşılmıştır.

Çocukların okul olgunluğunu belirleyen başlıca unsurlar açısından çocuklar arasında ortaya çıkan eşitsizliklerin sebepleri günümüzde sıkça tartışılan ve araştırılmaya devam edilen bir konudur. Tüm araştırmacıların üzerinde uzlaştığı temel fikir, okul olgunluğunun çocukların okul yaşantısına uyum sağlama, başarılı olma, sosyal adaptasyonunu güçlendirme ve geleceğe taşıyacak önemli becerilerin normal akış hızında edinilmesi için en önemli şartlardan birisi olduğu yönündedir. Okul olgunluğuna erişilmesi önündeki engellerin birçok sebebi bulunmaktadır. Bu sebepler arasında en önemli olanı ise okul öncesi erken dönemde farklı sosyoekonomik ve etnik sınıflar arasında ortaya çıkan bilişsel farklılıklardır ve yetişkinlik dönemindeki benzer eşitsizliklerin temelini de bu durumun oluşturduğu düşünülmektedir.

Bu alanda yapılan çalışmalarda ortaya konulan diğer bir önemli faktör de, aile çevresinde ortaya çıkan sosyal ve duygusal etkenlerin okul öncesi çocukların bilişsel, sosyal ve beyinsel fonksiyonlarının sağlıklı gelişimi üzerindeki olumlu etkisidir. Ailenin okul olgunluğu üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda yetiştirme yurtlarında gelişimlerini sürdüren çocuklar ile anne ve babasıyla büyümekte olan çocukların değişik olgunluk faktörleri açısından önemli gelişmişlik farklılıkları gösterdikleri ispatlanmıştır.

Bu bağlamda, sosyolojik ve psikolojik kökenli teorik çalışmalar genellenebilir düzeyde çocuk olgunluğunu belirleyen bazı yetkinlikleri incelemektedir. Bu yetkinliklerin tespit edildiği çalışmalar genel itibarıyla geçtiğimiz yüzyılın ilk yarısında geliştirilen bazı çalışmalarda belirlenen temel beceri ve yetkinlik tanımlarına dayanmaktadır. Bu çalışmada temel alınan yetkinlik ve becerilerin belirlendiği Metropolitan Okul Olgunluğu çalışmaları, çocukların okul olgunluğuna erişimlerini inceleyen altı ana beceri tanımlaması üzerine inşa edilmiştir. Bu beceriler ayrıca kendi içlerinde alt

gruplara ayrılarak her beceri grubunu meydana getiren detaylı tanımlamalar ortaya konulmakta ve çocukların okul olgunluğu seviyeleri bu tanımlar eşliğinde tespit edilmektedir. Bu beceriler sırasıyla, resimlerin kullanıldığı 19 maddeli kelime anlama testi, 14 maddeli cümle kavrama testi, 14 maddeli genel nesne bilgisi, 19 maddeli görsel eşleştirme testi, 24 maddeli basit sayısal beceri testi ve 10 maddeli basit kopya etme testleri olmak üzere 100 unsurlu bir test vasıtasıyla analiz edilmektedir. Testlerde elde edilen başarı düzeyi belirli bir ölçüm modeli ile değerlendirilmekte ve çocukların okul olgunluğu düzeyleri Metropolitan Olgunluk Ölçeği'nde tespit edildiği şekilde sınıflandırılabilir.

Bu çalışma kapsamında okul olgunluğu testi uygulanan okul öncesi grubu 60 çocuğun ailevi açıdan sosyal ve ekonomik statüleri tespit edilerek her iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın temel amacında belirtildiği üzere, kişisel ailevi arka planı oluşturan iki temel unsur olan ebeveyn eğitim düzeyi ve gelir seviyesi ile çocukların okul olgunluğunu etkileyen karakteristik becerilerin şekillenmesi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılan testler ve çocukların ailevi bilgilerinin edinilmesi neticesinde ortaya çıkan veri, Tukey HSD ve varyans analizlerine tabi tutularak her bir beceri grubu ile ebeveyn eğitim düzeyi ve ekonomik seviyesi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan testlere tabi tutulmuştur.

Öncelikle çocukların cinsiyetlerinin ve yaşadıkları idari birimin şehir merkezi ya da ilçe olması durumunda okul olgunluğuna ilişkin altı boyutu ilgilendiren performans değerleri incelenmiştir.

Cinsiyet faktörünün okul olgunluğunu belirleyen altı faktör üzerindeki etkisinin incelendiği analiz kısmında cinsiyete göre çocukların bilişsel kapasitelerinin anlamlı bir biçimde değişim gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda yapılan analiz göstermektedir ki, kız çocukları kelime anlama, cümle anlama, genel bilgi, eşleştirme ve kopya etme becerileri bakımından erkek çocuklarına kıyasla ortalama performans puanı açısından daha yüksek bir başarı sergilemişlerdir. Erkek çocukların daha üst düzey performans sergiledikleri tek alan olarak ise sayılarla ilgili beceriler ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla alt hipotezlerimizdeki H13: Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre tüm olgunluk faktörlerinde yüksek performans

gösterebilmektedir varsayımını sayılarla ilgili becerilerde kabul edemeyeceğimizin sonucuna ulaşmış bulunuyoruz.

