



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

EBEVEYN TUTUMLARI İLE OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN OKUL

OLGUNLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Duygu KOZAN

BURSA

2020



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

EBEVEYN TUTUMLARI İLE OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN OKUL

OLGUNLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Duygu KOZAN

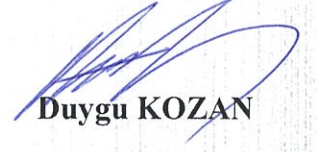
Dr. Öğr. Üyesi Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU

BURSA

2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

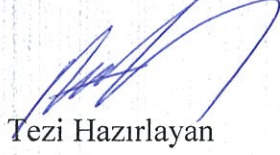
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.



Duygu KOZAN

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Ebeveyn Tutumları İle Okul Öncesi Dönem Çocukların Okul Olgunlukları Arasındaki İlişki” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Duygu KOZAN



Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU



Temel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 06/01/2020

Tez Başlığı: Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocukların Okul Olgunlukları Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam XII+105 sayfalık kısmına ilişkin, 23/12/2019 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %10 'dur.

Uygulanan filtrelemeler:


- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.


06/01/2020

Adı Soyadı: Duygu KOZAN
Öğrenci No: 801534010
Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Programı: Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Statüsü: Y. Lisans Doktora


06/01/2020

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU

* Turnitin programına Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda 801534010 numara ile kayıtlı Duygu KOZAN'ın hazırladığı "Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocukların Okul Olgunlukları Arasındaki İlişki" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 06/01/2020 günü 10.00-12.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/~~başarısız~~) olduğuna (oybirliği/~~oy çokluğu~~) ile karar verilmiştir.

Üye



(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Üye Başkanı)

Dr. Öğr. Üyesi Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU

Uludağ Üniversitesi



Üye

Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN

Dumlupınar Üniversitesi



Üye

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

Uludağ Üniversitesi

Önsöz

Hayata başlarken içinde bulunduğumuz ilk çevre ailemizdir. Karakter ve kişilik oluşumumuzdan kendimiz için çizdiğimiz yola kadar hayatımızın her aşamasında mutlaka etkileri söz konusudur. Beni her zaman olumlu etkilediklerine inandığım, desteklerini her zaman hissettiğim, onlarsız yapamayacağımı bildiğim ve bana, benim üzerimdeki etkilerinden yola çıkarak oluşturduğum tezimin konusunda ilham olan canım aileme teşekkür ederim.

Büyüdükçe çevremiz genişler ve kan bağıımız olmamasına rağmen en az ailemiz kadar yanımızda olan insanlar da çevremize eklenir. Bu sürece başlama kararını birlikte aldığım dostum Buşra ÇELİK'e, sürecin her aşamasını birlikte yaşadığımız, sadece bu süreçte değil her zaman desteklerini hissettiğim dostlarım Burcu Özlem ÇELİK ve Ayçin EMEKSEVER'e teşekkür ederim.

Lisans eğitimimin ardından işin mutfağında kalma isteğimin oluşmasıyla birlikte başladığım lisansüstü eğitimimde, bu isteğimin hep diri kalmasını sağlayan, tüm yoğunluklarına rağmen bana her zaman yardımcı olan ve yol gösteren sevgili öğretmenim Dr. Öğr. Üyesi Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU'na teşekkür ederim.

Her bölümünü elimden geldiğince anlamlı kılmaya çalıştığım naçizane ömrümde beni ben yapan, yola başladığım, yolda macerama kattığım, bilgime, duygularıma, anılarıma katkıda bulunan herkese teşekkür eder, isimlerini tek tek buraya yazamadığım için aflarına sığırım.

Duygu Kozan

Özet

Yazar: Duygu KOZAN

Üniversite: Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Bilim Dalı: Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tezin Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı: 105+xiii

Mezuniyet Tarihi: 06/01/2020

Tez: Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocukların Okul Olgunlukları Arasındaki İlişki

Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU

EBEVEYN TUTUMLARI İLE OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN OKUL OLGUNLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın amacı; özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 56-69 ay yaş aralığındaki kız ve erkek çocukların; anne babalarının tutumları ile okul olgunlukları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ilindeki özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 113 çocuk, 113 anne 113 baba olmak üzere, toplam 339 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada anne ve baba tutumlarını saptamak için Karabulut Demir ve Şendil tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiş olan Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, çocukların okul olgunluğu düzeylerinin tespiti için Hildert ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Oktay tarafından Türkçeye uyarlanan Metropolitan Okul Olgunluğu Testi kullanılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen veriler IBM SPSS Statistics Version 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken birim sayıları nedeniyle Shapiro Wilk's' den yararlanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H Testinde anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile aralarında farklılık olan gruplar belirlenmiştir. Normal dağılımdan gelmeyen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman's Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Nominal değişkenlerin grupları arasındaki ilişkiler incelenirken Ki-Kare analizi uygulanmıştır. RxC tablolarda Monte Carlo Simülasyonu yardımıyla Pearson Ki-Kare analizi uygulanmıştır.

Çalışma sonucunda, annelerin çoğunluğunun (%73,38) demokratik tutum benimsediği görülmektedir. İkinci sırada aşırı koruyucu tutum (%29,17) gelmekteyken üçüncü sırada ise izin verici tutum (%19,96) olmaktadır. Otoriter tutuma sahip anneler (%18,04) en az ortalama ile son sırada yer almaktadır. Babalarda da durum annelerdeki şekilde sıralanmaktadır. İlk sırada demokratik tutumu benimsemiş babalar (%66,03) yer almaktadır. Bunu sırası ile aşırı koruyucu tutum (%26,96), izin verici tutum (%18,7) takip etmekte ve en düşük ortalama yine otoriter tutum (%16,53) olmaktadır. Olgunluk ile ilişki incelemesinde ise aşırı koruyucu anne puanları bakımından toplam olgunluk durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Toplam olgunluk düzeyi üstün olan çocukların annelerinin aşırı koruyucu tutum puanı, toplam olgunluk düzeyi orta üstü, orta ve orta altı düzeyde olan çocukların annelerinin aşırı koruyucu tutum puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Diğer puanlar bakımından toplam olgunluk durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, anne baba tutumu, okul olgunluğu, hazır bulunuşluk.

Abstract

Author: Duygu KOZAN

University: Uludag University

Field: Primary Education

Branch: Primary Education

Degree Awarded: Master Thesis

Page Number: 105+xiii

Degree Date: 06/01/2020

Thesis: The Relationship Between Parental Attitudes And Children's School Readiness

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL ATTITUDES AND CHILDREN'S SCHOOL READINESS

The purpose of this research is to determine the relationship between parental attitudes and school readiness of girls and boys aged 56-69 months. The study group of the study consists of 339 people, 113 children and 113 mothers and 113 fathers attending private preschool institutions in Bursa. In order to determine the attitudes of the parents, "Parental Attitude Scale (ETÖ)" which was developed by Karabulut Demir and Şendil and validity and reliability analyzes were performed. In addition, for the detection of children's school readiness levels developed by Hildert and friends and adapted into Turkish by Oktay "Metropolitan School Readiness" test was applied.

The data obtained in this study were analyzed with IBM SPSS Statistics Version 22 package program. Shapiro Wilk's was used because of the number of units. Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H tests were used to examine the differences between the groups because the variables did not come from the normal distribution. If significant differences were

observed in the Kruskal Wallis-H Test, the groups with differences were determined by Post-Hoc Multiple Comparison Test. Spearman's Correlation Coefficient was used to examine the relationships between variables not coming from the normal distribution. Chi-Square analysis was used to examine the relationships between groups of nominal variables. Pearson Chi-Square analysis was performed with Monte Carlo Simulation in RxC tables.

As a result of the study, it was seen that the majority of mothers (73.38%) adopted a democratic attitude. In the second place, overly protective attitude (29.17%) comes, while in third place permitting attitude (19.96%). Mothers with authoritarian attitude (18.04%) are at the last place with the least average. In fathers, the situation is listed as in mothers. Fathers (66,03%) are the first to adopt a democratic attitude. This was followed by overprotective attitude (26.96%), permissive attitude (18.7%) and the lowest average was again authoritarian attitude (16.53%). There was a statistically significant difference between total maternal status in terms of overprotective mother scores in relation to maturity ($p < 0.05$). The overprotective attitude scores of the mothers of children with superior maturity were significantly lower than the overprotective attitude scores of the mothers of the children with a high level of maturity, above and below the middle level. There was no statistically significant difference between the other scores in terms of total maturity ($p > 0.05$).

Keywords: Preschool education, parenting attitude, school maturity, readiness.

İçindekiler

Önsöz.....	v
Özet	vi
Abstract	viii
Tablolar Listesi.....	xii
Kısaltmalar	xiii
1. Bölüm Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. Bölüm Kuramsal Çerçeve	7
2.1. Okul Öncesi Eğitim	7
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	7
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaç, İlke ve Nitelikleri.....	7
2.2. Okul Olgunluğu ve Hazır Bulunuşluk Kavramı	9
2.2.1 Okul Olgunluğuna Etki Eden Faktörler	12
2.3. Okul Olgunluğunda Ailenin Rolü.....	22
2.3.1 Ebeveyn Tutumları.....	23
2.4. Konu ile İlgili Araştırmalar	28

2.4.1. Okul Olgunluğu ile ilgili Yapılan Araştırmalar	28
2.4.1. Ebeveyn Tutumu ile ilgili Yapılan Araştırmalar.....	30
3. Bölüm Yöntem	35
3.1. Araştırma Modeli.....	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Metropolitan Olgunluk Testi.....	38
3.3.2. Ebeveyn Tutum Ölçeği	40
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	41
3.4. Veri Toplama Tekniği	41
3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	42
4. Bölüm Bulgular	44
5. Bölüm Tartışma ve Öneriler.....	68
5.1. Tartışma	68
5.2. Öneriler.....	76
Kaynakça.....	77
Ekler	91
Öz Geçmiş.....	104

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
Tablo 1	Yaş Değerlerine İlişkin Dağılım	35
Tablo 2	Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılımı.....	36
Tablo 3	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlaması	39
Tablo 4	Anne Baba Tutum Puanlarına İlişkin Dağılım.....	44
Tablo 5	Anne Baba Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları	45
Tablo 6	Anne Baba Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	46
Tablo 7	Anne Baba Tutumlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	49
Tablo 8	Anne Baba Tutumlarının Anne Meslek Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	52
Tablo 9	Anne Baba Tutumlarının Baba Meslek Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	53
Tablo 10	Anne Baba Tutumlarının Ailenin Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	555
Tablo 11	Anne Baba Tutum Puanları ile Demografik Değerler Arasındaki İlişki.....	588
Tablo 12	Okul Öncesi Öğrencilerinin Metropolitan Testi Sonuçları	60
Tablo 13	Anne Baba Tutumlarının Toplam Olgunluk Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	611
Tablo 14	Demografik Değerlerin Toplam Olgunluk Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Ki Kare Testi Sonuçları.....	633
Tablo 15	Çocukların Toplam Olgunluk Durumunun Ailenin Demografik Bilgileri Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	666

Kisaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

AKT.: Aktaran

ETÖ: Ebeveyn Tutum Ölçeği



1. Bölüm

Giriş

1.1. Problem Durumu

“Okul öncesi eğitim; doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar olan sürede, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerinin zengin çevre uyarıcılarıyla desteklendiği, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli eğitim sürecidir” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016, s. 4). “Okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir” (MEB, 2013, s. 14). İlkokula hazır bulunma ise, çocukların ilkokula başlarken sahip olduğu ve sonraki yıllarda başarılarına etki edecek olan beceri seviyeleridir (Snow, 2006; aktaran [akt.] Adagideli, 2018). İlkokula hazır olmayı etkileyen dört temel faktör vardır. Bu faktörler: Fizyolojik, duygusal, zihinsel ve çevresel faktörlerdir. Fizyolojik faktörler; işitme, görme, el-göz koordinasyonu, sağlık durumu ve cinsiyet olarak ele alınmaktadır. Duygusal faktörlerde aile bireylerinin birbirlerine karşı tutumu ön plana çıkmaktadır. Zihinsel faktörler genel olarak zekâ kapsamında incelenmiştir. Çevresel faktörler ise başta çocuğun yetiştiği ortam ve aile olmak üzere çocuğun tüm çevresini kapsamaktadır (Oktay, 2010). Özellikle çocuğun hayatının ilk beş yılında ailesi ve çevresi onun ana eğitim kurumudur. Çocuğun doğal ortamı, sosyoekonomik durum, ailenin eğitime bakışı, ailedeki birey sayısı ilkokula hazır olmayı etkilemektedir (Emig, 2001; akt. Oktay, 2010). Tüm bu faktörlerde en önemli etkenin aile olduğu görülmektedir.

Okula uyum sağlamada anne ve baba tutumunun etkisi oldukça önemlidir.

Ebeveynlerin ekonomik durumu, eğitim düzeyi hem çocuğun okula uyumuna hem de okul

başarısına yansımaktadır. Ayrıca anne ve babanın okula karşı tutumu çocuğun okula karşı tutumunu da belirlemektedir. Ebeveynlerin çocuklarından yapabilecekleri seviyenin üstünde beklentilerinin ve isteklerinin olması, çocuklarını yönlendirmeye çalışmaları çocuk üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. (Demiral, 1996). Stres içinde olan anne ve babaların çocukları zarar görmekte ve okul başarıları bu durumdan etkilenerek düşmektedir. Zamanından önce öğrenmeye zorlanan çocuk, okula ve öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar yaşamaktadır (Isenberg, 1987; akt. Çıkrıkçı, 1999).

Çocuk yetiştirme anlayışı ve stilleri toplumun yaşam biçimi tarafından belirlenmektedir (Yörükoğlu, 1993). Bu noktada tutum farklılıkları ön plana çıkmaktadır. Çeşitli şekillerde gruplamalar söz konusu olsa da ebeveyn tutumları dört temel başlık altında incelenebilmektedir. Bunların üçü Baumrind'in (1966) tanımladığı demokratik, otoriter ve izin verici tutumlardır. Daha sonra bu üç boyuta ek olarak kültürümüzde yaygın görülen aşırı koruyucu tutum da eklenmiştir (Demir, 2007; Kuzgun, 1991; Levy, 1966; Yavuzer, 1999).

Demokratik tutuma sahip ebeveynler, planlı ve düzenlidirler. Olgunluk konusunda beklentileri yüksektir, çocuk merkezlidirler, çocuklarını anlar ve onlara problemlerini çözme konusunda yardımcı olurlar. Çocuklarını bağımsız olmaları konusunda cesaretlendirir fakat yine de onlara kurallar ve sınırlar koyarlar (Santrock, 2007; akt. Zeteroğlu, 2014).

Otoriter tutuma sahip ebeveynler, çocukları üstünde baskı uygular, çocuğun yeteneklerini dikkate almaz, düşüncelerini önemsemez, sabit fikirli olmasını ister, itaat bekler, çocukla sözel iletişime pek fırsat tanımazlar (Bilal, 1984). Bu tutum çocuğun arkadaş ilişkilerini olumsuz etkiler, gelecekte bağımsız bir kişiliğinin olmasını zorlaştırır (Bayraktar, 1998).

İzin verici tutuma sahip ebeveynler, çocuklarına özgürlük verir, onları kontrol edemez, ihmal denecek kadar hoşgörü gösterirler. Çocuklar ise istedikleri zaman istedikleri

her şeyi yaparlar, dürtü kontrolleri zayıftır, akademik başarıları düşüktür, kendilerini hoş görürler (Baumrind, 1966).

Aşırı koruyucu tutuma sahip ebeveynler ise, çocuklarına olması gerekenden fazla özen gösterir, koruyup kollarlar. Buna bağlı olarak çocuklarına her alanda sınırlama getirir, onlarla ilgili her kararı kendileri verirler (Demiriz ve Öğretir, 2007). Bu tutumla yetiştirilen çocuk ise sorumluluk alamayan, şımarık, özgüven problemi yaşayan, çekingen bir birey olabilmektedir (Ömeroğlu, 1996).

Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerinde her anlamda etkisi olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde hem okul olgunluğu ile ilgili (Cinkılıç, 2009; Görmez, 2007; Güzel, 2018; Kılıç, 2004; Koca, 2016; Oktay, 1983; Okur, 2015; Özaslan, 2010; Özcan, 2014; Yılmaz, 2003) hem de ebeveyn tutumu ile ilgili (Aytemiz, 2010; Begde, 2015; Eke, 2018; İmrak, 2009; Kuğu, 2011; Sertelin, 2003; Sop, 2016; Ünüvar 2014; Zeteroğlu, 2014) ayrı ayrı pek çok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Bu çalışma ile de özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ebeveyn tutumları ile okul olgunlukları arasındaki ilişki incelenerek alan yazına bu noktada katkı sağlamak istenmiştir.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı; özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ay 48-72 aylık kız ve erkek çocukların ebeveyn tutumları ile okul olgunlukları düzeyinin karşılaştırılmasıdır. Dolayısıyla farklı ebeveyn tutumlarına sahip çocukların okul olgunluk düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ebeveyn tutumları çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ebeveyn tutumları ebeveynin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ebeveyn tutumları ebeveynin çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4. Ebeveyn tutumları sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ebeveyn tutumları gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Çocukların okul olgunlukları ile ebeveyn tutumları arasında ilişki var mıdır?
7. Çocukların okul olgunlukları çocukların cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Çocukların okul olgunlukları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Çocukların okul olgunlukları ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Çocukların okul olgunlukları ebeveynin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Çocukların okul olgunlukları ebeveynin çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Türkiye’de, 69 ayını dolduran çocuklar, bireysel farklılıkları ve okul öncesi eğitim alıp almama durumları göz önünde bulundurulmaksızın ilkokula başlamaktadır. Çoğu zaman çocuklar ilkokula başladıklarında aileleri ve öğretmenleri tarafından okul olgunlukları bilinmemekte, yaşanan güçlüklerin ardından rehberlik servisinde teşhis edilmektedir. Hazır olmadığı bir ortama sokulan, okuma yazma öğrenimi için zorlanan çocuk okula karşı geliştirdiği olumsuz tutum nedeniyle başarısız olabilmektedir (Yılmaz, 2003). Bu süreçte başarıya etkisi olan bir başka durum ise ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarıdır.

Ebeveynleri, çocukların erken çocukluk döneminde en fazla iletişim kurdukları kişilerdir. Bu sebeple ebeveyn tutumları çocuğun davranış kazanımı üstünde önemli bir etkiye sahiptir (Erkan, 2010). Yapılacak çalışmalar ile anne baba tutumlarının çocuk üzerindeki etkileri ve alınabilecek önlemler tartışılabilir. Olumlu tutumlar hakkında anne babalar, anne baba olmayanlar, olmaya hazırlananlar bilinçlendirilebilir. Bu çalışmanın, okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin okul öncesi eğitimi sonrasında öğrencileri ilkokula yönlendirirken bir dayanak olabileceği, anne ve babalara ise çocuklarını ilkokula hazırlarken onlara olan davranışlarını ve eksiklerini düşünme konusunda yol göstereceği umulmaktadır. Bulgular sonucunda farklı

tutumlar ve durumların, çocukların hazır bulunuşluğu üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmanın ve bu durumun aileler ile paylaşılarak onları bilinçlendirmenin olumlu yönde gelişim sağlama adına önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma kapsamına giren anne ve babaların, Ebeveyn Tutum Ölçeğini samimi bir şekilde doldurdıkları varsayılmıştır.
2. Araştırma kapsamına giren çocukların Metropolitan Okul Olgunluğu ölçeğine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Bursa İli merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocuklardan ve onların anne-babalarından alınan bilgiler ile sınırlıdır.
2. Araştırma özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocuklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitimi: “Doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar olan sürede, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerinin zengin çevre uyarıcılarıyla desteklendiği, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli eğitim sürecidir.” (MEB, 2016, s. 4).

Olgunlaşma: Organizmanın barındırdığı bir organın var olan performansının ortaya çıkarılarak, ondan bekleneni yerine getirmesine denir (Arı ve diğerleri, 2001).