Cinsiyet değişkeninin çocukların okula hazır bulunuşu üzerindeki etkisinin genellenebilir ve istatistiksel açıdan daha anlamlı bir hale gelmesi açısından, ileride bu alanda yapılacak çalışmalarda araştırma örnek evreninin genişletilmesinin gerekliliği tavsiye edilebilmektedir.

Anaokulunun ve dolayısıyla öğrencilerin yerleşik bulunduğu idari birimin il ya da ilçe olmasına göre, öğrencilerin okul olgunluğunu etkileyen faktörlerde ne şekilde bir performans değişimi gözlemlendiğine yönelik analizin sonuçları ise daha dengeli bir görüntü çizmektedir. Bu sonuçlara göre, ilçede bulunan anaokulunun cümle anlama ve eşleştirme becerileri açısından il merkezinde bulunan anaokulunun öğrencilerinden daha yüksek bir performans sergilemişlerdir. Buna karşılık, il merkezinde bulunan anaokulunun öğrencileri ise kelime anlama, genel bilgi ve kopya etme alanlarında yapılan değerlendirmede, ilçede bulunan anaokulunun öğrencilerinden daha yüksek bir başarı grafiğine sahiptirler. Sayılarla ilgili beceriler, her iki grup için de eşdeğer düzeyde analiz edilmektedir. H14: Merkez anaokulundaki öğrenciler ilçe anaokulundaki öğrencilere göre tüm olgunluk faktörlerinde yüksek performans gösterebilmektedir varsayımımızı çikan analiz sonuçlarına göre kısmen kabul edebiliyoruz. Bu sonuçlardan yola çıkarak rastlantısal olmayan ve ayırt edici bir sonuç elde edilmesinin örneklem sayısının ve coğrafi dağılımın arttırılacağı gelecek çalışmalarla mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan anket çalışmasında Hildert ve arkadaşlarının okul öncesi olgunluğun belirleyici koşulları olarak tespit ettikleri altı faktörün çocukların ailevi sosyo-ekonomik koşullarını işaret etmekte olan ebeveyn eğitim ve gelir düzeyleri ile ilişkisinin belirli faktörler açısından daha güçlü olduğu görülmektedir.

Sosyo ekonomik faktörlerin ilkinin oluşturan ebeveynlerin eğitim seviyesi ile çocukların okul olgunluğu faktörleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı varyans analizinin bütünleşik tanımlayıcı sonuçları aşağıdaki Tablo 36. da sunulmaktadır.

**Tablo 36: Varyans Analizi: Aile Eğitim Seviyesinin Okul Olgunluğu Faktörlerine Etkisi**

		Frekans	Ort.	Std. Sap.	Std. Hata	Güvenilirlik		Min	Max.
						Alt Sınır	Üst Sınır		
<b>Kelime Anlama</b>	Yüksek Öğrenim	27	<b>4,48</b>	0,58	0,112	4,25	4,71	3	5
	Lise	27	3,63	0,688	0,132	3,36	3,9	2	5
	Orta Öğrenim	6	3,67	0,816	0,333	2,81	4,52	3	5
	Toplam	60	4,02	0,77	0,099	3,82	4,22	2	5
<b>Cümle Anlama</b>	Yüksek Öğrenim	27	<b>4,22</b>	0,641	0,123	3,97	4,48	3	5
	Lise	27	3,63	0,629	0,121	3,38	3,88	3	5
	Orta Öğrenim	6	3,33	0,516	0,211	2,79	3,88	3	4
	Toplam	60	3,87	0,7	0,09	3,69	4,05	3	5
<b>Genel Bilgi</b>	Yüksek Öğrenim	27	<b>4,37</b>	0,629	0,121	4,12	4,62	3	5
	Lise	27	3,56	0,801	0,154	3,24	3,87	2	5
	Orta Öğrenim	6	3,33	1,033	0,422	2,25	4,42	2	5
	Toplam	60	3,9	0,858	0,111	3,68	4,12	2	5
<b>Eşleştirme</b>	Yüksek Öğrenim	27	<b>4,48</b>	0,58	0,112	4,25	4,71	3	5
	Lise	27	3,89	0,801	0,154	3,57	4,21	2	5
	Orta Öğrenim	6	4	0,632	0,258	3,34	4,66	3	5
	Toplam	60	4,17	0,74	0,096	3,98	4,36	2	5
<b>Sayılar</b>	Yüksek Öğrenim	27	<b>4,41</b>	0,572	0,11	4,18	4,63	3	5
	Lise	27	3,74	0,903	0,174	3,38	4,1	2	5
	Orta Öğrenim	6	3,33	0,516	0,211	2,79	3,88	3	4
	Toplam	60	4	0,823	0,106	3,79	4,21	2	5
<b>Kopya Etme</b>	Yüksek Öğrenim	27	<b>4,74</b>	0,447	0,086	4,56	4,92	4	5
	Lise	27	4,11	0,577	0,111	3,88	4,34	3	5
	Orta Öğrenim	6	4	0,632	0,258	3,34	4,66	3	5
	Toplam	60	4,38	0,613	0,079	4,22	4,54	3	5

Tabloda her faktörde çocukların sergilediği yeterlilik ebeveynlerin eğitim düzeyiyle ilişkilendirilmiştir. İncelenen 6 okul olgunluğu faktöründe de öğrenci yetkinliğinin ortalamaları değerlendirildiğinde, “yükseköğrenim” grubundaki ebeveynlerin çocukları genel anlamda gruptaki en yüksek ortalama puanlara ulaşmış, ayrıca grup ortalamasının üzerinde yer almışlardır.

Ebeveyn eğitim düzeyi ile tüm okul olgunluğu faktörleri arasındaki ilişkinin varlığı bu çalışmada ortaya konulmakla birlikte, ilgili hipotezleri test etmek amacıyla uygulanan

Tek Yönlü ANOVA istatistiksel anlamlılık testlerinde sadece “**kelime anlama**”, “**genel bilgi**” ve “**kopya etme**” faktörleri ile eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak “anamlı” bir ilişkiden bahsedilebilmektedir. Ebeveyn eğitim düzeyi ile cümle anlama, eşleştirme ve sayısal beceriler arasındaki ilişki ise aynı test sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde doğrulanamamıştır.

Sosyoekonomik faktörlerin ikinci önemli unsuru olarak analiz edilen Ebeveyn Gelir Düzeyi ile okul olgunluğu faktörleri arasındaki ilişkinin ve ilgili hipotezlerinin doğrulanabilmesi için aynı şekilde Tukey HSD testi uygulanarak yapılan Varyans analizine ilişkin bütünleşik tanımlayıcı sonuçlar aşağıdaki Tablo 37. de sunulmaktadır.

**Tablo 37: Varyans Analizi: Aile Gelir Seviyesinin Okul Olgunluğu Faktörlerine Etkisi**

		Frekans	Ort.	Std. Sap.	Std. Hata	Güvenilirlik		Min	Max.
						Alt Sınır	Üst Sınır		
<b>Kelime Anlama</b>	60.000 ve Üstü	17	<b>4,53</b>	,514	,125	4,26	4,79	4	5
	36.000 - 59.999	26	3,92	,744	,146	3,62	4,22	3	5
	36.000 ve Altı	17	3,65	,786	,191	3,24	4,05	2	5
	Toplam	60	4,02	,770	,099	3,82	4,22	2	5
<b>Cümle Anlama</b>	60.000 ve Üstü	17	<b>4,41</b>	,618	,150	4,09	4,73	3	5
	36.000 - 59.999	26	3,85	,613	,120	3,60	4,09	3	5
	36.000 ve Altı	17	3,35	,493	,119	3,10	3,61	3	4
	Toplam	60	3,87	,700	,090	3,69	4,05	3	5
<b>Genel Bilgi</b>	60.000 ve Üstü	17	<b>4,41</b>	,712	,173	4,05	4,78	3	5
	36.000 - 59.999	26	3,88	,711	,140	3,60	4,17	3	5
	36.000 ve Altı	17	3,41	,939	,228	2,93	3,89	2	5
	Toplam	60	3,90	,858	,111	3,68	4,12	2	5
<b>Eşleştirme</b>	60.000 ve Üstü	17	4,41	,618	,150	4,09	4,73	3	5
	36.000 - 59.999	26	4,23	,765	,150	3,92	4,54	3	5
	36.000 ve Altı	17	3,82	,728	,176	3,45	4,20	2	5
	Toplam	60	4,17	,740	,096	3,98	4,36	2	5
<b>Sayılar</b>	60.000 ve Üstü	17	4,41	,618	,150	4,09	4,73	3	5
	36.000 - 59.999	26	4,04	,824	,162	3,71	4,37	3	5
	36.000 ve Altı	17	3,53	,800	,194	3,12	3,94	2	5
	Toplam	60	4,00	,823	,106	3,79	4,21	2	5
<b>Kopya Etme</b>	60.000 ve Üstü	17	4,76	,437	,106	4,54	4,99	4	5
	36.000 - 59.999	26	4,35	,629	,123	4,09	4,60	3	5
	36.000 ve Altı	17	4,06	,556	,135	3,77	4,34	3	5
	Toplam	60	4,38	,613	,079	4,22	4,54	3	5

Ebeveyn gelir düzeyi ile çocukların okul olgunluğu faktörleri arasındaki ilişki incelendiğinde, Metropolitan Okul Olgunluğu'na ait altı faktör için de en yüksek gelir seviyesine sahip ailelerin çocuklarının en yüksek performansı sergilediği görülmektedir (Tablo 37).