Hazır Bulunuşluk: Yapabilecek olgunluğa ulaşılan beceriye basamak oluşturacak istek, bilgi ve tutum gibi yaşantılara sahip olmadır (Avcı, 2003).

Okul Olgunluğu: Okuma yazma öğrenebilmesi amacıyla çocuğun yeterli olgunluk düzeyine ulaşmasına ek olarak gerekli bilgi ve yeteneğe de sahip olmasıdır (Oktay,1999).

Ebeveyn Tutumu: Anne ve baba tarafından uygulanan, çocuklarındaki inanç ve beklentilerini gerçekleştirmeyi amaçlayan tutum ve davranışlardır (Mussen, 1984; akt. Yaman, 2018).



2. Bölüm

Kuramsal Çerçeve

2.1. Okul Öncesi Eğitim

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Çocuğun gelişim hızı ve öğrenme düzeyinin en fazla olduğu dönem 0-6 yaş aralığıdır. Bu yaşlar beden sağlığı ve kişiliğin temellerinin atıldığı yıllardır ve çocuğun kişilik yapısının ve beden sağlığının gelecekte de aynı doğrultuda gelişme olasılığı yüksek olacaktır. Çocuklukta kazanılan davranışların çoğu, yetişkinlikte kişilik, tavır, alışkanlık, inanç ve değerleri biçimlendirmektedir. Bu dönemde çocuk kendini tanıır ve çevresi ile sosyalleşmeye başlar. Bu sosyalleşme önce ailede, sonra okul öncesi eğitim kurumunda ve daha sonra da ilkokulda pekişir. Kısacası okul öncesi dönem, geleceği etkileyen öneme sahiptir (Oktay, 2013).

İnsan hayatının temelini oluşturan okul öncesi dönem doğum öncesinde başlar. Bu süreçte çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, ebeveynleri tarafından sevgi ve şefkat görmesi, sağlıklı olması oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemdeki her tecrübe gelecekteki yaşantıyı etkilemektedir. Bireyin var olan potansiyelinin en üst düzeye çıkarılması okul öncesi eğitimle mümkündür (Şahin, 2005).

Okul öncesi dönemde çocuk her şeyi öğrenmek ister ve sürekli sorular sorar. Çocuğun soruları öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından merakla teşvik edici biçimde cevaplandırılmalıdır. Çocuğun çevresinde çeşitli uyarıcıların bulunması onun bilişsel, dilsel, kişilik ve toplumsal açıdan gelişimini pozitif etkilemektedir. (Sever, 2011).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaç, İlke ve Nitelikleri

“Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

- Onları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.” (MEB, 2013, s.10).

“Okul öncesi dönem, yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitimi bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

- Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
- Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.

- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.” (MEB, 2013, s.11).

2.2. Okul Olgunluğu ve Hazır Bulunuşluk Kavramı

Doğumu anneden ilk ayrılış olarak gören bazı yazarlar ikinci ayrılışı “çocuğun okula başlaması” olarak belirtir. Bazı çocuklar annelerinden kolaylıkla, isteyerek ayrılabilen ve sınıfına, yeni ortamına alışabilmekte iken bazıları oldukça zorlanmaktadır. Bunun nedeni bazı çocukların bu ayrılış için henüz hazır olmamaları ve daha fazla zamana ihtiyaçları olmasıdır. Bu noktada “okul olgunluğu” ya da “hazır bulunuşluk” kavramları söz konusudur (Oktay, 1983). Çocuğun okula başlaması için belli bir ruhsal olgunluk gerekir. Çocuk, yaşına uygun zihin düzeyine varmalıdır. Bu ilk koşuldur. Ancak zekâ düzeyi yaşına uygun olan çocuk da evden ayrılış olgunluğu göstermeyebilir (Yörükoğlu, 1993).

Organizmanın barındırdığı bir organın var olan performansının ortaya çıkarılarak, ondan bekleneni yerine getirmesine olgunlaşma denir. Olgunlaşma büyümeden farklıdır. Beklenenin ortaya çıkması için olgunlaşma gerçekleşmelidir (Arı ve diğerleri, 2001).

Hazır bulunuşluk (hazır olma) olgunlaşmaya göre kapsamı daha geniş olan bir kavramdır. Başaran (1978), kişinin yapabilme durumunu uygun olgunluğa erişmesi, yeterli ön bilgi, beceri ve tutuma sahip olmasına bağlayarak hazır bulunuşluğun, olgunlaşma ve ön yeterliliği kapsadığını belirtmiştir. Gessel (1940), hazır bulunuşluğun olgunlaşmanın işlevlerinden biri olduğunu belirtir. Olgunlaşmada dışarıdan bir etkide bulunulamaz. Olgunlaşma öğrenme için gerekli düzeye kendisi ulaşır. Fakat sadece yeterli olgunluğa ulaşmış olmak değil, işi yapabilmek için bilgi ve beceriye de sahip olmak gerekir. Örneğin, yürümek için kullanılması gereken organların olgunluğa ulaşmış olmasının yanı sıra yürüme hareketleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.

Hazır oluşu ve olgunlaşmayı aynı gören psikologlar bu kavramları organın, bir görevi kendi kendine yapabilmesi olarak tanımlar. Bu noktada bireysellik önemlidir. Her birey aynı anda aynı eylemi gerçekleştiremeyebilir. Birey henüz olgunluğuna erişmediği görevi gerçekleştirmeye zorlanmamalı, o olgunluğa erişmesi beklenmelidir.

Yüzyıllardır tartışılan, çocukların akademik ve sosyal yaşamlarına etkisi kabul gören “hazır bulunuşluk” veya “hazır oluş” günümüzde hala araştırmalara konu olmaktadır. Bu kavramlar isimlendirilmeden önce yazılan kaynaklarda da günümüzdeki tanımına yakın cümlelerle pek çok defa karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Pastalozzi 1894 yılında, annelerin çocuklarına yardımına ve çocuğun gelişiminde eğitimin rolüne değinirken bu kavramlardan, günümüzdeki anlamına yakın bir anlamda bahsetmiş fakat hazır bulunuşluk olarak adlandırmamıştır. Buna rağmen Pastalozzi hazır bulunuşluğu ilk tartışan isim olarak kabul edilir (Kagan, 1990). Daha sonra pek çok çalışmada geçen hazırlıklı olma kavramı bugünkü anlamıyla ilk kez 1925 yılında, 24. Eğitim Yıllığı’nda kullanılmıştır (Coltheart, 1979; Akt. Oktay 1983). Kavram isimlendirildikten sonra, artık sadece hazır bulunuşluk olarak değil öğrenmeye hazır bulunuşluk ve okula hazır bulunuşluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada dikkat çeken nokta ise Alman, İsveç ve Polonyalı eğitimcilerinin çalışmalarında okul

hazırlığına; Amerikan ve İngilizlerin ise okuma hazırlığına ağırlık vermiş olmalarıdır (Oktay,1999). Öğrenmeye hazır bulunuşluk, bir bilgiyi öğrenebilmek için ona uygun gelişimsel seviyede olmak olarak görülmektedir. Ancak bu kavramla ilgili genel bir doğru yoktur, öğrenmeye hazır bulunuşluk, yaş grupları için ortalama seviyeyi göstermektedir. Piaget'den yapılan çıkarımlarla öğrenmeye hazır bulunuşluk içsel faktörlerin etkisindeyken Bruner daha önemli olan faktörün çevre olduğunu belirtmiştir (Kagan, 1990). Öğrenmeye hazır bulunuşluk ile yakın olduğu düşünülse de okula hazır bulunuşluk yaş ile sınırlandırılmıştır. Bu sınır çocukların okul müfredatı öğrenebilecek ve kazanımları yerine getirebilecek şartlara sahip oldukları yaştaır (Scott-Little vd., 2006; Akt. Adagideli, 2018). Bu yaş ortalama verilere göre belirlenebilir olsa da Meisels (1987) her çocuğun aynı anda hazır olamayabileceğini ve bu noktada bireysel programlara ihtiyaç olabileceğini vurgular. Benzer olarak da Hildreth (1974), hazırlıkta duygusal, zihinsel, fiziksel gelişim gibi birçok etkenin olduğunu belirtmiş ve bunların önemine ek olarak bireysel farklılıkların da öneminden bahsetmiştir (Akt. Oktay, 1983). Bazı çocuklar zihinsel olarak uygun olsa da fiziksel olarak hazır olmayabilir. Zihinsel olgunluk okula başlama için yeterli değildir. Okulun toplumsallaştırma amacı da vardır ve yeterli fiziksel gelişim olmadan çocuk oyunlarda ve etkinliklerde başarılı olamaz, bu da çocuğu olumsuz etkiler (Yavuzer, 2004, s.85) Boak ve Lamb (1999), okula hazır oluşu sosyal beceri yönünden de ele alır. Çocuğun diğer gelişimlerinin yanı sıra sınıfla uyum içinde olabiliyor olması gerektiğini belirtir (NICHD Early Child Care Research Network, 2003).

Hazır bulunuşluk üç şekilde ele alınabilir. Bunlar; eğitsel, bilişsel ve sosyal hazır bulunuşluktur (Harman ve Çelikler, 2012; Ünal ve Ada 2003). Kaynaklardan ulaşılan bilgiyi değerlendirme, paylaşma, tartışma ve kullanmayı gerektiren eğitsel hazır bulunuşluktur (Aruk, 2008). Öğrenme için gerekli ön koşullara ve yeteneğe sahip olma bilişsel hazır bulunuşluktur (Tuna ve Kaçar, 2005). Sosyal hazır bulunuşluk ise işi kolayca yapabilmek için

kişinin kendine güvenmesi, başarı seviyesini bilmesidir. Bu kategoride çevre faktörü önemlidir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008).

Okul olgunluğu ise olgunlaşma ve hazır bulunuşluk kavramlarını içinde barındırır. Çocuk her yönden ilkokul kazanımlarını yerine getirebilir düzeyde olmalıdır. Bu noktada yine bireysellikten bahsedilebilir. Thackray (1971), okul olgunluğunu, tüm öğrenmeler için, hiçbir duygusal zorluğa maruz kalmadan, o zamana kadar güçlükle kazanılan bir takım bilgi ve becerilerin artık yeteri miktarda ve kolay bir şekilde öğrenilebiliyor olduğu dönem olarak tanımlamıştır (Akt. Oktay, 1983)

Havighurst (1972) ise bir bilginin öğrenilebilmesi için uygun bir zamanın olduğunu, o zaman gelene kadar karşılık alınamayan çabaların o zamandan sonra olumlu dönüt vermeye başlayacağını belirtmiş ve o ana “öğretilebilen an” demiştir. Bu ifadeden yola çıkarak öğretilebilen anda olduğu düşünülen çocuğun okula hazır olduğu da söylenebilir (E.J. Merritt, 1972).

Tüm bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi çocuk, eğitime başlamadan önce yeterli olgunluğa ulaşmalı, her açıdan uygun düzeye gelmiş olmalıdır. Bu düzeye ulaşılması için de kalıtımın yanı sıra çocuğun içinde bulunduğu şartlar da oldukça önemlidir (Çataloluk, 1994). Okul olgunluğuna etki eden çeşitli faktörler bulunmaktadır.

2.2.1 Okul Olgunluğuna Etki Eden Faktörler

Anthony, okula hazırlıklı olmada çeşitli etkenlerin olduğunu belirtir ve bunları fiziksel, duygusal, zihinsel, dil ve sosyal beceriler olarak sıralar (Cedoline, 1972; Akt. Çataloluk, 1994). Senderson (1963), okumaya hazırlığa etkisi olan faktörler olarak yine çocuğun fiziksel gelişmesinden, zihinsel gelişmesinden, sosyal ve duygusal olgunluğundan bahsetmiş fakat bunlara ek olarak görsel ve işitsel ayırma yeteneğine, problem çözme becerisine, konuşma ortamına ve isteğe de değinmiştir (Goodacre, 1970).

Karmaşık olan okuma sürecine geçebilmek için çocukta; dikkat toplama becerisi, işitme ile ayırt etme becerisi, görsel ayırt etme becerisi, dili anlama ve kullanma becerisi, kavramları ve sembolleri anlama becerisinin olması gerekir. Bu beceriler için de sağlıklı ve olgunlaşmış bir beyne sahip olunmalı, el-göz koordinasyonu, görsel-işitsel yeterlik olmalı, öğrenmeye istekli olunmalı ve duygusal açıdan hiçbir engel bulunmamalıdır (Chazan, 1970).

Sağlık, sosyal gelişim, yaşanılan ortamda kazanılan deneyimler, zihin yaşı gibi etmenler okumaya hazır oluşta büyük rol oynamaktadır. Okumaya hazır oluşta; fizyolojik, psikolojik, çevresel faktörlerin etkisi bulunmaktadır (Oğuzkan,1966).

Harris ve Sipay'e göre okul hazırlığı karmaşık bir kavramdır. Bu kavram öğrenme ve biyolojik büyümenin etkileşimi ile gelişmiştir. Bu gelişim çocuğun kabiliyetleri ve öğretim yöntemleri arasındaki uygunlukla ilgilidir. Okul hazırlığı; yaş, cinsiyet, zihinsel ve fiziksel yeterli oluş, tecrübe, dil faktörleri, duygusal ve toplumsal olgunluk, okuma ve kitaba ilgi gibi faktörlere bakılarak saptanır (Akt. Çataloluk, 1994).

Eğitim hayatına başarılı bir başlangıç için gerekli olan etkenler; bireysel özellikler, içinde bulunulan ortam, çevre ve hatta iklim gibi etkenlerdir. Yapılan çalışmalarda farklı faktörler üzerinde durulsa da ele alınan belli başlı faktörlerin; fizyolojik, bilişsel, çevresel ve duygusal faktörler olduğu belirtilmektedir (Oktay, 1983).

2.2.1.1. Fizyolojik Faktörler

Fizyolojik faktörler bireyin doğum öncesinden itibaren geçirdiği bedensel gelişimdir. Başarılı bir okul hayatı için fizyolojik faktörler oldukça önemlidir. Öğrenme ve fiziksel olgunlaşma arasındaki ilişki ilkokulda ön plandadır. Fiziksel gelişimi yaşına göre ağır ilerleyen çocuklar bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Yüksel, 2003).

Ülkelerin okula başlama için üzerinde durduğu nokta kronolojik yaştır. Ülkemizde 69 aylık çocuklar herhangi bir mazeret belirtmedikleri sürece ilkokul eğitimine başlamaktadır. Bu durum ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir ve ülkeler zaman içerisinde yaş sınırını

değiştirebilmektedir. Bu sınırı belirlemede iklim, konum, çocuk nüfusu, imkânlar, kullanılan öğretim modeli gibi etkenlerden söz edilebilir. İngiltere’de 5 olan ilkokula başlangıç yaşı, İtalya, Yunanistan, Japonya ve Amerika’da 6, İsveç ve Norveç’te 7’dir (Ullich ve Oberheumer, 1997; Akt. Oktay 2013: 28). Ancak yaş okula başlamak için tek kriter olarak yeterli değildir. Beş yaşında okula başlayan çocukların genellikle okuldaki sosyal çevrelerinde kabul görmedikleri (Baneji, Smith ve Detric, 1997), öğretim programına uyum konusunda zorlandıkları (Uphoff ve Gilmore, 1986), tüm bunlardan yola çıkarak okula hazır olmadıkları, başarısızlıklarından dolayı okuldan soğudukları ya da öğrenme güçlüğü çektikleri belirtilmektedir (Smith ve Shepard, 1998; Akt. Koçyiğit, 2009: 24). 8-12 yaşlarında çocukların okula hazır olduklarına dair kanıt yoktur (Moore, 1985). Dokuz yaşına geldiklerinde ise okula kabul edildikleri yaşa göre değerlendirildiğinde, yaşı büyük olan çocukların küçük olanlara göre daha başarılı olduğu açıklanmıştır (Buysse ve Wesley, 2003). Bu noktada yaşları aynı olanlar da okuma ve başarılı olmada farklılık göstermektedir. Aynı yaşta olmalarına rağmen gelişme hızları, zekâ düzeyleri, kültürel ve sosyoekonomik durumları aynı olmayan çocukların ilkokul beklentilerini karşılama durumları da farklı olabilmektedir (Çataloluk, 1994). Kronolojik yaşın yanı sıra genel sağlık durumu ve beyin gelişiminin de üzerinde durulmalıdır. Bunlara ek olarak küçük ve büyük kaslar da etkinlikleri yapabilmek için gerekli olgunluğa ulaşmış olmalıdır. Ancak kas gelişiminde öğrenmeye ihtiyaç vardır. Ebeveyn ve öğretmenler küçük ve büyük kas gelişimlerine, uygun etkinliklerle yardım etmelidir (Senemoğlu, 2012).

Okula hazır oluş için en önemli etkenlerden biri fiziksel gelişimdir. Her çocuk önce sağlık kontrolünden geçmelidir ve çocukta işitme veya görme sorununun olup olmadığı saptanmalıdır. Bu noktada problemi olan çocuklar eğitim öğretim sürecinde zorluk çekmektedir (Brostrom, 2000). Çocuk, yaşitlarının boy ve kilosuna yakın bir seviyeye ulaşmadan okula başladıysa bazı problemler ortaya çıkar. Buna benzer olarak görme ve işitme

duyularının sağlıklı olması da oldukça önemlidir. Görme ve işitme açısından iyi olmayan ve bu nedenle öğretmenini anlayamayan çocuk başarısız olacaktır. Yönlerin iyi bilinmesi ve seslerin ayırt edilebiliyor olması da okumaya geçiş sürecinde önemlidir. Bu noktada yaşanan olumsuzluklar yazmada karışıklığa sebep olabilmektedir (Oktay ve Unutkan, 2005).

Görme: Dünyayı algılarken kullandığımız en önemli duyumuz görmedir. Okumayı öğrenme sürecinde görme problemleri engel olabilir. Görme duyusunun normal olduğu düşünülen çocuk metinlerdeki şekilleri karıştırabilir ve bu durum çocuk için sorun teşkil edebilir (Oktay, 2013). Görsel ayırt etme becerisindeki gelişmeler okul öncesi dönemde oldukça önemlidir. Ayırt etme becerisine sahip çocuk benzerlik ve farklılıkları bulabilir, renkleri tanır, yön belirler, işaret ve sembollere ilgi gösterir. Tüm bunlar çocuğun harfleri kavrayabilmesine ve harflerden cümlelere tümevarım yapabilmesine destek olur (Ryan, 1999). Dolayısıyla görme, okumayı öğrenme aşamasında oldukça önemlidir. Bu süreçte görsel ayırt etme becerisine yönelik okuma öncesi etkinliklerde bulunulmalıdır (Barbour, 1992).

Okuma yazmayı öğrenme süreci görme ve işitme ile ilgilidir. Okuma için görsel algılama becerisi olmalıdır. Duyu organlarının görevlerini yerine getiriyor olması okula hazır oluş sürecinde etkilidir (Ferah, 1999).

İşitme: İşitsel beceriler, işitsel ayırt etme, birleştirme, kavrama ve hafıza gibi sınıflara ayrılır. Bunların bir veya birden fazlasında güçlük yaşayan çocuklar aynı güçlüğü okuma öğrenirken de yaşarlar. Bond ve Dykstra (1967) ile Fox ve Routh (1976) yaptıkları araştırmalarda sesleri ayırt etme ile okuma olgunluğu arasında pozitif korelasyon olduğunu belirtmiştir. Paradis ve Peterson (1975) ile Rozin Bressman ve Tajt (1974) tarafından yapılan çalışmalarda gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının sesleri ayırt etmede güçlük yaşadıklarını ortaya koymuşlardır (Barbour, 1992).

Okuma yazmayı öğrenme ve sesleri ayırt etme arasında önemli bir ilişki vardır. Çoğunlukla sesleri kendileri ayırt eden çocuklar, bazen duydukları seslerle kelimeler

arasındaki ilişkiyi kurmakta güçlük çekerler. Benzer sesler içeren şarkılar, şiirler ve uyaklı tümceler seslerin fark edilmesini sağlayacağından, bu tarz etkinliklerle ses farkındalığı kazandırılabilir (Kırca, 2007).