Fakat ilgili hipotezleri test etmek için uygulanan Tek Yönlü ANOVA istatistiksel anlamlılık testlerinde sadece “**kelime anlama**”, “**cümle anlama**” ve “**genel bilgi**” faktörleri ile ebeveyn gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiden



bahsedilebilmektedir. Eşleştirme becerileri, sayısal beceriler ve kopya etme yetenekleri açısından çocukların performansları ile aile gelir düzeyi arasında ise bu çalışmada istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki kurulamamaktadır.

Araştırmamızın sonuçları genel itibariyle ailelerin eğitim düzeylerinin çocukların kelime anlama, genel bilgi, kopya etme becerileri ve sosyoekonomik seviyelerinin ise çocukların kelime anlama, cümle anlama ve genel bilgi seviyeleri gibi okula hazır bulunuşluk belirleyen önemli faktörler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın ilk bölümünde okula hazır bulunuşluk ve okul olgunluğunu etkileyen sosyal ve zihinsel unsurlarla ilgili yapılan çalışmaların sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışmamız neticesinde ortaya konulan sonuçlar, bu alanda yapılan önemli çalışmaların sonuçlarıyla eşliğinde önemli benzerliklerle karşılaşılmaktadır.

Kim, Murdock, ve Choi (2005), tarafından okul olgunluğu çerçevesinde ebeveynlerin inançları ve bu inançların anne-babalık rutinleri ile nasıl ilişkili olduklarını incelediği çalışmada ebeveynlerin sosyal etkileşim, konuşma yapma ve iletişim yetenekleri gibi sosyal becerilerin sayı sayma, harf adlandırma gibi akademik yeteneklerden daha önemli olarak değerlendirdiğini göstermiştir. Çalışmamızda ebeveynlerin bu alandaki yaklaşımları direkt olarak değerlendirilmemekle birlikte, çocukların gelişim alanlarındaki etkinlikleri izlendiğinde eşleştirme ve kopya etme gibi sosyal beceri yönü ağır basan alanlarda çocukların genel itibariyle daha yüksek bir ortalama ile başarılı oldukları görülmektedir. Bu verilerden edinilen bir çıkarımla, ailelerin çocuklarına eğitsel yaklaşımlarında akademik becerilerden ziyade bu alanlarda yatırım yaptıkları sonucuna ulaşılabilmektedir.

Kim ve arkadaşlarının (2005) çalışmasında edinilen sonuçlar arasında çalışmamızla uyumlu olan diğer ve daha önemli bir nokta ise, ebeveynlerin olgunluk ile ilgili görüşlerinin eğitim ve sosyoekonomik faktörlere göre çeşitlilik gösteriyor olmasıdır. Bu çalışmada yüksek eğitim ve gelir seviyesine sahip ebeveynler yüksek standartlar olarak ifade edilen akademik becerilerin geliştirilmesine daha fazla öncelik vermektedir. Bu da çalışmamızda ortaya çıkan sonuçla paralel olarak yüksek eğitim ve sosyo ekonomik seviyede olan ailelerin çocuklarının kelime anlama, cümle anlama ve genel bilgi gibi akademik becerilerde daha başarılı bir gelişim göstermesine yol açmaktadır.

Yine bu alanda Scott-Little, Kagan, ve Frelow (2006) tarafından ortaya konulan çalışmada ise, yüksek sosyoekonomik seviyeye sahip ailelerin çocuklarının gerek yüksek gerekse düşük akademik seviyeli beceriler konusunda belirli bir düzeyin üzerinde ve bütünsel bir gelişime daha hızlı ulaşabilmeleridir. Scott-Little, Kagan, ve Frelow (2006) öğrenmeye yaklaşım ile sosyoekonomik seviye arasındaki ilişkiyi daha çok sağlıklı bir dış çevre ve çocukların bedensel gelişimi ile ilişkilendirmektedir. Bu çalışmamızda araştırılan bir veri bulunmamaktadır. Bu araştırmanın çalışmamızla örtüştüğü en önemli sonuç, sosyoekonomik seviyesi yüksek ailelerin okul olgunluğu yönünde daha bütünsel bir yaklaşıma daha fazla yatkınlığının bulunduğunu ve bu ailelerin çocuklarının sosyoekonomik dezavantajları olan ailelerinin çocuklarına kıyasla okul olgunluğu testlerinde daha yüksek sonuçlar ortaya koymasındadır. Çalışmamızda benzer şekilde ortaya konulan analizler göstermiştir ki, sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları okul olgunluğunu belirleyen unsurların önemli bir kısmında daha başarılı sonuçlar elde etmektedir.