Beş yaşına kadar beyin, yetişkin beyninin ağırlığının %90'ına ulaşmaktadır. Görme keskinliği yedi yaşında yetişkinlerin seviyesine yakındır, duyma ise olgunlaşmaktadır. Bu durum okuma öğrenme sürecinde önemlidir (Yılmaz, 2003).

Okula başlama yaşında çocuk kulak ve göz yapısı açısından şekilleri kavrayabilecek, sesleri ayırt edebilecek düzeydedir. Okul dönemi çocukları s, r, l, k gibi telaffuzu zor sesleri çıkarabilecek, küçük kasları kalem kullanabilecek olgunluğa erişmiş olmalıdır. Sağ veya sol el kullanımlarından biri altı yaşlarında belirginleşmektedir. Ön plana çıkan tercihin aksi yönünde çocuk zorlanmamalıdır. Bu durumda iki el kullanımı ortaya çıkabilmekte, okuma sürecinde yazının ve harflerin yönü öğrenilirken bir takım zorluklara sebep olabilmektedir (Cemaloğlu, 2000).

Çocuk erken yaşlarından itibaren kendi beslenir, hareket eder, giyinirse ince ve kaba motor kasları gelişir, vücut parçaları arası koordinasyon sağlanır, özgüveni gelişir ve sonuç olarak kendi ihtiyaçlarını kendi başına karşılayabilir (Oktay ve Unutkan, 3003; Denizkan 2006).

2.2.1.2. Zihinsel Faktörler

Okumada başarının olmazsa olmazlarından biri genel zekâ düzeyidir. Genel zekâ düzeyi okuma yeteneğinin anlayış, yorumlama, kavramları öğrenme, problem çözme ve muhakeme gibi yönlerini de içerir. Çocuğun kelimeleri tanıma ve anlama becerisinin seviyesini ve doğruluk düzeyini belirleyen faktörlerden biri zekâ yaşıdır (Schonell ve Goodacre, 1975).

Ataç (1991), okul başarısı için zekânın tek başına yeterli olmadığını ifade etmektedir. Fakat çocuk, okuldan aldığı karmaşık bilişsel problemlerle baş edebilmek için uygun zihinsel

performansa sahip olmalıdır. Yeterli zihin performansına sahip olmayan çocukların eğitimde başarılı olamadıkları araştırmalarla ortaya konmuştur. Buradan yola çıkarak okul için önemli noktalardan birinin zihinsel performans olduğu söylenebilmektedir (ataloluk, 1994). 6-6,5 yaş arasında zekâ okul olgunluğu açısından yeterli olabilmektedir (Oktay, 1983). Morgan (1988)'da bu görüşe katılmakta ve 6-6,5 zekâ yaşına sahip olanların okuma sürecinde daha çabuk ilerleme sağlayabileceğini eklemektedir. Benzer olarak Bigelow, Witty-Kopel, Dolch ve Bloomster, Dean de belli bir zihin yaşını başarılı okuma için gerekli bulmakta, çalışmalarında uygun zihin yaşından 6-6,5 ve 7 olarak söz etmektedirler (Downing ve Thackray, 1972: Akt. Oktay, 1983).

Morphett ve Washburne, bu konu üzerine yapılan ilk araştırmalardan olan çalışmalarında, zihin yaşı 6 olan çocuklarda gelişmenin çok az olduğunu, 6,5 yaştan sonra başarının arttığını göstermişlerdir. Downing (1966) konuyu tekrar ele almış, ulaşılan sonucun denek grubu ve ğretim yöntemi ile ilgili olduğunu belirtmiş, bu sınırlı çalışma ile genelleme yapılmaması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Oktay, 1983)

Thackray (1971) tek ve kesin bir minimum zekâ yaşından bahsedilemeyeceğini belirtmekte, bireyselliğe değinmektedir. Görsel ve işitsel ayırt etme yeteneğinin de okumayı öğrenme sürecinde en az genel zekâ yeteneği kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu yeteneğin de geliştirilmesi gerektiğini dile getirir (Akt. Oktay, 1983).

Piaget (1969), biyolojik olgunluğa erişmenin ve evre etkileşimleri sonucu kazanılan yaşantının bilişsel gelişimde ilerleme sağlayacağını savunmuştur. Olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki ilişkinin ürünlerinden biri bilişsel gelişimdir (Akt. Senemoğlu, 2012).

Beş yaşa kadar yapılan yatırımlar çabuk dönüt vermektedir. Çocukların IQ'larının daha yüksek olması, pratik akıl yürütme, el-göz koordinasyonu, duyma ve konuşma, okumaya hazır oluş gibi zihinsel aktiviteler psikososyal uyarım, dengeli beslenme, bakım ve ebeveyn eğitimi ile etkili bir şekilde kazanılmaktadır (Gaag, 2006). Zihinsel düzeyi yeterli olan ocuk

yeni düşünceler geliştirebilmekte, yeni deneyimler elde etmekte ve okula daha çabuk uyum sağlayabilmektedir (Yörükoğlu, 2003).

Çocuğun içinde bulunduğu çevre zekânın gelişmesi için oldukça önemlidir. B. J. Bloom, dört yaşına kadar zayıf uyarım şartlarında yaşayan çocuğun her sene 2,5 IQ'luk kayıp yaşayacağını ve bu kaybı telafi edemeyeceğini belirtmektedir. Ayrıca erişkinlik çağındaki zekânın yarısının ilk dört yaşa kadar, %80'inin sekiz yaşın sonuna kadar kazanıldığını da ifade etmektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı okul öncesi ve ilkökul dönemi oldukça önemlidir. İlk sekiz yılda iyi planlanmış bir çevre ile zihinsel potansiyelin %80'i, devamında ise diğer bölümleri kazanılacaktır (Arık ve Çörüş, 1990).

Kalıtımsal özelliklere bağlı olarak doğuştan gelen özelliklerimizden biri olan zekâ öğrenme için olması gereken alt yapıdır. Anlayabilme ve yorumlayabilmemiz, insanlarla kurduğumuz başarılı ilişkiler, problem çözebilmemiz zekâ ile ilgilidir. Zekâ doğuştan gelen bir yetenek olsa da gelişmesi için çevre ve sağlıklı duygusal gelişim oldukça önemlidir (Oktay, 2013).

2.2.1.3. Duygusal Faktörler

Çocuklar, önemli olduğunu ve istenildiğini hissetmeye, bir şeyler yapabileceğini bilmeye ihtiyaç duyar. Çocukların çoğu bu tür duygulara gelişim süreçlerine sahip olabilirken bazıları olamaz. Güven ve yeterlilik duygularının başarıda etkileri büyüktür. Kendileri ile ilgili olumlu duygular içinde okula başlayan çocuklar, kabul edildiklerini ve nasıl başarılı olacaklarını bildikleri için şanslıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler, çocukların bireyselliğine saygı duyulan, çocuklarla konuşulduğu kadar söyledikleri de dinlenen bir ortam oluşturarak çocukların kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olmalarına yardımcı olabilirler (Clay, 1975).

Çocuğun kendini tanıması, duygularının farkında olması, durumlara karşı vereceği tepkileri bilip denetimini arttırması duygusal gelişimdir. Bu süreçte olumlu olumsuz tüm

duygular çocuk tarafından doğal bir şekilde, çevresindeki bireylerin tutum ve davranışlarına bağlı olarak yaşanır. Olumsuz duygular, çevreyle uyumu bozabilir, davranış problemlerine sebep olabilir (Kandır, 2003).

Çocuklar duygularını gösterirken zorluk çekmezler. Okula başladığı günler annesinden ayrılmak istemeyen, ağlayan, küsen, sınıfa girmeyen çocukların okula hazır olmadıkları söylenebilir (Yörükoğlu, 2003). Ebeveynleri tarafından okul hakkında ön bilgi verilen çocuklar hazır oldukları için kolaylıkla okula uyum sağlayacaklardır (Çelenk, 2003).

Goleman'a göre başarılı olmak için bilgi dağarcığı veya okuma yeteneği tek başına yeterli değildir. Duygusal ve sosyal gelişim de başarı için oldukça önemlidir. Kaygı başarıya engel olur ve akli zayıflatır. Öğrenme sürecinde çocuk zorlama yaşamamalı, kendiliğinden öğrenmelidir. Duyguların performansa ve öğrenime hizmet etmesi "akış hali"dir ve bu duygusal zekânın en üst noktasıdır. Aynı zamanda kişiye kendini iyi hissettirir ve içsel bir ödüdür (Goleman, 1998).

Duygusal olarak sağlıklı olup almama, öğrenmeye olan bakışı, akranlarıyla uyumu ve okul başarısını etkiler. Çocukta okuma yazma becerileri oluşturmaya ve öğrenmeye istekli kılmaya yardımcı olan etmen ailedeki teşvik edici, hoşgörülü, karar vermesine müsaade eden, tercih hakkı sunan demokratik tutumdur. Ebeveynin, baskıcı, otoriter, ilgisiz oluşu çocuğun duygusal gelişimini ve dolayısıyla öğrenim durumunu olumsuz etkiler. Okul öncesi eğitim kurumları olumsuz koşullardaki çocuklar için koruyucu görev üstlenir (Kırca, 2007). Katı disiplin, baskı sağlıklı gelişimi, kişilik oluşumunu olumsuz olarak etkilemektedir. Fiziksel cezaya maruz kalan çocuk duygusal olarak da zarar görür (Bilir vd., 1987).

Okul, aileden sonra ilk temel sosyalleşme kurumudur. Okula başlayan çocuk bulunduğu çevrede uyması gereken kuralları ve özümsemesi gereken bilgileri keşfeder. Çocuk okul olgunluğuna erişmiş ve toplum içinde yaşamaya yatkınsa uyum sürecinde güçlük yaşamaz, sınıf içi ve dışı faaliyetlere katılım sağlar, özgüven sorunları yaşamaz. Yanlış

ebeveyn tutumu ya da toplu yaşama, oynama, çalışmaya yatkın olmayan kişilik özelliği okula uyumda güçlük yaşatır (Yavuzer, 2004).

Disiplin yöntemlerinde otoriter olmak yerine hoşgörülü olmayı tercih eden ve başarıya ulaşırken çocuklarının davranışlarını ödüllendiren ebeveynlerin çocukları, yüksek başarı motivasyonuna sahiptir. Başarıya ulaşma yolunda baskı altında olmayan, başarının etkisine kapılan çocuk ebeveyni ile özdeşleşir ve bu durum çocuğun ebeveynlerine benzeme isteğini güçlendirir. Bu sayede iyi eğitilmiş, başarılı anne-babaların çocukları da başarmak için daha fazla uyarılmış olur (Vernon, 1976).

Duygusal faktörlerde aile büyük rol oynasa da öğretmene de bazı görevler düşmektedir. Okuma sürecinde bir takım duygusal bozukluklar yaşayan çocuklar genellikle seviyelerinin üstünde kazanımlara dönüt vermesi beklenen çocuklardır. Öğretmenler öğrencilerinin seviyelerini bilmeli ve beklentilerini bu düzeyde tutmalıdır (Downing ve Thackray, 1972: Akt. Oktay, 1983).

2.2.1.4. Çevresel Faktörler

Çevre, kişinin doğduğu andan itibaren gelişmesinde, yetişmesinde ve kişiliğinin oluşmasında etkili bir faktördür. Çocuğun deneyimlerinde ve davranışlarında yaşadığı çevrenin uyarıcı zenginliği oldukça önemlidir (Başal, 2003).

Çocuğun içinde bulunduğu çevre ve ailesi okula karşı olumlu tutum geliştirmede etkindir. İlkokula başlayan çocuk yeni bir çevreye girmektedir. Bu da onun hayatında önemli bir dönüm noktasıdır. Okul öncesi eğitim almayan çocuk yeterli sosyal beceriye sahip olmadığı için problemler yaşamaktadır (Denizkan, 2006).

Çocukların sosyal olarak ilkokula hazır olmaları, ebeveynlerin ve öğretmenlerin üzerinde durması gereken bir noktadır. Çocukların alıştıkları çevreden farklı olarak yeni bir ortamda bulunmaları, aile dışındaki bir yetişkini otorite olarak görmeleri açısından yaşadıkları olumlu tecrübeler okula uyumu kolaylaştıracaktır (Katz, 1991).

Çocuğun hayatındaki ilk beş sene içinde bulunduğu ev en önemli eğitim kurumudur.

Çocuğu evden sonraki ikinci eğitim kurumu olan okul ile ilgili bilgilendirme konusundaki tek sorumlu evdir ve bunu çocuğa sağladığı imkanlar, kazandırdığı tecrübeler ile yapmaktadır (Oktay, 1983). Ev ortamı denildiğinde;

- Ekonomik şartlar
- Oyun ve sosyal tecrübe imkânları
- Evdeki konuşma çevresi
- Okuma-yazmaya olan tutum
- Ebeveyn ilişkileri açısından aile yaşamı niteliğinin üzerinde durulmaktadır (Schonell ve Goodacre, 1975).

Çocuk için ev ve okul arasındaki boşluk fazladır ve bu boşluk öğrenme becerileri geliştirmesine engel olur. Çocuğun evde öğrendikleri okulda onaylanmalıdır. Bu sebeple okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf ortamları evi yansıtacak yaratıcılıklar içermelidir. Çocuk;

- Dili yeterli düzeydeyse çevresiyle iletişim kurabilir ve sosyalleşebilir,
- Dil seviyesi iyi olarak okula başlarsa yazarak kendini iyi ifade edebilir,
- Okula başladığında okuma-yazma biliyorsa projeler oluşturur, geliştirir,
- Yapararak öğrenir, hazırlık için imkanlara ihtiyacı vardır,
- Ailesinin okur-yazarlığından etkilenir,
- Bireysel öğrenme fırsatı verilirse üstün beceriler ortaya koyar,
- Risk altında başarısız olur (Shaphiro ve Doiron, 1987).

Çocuğa, ailesi dışında denetimli bir eğitim fırsatı sağlayan, dil, motor, sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesine faydası olan ortam anaokulu ortamıdır. İyi planlanan bir okul öncesi kurumunda tüm gelişim alanlarına hitap eden materyaller, ortam ve öğretmen bulunmaktadır (Jersild, 1979).

Okul öncesi kurumu, ev ve ilkokul arasındaki, çocuğu ilkokula hazırlamak için fırsatlar sunan bir köprüdür (Carver, 1986). Günümüzde çocukların bir kısmı okumayı okul öncesinde öğrenir. Okumaya başlama denildiğinde akla ilk gelen sesli harflerin birleştirilmesi, heceleri analiz etme ve kelimeleri okuyabilme olsa da okuma basamakları, becerileri okul öncesinde oluşur. Görselleri, farklı boyutlardaki nesnelere tanıma, hikâye anlatma, kavramları tanıma okumanın bölümlerindedir. Soldan sağa doğru yazım stili çocuk 5 yaşındayken öğretilir. Çocuk başarısızlık tehlikesi yaşamadan tecrübeler kazanmalı, F ve E gibi benzer harfleri keşfetmeli, semboller hakkında karar verme zamanı olmalıdır. Uygun bir okul öncesi programında keşif, dinleme, konuşma, yapılandırma kavramlarının yeri olmalıdır (Ballenger, 1983).

Tüm bunlar dışında görsel işitsel araçlar çocukları okumaya teşvik edebilmektedir. Çocuklar için sevdikleri programların başlıklarını okumak motivasyon olabilmektedir. Ek olarak aynı kalıbı aynı resim ile tekrar tekrar görmesi çocuğun ses ve yazı arasındaki ilişkiyi kavramasına yardımcı olacaktır. Sık karşılaştıkları kalıpları ezberleyen çocuklar, karşılaştıklarında tanımaya çalışır ve ebeveynini bu noktada şaşırtırken durumdan zevk alır. Bu tür araçlar, aileye çocuğun okumayı öğrendiği izlenimi verdikleri için dikkatli kullanılmalıdır (Oktay, 1983).

2.3. Okul Olgunluğunda Ailenin Rolü

Aile, çocuğun içinde bulunduğu sosyal ortamlardan ilkidir. Ebeveynler, erken çocukluktan itibaren çocuklarının büyüme ve gelişmelerine katkıda bulunmak için fırsatlar sunarlar. Erken çocukluk döneminde çocuk, ihtiyaçlarını karşılayabilmek için ebeveynlerine bağımlıdır. Buna karşın, anne ve babalar ne yapması gerektiğini bilememekte, yardım alma ihtiyacı duyabilmektedir (Elibol, 2007).

Birçok araştırmada, okul öncesi eğitimde bir başarı sağlanması ve bunun sürdürülebilmesinin aile ve okulun birlikte hareket etmesiyle olduğu görülmüştür. Ebeveynler

çocuklarını herkesten daha iyi tanımaktadır ve çocuklarının öğretmenleri ile birlikte çocukları için uygun programın hazırlanması noktasında yapacakları iş birliği ile nitelikli bir eğitimin oluşmasına yardımcı olmuş olacaktadırlar. Bundan dolayı aileler sınıf içi veya dışı etkinliklere katılım sağlamalı, her anne ve baba kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çocuğunun eğitimine katkıda bulunmalıdır. Bu sayede ebeveynler kendilerini eğitimin bir parçası olarak hissedecek, eğitime daha çok önem vereceklerdir (Arabacı ve Aksoy, 2005; Üstün, 1993; Yavuzer, 1999; Yazar vd., 2008).

2.3.1 Ebeveyn Tutumları

Tüm anne-babaların, çocuklarının gelecekte sahip olacakları ahlaki değerler, davranışlar ve bilgi birikimlerine dair idealleri vardır ve bu amaca yönelik pek çok yöntem denemektedirler. Çocuklarının olumlu davranışlarını pekiştirmekte, olumsuz gördükleri davranışlarını cezalandırmaktadırlar. Ebeveynler kendilerini çocukları için rol model olarak kullanırlar. Çocuklarına inanç ve beklentilerini açıklar, gaye ve değerlerini destekleyen nitelikte komşular, yaşıt gruplar ve eğitim kurumları seçerler. Bu sayede her anne-babanın uyguladığı farklı yol, sonucunda farklı tutum ve davranışlara sebep olur (Mussen, 1984).

Ebeveyn tutumlarının oluşumunda ön plana çıkan bazı faktörler vardır. Bunlar:

- Çocuğun nasıl olması istendiği
- Toplumsal kabul ve değerler
- Anne – baba rolüne hazırlıklı olma
- Çocuğun tutumlarıdır (Günel, 2007).

Yavuzer (2007) ebeveyn tutumlarını etkileyen faktörler olarak şunları sıralar:

- Ebeveyn beklentilerine uygun olmayan çocuğa karşı kırgınlık sonucu oluşan reddetme tavrı,
- Ebeveyn tutumlarını etkileyen toplum değerleri,

- Rolünden zevk alan ve yaptıklarına inanan ebeveynlerin çocuklarına karşı tavrının, nasıl yetiştireceğini bilmeyen, güvensiz ve yetersiz hisseden ebeveynlerin tavrına göre başarılı ve olumlu oluşu,
- Sahip oldukları çocukların sayısından, cinsiyetinden, kişilik özelliklerinden hoşnut olan ebeveynlerin, hoşnut olmayanlara oranla daha başarılı ve olumlu oluşu.

2.3.1.1. Demokratik Tutum

Temelinde çocuğun varlığına ve isteklerine saygı duymak olan, çocuğa gelişim düzeyine uygun sorumluluklar, söz ve seçme hakkı veren ailelerde demokratik tutum görülmektedir. Bu ailelerde çocuğa güven duyulur, bağımsızlığı desteklenir, çocukla doğru iletişim kurulur ve aile denetim yönünden başarılıdır (Sağır, 2016). Çocukların ihtiyaçlarına yönelik talep ve duyarlılıklar dengelenir. Başka bir deyişle çocuğun mantıklı bulunan isteklerine karşı geliştirilen duyarlı yaklaşım disiplin ile bir bütündür. Çocuklar anne ve babaları tarafından bir birey olarak görüldüğünü, dinlendiğini bilir. Demokratik tutum çocuk ve ergenlerde pozitif gelişimsel, psikososyal, özsaygı gelişimine ve akademik başarıya temel oluşturur (Karaduman, 2012). Bu çocuklar sınırlarını bilen, geniş bir çerçeveden bakabilen, yaratıcı, aktif, özgüveni yüksek, kurallara ve otoriteye düşünmeden bağlanmayan, yaşadığı ortamla uyumlu olarak yetişir (Yavuzer, 1997).

Çocukta benlik gelişimi için en uygun tutum demokratik tutumdur. Bu tutum ebeveyn tarafından benimsenmişse o ailede çocuklar hem denetlenir hem de ihtiyaçları karşılanır. Demokratik anne ve babaların davranışları tutarlı, kararlı ve güven vericidir. Çocuklarının sınırlarını belirler ve o sınırlar içinde bazı davranışları yapmalarına müsaade ederler. Bu sayede çocuk sorumluluk bilinci kazanmış olur (Özdemir vd., 2012).

Demokratik tutumu benimseyen ebeveynler çocuklarına ne sözel ne de fiziksel olarak şiddet uygular. Tavırlarını çocuklarına karşı değil çocuğun hareketine karşı gösterirler. Ebeveynler tutarlılıklarını korurlar ve bu sayede çocuğu sarsacak agresif tavırlar sergilemezler

ve bu şekilde yetişen çocuk her yönden pozitif bir birey olarak topluma kazandırılır (Yılmaz, 2007).

2.3.1.2. Otoriter Tutum

Otoriter tutum “zor kullanarak denetleme” veya “sevgi esirgeyerek denetleme” olarak ifade edilir (Yavuzer, 2007). Otoriter tutum çok fazla müdahaleci, talepkar ve az duyarlılığa sahiptir. Çocukta özgüven problemlerine neden olur. Katı disiplinin hâkim olduğu bir tutumdur (Arslan, 2018).

Otoriter tutum benimseyen anne ve babalar kurallar koyar ve çocuklarının bu kurallara koşulsuz uymalarını beklerler. Kurallara uyulmadığı takdirde yaptırım uygular ve görüş alışverişinde bulunmazlar. Söylenen her şeyi sorgulanmadan kabul edilmesi beklenir (Baumrind, 1966).

Otoriter tutumda, çocukların gelişimsel, psiko-sosyal, kişilik gelişiminin doğal gidişi görmezden gelindiği ve bireysellik ortaya konulmaya çalışıldığında yaptırımlara maruz kaldığı için çocukların örselenmesine sebep olur. Bu tutumla yetiştirilen çocuk baskılandığını, engellendiğini, bireyselliği olmayan ve sıkışmış biri olduğunu hissettiği için psikopatolojik durumlar gözlenebilir (Erdoğan, 2014).

2.3.1.3. Aşırı Koruyucu Tutum

Aşırı koruyucu tutum, çocuk ile olması gerektiğinden daha fazla sosyal ve fiziksel iletişim kurma, lüzumsuz endişelenme, çocuğun bağımsız davranışlarına izin verilmemesi, engellenmesi olarak tanımlanmaktadır (Richters, 2010).

Ebeveynlerin çocuklarını sürekli kontrol etmek istedikleri, hayatlarına yön vermeye çalıştıkları bu tutumu benimseyen aile çocuklarının gelişim düzeyine uygun davranışlar sergilemesine izin vermemektedir. Anne-babalar, çocuklarına zarar gelecek kaygısı taşıdıkları için onların yaşamlarında kısıtlamalar yapmaktadır. Tüm bunların sonucunda çocuk özgüven olarak yetersiz, çekingen, sosyal açıdan zayıf, hatalarının sorumluluklarını almayan bir birey

olur. Toplumda yer edinebilmek için kabul görmeyen, asi davranışlar sergiler (Kaya, 1997). Her kararı alırken ailelerine sorma ihtiyacı hissederler, endişe seviyeleri yüksektir, heyecanlıdır ve büyük bir kısmı hastalık hastasıdır. Ergenlik döneminde dahi saçlarını annesine taratan, kendi yatağında değil ebeveynlerinin arasında uyuyan, çantasını anne-babasına hazırlatanları görmek mümkündür. Bu durum yetişkin olduklarında da devam eder ve her zaman yanlarında ailelerini isteyen yetişkin birer çocuk olarak kalırlar (Kılıçarslan, 2008).

Bu tutuma sahip ebeveynlerin yetiştirdikleri çocuklar hayata karşı savunmasız, kaygılı, hırçın ve kas gelişimi olarak yaşlılarından geri kalabilmektedir. Bunun sebebi ise kendi ihtiyaçlarını ve sorumluluklarını kendilerinin karşılamaları gerektiği dönemde ailelerinin aşırı korumacı tutum sergilemesidir. Alan yazında bu tutumla yetiştirilen çocuklar isteklerini ağlayarak yaptırmaya çalışan ve amaçlarına ulaşana kadar ağlamaya devam eden, oldukça inatçı olarak ifade edilmektedir (Erginbay, 2014).

Aşırı koruyucu anne babalar çocuklarını yapay bir akvaryumda gibi büyüterek üzerlerine titrerler ve onlardan da bu yapay ortama ayak uydurmalarını beklerler. Bu istek zaman içinde gerçekleşir ve gerçekleştiğinde çocuk gerçek çevresine güvensizlik duymaya başlar, ailesinden uzak yaşayamaz ve ilerleyen dönemlerde çok mutsuz olur (Yavuzer, 1997). Çocukları adına kararlar alan ve bunu onlar için yaptığını söyleyen aşırı koruyucu anne ve babalar çocuklarından verici oluşlarının karşılığını bekler. Bu durum çocukta kişilik gelişimine müsaade etmez, bağımlı bir yapıda olmalarına neden olur (Yörükoğlu, 1990).

Bu tutuma sebep olarak annenin evlilik sürecinde eşinden veya çocukken ailesinden yeteri kadar ilgi görmediği için çocuğuna aşırı koruyucu tutum sergilediği ileri sürülmektedir (Ömeroğlu, 1996).

Torunları tarafından sevilme ve ilgilerini göstermek istedikleri için aile büyükleri de bu aşırı koruyucu tutumu devam ettirirler. Her isteği koşulsuz yerine getirilen çocuk şımarık,

sorumluluk bilinci düşük olarak yetişebilmektedir. Bu durum çocuğun eğitiminde dengesizliğe ve tutarsızlığa sebep olabilmektedir (Ertuğrul, 2005).

2.3.1.4. İzin Verici Tutum

Bu tutumu benimsemiş anne ve babanın çocukları fazla özgürdür, kontrol edilemezler ve hatta onlara bazen ihmal denebilecek bir hoşgörü ile yaklaşılır ve bu çocuklar istediklerinde yemek yer, uyur, televizyon izler ve sokağa çıkarlar (Baumrind, 1966). İzin verici tutum üç boyutta ele alınmaktadır. İlk boyuta dâhil olan anne-babalar “uzlaşmaz” olarak nitelendirilmektedir fakat buna rağmen bazı durumlarda çocuklarından yüksek başarı beklemektedirler. İkinci alt boyutta olan anne babaları izin vericidir ve çocuklarından istekleri daha düşüktür. Üçüncü alt boyut ebeveynleri ise uzlaşmaz ve izin vericidir (Baumrind, 1971). Baumrind (1971)’in üçüncü alt boyut olarak ayırdığı boyutu Maccoby ve Martin (1983) daha belirgin bir biçimde izin verici tutumdan ayırmış ve “ilgisiz-ihmalkâr” olarak nitelendirmiştir. Bu alt boyutta olan ebeveynler çocukları ile iletişim için çaba ve süreyi, talep ve ilgiyi düşük seviyede tutarlar.

İzin verici ebeveynler kuralsızdır, çocuklarından istekleri azdır ve onlara yaptırım uygulamaktan kaçınırlar, aynı zamanda güven vermezler ve tutarlı değildirler. Bu durum çocuklarına da yansır, çocukları özgüveni düşük ve mutsuz olmaktadır. Özellikle bu durumun erkek çocuklarının sınıf başarı durumunu olumsuz etkilediği görülmektedir (Woolfol, 1987. Akt. Bacanlı, 2019).

Anne ve babalar utanmaktan veya yüzleşmekten kaçındığı için, çocukları ihtiyaçlarını söylediğinde ertelemeden gerçekleştirirler. Bu da 8-9 yaşındaki çocuklarda başarı motivasyonunun ve dürtü kontrolünün azalmasına, benmerkezciliğin artmasına neden olmaktadır (Grolnick, 2003).

Okul öncesinde disiplin kazandırılmamış çocuk, ilerleyen zamanda sınırsız ve yerine göre uygun olmayan davranışlarıyla, uyarılara kulak asmayışıyla hem kendisi hem de ebeveynleri için sorun oluşturur (Cüceloğlu, 1993).

2.4. Konu ile İlgili Araştırmalar

2.4.1. Okul Olgunluğu ile ilgili Yapılan Araştırmalar

Oktay (1983) tarafından çeşitli sosyoekonomik çevrelerde yetişen çocukların okul olgunluk düzeyleri incelenmiştir. Sonucunda ise sosyoekonomik ve kültürel ortamların çocukların okul olgunluğu durumlarını etkilediği görülmüştür. Daha iyi imkânlarla sahip olan çocuklar okulun onlardan beklentilerini karşılamada diğer çocuklara göre daha başarılı olmuşlardır.

Yılmaz (2003), okul öncesine devam eden 5-6-6,5 yaşlarında 120 kız 120 erkek toplam 240 çocuk ile yaptığı çalışmada çocukların hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmek için kullanılabilir okul olgunluğu kontrol listesi oluşturmayı amaçlamıştır. Çalışmanın bulgularına göre hazır bulunuşluk düzeyi ve dikkat süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, kızların erkeklere göre küçük kas motor ve sosyal açıdan daha ilerde olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak kardeş sayısı arttıkça gelişimde gerileme olduğu, gelir düzeyindeki artışın okul olgunluğunu olumlu etkilediği, çevresel şartların önemli bir faktör olduğu da belirtilmiştir.

Kılıç (2004), ailesi ile birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan 60-72 aylık 130 çocuk ile yaptığı çalışmada, çocukların okul olgunlukları ve görsel algılamada farklılık yaratıp yaratmadıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda ise ailesiyle yaşayan ve yuvada kalan çocukların okul olgunlukları ve görsel algılama alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Görmez (2007), şehir ve köy ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile matematik hazır bulunuşluk düzeylerini incelemek amacıyla 207 birinci sınıf

öğrencisinden veri toplamıştır. Bulgular ise okul olgunluğu istenilen düzeyde olan ve il ya da ilçe merkezlerine bağlı şehir okullardaki birinci sınıf öğrencilerinin matematik hazır bulunuşluklarının okul olgunluk düzeyleri yetersiz olan ve ilçe merkezlerine bağlı köy okullarındaki öğrencilerin matematik hazır bulunuşluk düzeylerinden daha ilerde olduğunu göstermiştir.

Cinkılıç (2009), okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisini, 2. Sınıfta da devam edip etmediğini incelemek amacıyla 208 1. Sınıf 224 2. sınıf öğrencisine ölçek uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitimin etkililiğinin ilköğretim 2. Sınıftaki öğrencilerin okul olgunluğu üzerindeki etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Özaslan (2010), proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisini incelemek amacıyla 42 çocuğa ölçek uygulamıştır. Araştırma sonucunda; deney ve kontrol grubundaki çocukların, Okumaya Hazırlık Becerisi, Hikâye Anlama, Matematik Becerileri boyutları ve toplam okul olgunluğu açısından ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenirken son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Özcan (2014), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğunu belirleyen bilişsel gelişim alanındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisini incelemek amacıyla 51 1. Sınıf öğrencisinden veri toplamıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular çerçevesinde, okul öncesi eğitim alıp almama durumunun ve okula başlama yaşının okul olgunluğunu etkilediği; okul olgunluğu yüksek öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Okur (2015), yoksulluk ve okul olgunluğu arasındaki ilişkide, ev ortamının karmaşıklığı ve uyarıcılığı gibi özellikleri ile anne ile ilgili depresyon ve ebeveynlik kalitesi gibi faktörlerin aracı rolünü incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışma sonuçlarına

göre, yoksulluk, çocukların okul olgunluğunu ev ortamının özellikleri ve ebeveynlik kalitesi aracılığı ile etkilemektedir.

Koca (2016), okul öncesi eğitim kurumlarına giden ilköğretime başlayacak farklı sosyo-ekonomik ortamlarda ailesiyle yaşayan çocukları okul olgunluğu açısından karşılaştırılmak amacıyla ölçek uygulamıştır. Analizler, 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 bulunduğunu göstermektedir.

Güzel (2018), okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin eğitim alma süresi, cinsiyet, eğitim gördüğü kurum ve ay yaşı değişkenleri açısından incelenmesi, ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin okul olgunluğu kavramı üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçları ile 221 okul öncesi öğrencisi ve 10 öğretmenden veri toplamıştır. Yapılan analizler sonucunda, okul öncesi eğitim alma süresi ve ay yaşı arttıkça okul olgunluğu ortalamalarında artış gözlemlenmiştir. Ayrıca okul türü değişkenlerinden 'Bağımsız' anaokullarındaki öğrencilerin okul olgunluğu ortalamalarının, 'ilkokul' bünyesindeki anasınıflarında eğitim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul olgunluğuna sahip öğrencilerin 'Fiziksel ve zihinsel becerileri gösterme', 'Yaşıtlarıyla benzer özellikler gösterme', 'Sorumluluk sahibi olma', 'Sınıf, okul kurallarını anlayıp bunları uygulayabilme' ve 'Kendini rahatça ifade edebilme' özellikleri göstermesini beklediği tespit edilmiştir.

2.4.1. Ebeveyn Tutumu ile ilgili Yapılan Araştırmalar

Sertelin (2003), ebeveynin çocuk yetiştirme tutumlarının içinde yaşanan sosyo kültürel yapı ve aile ortamı ile ilişkisini incelemek amacıyla 329 anneden veri toplamıştır. Araştırmaya göre, aşırı koruyucu anneliğin, demokratik davranmanın ve baskı disiplin boyutlarının sosyokültürel yapı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Aile içinde sağlıklı duygusal

tepki verememe ve gereken ilgiyi gösterememe boyutları baskı ve disiplin boyutuyla ilişkili çıkmıştır.

İmrak (2009), öğretmen ve ebeveynlerin, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını incelemiş, kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkilerini gözlemlemiştir. Çalışma sonucunda ebeveynlerin tutumları ile özel gereksinimli çocuk sahibi olma, kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulma, aylık gelir, öğrenim durumları ve kaynaştırma eğitimine alınmasını tercih ettikleri özür grupları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin tutumları ile meslekteki kıdem, kaynaştırma konusunda eğitim alma, sınıfında yardımcı personel bulunma durumları ve kaynaştırma tecrübesi ile aralarında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda, olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu ve öğretmen yaklaşımının akran ilişkilerinde etkili olduğu görülmüştür. Kaynaştırmaya karşı olduğunu belirten öğretmenin sınıfında, diğer sınıflara göre daha fazla olumsuz davranış gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocuğu yeterli buldukları her etkinliğe kabul ettikleri, yardımlaştıkları görülmüştür.

Aytemiz (2010), çocuğun cinsiyet değişkenini kontrol ederek, ebeveyn kişiliği, çocuğun mizacı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 205 anneden veri toplamıştır. Bu çalışmada, annenin kişilik özellikleri ile ebeveyn tutumları arasındaki bazı ilişkilerde çocuğun bazı mizaç özelliklerinin biçimlendirici etkisinin olduğu görülmüştür.

Kuğu (2011), ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarını belirlemek ve bu tutumların kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla 100 kaynaştırma öğrencisinin öğretmenleri ve ebeveynlerinden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri ve alt boyutları olan dil gelişimi ve sayı-zaman beceri düzeylerinin öğretmen tutumlarına göre değişmediği görülmüştür. Yine, bu öğrencilerin temel akademik ve dil

gelişimi beceri düzeylerinin ebeveyn tutumları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça, öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerinin yükseldiği, olumluluk düzeyi azaldıkça da beceri düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin bu beceri düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir.

Şahin Zeteroğlu (2014), resmi anaokullarına devam eden altı yaşındaki kız ve erkek çocukların, anne baba tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla, anaokullarından 150 kız ve 150 erkek toplam 300 çocuk ve 300 anne olmak üzere, toplam 600 kişi ile araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ise anne tutumlarının genel olarak çocukların çoklu zekâ alanlarını ve grup içi etkinlik düzeylerini etkilemediği; ancak annelerin sosyoekonomik düzeyinin kız ve erkek çocuklarına olan tutumlarını etkilediği görülmüştür. Bu durumun da kız ve erkek çocukların çoklu zekâ alan puanlarına ve grup içi etkinlik düzeylerine etki etmekte olduğu belirtilmiştir.

Ünüvar (2014), ilkokul öğrencilerinin ebeveyn tutumu ve istenmeyen davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 403 çocuktan veri toplamıştır. Araştırma sonucuna göre; sınıflarda problem davranışlar az görülmektedir. Sevgi ve eğitim ihtiyacı giderilen çocuk okul kurallarına uyarken, bu ihtiyaçları karşılanmayanlar ise sınıfta istenmeyen davranışlar sergilemektedir. Çocuğun sınıftaki problemlerinin çözülmesi çocuğun ailesindeki problemlerin çözülmesine bağlıdır.

Begde (2015), öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelemek amacıyla 120 çocuk, öğretmenleri ve ebeveynlerinden veri toplamıştır. Sonuç olarak; anne tutumlarının annenin yaşından etkilendiği, babaların çocuklarına karşı tutumlarının genel olarak baba öğrenim düzeyinden etkilendiği, ilk ve son sırada doğan çocukların problem çözme becerilerinin ortanca

çocuklardan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin otoriter tutumları arttıkça çocukların problem hakkında soru sorma becerilerinin ve nesnelere bilinenden farklı kullanma becerilerinin arttığı, öğretmenlerin demokratik tutumları arttıkça çocukların birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme ve genel olarak problem çözme becerilerinin azaldığı belirlenmiştir.

Sop (2016), ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların öz düzenleme becerileri ve okula hazır bulunuşlukları arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemek amacıyla 140 çocuk, ebeveynleri ve öğretmenlerine ölçek uygulamıştır.

Araştırmanın sonucunda ise çocukların öz düzenleme becerilerinin, davranış problemleri ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında kısmi aracı etkisi bulunmuştur. Ayrıca değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler alt boyutlar bazında incelendiğinde, çocukların öz düzenleme becerilerinden dikkat/dürtü kontrol becerilerinin, çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışı ile okula hazır bulunuşlukları arasında kısmi aracı etki göstermiştir. Araştırma sonuçları çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışının dikkat/dürtü kontrol becerilerini negatif yönlü etkilediği, çocukların dikkat/dürtü kontrol becerilerinin de çocukların okula hazır bulunuşluklarını pozitif yönlü etkilediğini göstermektedir.

Eke (2018), sosyal davranış ölçeği geliştirmek ve çocukların sosyal davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada çocukların sosyal davranışlarının; çocukların yaşına, cinsiyetine, kişilik özelliğine, kardeş sayısına, doğum sırasına, anne-baba öğrenim durumuna, annenin çalışma durumuna ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Ek olarak bu değişkenlerden; çocuğun yaşı ve cinsiyeti, annenin çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi, çocuğun doğum sırası değişkenlerinin, çocukların sosyal davranışları üzerinde yordayıcılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların aile algılarında sosyal davranışlarına göre istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık olduğu görülmüştür. Çocukların sosyal davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, anne tutumlarının çocukların iş birliği, saldırganlık, liderlik, çekingenlik ve uyum davranışları ile ilişkili olduğu; baba tutumlarının iş birliği, saldırganlık, çekingenlik ve uyum davranışları ile ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocukların sosyal davranışları üzerinde, annenin izin verici, otoriter ve demokratik tutumu ile babanın demokratik tutumunun yordayıcılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların iş birliği, saldırganlık, uyum ve destek davranışları ile aile içi örüntüler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.