Wynn (2002) tarafından yapılan çalışmada çocukların okuma-yazma ve sayısal becerilerinin gelişiminde çocukların ailelerinin veya onlara bakan kişilerin katkısının ne ölçüde olduğu değerlendirilmektedir. Wynn, ailelerin okul olgunluğu için gerekli gördükleri becerilerin eğitim düzeyine göre çeşitlendiğini ve daha yüksek eğitim seviyesine sahip ailelerin çocuklarının daha geniş bir beceri yelpazesine sahip olarak okul öncesi dönemi tamamladığı sonucuna varmaktadır. Bu çıkarıma benzer bir sonuç, çalışmamızın ebeveyn eğitim seviyesi ve okul olgunluğu faktörleri arasındaki ilişkinin incelendiği bölümde karşımıza çıkmaktadır.

Lareau ve Weininger (2008)'in çalışmasında aileler sosyal sınıfları ve günlük yaşam standartları açısından çocukların sahip olduğu kaynaklar ve imkanlara göre değerlendirilerek, yüksek sosyal sınıfa ait ailelerin çocuklarının okul olgunluğu ve gelişimi açısından daha hızlı bir adaptasyon sergiledikleri tespit edilmiştir. . Bu çalışmada yüksek SES grubundaki ailelerin çocuklarının bilişsel ve sosyal gelişimi artıracak etkinliklere katılma konusunda daha fazla imkânları vardır. Bunun aksine, işçi sınıfı aileleri ve fakir ailelerin daha yavaş tempoda bir yaşam sürdürdükleri belirlenmiştir. Bu ailelerin çocukları, tipik olarak, dışarıda oyun oynarlar ve/veya uzun saatler boyunca televizyon izlerler. Bundan dolayı, sosyal sınıf içerisindeki aile

yapılarının, çocuklara odaklı yoğun bir programa göre şekillenmediği tespit edilmiştir. Dahası, bu sosyal sınıf içerisindeki ailelerin çok boş zamanı olmasına rağmen yapısal aktiviteler aracılığıyla çocuklarının becerilerini artırmaya yönelik çok az çaba göstermişlerdir. Bu sonuçlar çalışmamızda ortaya konulan sonuçlarla önemli ölçüde benzerlikler sergilemektedir.

Son olarak Brooks-Gunn and Markman (2005), SES faktörlerinin okul olgunluğu düzeylerindeki farklılarda önemli ölçüde etkisinin bulunduğunu özellikle farklı etnik gruplar üzerinden gözlemlemektedir. Burada yüksek sosyoekonomik geçmişi olan ailelerin çocuklarının, orta ve düşük SES grubundaki ailelerin çocuklarına göre kelime ve cümle becerileri konusunda daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmaktadırlar. Çalışmamızda elde edilen sonuçlarda da sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının kelime ve cümle becerileri açısından daha düşük sosyoekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarına kıyasla daha başarılı sonuçlar aldığı görülmektedir.

Genel itibarıyla sonuçlar göstermektedir ki, ailenin sosyoekonomik düzeyini belirleyen eğitim ve gelir seviyesinin çocukların okul olgunluğunu belirleyen tüm faktörler üzerinde önemli bir etkiye sahip bulunduğu söylenebilecektir. Çocukların okul olgunluğunu etkileyen altı faktör arasından sadece eşleştirme becerisi ve sayısal beceriler hem ebeveyn eğitim hem de gelir seviyesi farklılıklarından etkilenmemektedir. Diğer tüm unsurlar en az bir faktör ile istatistiksel uyum göstermektedir.

Ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin yüksek olmasının çocukların okul olgunluğu seviyesini arttıracığına yönelik yaklaşım doğrulanmakla birlikte, eşleştirme ve sayısal becerilerinin bu iki sosyoekonomik değişken açısından da ortak olarak anlamlı bir ilişkiye yol açmamış olması sebebiyle *Ho hipotezi kısmen kabul edilebilmektedir*.

Bu sonuçlar çerçevesinde, bu alanda yapılan çalışmaların çok sınırlı sayıda bulunduğu ülkemizde ileride yapılacak ve örnek evrenin daha geniş bir örneklem üzerinden seçileceği çalışmalar için bu çalışma bir başlangıç niteliği oluşturabilecektir.

## ÖNERİLER

Bu alanda önümüzdeki dönemlerde daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır, çünkü okul olgunluğu ve en iyi şekilde okula hazırlanma konusundaki kriterler ile ilgili henüz bir uzlaşmaya varılamamıştır. Net olmayan tanımlar bilgilerin karşılaştırılmasını zorlaştırdığı için çeşitli erken çocukluk eğitim programlarını ifade etmek için kullanılan tanımlara açıklık getirilmesi gerekmektedir. Daha büyük popülasyonun ve daha çeşitli ortamların dâhil olduğu çalışmalar daha faydalı olabilirdi. Bu amaca, ebeveynlerle görüşmeler yaparak veya odak grupları ile görüşülerek ulaşılabilir.

Bu araştırmanın istatistiksel bulguları neticesinde okul öncesi eğitim kurumları, öğretmenleri ve bu yaş grubundaki çocuklara sahip ebeveynlerin faydalanabileceği bir takım önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar neticesinde öncelikle eğitim kurumlarının Metropolitan Okul Olgunluğu Ölçeğinde vurgulanan altı temel olgunluk boyutunu dikkate alarak çocukların gelişim süreçlerine destek olmaları beklenmektedir. Böylesi bir sistem dahilinde çocukların kelime ve cümle anlama, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme yeteneğinin gelişimine odaklanması okula başlangıç aşamasında çocukların hazır bulunuşluğunu olumlu yönde etkileyecektir.

Bu çalışmada çocukların cinsiyetleri ve yerleşik buldukları idari birimlerin il ya da ilçe olmasına göre yapılan analiz sonuçları doğrultusunda, bilişsel gelişim potansiyelleri açısından kız çocuklarının sayısal beceriler, erkek çocukların ise daha düşük performans gösterdikleri kelime anlama, cümle anlama, genel bilgi, eşleştirme ve kopya etme becerilerini açısından desteklenmeleri gerekmektedir. Cinsiyetin bilişsel alan yatkınlığını etkilemesine ilişkin olarak örnek evrenin genişletilebileceği daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul öncesi çocukların yerleşik bulunduğu idari birimin il ya da ilçe olmasına göre yapılan analizin sonucunda ise ilçe gibi daha küçük yerleşim birimlerinde yaşayan çocukların daha fazla gelişim ihtiyacı duydukları kelime anlama, genel bilgi ve kopya

etme alanlarında gelişimlerine odaklanılması gerekmektedir. Kentlerde yaşayan çocuklar ise cümle anlama ve eşleştirme becerileri açısından daha fazla gelişim potansiyeli taşıdıkları ve göreceli olarak düşük performans gösterdikleri için, bu bölgelerde görev yapan anaokulu öğretmenlerinin ve çocukların ailelerinin özellikle bu iki alanda yaratılabilecek potansiyel gelişimi için çaba göstermesi gerekmektedir.

Çalışma sonucunda, okul öncesi eğitim süreçlerindeki karar vericilerin dikkat etmesi gereken diğer önemli bir nokta ise, ebeveyn gelir düzeyi ve eğitim seviyesinin belirlediği doğrultuda çocukların nasıl bir sosyoekonomik çevreden geldiklerinin tespit edilmesinin gerekliliğidir. Burada okul öncesi eğitim kurumlarına ve öğretmenlerine düşen görev, daha düşük bir sosyoekonomik çevreden gelen çocukların bilişsel becerilerindeki gelişimin detaylı bir şekilde izlenmesi ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesinin sağlanmasıdır.

Bu tür bir yönlendirme yapılırken sosyoekonomik açıdan zayıf ailelerin çocukları için öncelikli olarak üzerinde durulması gereken temel gelişim alanları ise bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkan kelime anlama, cümle anlama, genel bilgi ve kopya etme alanlarında ortaya çıkmaktadır. Bu alanlarda okul öncesi çocukların genel bilişsel performansları ebeveynlerinin gelir ve eğitim seviyesiyle doğru orantılı bir şekilde artmaktadır. Bu durumda, öğretmenlerin, politika yapımcıların ve ebeveynlerin ailevi sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocukların kelime anlama, cümle anlama, genel bilgi ve kopya etme becerilerini güçlendirecek çalışmalar ve materyallere önem vermesi gerekmektedir.

Eşleştirme ve sayısal beceriler alanında verilecek karar ise bu alanda yapılacak daha geniş örnek evren içeren çalışmaların sonuçlarına odaklanmalıdır.

Ebeveynlerin mevcut araştırma bulgularına ilişkin farkındalığının artırılması, okul olgunluğu testi ve alternatif programların kullanımına ilişkin yerel bölge okulları politikalarına ilişkin incelemeler bu konuda fayda sağlayabilir.

Okul olgunluğu alanında politika hazırlayan, yerleştiren ve yöneten kurumların bu verilerden sağlayabileceği en önemli çıkarım ise, sosyo ekonomik açıdan düşük seviyede bulunan ailelerin çocukları için bu çalışmada öngörülen okul öncesi yetkinliklerin kazanımının hızlandırılması için uygun eğitim öğretim altyapısının ve

erişilebilirliğinin artırılması yönünde olacaktır. Bu çalışmada erişilebilen çocukların her ne kadar sosyo ekonomik statüleri farklı olan ailelerden geldikleri aşıkarsa da diğers önemli bir konu ise bu çocukların en azından mevcut okul öncesi eğitimini karşılayabilecek bir sosyoekonomik düzeyi sağlayabiliyor olmalarıdır. Çok daha düşük sosyoekonomik seviyeyi temsil eden ailelerin çocukları için ise okul öncesi eğitim imkanı bulunamaması durumunda okul olgunluğu düzeyinden çok daha uzakta bir seviyenin ortaya çıkması beklenebilecektir. Tüm bu koşullar altında, politika yapıcı ve uygulayıcı mercilerin, okul olgunluğunun gelecek nesiller için ifade ettiği anlamı daha iyi kavrayarak ve buna yönelik makro adımları daha kapsamlı bir şekilde atarak okul öncesi eğitimin erişilebilirliğini ve yaygınlığını arttırmaları büyük önem taşımaktadır. Böylece farklı sosyoekonomik kökenden gelen çocukların arasındaki fırsat ve gelişim eşitsizliğinin de en aza indirilmesi yönünde önemli bir adım atılmış olacaktır.