3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmektedir. Araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve verilerin analizi hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne baba tutumları ve okul öncesi eğitime devam eden çocukların okul olgunlukları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, çok sayıdaki değişkenin birlikte değişimini ve değişim derecesini belirlemek için ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki veya ikiden fazla değişkenin beraber değişim varlığının ya da derecesinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırma modelidir (Karasar, 2014).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bursa ili merkez ilçesindeki özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Bu yöntem önceden belirlenen birtakım ölçütleri karşılayan durumları temel alır. Bahsi geçen ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir veya var olan herhangi bir ölçüt listesi kullanımı tercih edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırma için ölçüt ise çocukların yaşı, anne ve babalarının sağ olma durumu ve gönüllülükleridir.

Tablo 1

Yaş Değerlerine İlişkin Dağılım

	n	Ortalama	Medyan	En Küçük	En Büyük	ss
Çocuğun Yaşı	113	5,43	5,40	4,84	5,98	0,32

Annenin yaşı	113	35,04	35,00	26,00	44,00	3,87
Babanın Yaşı	113	37,07	37,00	29,00	58,00	4,17

Tablo 1’de belirtildiği üzere araştırma için, en küçüğü 58 aylık, en büyüğü 71 aylık, ortalama 64 aylık olan 113 çocuk; en küçüğü 26 yaşında, en büyüğü 44 yaşında olan ortalama 35 yaş değerine sahip 113 anne; en küçüğü 29 yaşında, en büyüğü 58 yaşında olan ortama 37 yaş değerine sahip 113 baba olmak üzere toplam 339 kişiden veri toplanmıştır.

Katılımcılara ilişkin diğer demografik bilgiler Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılımı

		n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	52	46,02
	Kız	61	53,98
	Toplam	113	100
Annenin Eğitim Düzeyi	Ortaokul ve altı	9	7,96
	Lise	24	21,24
	Lisans	67	59,29
	Lisansüstü	13	11,50
	Toplam	113	100
Annenin Çalışma Durumu	Çalışmıyor	39	34,51
	Çalışıyor	74	65,49
	Toplam	113	100
Babanın Eğitim Düzeyi	Ortaokul ve altı	6	5,31
	Lise	25	22,12
	Lisans	71	62,83

	Lisansüstü	11	9,73
	Toplam	113	100
Babanın Çalışma Durumu	Çalışmıyor	15	13,27
	Çalışıyor	98	86,73
	Toplam	113	100
Aylık Gelir Düzeyi	3000 TL'den az	6	5,31
	3000-5000 TL arası	45	39,82
	5000 TL'den fazla	62	54,87
	Toplam	113	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi çalışmada 52 (%46,02) erkek, 61 (%53,98) kız olmak üzere toplam 113 çocuk, çocukların anneleri ve babaları olmak üzere toplam 339 kişiden toplanan veri kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan annelerin 9 (%7,96)'u ortaokul ve altı, 24 (%21,24)'ü lise, 67 (%59,29)'i lisans, 13'ü (%11,50)'i lisansüstü mezunudur. Annelerin çoğunlukla lisans mezunu olduğu dikkat çekmektedir. Annelerin 74 (%65,49)'ü çalıştıklarını, 39 (%34,51)'u ev hanımı olduklarını belirtmişlerdir. Çalışan anneler büyük çoğunluktadır.

Çalışmaya katılan babaların 6 (%3,31)'si ortaokul ve altı, 25 (22,12)'i lise, 71 (62,83)'i lisans, 11 (%9,73)'i lisansüstü mezunudur. Annelerle benzer olarak babalar da çoğunlukla lisans mezunudur. Babaların 15 (%13,27)'i çalışmadıklarını, 98 (%86,73)'i çalıştıklarını belirtmiştir. Babaların annelere kıyasla daha yüksek oranda iş sahibi oldukları görülmektedir.

Çalışmadaki 113 ailenin 6 (%5,31)'si aylık gelirlerinin 3000 TL'den az olduğunu, 45 (%39,82)'i 3000-5000 TL arasında olduğunu, 62 (%54,87)'si 5000 TL'den fazla olduğunu belirtmiştir. Ailelerin gelirleri çoğunlukla 5000 TL üzerindedir. Çalışma özel okul öncesi eğitim kurumlarında yapılmasına rağmen gelir düzeyleri 3 farklı grupta incelenmiştir. Bunun

sebebi çalışmanın gerçekleştirildiği kurumun çok büyük olması, geniş bir kitleye hitap ediyor olması ve okul bünyesinde burslu çocukların da yer almasıdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri iki farklı araç yardımıyla elde edilmiştir. İlk olarak okul öncesinde eğitim görmekte olan 113 çocuğa Hildert ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Oktay tarafından Türkçeye uyarlanan Metropolitan Okul Olgunluğu Testi uygulanmıştır. Çocukların anne babalarına ise Karabulut Demir ve Şendil tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu ile de anne ve babalara ait demografik bilgiler elde edilmiştir.

3.3.1. Metropolitan Olgunluk Testi

Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Hildert ve arkadaşları tarafından 1949 yılında hazırlanmış olup literatürde ilköğretim öncesi bilgi almak ve öğretmenlerle uyum sağlamak açısından en iyi korelasyonu gösteren test olarak geçmektedir (Mattick, 1963) Bu test, birinci sınıf yönergelerini anlamaya hazır oluşu sağlayacak nitelikleri ve başarılarını ölçmek üzere hazırlanmıştır ve anaokulun sonunda ya da ilkokulun başında uygulanabilmektedir. 16 sayfalık kitapçıktan oluşur. Kelime Anlama, Cümleler, Genel Bilgi, Eşleştirme, Sayılar ve Kopya Etme olmak üzere 6 farklı alt testi vardır. Her test uygulayan kişi tarafından sözel olarak verilen yönergelerle çocuğun yapacakları resimler veya işaretlemelerinden oluşur (Oktay, 1983).

Test 1. Kelime Anlama (19 madde): Kelime anlama testi, dilin anlaşılması ve kavranmasıyla ilgilidir. Çocuktan, her sırada 4 resim içerisinden uygulayıcının söylediğini seçmesi istenir.

Test 2. Cümleler (14 madde): Yapı bakımından test 1'le aynıdır. Ancak burada çocuğun tek bir kelime yerine cümleleri kavraması istenir.

Test 3. Genel Bilgi (14 madde): Kelime bilgisiyle ilgilidir. Çocuktan sayfadaki resimlerden, uygulayıcının tarifine uyanı seçmesi istenir.

Test 4. Eşleştirme (19 madde): Görsel algılama testidir. Benzerlikleri tanıma yeterliliğini ölçer.

Testteki her maddede hayvanların, eşyaların, sayıların, harflerin ve kelimelerin 4 ayrı resmi sıralanmıştır. Sıranın ortasında çerçeve içine alınmış olan resimden bir tane daha vardır.

Çocuktan, çerçeve içindeki resme uygun olanı seçip çerçeveye alması istenir.

Test 5. Sayılar (24 madde): Bu test sayı bilgisini ölçer. Test; sayı dilini, saymayı, serisel numaraları, yazılı sayıların tanınmasını, sayıları yazmayı, sayı sembollerini adlandırmayı, sayı sıralarını anlamayı, kesirli bölümlerin anlamını, şekillerin tanınmasını, zaman bilmeyi, basit problemlerde sayıların kullanımındaki başarıyı içerir. Malzemenin resimli şeklini kullanarak ve belirli sağlama sistemleri kullanarak, sayı bilgisi tanımlanabilir.

Test 6. Kopya Etme (10 madde): Yazı yazmayı öğrenmede gerekli olan, görsel algı ve hareketi kontrolün birleşimini ölçer. Bu tür testler fiziki ve zihinsel olgunluğu da teşhis etmektedir.

Puanlama: Her doğru yanıtta 1 puan verilir. Elde edilen puanların toplanmasıyla testin toplam puanı belirlenir. Toplam puanın yüksekliği, genel olgunluk düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. İlk 4 alt testten alınan toplam puan ise, okuma olgunluğunu gösterir.

Tablo 3

Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlaması

Test 1-4 okuma hazırlığı	Test 5 sayı hazırlığı	Test 1-6 genel hazırlık	Harfle değerlendirme	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

Tablo 3'te görüldüğü gibi, Test 1-4 toplamından 0-32 puan aralığında, Test 5'ten 0-4 puan aralığında, Test 1-6 toplamından 0-39 puan aralığında alan çocuk “zayıf/tehlike(E)”; Test 1-4 toplamından 33-46 puan aralığında, Test 5'ten 5-9 puan aralığında, Test 1-6 toplamından 40-64 puan aralığında alan çocuk “ortanın altı(D)”; Test 1-4 toplamından 47-55 puan aralığında, Test 5'ten 10-15 puan aralığında, Test 1-6 toplamından 65-79 puan aralığında alan çocuk “orta(C)”; Test 1-4 toplamından 56-60 puan aralığında, Test 5'ten 16-20 puan aralığında, Test 1-6 toplamından 80-89 puan aralığında alan çocuk “ortanın üstü(B)”; Test 1-4 toplamından 61-66 puan aralığında, Test 5'ten 21-24 puan aralığında, Test 1-6 toplamından 90-100 puan aralığında alan çocuk “üstün (A)” olarak tanımlanmaktadır.

3.3.2. Ebeveyn Tutum Ölçeği

Ebeveyn Tutum Ölçeği anne ve babaların 2-6 yaş arasındaki çocuklarına yönelik davranışlarını belirlemek için geliştirilmiştir. 4 alt boyutu vardır: Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu ve İzin Verici. Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin 46 maddesi bulunur. Ölçek likert tarzında olup maddeleri davranış biçimleri şeklindedir. Her davranış stili karşısında verilebilecek yanıtlar sıklık oranlarına göre değişir ve 5 çeşittir: “Her zaman böyledir”, “Çoğunlukla böyledir”, “Bazen böyledir”, “Nadiren böyledir” ve “Hiçbir zaman böyle değildir” şeklindedir. Her madde için davranışı gerçekleştirme sıklık oranına göre bu maddelerden biri işaretlenmelidir. “Her zaman böyledir” 5 puan; “Çoğunlukla böyledir” 4 puan; “Bazen böyledir” 3 puan; “Nadiren böyledir” 2 puan ve “Hiçbir zaman böyle değildir” 1 puan almaktadır. Her alt boyutun maddeleri farklıdır ve puanları ayrı hesaplanır. Diğerlerine göre yüksek puan alınan boyutun davranışı benimsenmiş demektir (Karabulut Demir, 2007). Ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve Cronbach Alfa değerlerinin Demokratik boyut için .83, Otoriter boyut için .76, Aşırı Koruyucu boyut için .75 ve İzin Verici boyut için .74 olarak bulunmuştur.

Demokratik Tutum: Çocuğun ayrı bir kişi olduğunu kabul etmeyi, bağımsız bir kişilik geliştirmesini ve fikirlerini açıkça ifade etmesini teşvik etmeyi içerir. Ölçekte puanları bu alt boyuta dâhil olan maddelerin numaraları; 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 20, 23, 25, 29, 36, 37, 38, 42.

Otoriter Tutum: Çocuğun ayrı bir birey olduğu kabulü yoktur, aksine ebeveynin çocuğun sahibi olduğu anlayışı hâkimdir. Tek yönü iletişim, baskı, kurallara koşulsuz itaat, sözel ve fiziksel ceza gibi konuları içerir. Ölçekte puanları bu alt boyuta dâhil olan maddelerin numaraları; 3, 9, 11, 19, 26, 27, 32, 35, 39, 40, 45.

Aşırı Koruyucu Tutum: Çocuğun kendi başına yetemeyeceği, bu nedenle sürekli korunması gerektiği inancı hâkimdir. Uygun olmayan müdahaleleri, aşırı kontrolü, çocuğa sorumluluk vermekten kaçınmayı içerir. Ölçekte puanları bu alt boyuta dâhil olan maddelerin numaraları; 4, 8, 12, 16, 21, 22, 28, 41, 46.

İzin Verici Tutum: Çocuğun her yaptığını hoş karşılama, çok fazla özgürlük tanıma ve çocuğu şımartma gibi konuları içerir. Ölçekte puanları bu alt boyuta dâhil olan maddelerin numaraları; 1, 17, 24, 30, 31, 33, 34, 43, 44.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların anne ve babalarına araştırmacı tarafından, tutumlarını etkileyeceği düşünülen yaş, eğitim, iş, gelir, sahip olunan çocuk sayısı gibi durumları belirlemek için bilgi formu oluşturulmuştur. Anne ve babalara ayrı ayrı formlar verilmiş ve bilgiler ayrı değerlendirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Tekniği

Araştırmanın verileri; Ebeveyn Tutum Ölçeği, Metropolitan Okul Olgunluğu Ölçeği ile toplanmıştır. Anne baba ve çocuğun demografik özelliklerini toplayabilmek için Bilgi Formu uygulanmıştır.

Kurumların rehber öğretmenlerinin desteği ile Metropolitan Okul Olgunluğu Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama her çocuk için yaklaşık yirmi dakika sürmüştür. Kurumda, 113 uygulamanın yapılabilmesi için, uyararı az olan, kendilerini rahat hissedecekleri bir oda kullanılmıştır. Çocuklara karşı, destekleyici, olumlu bir tutumla yaklaşmıştır. Uygulamadan önce çocuklara testin doğru ya da yanlış bir cevabının olmadığı belirtilmiştir. Çocuklara seçimlerinde müdahale edilmemiş, sadece anlayamadıkları noktalarda kısaca açıklama yapılmıştır. Uygulama için 2018 yılının aralık ayında Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınıp, 2019 yılının mayıs ayında veriler toplanmıştır.

Ebeveyn Tutum Ölçeği, araştırma kapsamına giren çocukların anne ve babalarının doldurması için evlere yollanmıştır. Müdür, rehber öğretmen ve grup öğretmenlerinin desteğiyle, ailelere ölçeklerin gönderilmesi ve gönderilen bütün ölçeklerin geri toplanması sağlanmıştır.

3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler IBM SPSS Statistics Version 22 paket programı ile analiz edilmiştir.

Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken birim sayıları nedeniyle Shapiro Wilk's' den yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p > 0,05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir.

Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis-H Testinde anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile aralarında farklılık olan gruplar belirlenmiştir. Normal dağılımdan

gelmeyen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman's Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır.

Nominal değişkenlerin grupları arasındaki ilişkiler incelenirken Ki-Kare analizi uygulanmıştır. RxC tablolarda Monte Carlo Simülasyonu yardımıyla Pearson Ki-Kare analizi uygulanmıştır.

Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir ilişkinin olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.



4. Bölüm

Bulgular

Bursa ilindeki özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların okul olgunluğu ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular tablolar halinde belirtilmektedir.

Tablo 4

Anne Baba Tutum Puanlarına İlişkin Dağılım

	n	Ortalama	Medyan	En Küçük	En Büyük	ss
Demokratik Anne	113	73,38	77	0	85	15,44
Aşırı Koruyucu Anne	113	29,17	30	0	44	8,4
İzin Verici Anne	113	19,96	20	0	34	5,96
Otoriter Anne	113	18,04	18	0	41	6,05
Demokratik Baba	113	66,03	74	0	85	24,63
Aşırı Koruyucu Baba	113	26,96	29	0	42	11,07
İzin Verici Baba	113	18,7	21	0	35	8,1
Otoriter Baba	113	16,53	17	0	37	7,73

Tablo 4'te, 113 annenin çoğunluğunun (%73,38) demokratik tutum benimsediği görülmüştür. İkinci sırada aşırı koruyucu tutum (%29,17) gelirken üçüncü sırada ise izin verici tutum (%19,96) olmuştur. Otoriter tutuma sahip anneler (%18,04) en az ortalama ile son sırada yer almıştır.

Babalarda da durum annelere benzer olarak sıralanmıştır. İlk sırada demokratik tutumu benimsemiş babalar (%66,03) yer almıştır. Bunu sırası ile aşırı koruyucu tutum (%26,96), izin verici tutum (%18,7) takip etmiş ve en düşük ortalama yine otoriter tutum (%16,53) olmuştur.

Tablo 5

Anne Baba Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Cinsiyet							Mann Whitney U Testi	
		n	Ortalama	Medyan	En Küçük	En Büyük	ss	Sıra Ort.	Z	p
Demokratik Anne	Erkek	52	71,19	75,5	0	85	18,82	52,92		
	Kız	61	75,25	78	0	85	11,67	60,48	-1,223	0,221
	Toplam	113	73,38	77	0	85	15,44			
Otoriter Anne	Erkek	52	18,15	19	0	30	6,35	60,95		
	Kız	61	17,95	17	0	41	5,84	53,63	-1,187	0,235
	Toplam	113	18,04	18	0	41	6,05			
Aşırı Koruyucu Anne	Erkek	52	28,12	30	0	42	9,6	54,18		
	Kız	61	30,07	30	0	44	7,18	59,4	-0,845	0,398
	Toplam	113	29,17	30	0	44	8,4			
İzin Verici Anne	Erkek	52	19,69	20	0	34	6,77	55,88		
	Kız	61	20,18	20	0	31	5,21	57,95	-0,335	0,738
	Toplam	113	19,96	20	0	34	5,96			
Demokratik Baba	Erkek	52	63,23	74	0	85	27,79	54,43		
	Kız	61	68,41	75	0	85	21,52	59,19	-0,77	0,441
	Toplam	113	66,03	74	0	85	24,63			
Otoriter Baba	Erkek	52	16,37	18	0	31	8,32	59,09		
	Kız	61	16,67	17	0	37	7,25	55,22	-0,627	0,531
	Toplam	113	16,53	17	0	37	7,73			

Aşırı	Erkek	52	24,94	27	0	42	12,02	49,88		
Koruyucu	Kız	61	28,69	30	0	40	9,97	63,07	-2,139	0,032
Baba	Toplam	113	26,96	29	0	42	11,07			
İzin Verici Baba	Erkek	52	18,21	20	0	35	9,33	56,85		
	Kız	61	19,11	21	0	33	6,94	57,13	-0,046	0,963
	Toplam	113	18,7	21	0	35	8,1			

Tablo 5’te görüldüğü gibi, aşırı koruyucu baba puanları bakımından cinsiyetler arasında Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Erkek çocuk sahibi babaların aşırı koruyucu tutum puanı kız çocuk sahibi babaların aşırı koruyucu tutum puanına göre anlamlı derecede düşüktür. Diğer anne baba sıralama tutum puanları bakımından çocukların cinsiyetleri arasında Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 6

Anne Baba Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Annenin Eğitim Düzeyi					Kruskal Wallis H Testi			
		n	Ortalama	Medyan	En Küçük	En Büyük	ss	Sıra Ort.	H	p
Demokratik Anne	Ortaokul ve altı	9	66,33	72	0	84	25,74	47,17		
	Lise	24	73	76,5	0	85	16,48	55,83	3,982	0,408
	Lisans	67	74,31	78	0	85	14,69	60,6		
	Lisansüstü	8	75,63	75	68	85	6,16	55,25		

	Lise	24	57,08	69,5	0	85	30,48	43,04		
	Lisans	67	67,6	76	0	85	23,98	61,31		
	Lisansüstü	8	66	73,5	0	84	27,1	57,44		
	Doktora	5	76,2	76	73	78	2,05	70,2		
	Toplam	113	66,03	74	0	85	24,63			
	Ortaokul ve altı	9	18	18	11	31	5,81	57,56		
Otoriter Baba	Lise	24	16,5	19	0	34	10,11	61,02	7,659	0,105
	Lisans	67	15,7	16	0	29	6,67	52,53		
	Lisansüstü	8	17,88	17,5	0	37	10,71	59,38		
	Doktora	5	23	21	20	27	3,24	92,8		
	Toplam	113	16,53	17	0	37	7,73			
	Ortaokul ve altı	9	32,67	33	20	42	6,86	74,44		
Aşırı Koruyucu Baba	Lise	24	25	29,5	0	40	14	55,65	3,869	0,424
	Lisans	67	27,04	29	0	42	10,62	56,55		
	Lisansüstü	8	24,13	25,5	0	36	11,1	44,13		
	Doktora	5	29,6	28	25	34	3,78	58,7		
	Toplam	113	26,96	29	0	42	11,07			
	Ortaokul ve altı	9	24	23	12	35	7,4	76,11		
İzin Verici Baba	Lise	24	17,33	21	0	30	9,96	56,5	6,976	0,137
	Lisans	67	18,36	20	0	28	7,33	54,54		
	Lisansüstü	8	16,38	18	0	28	8,33	43,94		
	Doktora	5	24	23	19	33	5,29	78,8		

Toplam	113	18,7	21	0	35	8,1
--------	-----	------	----	---	----	-----

Tablo 6’da görüldüğü gibi anne baba tutum puanları bakımından anne eğitim durumu arasında Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 7

Anne Baba Tutumlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Babanın Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis H Testi		
		n	Ortalama	Medyan	En Küçük	En Büyük	ss	Sıra Ort.	H	p
Ortaokul ve altı		6	77	77	71	84	5,4	62,25		
	Demokratik	25	71,96	77	0	85	16,16	51,08	1,685	0,640
Anne	Lisans	71	73,93	76	0	85	14,16	57,36		
	Lisansüstü	11	71,09	79	0	85	24,55	65,27		
Toplam		113	73,38	77	0	85	15,44			
Ortaokul ve altı		6	20,17	19,5	11	30	6,85	66,5		
	Otoriter	25	18,4	20	0	30	5,89	61,96	2,445	0,485
Anne	Lisans	71	18,11	18	0	41	5,95	56,2		
	Lisansüstü	11	15,64	16	0	26	6,83	45,68		
Toplam		113	18,04	18	0	41	6,05			
Aşırı	Ortaokul	6	30,83	30,5	24	41	6,18	60,42	1,98	0,5

Koruyucu	ve altı										77
Anne	Lise	25	29,96	31	0	42	8,82	61,28			
	Lisans	71	28,68	30	0	44	8,12	53,82			
	Lisansüstü	11	29,64	33	0	40	10,81	65,91			
	Toplam	113	29,17	30	0	44	8,4				
	Ortaokul										
	ve altı	6	24,5	24,5	14	33	6,28	82,17			
İzin Verici	Lise	25	20,16	20	0	34	6,82	58,52	7,631	0,054	
Anne	Lisans	71	20,06	20	0	31	5,26	57,39			
	Lisansüstü	11	16,36	17	0	25	6,74	37,27			
	Toplam	113	19,96	20	0	34	5,96				
	Ortaokul										
	ve altı	6	72,33	72	65	82	6,19	51,67			
Demokratik	Lise	25	69,48	72	0	83	15,51	50,84	8,181	0,042	2-4
Baba	Lisans	71	62,31	75	0	85	28,88	55,58			
	Lisansüstü	11	78,73	79	70	85	5,35	83,09			
	Toplam	113	66,03	74	0	85	24,63				
	Ortaokul										
	ve altı	6	18,83	17	11	31	6,94	61,17			
Otoriter	Lise	25	19,52	20	0	34	6,83	69,94	5,686	0,128	
Baba	Lisans	71	14,96	16	0	27	7,83	51,99			
	Lisansüstü	11	18,64	15	12	37	7,5	57,64			
	Toplam	113	16,53	17	0	37	7,73				
	Ortaokul										
	ve altı	6	35,67	34,5	29	42	5,05	88,92	13,229	0,004	

Aşırı	Lise	25	30,64	32	0	39	7,76	69,3			
Koruyucu	Lisans	71	24,49	27	0	42	12,33	49,4			3-1
Baba	Lisansüstü	11	29,82	29	22	36	4,58	60,68			
	Toplam	113	26,96	29	0	42	11,07				
	Ortaokul ve altı	6	27,33	26,5	22	35	5,39	95,08			
İzin Verici	Lise	25	19,76	21	0	30	6,15	58,22	9,382	0,025	3-1
Baba	Lisans	71	17,32	20	0	33	8,81	52,92			
	Lisansüstü	11	20,45	19	12	28	4,7	59,77			
	Toplam	113	18,7	21	0	35	8,1				

Tablo 7’de görüldüğü gibi demokratik baba puanları bakımından baba eğitim durumu arasında Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Lise mezunu babaların demokratik tutum puanı, lisansüstü mezunu olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

Aşırı koruyucu baba puanları bakımından baba eğitim durumu arasında Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Lisans mezunu babaların aşırı koruyucu tutum puanı, ortaokul ve altı mezunu olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

İzin verici baba puanları bakımından baba eğitim durumu arasında Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Lisans mezunu babaların izin verici baba puanı, ortaokul ve altı mezunu olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

Diğer anne baba tutum puanları bakımından baba eğitim durumu arasında Kruskal Wallis H Testine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 8

Anne Baba Tutumlarının Anne Meslek Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Annenin Çalışma Durumu						Mann Whitney U Testi		
		n	Ortalama	Medyan	En Küçük	En Büyük	ss	Sıra Ort.	z	p
Demokratik Anne	Çalışıyor	39	74,62	78	0	85	13,71	59,97		
	Çalışmıyor	74	72,73	77	0	85	16,33	55,43	-0,702	0,483
	Toplam	113	73,38	77	0	85	15,44			
Otoriter Anne	Çalışıyor	39	19,56	20	0	41	6,51	64,77		
	Çalışmıyor	74	17,24	17,5	0	31	5,68	52,91	-1,835	0,067
	Toplam	113	18,04	18	0	41	6,05			
Aşırı Koruyucu Anne	Çalışıyor	39	30,97	31	0	44	7,76	64,86		
	Çalışmıyor	74	28,22	30	0	42	8,61	52,86	-1,854	0,064
	Toplam	113	29,17	30	0	44	8,4			
İzin Verici Anne	Çalışıyor	39	20,38	20	0	31	5,74	59,45		
	Çalışmıyor	74	19,73	20	0	34	6,09	55,71	-0,578	0,563
	Toplam	113	19,96	20	0	34	5,96			
Demokratik Baba	Çalışıyor	39	63,82	72	0	84	25,42	50,5		
	Çalışmıyor	74	67,19	75	0	85	24,3	60,43	-1,534	0,125
	Toplam	113	66,03	74	0	85	24,63			
Otoriter Baba	Çalışıyor	39	15,95	17	0	34	7,85	55,03		
	Çalışmıyor	74	16,84	17,5	0	37	7,7	58,04	-0,466	0,641
	Toplam	113	16,53	17	0	37	7,73			

Aşırı	Çalışıyor	39	27,92	31	0	42	11,84	63,09		
Koruyucu	Çalışmıyor	74	26,46	28	0	42	10,7	53,79	-1,437	0,151
Baba	Toplam	113	26,96	29	0	42	11,07			
İzin Verici Baba	Çalışıyor	39	19,03	21	0	35	8,99	60,22		
	Çalışmıyor	74	18,53	20	0	33	7,65	55,3	-0,76	0,447
	Toplam	113	18,7	21	0	35	8,1			

Tablo 8’de görüldüğü gibi anne baba sıralama tutum puanları bakımından anne meslek durumu arasında Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 9

Anne Baba Tutumlarının Baba Meslek Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Babanın Çalışma Durumu					Mann Whitney U Testi			
		n	Ortalama	Medyan	En Küçük	En Büyük	ss	Sıra Ort.	Z	p
Demokratik Anne	Çalışmıyor	15	73,87	75	60	83	5,91	46,53		
	Çalışıyor	98	73,31	77	0	85	16,44	58,6	-1,33	0,183
	Toplam	113	73,38	77	0	85	15,44			
Otoriter Anne	Çalışmıyor	15	19,6	20	12	31	4,98	65,2		
	Çalışıyor	98	17,81	18	0	41	6,19	55,74	-1,044	0,297
	Toplam	113	18,04	18	0	41	6,05			
Aşırı Anne	Çalışmıyor	15	31,27	34	18	42	6,85	65,37		
	Çalışıyor	98	28,85	30	0	44	8,59	55,72	-1,064	0,287
	Toplam	113	29,17	30	0	44	8,4			

İzin Verici Anne	Çalışmıyor	15	22,8	23	13	34	5,66	70,57		
	Çalışıyor	98	19,52	20	0	33	5,91	54,92	-1,726	0,084
	Toplam	113	19,96	20	0	34	5,96			
Demokratik Baba	Çalışmıyor	15	15,13	0	0	78	31,34	18,97		
	Çalışıyor	98	73,82	75	0	85	9,83	62,82	-4,836	0,001
	Toplam	113	66,03	74	0	85	24,63			
Otoriter Baba	Çalışmıyor	15	3,8	0	0	22	7,98	19,63		
	Çalışıyor	98	18,48	18	0	37	5,56	62,72	-4,754	0,001
	Toplam	113	16,53	17	0	37	7,73			
Aşırı Koruyucu Baba	Çalışmıyor	15	5,4	0	0	29	11,2	14,33		
	Çalışıyor	98	30,27	30	0	42	6,37	63,53	-5,427	0,001
	Toplam	113	26,96	29	0	42	11,07			
İzin Verici Baba	Çalışmıyor	15	4,87	0	0	27	10,11	23,53		
	Çalışıyor	98	20,82	21	0	35	5,19	62,12	-4,262	0,001
	Toplam	113	18,7	21	0	35	8,1			

Tablo 9’da görüldüğü gibi demokratik baba puanları bakımından baba meslek durumu arasında Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Meslek sahibi olmayan babaların demokratik tutum puanı, meslek sahibi olan babaların demokratik tutum puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Otoriter baba puanları bakımından baba meslek durumu arasında Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Meslek sahibi olmayan babaların otoriter tutum puanı, meslek sahibi olan babalara göre anlamlı derecede düşüktür.

Aşırı koruyucu baba puanları bakımından baba meslek durumu arasında Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Meslek sahibi olmayan babaların aşırı koruyucu tutum puanı, meslek sahibi olan babalara göre anlamlı derecede düşüktür.

İzin verici baba puanları bakımından baba meslek durumu arasında Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Meslek sahibi olmayan babaların izin verici tutum puanı, meslek sahibi olan babalara göre anlamlı derecede düşüktür.

Diğer anne baba sıralama tutum puanları bakımından baba meslek durumu arasında Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 10

Anne Baba Tutumlarının Ailenin Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Kruskal Wallis H							Testi	
		Aylık Gelir								
		n	Ortalama	Medyan	En Küçük	En Büyük	ss	Sıra Ort.	H	p
Demokratik Anne	3000 TL'den az	6	77	77,5	66	83	5,9	62,75		
	3000-5000 TL arası	45	75,42	76	62	85	6,14	55,47	0,30	0,86
	5000 TL'den fazla	62	71,55	77	0	85	20	57,56	2	

	Toplam	113	73,38	77	0	85	15,44		
	3000								
	TL'den az	6	20,83	21,5	13	25	4,26	77,08	
	3000-5000								
Otoriter	TL arası	45	18,24	18	11	31	4,39	56,53	2,425
Anne	5000								
	TL'den fazla	62	17,63	17,5	0	41	7,14	55,4	
	Toplam	113	18,04	18	0	41	6,05		
	3000								
	TL'den az	6	32,33	32	25	42	6,59	67,92	
	3000-5000								
Aşırı	TL arası	45	31,24	31	18	44	6,4	63,72	4,612
Koruyucu	5000								0,1
Anne	TL'den fazla	62	27,35	29	0	44	9,42	51,06	
	Toplam	113	29,17	30	0	44	8,4		
	3000								
	TL'den az	6	24,17	25,5	13	34	7,36	77,83	
	3000-5000								
İzin Verici	TL arası	45	20,69	20	10	33	4,22	58,43	3,067
Anne	5000								
	TL'den fazla	62	19,02	20	0	31	6,7	53,94	
	Toplam	113	19,96	20	0	34	5,96		0,216

	3000	6	49,33	72,5	0	76	38,24	40		
	TL'den az									
	3000-5000	45	59,71	70	0	85	28,61	45,79		
Demokratik	TL arası								12,455	0,002 2-3
Baba	5000									
	TL'den fazla	62	72,23	76	0	85	17,54	66,78		
	Toplam	113	66,03	74	0	85	24,63			
	3000	6	12,67	15,5	0	23	10,69	49,08		
	TL'den az									
	3000-5000	45	15,82	17	0	34	8,88	55,79		
Otoriter	TL arası								0,571	0,752
Baba	5000									
	TL'den fazla	62	17,42	17,5	0	37	6,39	58,65		
	Toplam	113	16,53	17	0	37	7,73			
	3000	6	20,33	26,5	0	40	16,52	43,33		
	TL'den az									
	3000-5000	45	26,49	32	0	42	13,47	61,34		
Aşırı	TL arası								2,037	0,361
Koruyucu	5000									
Baba	TL'den fazla	62	27,95	28,5	0	42	8,15	55,17		
	Toplam	113	26,96	29	0	42	11,07			

	3000	6	17,5	25	0	28	13,66	68,33	7,89	0,019
	TL'den az								8	
	3000-5000									
İzin Verici	TL arası	45	16,44	19	0	31	8,65	46,47		2-3
Baba	5000									
	TL'den fazla	62	20,45	22	0	35	6,65	63,55		
	Toplam	113	18,7	21	0	35	8,1			

Tablo 10'a göre demokratik baba puanları bakımından aylık gelir durumu arasında Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Aylık geliri 3000-5000 TL arasında olanların demokratik baba puanı, aylık geliri 5000 TL'den fazla olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

İzin verici baba puanları bakımından aylık gelir durumu arasında Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Aylık geliri 3000-5000 TL arasında olanların izin verici baba puanı, aylık geliri 5000 TL'den fazla olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

Diğer anne baba tutum puanları bakımından aylık gelir durumu arasında Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 11

Anne Baba Tutum Puanları ile Demografik Değerler Arasındaki İlişki

	Çocuğun Yaşı	Annenin Yaşı	Babanın Yaşı	Çocuk Sayısı
Demokratik Anne	r -0,084	0,089	0,021	0,09

	p	0,374	0,346	0,824	0,345
	n	113	113	113	113
	r	0,093	0,032	-0,08	0,113
Otoriter Anne	p	0,329	0,739	0,4	0,234
	n	113	113	113	113
	r	-0,038	-0,105	-0,061	-0,032
Aşırı Koruyucu Anne	p	0,693	0,267	0,523	0,737
	n	113	113	113	113
	r	0,06	0,138	0,147	0,005
İzin Verici Anne	p	0,526	0,144	0,121	0,961
	n	113	113	113	113
	r	-,233*	-0,077	-0,161	0,051
Demokratik Baba	p	0,013	0,417	0,089	0,591
	n	113	113	113	113
	r	-0,013	0,098	0,062	-0,036
Otoriter Baba	p	0,888	0,3	0,511	0,708
	n	113	113	113	113
	r	-,208*	-0,145	-0,182	-0,067
Aşırı Koruyucu Baba	p	0,027	0,126	0,054	0,484
	n	113	113	113	113
	r	-,215*	-0,017	0,061	0,045
İzin Verici Baba	p	0,022	0,858	0,521	0,635
	n	113	113	113	113

Tablo 11’de görüldüğü gibi çocuğun yaş değerleri ile babaların demokratik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki zayıf ve ters yönlüdür ($r=-0,233$). Çocuğun yaşı değerleri arttıkça babaların demokratik tutum puanları azalmaktadır.

Çocuğun yaşı değerleri ile babaların aşırı koruyucu tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki zayıf ve ters yönlüdür ($r=-0,208$). Çocuğun yaşı değerleri arttıkça babaların aşırı koruyucu tutum puanları azalmaktadır.

Çocuğun yaşı değerleri ile babaların izin verici tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki zayıf ve ters yönlüdür ($r=-0,215$). Çocuğun yaş değerleri arttıkça babaların izin verici tutum puanları azalmaktadır.

Diğer anne baba tutum değerleri ile puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 12

Okul Öncesi Çocuklarının Metropolitan Testi Sonuçları

	n	%	
Okuma Olgunluğu	Orta altı	3	2,65
	Orta	35	30,97
	Orta üstü	53	46,9
	Üstün	22	19,47
	Toplam	113	100
Sayı Olgunluğu	Orta	2	1,77
	Orta üstü	26	23,01
	Üstün	85	75,22
	Toplam	113	100
Toplam Olgunluğu	Orta altı	1	0,88

Orta	18	15,93
Orta üstü	62	54,87
Üstün	32	28,32
Toplam	113	100

Tablo 12’de, 113 okul öncesi çocukların çoğunluğunun (%46,9) orta üstü okuma olgunluğuna sahip olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla orta düzey (%30,97), üstün düzey (%19,47) takip ederken en düşük ortalama orta altı düzey (%2,65) olmuştur.

Çocukların yarısından fazlasının (%75,22) üstün düzey sayı olgunluğuna sahip olduğu dikkat çekmektedir. İkinci sırada orta üstü düzey (%23,01) gelirken, en düşük ortalama %1,77 ile orta olmuştur. Sayı olgunluğu olarak orta altı düzey olan çocuk bulunmamaktadır.

Bunlara ek olarak çocukların yarısından fazlasının (54,87) orta üstü düzey toplam olgunluğa sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bunu sırasıyla üstün düzey (28,32) ve orta düzey (15,93) takip ederken, en düşük ortalama % 0,88 ile orta altı düzey olmuştur.

Tablo 13

Anne Baba Tutumlarının Toplam Olgunluk Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Toplam Olgunluk					Kruskal Wallis H Testi		
	n	Ortalama	Medyan	En Küçük	En Büyük	ss	Sıra Ort.	H	p
Demokratik Anne	Orta ve orta altı	19	74,53	76	60	85	7,68	53	0,975 0,614
	Orta üstü	62	73,32	76,5	0	85	14,95	55,88	
	Üstün	32	72,81	78	0	85	19,64	61,55	
	Toplam	113	73,38	77	0	85	15,44		

Otoriter Anne	Orta ve orta altı	19	19,16	20	11	27	4,35	64,79		
	Orta üstü	62	18	18	0	31	5,56	56,61	1,539	0,463
	Üstün	32	17,47	17,5	0	41	7,71	53,13		
	Toplam	113	18,04	18	0	41	6,05			
	Aşırı	Orta ve orta altı	19	32,05	32	20	42	6,03	67,53	13,21
Koruyucu	Orta üstü	62	30,35	32	0	44	8,36	62,85	7	0,001
Anne	Üstün	32	25,16	26	0	38	8,46	39,41		
	Toplam	113	29,17	30	0	44	8,4			3-2 3-1
İzin Verici Anne	Orta ve orta altı	19	21,21	19	13	34	6,18	58,16		
	Orta üstü	62	20,08	20	0	31	5,87	58,08	0,323	0,851
	Üstün	32	18,97	20	0	28	6,02	54,22		
	Toplam	113	19,96	20	0	34	5,96			
	Demokratik Baba	Orta ve orta altı	19	62,26	73	0	84	28,54	52,34	
Orta üstü		62	66,26	74	0	85	24,48	57,05	0,599	0,741
Üstün		32	67,81	75,5	0	84	22,97	59,67		
Toplam		113	66,03	74	0	85	24,63			
Otoriter Baba		Orta ve orta altı	19	16	17	0	34	9,35	53,18	
	Orta üstü	62	16,61	17	0	37	7,88	57,38	0,337	0,845
	Üstün	32	16,69	18	0	27	6,54	58,53		
	Toplam	113	16,53	17	0	37	7,73			

Aşırı	Orta ve orta altı	19	25,95	31	0	41	13,08	57,24	3,87	0,144
	Koruyucu	Orta üstü	62	27,92	30	0	42	11,23		
Baba	Üstün	32	25,72	27	0	39	9,55	47,72		
	Toplam	113	26,96	29	0	42	11,07			
İzin Verici	Orta ve orta altı	19	18	21	0	31	9,6	56,34	0,092	0,955
	Baba	Orta üstü	62	18,65	20	0	35	7,98		
Baba	Üstün	32	19,22	21	0	33	7,59	58,48		
	Toplam	113	18,7	21	0	35	8,1			

Tablo 13'te görüldüğü gibi aşırı koruyucu anne puanları bakımından çocukların toplam olgunluk durumu arasında Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Toplam olgunluk düzeyi üstün olan çocukların annelerinin aşırı koruyucu tutum puanı, toplam olgunluk düzeyi orta üstü, orta ve orta altı düzey olan çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür.