Araştırmanın en önemli sınırlaması, bir okulun bulunduğu bölgede yaşayanlar üzerinden yapılması ve sınırlı olan örneklemin genellenebilirliği düşürmesidir. Ayrıca çocuklara ilişkin ebeveyn sosyoekonomik durumlarının belirlendiği bilgiler öğretmenleri tarafından sağlanmış ve bazı eksiklikler içerebileceği düşünülebilir. Tüm çalışmada olduğu gibi, geri dönüş oranlarından dolayı tüm potansiyel öğrenciler bu çalışmaya dâhil edilmemiştir; diğers popülasyonlara ve coğrafi alanlara doğru yapılan genelleme sınırlı tutulmuş olabilir. Ayrıca, bu araştırma çalışma kapsamında olan grubun bir üyesi tarafından yürütülmüş ve veriler incelenmiştir. Öte yandan, bu bulgular farklı toplumsal beklentileri olan toplumlar arasında da farklılık gösterebilir. Bu nedenle, anaokulu olgunluğu ile ilgili soruların belirli bir toplum bünyesinde incelenmesi önemlidir.

## KAYNAKÇA

ASLANARGUN, E. ve F. Tapan; (2011), "Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 2, s. 219-238.

AYDIN , A.; (2003) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Alfa Yayıncılık, İstanbul.

AYVACI, H.Ş.; (2010), "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Pilot Bir Çalışma", *NEF-EFMED Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, S. 1-24.

BAĞÇELİ, K. P. & H. A. Başal; (2013), "Okula Hazır bulunuşluğu Değerlendirme Testinin Uyarlama Çalışması", *The Journal of Academic Social Science Studies*, Vol. 6, Issue 1, s. 889-911.

BAYRAKÇI, M.; (2007), "Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması", *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 14, s. 198-210.

BIYIKLI, L.; (1995), "Korunmaya muhtaç çocuklar ve S.O.S. çocuk köyleri", *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), s. 3-10.

BROOKS-GUNN J., & B. Markman; (2005), "The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness", *The Future of Children*, 15, pp. 139-168.

GAGE, W. L. ve D.C. Berliner; (1988), *Educational Psychology* Rosten. Houghton Mifflin Company, 124-130.

CILGA, İ.; (1989), *Korunmaya muhtaç olan gençlerin sorunları ve yetiştirme yurtları*, Gençlik ve Spor Müdürlüğü Yayınları, Ankara.

COŞKUN, A.; (2002), "Skinner ile Tolman Kuramlarının Karşılaştırılması ve Bu Kuramlar Doğrultusunda Kurulan Bir Okul", *Pivolka*, Yıl: 4, Sayı: 19, s. 15.

ÇEPNİ, S., A.P. Ayas, H. Özmen, N. Yiğit; (2006), *Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

ERGÜN, M. ve S. Özsüer; (2009), "Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi", *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 8, Cilt: 2, s. 269-292.

ERKAN, G.; (1995), *Korunmaya muhtaç çocuklar*, Volkan Matbaacılık, Ankara.

GRESHAM, F. M. & S. N. Elliot; (1990), *The social skills rating system*, MN: American Guidance Service, Circle Pines.

GÜNDÜZ, F. ve M. Çalışkan; (2013), "60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi", *TurkishStudies*, Vol. 8/8, s. 379-398.

GÜNEŞ, F.; (2013), "Okuma Yazma Öğrenme Yaşı", *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4), s. 280-298.

GÜRSES, İ. ve M. A. Kılavuz; (2011), "Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 20, Sayı: 2, s. 153-166

GÜRŞİMŞEK, I.; (2002), *Etkin Öğrenme ve Aile Katılımı: Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.



HAMURCU, H.; (2002), "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, s. 127-134.

HOŞCAN E. ve R. Zenbat; (1999), *Yönetim Stilllerinin Ailenin Okulöncesi Eğitim Programlarına Katılım Üzerindeki Etkileri*, Marmara Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

İNANÇ, B.Y., M. Bilgin, M. K. Atıcı; (2007), *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

KAYILI, G. ve G. Arı; (2011), "Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Sayı11, Güz, 2091-2109.

KEFİ, S., N. Çeliköz ve Y. Erişen; (2013), OKULÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN TEMEL BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ KULLANIM DÜZEYLERİ, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:2 Sayı:2, s. 300-319.

KESİCİOĞLU, O.S. ve F. Alisinanoğlu; (2009), "60-72 Aylık Çocukların Çevreye Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 3, s. 37-48,

KİM, J. & H. K. Suen; (2003), "Predicting children's academic achievement from early assessment scores: a validity generalization study", *Early Childhood Research Quarterly*, 18, pp. 547-566.

KİM, J., T. Murdock & D. Choi; (2005), "Investigation of parents' beliefs about readiness for kindergarten: An examination of National Household Education Survey", *Educational Review Quarterly*, 29(2), pp. 3-17.

LAREAU, A. & E. B. Weininger; (2008), 'The context of school readiness: Social class differences in time use in family life', Editörler: BOOTH A. & A. C. Crouter,

Disparities in school readiness: How families contribute to transitions into school, Lawrence Erlbaum Associates, New York, pp. 155-187.

MASHBURN, A. J. & R. C. Pianta; (2006), "Social relationships and school readiness", *Early Education and Development*, 17(1), pp. 151-176.

McLEOD, J. D.; (2008), "Explaining the gap in school readiness", Editörler: BOOTH A. & A. C. Crouter, *Disparities in school readiness: How families contribute to transitions into school*, Lawrence Erlbaum Associates, New York, pp. 49-59.

MEISELS, S. J.; (2006), "Accountability in early childhood: No easy answers", *Herr Research Center for Children and Social Policy*. [Çevrimiçi] [http://www.isbe.state.il.us/earlychi/pdf/meisels\\_accountability.pdf](http://www.isbe.state.il.us/earlychi/pdf/meisels_accountability.pdf) (Erişim:28.05.2015)

MILLER, P.; (2008) *Gelişim Psikolojisi Kuramları*, (Çev. Zeynep Gültekin), İmge Yayınevi, İstanbul.

NCREL; (2008), "Theories of Child Development and Learning", *North Central Regional Educational Laboratory*, [Çevrimiçi] <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/earlycl/ea7lk18.htm> (Erişim: 28.05.2015).

OKTAY, A. ve Ö. P. Unutkan; (2003), *Aile Katılımı, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

OKTAY, A. ve Ö. P. Unutkan; (2005), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar: İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

ÖMEROĞLU, E. ve İ. Ulutaş; (2004), *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

ÖZKAYA, D.; (2013), 0-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri, [Çevrimiçi Dosya] <http://mebk12.meb.gov.tr/>, (Erişim: 13.05.2015).

PIANTA, R. C. & D. J. Walsh; (1996), “High risk children in schools”, Routledge, New York.

RESMÎ GAZETE (2012). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. [www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm)

SCOTT-LITTLE, C., S. L. Kagan & V. S. Frelow; (2006), “Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research?”, *Early Childhood Research Quarterly*, 21, pp. 153-173.

SAYIL, M.; (2007), Gelişim Psikolojisi Dersi Ek Notu, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Ankara.

SEÇKİN, N. ve G. Koç; (1997), “Okulöncesi Eğitimde Okul Aile İşbirliği”, *Yaşadıkça Eğitim*. Sayı: 51, s. 5-10.

SENEMOĞLU, N.; (1994), “Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır?”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 10, s. 21-30.

SNOW, K. L.; (2008), “Proximal processes in school readiness”, Editörler: BOOTH A. & A. C. Crouter, *Disparities in school readiness: How families contribute to transitions into school*, Lawrence Erlbaum Associates, New York, pp. 139-152.

TÜSİAD, (2005), “Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim”, *TÜSİAD*, 2005-05. 396.

ÜLKÜ, B.; (2007), “Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin

İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana.

VANDIVERE, S., L. Pitzer, T. G. Halle & E. C. Hair; (2004), “Indicators of early school success and child well-being”, *Child Trends*, 3, pp. 1-14.

WYNN, L.; (2002), *School readiness: Starting your child off right*, Wake Forest, Partnership for Children, North Carolina.

YAVUZER, H.; (2010), *Çocuğun İlk 6 Yılı*, Remzi Kitapevi, İstanbul.

ZEMBAT, R.; (2005), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (Editör: Ayla Oktay, Özgül Polat Unutkan). Morpa Yayıncılık, İstanbul.

<http://www.yeniakit.com.tr/yazarlar/ali-erkan-kavakli/ailede-ve-yuvada-buyuyen-cocuklarda-zeka-gelisim-farki-5587.html>), (Erişim: 13.05.2015).

## ÖZGEÇMİŞ

21 Ağustos 1987 Yalova doğumlu. İlk, orta ve lise eğitimini Yalova ilinde yaptı. Üniversite eğitimini Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde tamamladı.

İstanbul, Kocaeli, Adana ve Eskişehir illerinde okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptı.

Halen Eskişehir Tepebaşı ilçesi Cemal Ererdi Anaokulu'nda okul öncesi öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.