Diğer anne baba tutum puanları bakımından çocukların toplam olgunluk durumu arasında Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 14

Demografik Değerlerin Toplam Olgunluk Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Ki Kare Testi Sonuçları

Toplam Olgunluk					Ki Kare Testi
Orta ve orta altı	Orta üstü	Üstün	Toplam		

		n	%	n	%	n	%	n	%	Ki Kare	p
Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	12	63,16	24	38,71	16	50	52	46,02		
	Kız	7	36,84	38	61,29	16	50	61	53,98	3,784	0,151
	Toplam	19	100	62	100	32	100	113	100		
<hr/>											
Ortaokul ve altı		4	21,05	5	8,06	0	0	9	7,96		
Annenin Eğitim Düzeyi	Lise	5	26,32	13	20,97	6	18,75	24	21,24		
	Lisans	10	52,63	37	59,68	20	62,5	67	59,29		0,156
	Lisansüstü	0	0	5	8,06	3	9,38	8	7,08		
	Doktora	0	0	2	3,23	3	9,38	5	4,42		
	Toplam	19	100	62	100	32	100	113	100		
<hr/>											
Annenin Çalışma Durumu	Çalışmıyor	10	52,63	19	30,65	10	31,25	39	34,51		
	Çalışıyor	9	47,37	43	69,35	22	68,75	74	65,49	3,321	0,19
	Toplam	19	100	62	100	32	100	113	100		
<hr/>											
Ortaokul ve altı		3	15,79	3	4,84	0	0	6	5,31		
Babanın Eğitim Düzeyi	Lise	6	31,58	19	30,65	0	0	25	22,12		
	Lisans	9	47,37	34	54,84	28	87,5	71	62,83		0,002
	Lisansüstü	1	5,26	6	9,68	4	12,5	11	9,73		
	Toplam	19	100	62	100	32	100	113	100		
	<hr/>										
Babanın Çalışma Durumu	Çalışmıyor	2	10,53	10	16,13	3	9,38	15	13,27		
	Çalışıyor	17	89,47	52	83,87	29	90,63	98	86,73		0,693
	Toplam	19	100	62	100	32	100	113	100		
<hr/>											
Aylık	3000	1	5,26	5	8,06	0	0	6	5,31		0,269

Gelir	TL'den az								
	3000-5000	6	31,58	28	45,16	11	34,38	45	39,82
	TL arası								
	5000								
	TL'den fazla	12	63,16	29	46,77	21	65,63	62	54,87
	Toplam	19	100	62	100	32	100	113	100
	Orta altı	3	15,79	0	0	0	0	3	2,65
	Orta	15	78,95	20	32,26	0	0	35	30,97
	Orta üstü	1	5,26	39	62,9	13	40,63	53	46,9
	Üstün	0	0	3	4,84	19	59,38	22	19,47
Toplam	19	100	62	100	32	100	113	100	
Okuma Olgunluğu	Orta	2	10,53	0	0	0	0	2	1,77
	Orta üstü	13	68,42	13	20,97	0	0	26	23,01
	Üstün	4	21,05	49	79,03	32	100	85	75,22
	Toplam	19	100	62	100	32	100	113	100
Sayı Olgunluğu	Orta	2	10,53	0	0	0	0	2	1,77
	Orta üstü	13	68,42	13	20,97	0	0	26	23,01
	Üstün	4	21,05	49	79,03	32	100	85	75,22
Toplam	19	100	62	100	32	100	113	100	

Tablo 14'e göre, çocukların toplam olgunluk durumu ile baba eğitim durumu arasında Ki Kare Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Toplam olgunluğu orta düzey ve orta düzeyin altında olan çocukların %47,37'si, orta üstü olanların %54,84'ü ve üstün olanların %87,5'inin babası lisans mezunuyken; toplam olgunluğu orta düzey ve orta düzeyin altında olan çocukların %15,79'u, orta üstü olanların %4,84'ünün babası ortaokul ve altı mezunudur.

Çocukların toplam olgunluk durumu ile okuma olgunluğu durumu arasında Ki Kare Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Toplam

olgunluğu orta düzey ve orta düzeyin altında olan çocukların %5,26'sı, orta üstü olanların %62,9'u ve üstün olanların %40,63'ünün okuma olgunluğu orta üstü düzeydeyken; toplam olgunluğu orta düzey ve orta düzeyin altında olan çocukların %15,79'unun okuma olgunluğu orta altı düzeydedir.

Çocukların toplam olgunluk durumu ile sayı olgunluğu durumu arasında Ki Kare Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Toplam olgunluğu orta düzey ve orta düzeyin altında olan çocukların %21,05'i, orta üstü olanların %79,03'ü ve üstün olanların %100'ünün sayı olgunluğu üstün düzeydeyken; toplam olgunluğu orta düzey ve orta düzeyin altında olan çocukların %10,53'ünün sayı olgunluğu orta düzeydedir.

Çocukların toplam olgunluk durumu ile diğer değişkenler arasında Ki Kare Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 15

Çocukların Toplam Olgunluk Durumunun Ailenin Demografik Bilgileri Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Toplam Olgunluk					Kruskal Wallis H Testi			
		n	Ortalama	Medyan	En Küçük	En Büyük	ss	Sıra Ort.	H	p
Çocuğun Yaşı	Orta ve orta altı	19	5,43	5,36	5,10	5,96	0,30	58,13	3,088	0,214
	Orta üstü	62	5,39	5,34	4,84	5,98	0,32	52,52		
	Üstün	32	5,51	5,55	4,93	5,95	0,33	65,0		
	Toplam	113	5,43	5,40	4,84	5,98	0,32			
	Annenin Yaşı	Orta ve orta altı	19	35,53	35,00	26,00	44,00	4,56		

	Orta üstü	62	34,39	34,00	27,00	43,00	3,91	50,88			
	Üstün	32	36,03	36,00	29,00	44,00	3,15	66,50			
	Toplam	113	35,04	35,00	26,00	44,00	3,87				
	Orta ve										
Babanın	orta altı	19	37,00	37,00	30,00	48,00	4,33	56,61			
Yaşı	Orta üstü	62	36,95	37,00	29,00	58,00	4,74	54,03	1,606	0,448	
	Üstün	32	37,34	37,00	33,00	44,00	2,72	62,98			
	Toplam	113	37,07	37,00	29,00	58,00	4,17				
	Orta ve										
Çocuk	orta altı	19	2,05	2,00	1,00	4,00	0,97	70,5			
Sayısı	Orta üstü	62	1,50	1,00	1,00	5,00	0,70	51	6,972	0,031	2-1
	Üstün	32	1,69	2,00	1,00	3,00	0,64	60,61			
	Toplam	113	1,65	2,00	1,00	5,00	0,75				

Tablo 15’te görüldüğü gibi ailedeki çocuk sayısı bakımından çocukların toplam olgunluk durumu arasında Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Toplam olgunluk orta üstü düzeyde olan çocukların ailelerindeki çocuk sayısı, toplam olgunluk düzeyi orta ve orta altı düzeylere göre anlamlı derecede düşüktür.

Diğer değerler bakımından çocukların toplam olgunluk durumu arasında Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi dönem kişiliğin temellerinin atıldığı bir dönemdir (Kaya, 1997). Bu dönemde, ebeveyn tutumları çocuğun bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişimini etkiler (Razon, 1987). Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin ve babalarının tutumları ve çocukların okul olgunlukları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında öğretmen ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Öndegider (2013), çocuğun psikolojik sağlığının, ebeveynlerinin davranışlarını nasıl anladığı ve yorumladığına bağlı olduğunu belirtmektedir. McElmeel ve Sharron (2002) da “Çocuklar için iyi karakterin en etkili yolu, ebeveynlerin çocuklarına en iyi ve doğru şekilde model olmasından geçer” şeklindeki ifadeyle ailenin değerler eğitimindeki önemine vurgu yapmaktadır. Bu ifadelerden de ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada anne baba tutum puanları incelendiğinde, annelerin çoğunluğunun (%73,38) demokratik tutum benimsediği görülmektedir. İkinci sırada aşırı koruyucu tutum (%29,17), üçüncü sırada ise izin verici tutum (%19,96) bulunmaktadır. Otoriter tutuma sahip anneler (%18,04) en az ortalama ile son sırada yer almaktadır. Babalarda da durum annelerde olduğu şekilde sıralanmaktadır. İlk sırada demokratik tutumu benimsemiş babalar (%66,03) yer almaktadır. Bunu sırası ile aşırı koruyucu tutum (%26,96), izin verici tutum (%18,7) takip etmekte ve en düşük ortalama ile otoriter tutum (%16,53) son sırada yer almaktadır. Deniz (2019) ‘in çalışmasında da ebeveynler, okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara yönelik genel tutumları açısından değerlendirdiğinde; demokratik tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Anne baba tutumu olarak, en sağlıklı ve en başarılı olan tutum, demokratik anne baba tutumudur. Demokratik tutum, çocukların

hem denetlenmesini hem de ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranılmasını amaçlayan bir tutumdur. Anne baba tutarlı, kararlı ve güven vericidir (Çağdaş ve Seçer 2006; Özyürek 2004). Çalışmamızda da anne babalar okul öncesi dönem çocuklarına olumlu bir tutum olan demokratik tutum sergilemektedirler.

Aşırı koruyucu baba puanları bakımından çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Erkek çocuk sahibi olan babaların aşırı koruyucu tutum puanları kız çocuk sahibi babaların aşırı koruyucu tutum puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Diğer anne baba tutum puanları bakımından çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Bu sonuca benzer olarak Arslan (2018)'in çalışmasında, cinsiyete göre kız ergenlerin anne ve babasından algıladıkları kontrol/denetleme düzeylerinin, erkek ergenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar ataerkil toplumlarda ailelerin kız çocuklarına karşı daha koruyucu yaklaştıkları, erkek çocuklarını daha serbest yetiştirdiklerini düşündürmektedir.

Anne baba tutum puanları bakımından anne eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Fakat anne baba tutum puanları bakımından babaların demokratik tutum puanı ile baba eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Lise mezunu olan babaların demokratik tutum puanı, lisansüstü mezunu olan babalarının demokratik tutum puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Lisans mezunu olan babaların aşırı koruyucu tutum puanı, ortaokul ve altı mezunu olan babaların aşırı koruyucu tutum puanına göre anlamlı derecede düşüktür. Lisans mezunu olan babaların izin verici tutum puanı, ortaokul ve altı mezunu olan babaların izin verici tutum puanına göre anlamlı derecede düşüktür. Babaların eğitim durumu arttıkça daha demokratik tutuma sahip oldukları, aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarının ise eğitim durumu ile ters ilişki içinde olduğu görülmektedir. Otoriter baba tutum puanları bakımından baba eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Begde

(2015) de benzer olarak, babaların çocuklarına karşı demokratik ve aşırı koruyucu tutumlarının babaların öğrenim durumlarından etkilendiğini, lisans mezunu babalara oranla ilk ve ortaokul mezunu babaların çocuklarına karşı daha koruyucu tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Bu sonuçlar babaların eğitim durumundaki artışın tutumlarına pozitif yansıdığını, çocuklarına daha demokratik yaklaştıklarını, aşırı koruyucu tutumlarının azaldığını göstermektedir.

Yapılan araştırmada anne baba tutum puanları bakımından anne çalışma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katıksız (2019) da çalışmasında anne tutumunun annenin çalışma durumuna göre değişmediğini belirtmiştir. Fakat meslek sahibi olmayan babaların demokratik tutum puanı, otoriter tutum puanı, aşırı koruyucu tutum puanı ve izin verici tutum puanı; meslek sahibi olan babaların tutum puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Bu durum meslek sahibi olmayan babaların çocuğun sorumluluğunu annelere bıraktıklarını düşündürmektedir.

Babaların demokratik tutum puanları bakımından aylık gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Aylık geliri 3000-5000 TL arasında olan babaların demokratik tutum puanı ve izin verici tutum puanı; aylık geliri 5000 TL'den fazla olan babaların tutum puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Diğer anne baba tutum puanları bakımından aylık gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Çocuklara maddi olarak sınır konulması gerekliliğinin babaları, demokratik veya izin verici olmaktan alıkoyduğu; onları daha kısıtlayıcı tutum sergilemek durumunda bıraktığı düşünülmektedir. Şahin Zeteroğlu (2014) da araştırmasında sosyoekonomik düzeyler arasında anne tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, orta ve üst sosyoekonomik düzey annelerin demokratik tutum puanı, alt sosyoekonomik düzey annelerin demokratik tutum puanına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Demokratik tutumun, alt sosyoekonomik düzey annelerde, orta ve üst

sosyoekonomik düzey annelere göre anlamlı derecede düşük olduğunu; otoriter tutumun alt sosyoekonomik düzey annelerde, orta ve üst sosyoekonomik düzey annelere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu; izin verici tutumun ise alt sosyoekonomik düzey annelerde, orta sosyoekonomik düzeye göre anlamlı derecede yüksek olduğunu belirtmiştir.

Çocuğun yaş değerleri ile babaların demokratik tutum puanları, aşırı koruyucu tutum puanları ve izin verici tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki zayıf ve ters yönlüdür ($r=-0,233$). Çocuğun yaş değerleri arttıkça babaların demokratik, aşırı koruyucu ve izin verici tutum puanları azalmaktadır. Babaların, çocuğun yaşının artmasıyla beraber ilkokula başlama yaşına geldiğini, bu anlamda çocuğun sorumluluğunun da arttığını düşünerek ona karşı daha az demokratik, daha az izin verici bir tutum sergiliyor olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda babalar, çocuğun yaş alması ile artık kendine daha çok bakabileceği, kendini koruyabileceği ve çocuğun sorumluluklarının daha çok bilincinde olduğunu düşündüklerinden daha az koruyucu bir tutuma yönelmiş olabilmektedirler. Çalışmada çocuk sayısı değerleri ile anne baba tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$). Güneysu (1986) ise bir devlet okulunda, “orta” gelir düzeyinin çoğunlukta olduğu çalışma grubu ile yaptığı çalışmasında, tek çocuklu ailelerde ana baba tutumlarının çok çocuklu ailelerde olduğundan daha demokratik olduğunu ve çocuk sayısı arttıkça hem annenin hem de babanın demokratik olmaktan uzaklaştığı belirtilmektedir. Bu durumun çalışma grubundan kaynaklandığı, ailelerin çocuklarına sundukları imkânların tutumlarını etkilediği, çocuk sayısındaki artışın bu noktada bir kısıtlama oluşturduğu düşünülmektedir. Çalışmanın sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerle yapılmış olması, sonucun Güneysu (1986)’dan farklı olmasına sebep olmaktadır. Annenin yaşı, babanın yaşı ile anne baba tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Thackray (1971), okul olgunluğunu, tüm öğrenmeler için, hiçbir duygusal zorluğa maruz kalmadan, o zamana kadar güçlkle kazanılan bir takım bilgi ve becerilerin artık yeteri miktarda ve kolay bir şekilde öğrenilebiliyor olduğu dönem olarak tanımlamıştır (Akt. Oktay, 1983). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların çoğunluğunun (%46,9) orta üstü okuma olgunluğuna sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla orta düzey (%30,97), üstün düzey (%19,47) takip ederken en düşük ortalama orta altı düzey (%2,65) olmaktadır. Çocukların yarısından fazlasının (%75,22) üstün düzey sayı olgunluğuna sahip olduğu dikkat çekmektedir. İkinci sırada orta üstü düzey (%23,01) gelirken, en düşük ortalama %1,77 ile orta düzey olmaktadır. Sayı olgunluğu olarak orta altı düzey olan çocuk bulunmamaktadır. Bunlara ek olarak çocukların yarısından fazlasının (54,87) orta üstü düzey toplam olgunluğa sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bunu sırasıyla üstün (28,32) ve orta (15,93) takip ederken, en düşük ortalama % 0,88 ile orta altı olmuştur. Çıkrıkçı (1999) da yaptığı çalışmada çocukların en çok sayı olgunluğuna sahip olduğunu aktarmıştır. Çocuklar günlük yaşamın hemen her alanında sayılarla ilgili terimlerle karşılaşmaktadırlar. Bunun sonucu olarak kendilerini matematik eğitiminin içinde bulmaktadırlar (Metin, 1952). Bu çalışmada da 5-6 yaş çocukların sayı olgunluklarının üstün düzey çıkmış olması günümüz çocuklarının sayıları daha erken tanımaya başladığının bir göstergesi olabilmektedir.

Annelerin aşırı koruyucu tutum puanları bakımından çocukların toplam olgunluk durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Toplam olgunluk düzeyi üstün olan çocukların annelerinin aşırı koruyucu tutum puanı, toplam olgunluk düzeyi orta üstü, orta ve orta altı düzey olan çocukların annelerinin aşırı koruyucu tutum puanına göre anlamlı derecede düşüktür. Bu noktada annelerin aşırı koruyuculuğunun çocukların okul olgunluğunu olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Diğer anne baba tutum puanları bakımından çocukların toplam olgunluk düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Çocukların toplam olgunluk durumu ile babaların eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Toplam olgunluğu orta düzey ve orta düzeyin altında olan çocukların %47,37'sinin, toplam olgunluğu orta üstü olan çocukların %54,84'ünün ve toplam olgunluğu üstün olan çocukların %87,5'inin babası lisans mezunudur. Toplam olgunluğu orta düzey ve orta düzeyin altında olan çocukların %15,79'unun, toplam olgunluğu orta üstü olanların %4,84'ünün babası ortaokul ve altı mezunudur. Bu sonuç baba eğitim durumu arttıkça çocukların okul olgunluğu düzeyinin de arttığını göstermektedir. Bu durumda, babaların eğitim düzeyi arttıkça, çocuklarıyla geçirdikleri zamanda onlara bu alanda daha fazla destek oldukları ve okul ile daha fazla işbirliği içinde buldukları düşünülebilir.

Çocukların toplam olgunluk durumu ile okuma olgunluğu durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Toplam olgunluğu orta ve orta altı düzey olan çocukların %5,26'sinin, toplam olgunluğu orta üstü olan çocukların %62,9'unun okuma olgunluğu orta üstü düzeydedir. Çocukların toplam olgunluk düzeyi arttıkça okuma olgunluk düzeyi de artmaktadır. Çocukların toplam olgunluk durumu ile sayı olgunluğu durumu arasında da istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Toplam olgunluğu orta düzey ve orta düzeyin altında olan çocukların %21,05'inin, toplam olgunluğu orta üstü olan çocukların %79,03'ünün ve toplam olgunluğu üstün olan çocukların %100'ünün sayı olgunluğu üstün düzeydedir. Çocukların toplam olgunluk düzeyi arttıkça sayı olgunluk düzeyi de artmaktadır. Okuma olgunluğunda da sayı olgunluğunda da aynı durumun gözlemlenmiş olması olgunluğun her alanda aynı seviyede ilerlediğini ve bu ilerleyişlerin birbirlerine etkisinin olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada çocukların toplam olgunluk düzeyi ile anne eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmazken; Wynn (2002) tarafından yapılan çalışmada çocukların okuma-yazma ve sayısal becerilerinin gelişiminde çocukların ailelerinin veya

onlara bakan kişilerin katkısının ne ölçüde olduğu değerlendirilmiştir. 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 varmıştır. Özcan (2014) ve Çıkrıkçı (1999) anne-babanın eğitim seviyesi arttıkça çocuk başarısının da arttığını bildirmişlerdir. Bu çalışmanın belirtilen çalışmalardan farkı, çalışma grubunun özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ve bu çocukların anne-babalarından oluşmasıdır. Anne eğitim düzeyi ile çocuğun toplam olgunluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmamasının nedeninin kurumun aile eğitimi ve aile katılım çalışmalarına fazla yer veriyor olmasından kaynaklı olabileceği, anne eğitim düzeylerindeki farklılıkların bu şekilde kapatılabildiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada aylık gelir değerleri ile toplam olgunluk arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmazken; Berber (1990) ve Çıkrıkçı (1999) gelir seviyesi arttıkça çocuk başarısının da arttığını belirtmişlerdir. Koca (2016), Erkan (2011), Lareau ve Weininger (2008), Kim ve diğerleri (2005), Yılmaz (2003), Burt ve diğerleri (1993) ve Oktay (1983) yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne babaların çocuklarının daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Brooks-Gunnand Markman (2005) üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının, orta ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarına göre kelime ve cümle becerileri konusunda daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmamızda düşük gelir düzeyine sahip ailelerin az sayıda olmasının, kurumun her çocuğa eşit imkanlar sunmasının ve ailelerdeki gelir farklılıklarını çocuğa hissettirmemesinin, ailelerin gelir düzeyiyle çocukların toplam olgunluk puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmada çocukların cinsiyeti, anne çalışma durumu ve baba çalışma durumu ile çocukların toplam olgunluğu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$). Turan, 2018; Özcan, 2014; Erkan (2011), Uslu ve Uslu (2013),

Cinkılıç (2009), Oktay (1995) ve Çıkrıkçı (1999) da çalışmalarının olgunluk testi sonuçlarında, cinsiyetler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığını bildirmişlerdir.

Ailedeki çocuk sayısı bakımından çocukların toplam olgunluk durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Toplam olgunluk orta üstü düzeyde olan çocukların ailelerindeki çocuk sayısı, toplam olgunluk düzeyi orta ve orta altı düzeyde olan çocukların ailelerindeki çocuk sayısına göre anlamlı derecede düşüktür. Yılmaz (2003) da çalışmasında, çocukların büyük kas motor, bilişsel ve dil gelişim puanları ile kardeş sayısı ve doğum sıraları arasında negatif bir ilişki olduğu, kardeş sayısı ve doğum sırası arttıkça çocukların bu gelişimlerinde gerileme olduğunu tespit etmiştir.

Annenin yaşı, babanın yaşı ve Çocuğun yaşı değerleri bakımından çocukların toplam olgunluk durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Esaspehlivan (2006), Özarlan (2014), Özcan (2014), McBryde ve arkadaşları (2004), Gündüz (2013), Güzel (2018) yaptıkları çalışmalarda okula başlama yaşı yükseldikçe okul olgunluğunun arttığını bildirmişlerdir. Ancak Gullo ve Burton'un (1992) okul öncesi eğitim sonundaki akademik hazır bulunuşluğu; cinsiyet, eğitime başlama yaşı ve okul öncesi eğitimde geçirilen süre açısından inceledikleri çalışmalarında okula üç ve dört yaşlarında başlayan çocukların okul olgunluklarının okula beş yaşında başlayan çocuklardan daha yüksek olduğunu bulmuşlardır, fakat başarı puanları arasında böyle bir farklılığa rastlanmamıştır (Akt. Özcan, 2014). Bu farklı sonuçların çalışma grubundan ve çalışılan kurumdan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Her bir örneklemin farklı sonuca götürebileceği göz önünde bulundurularak alanla ilgili daha fazla bilgi sahibi olunabilecek çalışmalar için öneriler bir diğer bölümde belirtilmektedir.

5.2. Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne ve babalarına Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul yönetimi işbirliği içerisinde seminerler düzenlenebilir ve aile katılımlı çalışmalar yapılabilir. Düzenlenecek seminerler ebeveynlere çocuklarının ilkökula hazırlık sürecinde, çocuklarından neler beklemeleri gerektiği ve çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerine nasıl yardımcı olabilecekleri hakkında bilgilendirme niteliğinde olabilir. Bu seminerlerin geniş kitlelere ulaşması için çalışmalar yapılabilir.

Ebeveynlere, anne baba tutumları ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Ebeveynlerin birlikte katılacakları eğitim programları düzenlenebilir. Bu şekilde anne babaların olumlu tutum geliştirmeleri desteklenmiş olur.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar okul olgunluğu testlerine tabi tutularak çocukların okula hazırlık durumları değerlendirilmelidir. Birinci sınıfa başlayacak çocuklar için okul olgunluğu testleri yapılmalı; okul olgunluğuna ulaşmamış çocuklar için uyum süresi yeniden değerlendirilmelidir. Gerekli olduğu durumlarda, bu çocukların gelişim seviyeleri değerlendirilerek farklı çalışmalarla desteklenmeleri sağlanabilir.

Aileler çocuklarının okul olgunluk düzeyleri hakkında alan uzmanlarına danışarak bilgi sahibi olabilirler. Bu şekilde çocuğun okula hazır olup olmadığına karar verilebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulguların ilerleyen dönemlerde yapılacak çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, araştırma değişkenlerinin daha geniş bir örneklem ile uygulanmasının daha genellenebilir sonuçlar vereceği öngörülmektedir. Benzer konuda çalışacak diğer araştırmacılar daha farklı demografik veriler ile bu çalışmada yer alan değişkenlerin ilişkisini inceleyebilir.

Son olarak benzer şekilde yapılması planlanan araştırmalar farklı bölgelerde, farklı yaş grupları ile, özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumları karşılaştırılarak ve farklı ölçme araçları kullanılarak test edilebilir.

Kaynakça

- Adagideli, F. H., (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 10.
- Arabacı, N & Aksoy, A. B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18-26.
- Arı, R., Üre, Ö. & Yılmaz, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Konya: Mikro Yayınevi.
- Arık, İ.A. & Çörüş, G. (1990). Farklı ortamlarda bilişsel gelişim. *İÜ. Tecrübi Psikoloji Çalışmaları*, 18, 11-21.
- Arslan, E. (2018). *Algılanan ebeveyn tutumu, algılanan sosyal destek ve benlik saygısının ergenlerin akran zorba davranış eğilimi ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Aruk, İ., (2008). *Bilişim Teknolojilerinin Zihinsel Engellilerin Eğitiminde Kullanılması ve Örnek Bir Uygulama Geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Ataç, F. (1991). *İnsan yaşamında psikolojik gelişim*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Avcı, N. (2003). *Yaşama merhaba gelişimde 0-3 yaş*. İstanbul: Morpa, 45.
- Aytemiz, T. (2010). *Ebeveynin kişiliği, çocuğun mizacı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Bölümü, Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Bilim Dalı.

- Bacanlı, H. (2019). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ballenger, M. (1983). Reading in the kindergarden. *Childhood Education*, 59(3), 186.
- Barbour, N. H., (1992). *Early Childhood curriculum*. New York: Colombia University.
- Başal A. H. (2003). *Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim? Gelişim ve psikoloji*. İstanbul: Morpa.
- Başaran, İ. E., (1978). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pars Matbaası
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4/1, 1-103.
- Bayraktar, R. (1998). Demokratik tutumun önemi, *Okul ve Aile Dergisi*. 6(1): 41-43.
- Begde, Z. (2015). *Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı.
- Berber, Ş. (1990). *Sosyoekonomik Faktörlerin ve Ana Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bilal, G. (1984). *Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeyine Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilir, Ş., Arı, M., Atık, B. & San N. P. (1987). Konya, Kayseri, Denizli il merkezlerinde 4-12 yaş grubu 4003 çocuk üzerinde dövülme sıklığı ve bununla ilgili bazı duygusal sorunların taranması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, Sayı 2:3-5, 3-9.
- Boak, P & Lamb, F. (1999). Parent-child relationship, home learning environment and school readiness. *School Psychology Review*, Vol. 28 Issue 3, 413-426.

- Brooks-Gunnard J. & B. Markman (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15, 139-168.
- Brostrom, S. (2000). *Transition to school*. (ERIC Document Number: 445814)
- Carver, N. K. (1986). Reading readiness. *Childhood Education*, 62(4), 256.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 15.
- Chazan, M.(1970). *Cultural deprivation ans reading readiness in reading readiness edited by M. Chazan Univ. College of Swansea Faculty of Education*.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı.
- Clay, M. M. (1972) *Reading: the patterning of complex behaviour*. London: Heinemann Educational.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi.
- Çağdaş A, Şahin Seçer Z. (2006). Anne Baba Eğitimi, 2.baskı, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:36, Sayı:1-2, 76-79.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara ili merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

- Demiral, Ö. (1996). *Çocuğun eğitimi. Aile araştırma kurumu bizim dünyamız dizisi*. Ankara Başbakanlık Basımevi. 45-46.
- Demiriz, S. & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Deniz, S. (2019). *Okul öncesi eğitim çağındaki çocukların değer düzeylerine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Siirt.
- Deniz Kan. Ü. (2006). Erken çocukluk yıllarında okuma – yazmaya hazırlık. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31, 16-20.
- Eke, K. (2018). *4-6 yaş sosyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların sosyal davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Elibol, F. (2007). *12-36 aylar arasında çocuğu olan annelere verilen eğitimin annelerin anne babalık görevlerinde öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, H. (2014). *Ortaokula devam eden 11 – 12 yaş grubu çocukların çatışma çözme davranışları ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erginbay, Ş. (2014). *Ortaokul 5. ve 8. sınıflarda algılanan anne baba tutumları ve ailelerin çocuk yetiştirme stillerinin akademik başarıya etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Erkan, S. (2010). Aile ve Aile Eğitimi İle İlgili Temel Kavramlar. Temel Z. F. (Editör). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Döneminde Aile Katılım Çalışmaları*. (1. Baskı.) Ankara: Anı Yayıncılık, 1-48.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Ertuğrul, H. (2005). *Anne Baba Eğitiminde Yeni Teknikler*. (4. basım). İstanbul: Timaş Yayınları, 26.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ferah, A. (1999). *İlk okuma-yazma döneminde görsel algı ve zekâ ile okuma-yazma arasındaki ilişkilerin araştırılması*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Bilgileri. Okul Öncesi Eğitim, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi; Eskişehir, 328-329.
- Gaag, J.V.D. (2006). *İnsani Kalkınmanın Ekonomisi (7 Çok Geç!)*. AÇEV İstanbul Sunusu, İstanbul.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal zekâ*. Çev. Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Mart Matbaası, Varlık Yayınları, 23.
- Goodacre, J. E. (1970). *The concept of reading readiness in reading readiness* edited by Chazan Univ Colege of Swansea Faculty of Education, 8
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazır bulunuşluk düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

- Grolnick, W. S. (2003). *The Psychology of Parental Control. How well-meant parenting backfires*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Güenalp, A. (2007). *Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi (Aksaray İli Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gündüz, F. (2013). *60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk Ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güneysu, S. (1986). *Üniversite gençlerinin kendini kabul düzeyine ana-baba tutumlarının etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Güzel, N. (2018). *Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.
- Harman, G. & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal Of Research Education And Teaching)*, C: 1, S: 3, ISSN: 2146-9199, 147-149.
- İmrak, H. Ç. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Jersild, A. T. (1979). Çocuk psikolojisi. Çev. Gülseren Günçe. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 79*, Ankara.

- Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *The Phi Delta Kappan*, 72(4), 272–279.
- Kandır, A. (2003). *Çocuğum Büyüyor Gelişimde 3-6 Yaş*. İstanbul: Morpa Yayınevi, 69.
- Karabulut Demir, E. (2007). *Ebeveyn Tutum Ölçeği(ETÖ)*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Karaduman, D. (2012). *İkögretim 1.kademe 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (27.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katıksız, S. (2019). *5-6 yaş çocuğa sahip çalışan ve çalışmayan annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların öğretmen algısına göre akademik benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Katz, L. G. (1991). Readiness: children and schools. *Eric Digest EDO-PS-91-4*. Champaign-Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Kaya, M. (1997). Ailede anne baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *O.M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 193-204.
- Kılıç, G. (2004). *Ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıçarslan, F. (2008). *Çocuğumu Nasıl Eğitmeliyim*. (1. baskı). İstanbul: Turkuaz Kitaplığı.

- Kırca, M. A. (2007). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 165.
- Kim, 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), 3-17.
- Koca, S. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ilköğretime başlayacak farklı sosyo - ekonomik ortamlarda ailesiyle yaşayan çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmetler Anabilim Dalı.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kuğu, S. (2011). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Kuzgun, Y. (1991). *Ana baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi. Der: Beylü Dikeçligil, Ahmet Çiğdem, Aile yazıları*, Ankara:Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- 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*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 155-187.

- Levy, D. (1966). Maternal overprotection. New York: The Norton Library, W. W. Norton and Company Inc.
- Maccoby, E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (Ed. by Hetherington E.M., Mussen, P.H.), New York: Wiley, 1-101.
- Mattick, E. W. (1963). Predicting success in the first grade. *The Elementary School Journal* 63(5), 273-276.
- McBryde, C., Ziviani, J. & Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International*, 11(4), 193- 208.
- Mceller, L. Sharron. (2002). *Character Education: A Book Guide for Teachers, Librarians and Parents*. Printed in The United States of America.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara.
- MEB (2016). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Meisels, S. J. (1987). Uses and abuses of developmental screening and school readiness testing. *Young children*, 2(2), 4-73.
- Merritt, E. John. (1972). What is reading readiness. In: Reid, Jessie F. (ed.) *Reading: Problems and practices*. London: Ward Lock, 186-195.
- Morgan, C. (1988). Psikolojiye giriş ders kitabı. Çev: Sirel Karakaş ve arkadaşları. *Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Yayınları, Yayın No: 1*, Ankara.
- Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1984). *Child development and personality*, New York: Harper & Row, Publishers, 653-688.
- Oğuzkan, A.F. (1966). Okumaya etki yapan çeşitli faktörler. *İlköğretim* 26(505), 10-11.
- Oktay, A., (1983). *Okul olgunluğu*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:3089.

- Oktay, A., (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları
- Oktay, A. (2010). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi, 21-34.
- Oktay, A., (2013). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay A. & Unutkan, Ö. P. (2005). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (Ed. Doç. Dr. Müzeyyen Sevinç). *İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 145-155.
- Okur, Ş. (2015). *Yoksulluğun 5 yaş çocuklarının okul olgunluğu üzerine etkisi: Ev ortamının ve ebeveynliğin aracı rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Ömeroğlu, F. (1996). *Okulöncesi Dönemde Çocuğun Terbiyesinde Annenin Rolü ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öndegider, N. (2013). Anne Baba ile Okul Öncesi Çocuk Arasındaki İlişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 5(4), 420-440.
- Özaslan, H. D. (2010). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı.
- Özarlan, N. (2014). *Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan (60-71 ve 72-84 aylık) öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri ve bu öğrencileri okutmakta olan öğretmenlerin gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özyürek A. (2004). Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Razon, N. (1987). Çocuğun dünyasında oyuncağın yeri ve önemi. *Pembe Bağcık Dergisi*, 2, 7.
- Richters, K. S. (2010). *Child temperament, parenting styles, and internalizing and externalizing behaviors as part of a comprehensive assessment tool* (Doctoral dissertation, University of Wisconsin--Stout).
- Ryan, B., (1999). *Helping your child start school- A practical guide for parents*. (M. İzmirli Çev.) İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Sağır, D. (2016). *Ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının anne baba tutumlarıyla ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversite Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schonell, J. F. & Goodacre, E. (1975). *The psychology and teaching of reading*. Edinburgh: Oliver and Boyd,.
- Scott-Little, C., Kagan, S. L., & Frelow, V. S. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 153–173.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Sertelin, Ç. (2003). *Ebeveyn tutumlarının sosyo-kültürel yapı ve aile fonksiyonları ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Sever, S. (2011). Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri. (Ed. Suat Hayri Küçük). *Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları, 21-29
- Shapiro, J. & Doiron, R. (1987). Literacy environments, bridging the gap between home and school. *Childhood education*, 63(4), 263-269.
- Sop, A. (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.
- Sutter, C. A. (2013). *Parenting and school readiness in low-income families: what can be gained from examining everyday contexts of interaction and children's self-regulation?* (Doktora Tezi). University of California.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmen için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı Yayınları, 1-2
- Şahin Zeteroğlu, E. (2014). *Altı yaşındaki çocukların anne baba tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Tuna, A. & Kaçar, A. (2005). İlköğretim matematik öğretmenliği programına başlayan öğrencilerin lise 2 matematik konularındaki hazır bulunuşluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 117-128.

- Turan, E. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babaların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, F. (2004). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği ve programın değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/turan.htm
- Uslu, M. & Uslu, B. (2013). Okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitimi ve yaş özellikleri açısından okula hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 16-25.
- Ünal, S. & Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi No:186.
- Ünüvar, G. C. (2014). *İlkokul öğrencilerinin sınıfta sergiledikleri istenmeyen davranışları gösterme sıklıkları ve bu davranışların ebeveyn tutumuyla ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Üstün, E. (1993). Okul öncesi dönemde çocuk-aile-okul işbirliği. *9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Ankara: YAPA Yayınları.
- Vernon, M. D. (1966). *Reading and its Difficulties, Cambridge, London, 148-160*.
- Wynn, L. (2002). School readiness: Starting your child off right. Wake Forest, NC: North Carolina Partnership for Children.
- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Bölümü.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Eğitimi El Kitabı* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (2004). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazar, A., Çelik, M. & Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Sosyal Bilgiler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 233-243.
- Yenilmez, K. & Kakmacı Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Yılmaz, Y. (2007). *Anne baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarıları ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (1990). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (1993). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Yörükoğlu A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksel, G. (2003), İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler: bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: kurumsal bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 1-14

Ekler

EK 1

EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİ(ETÖ)'NDEN ÖRNEK MADDELER

	5	4	3	2	1
CÜMLELER	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman böyle değildir
Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.					
Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.					
Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.					
Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum.					
Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum.					
Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım.					
Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm.					

Çocuğumu, kendisi için yorucu olabilecek işlerden korurum.					
Çocuğum söz dinlemediğinde ona vururum.					
Çocuğumun iyi ve kötü davranışı karşısında neler hissettiğimi ona açıklarım.					
Çocuğumu yola getirmek için onu azarlarım.					
Çocuğuma karşı koruyucu davranırım.					
Çocuğum iyi davrandığında onu överim.					
Çocuğumun kişisel görüşlerine saygı gösteririm.					
Çocuğumu bir şeyleri kendi başına yapması konusunda cesaretlendiririm.					
Arkadaşları çocuğuma sataştığı zaman onu korurum.					
Çocuğumun başkaları konuşurken araya girmesine izin veririm.					
Çocuğumun cinsel konularda sorduğu soruları anlayacağı bir dilde doğru olarak cevaplarım.					
Çocuğum yanlış bir şekilde davrandığında ona bağırırım.					
Ebeveynlik konusunda bir yanlış yaptığımda çocuğumdan özür dilerim.					
Çocuğumu, kendisi için zor olabilecek işlerden korurum.					
Çocuğumun hastalanmasından endişe ederim.					
Çocuğumun duygularını serbestçe ifade etmesine					

izin veririm.					
Çocuğumun istediği saatte uyumasına izin veririm.					
Çocuğum yanlış davrandığında, bunun neden yanlış olduğunu ona açıklarım.					
Çocuğuma kızdığımda çocuğumu cezalandırırım.					
Fiziksel cezayı, çocuğumu disipline sokmanın bir yolu olarak kullanırım.					
Çocuğumun hayal kırıklığına uğramaması için elimden geleni yaparım.					
Çocuğumun büyüdükçe yeni şeyler denemeyi göze alması gerektiğine inanırım.					
Çocuğumun her şeyi yapmasına izin veririm.					
Çocuğumun yanlış davranışını görmezden gelirim.					
Çocuğumu başka çocuklarla kıyaslarım.					
Çocuğumun şımarıklıklarına göz yumarım.					
Çocuğumu şımartırım.					
Çocuğuma karşı çabuk öfkelenirim.					
Çocuğum bana bir şey anlatırken sözünü kesmeden dinlerim.					
Çocuğuma bir şey alırken onun da fikrini alırım.					
Çocuğumla her konuyu konuşabilirim.					
Çocuğuma karşı sabırsızım.					
En ufak bir hatasında, çocuğumu cezalandırırım.					

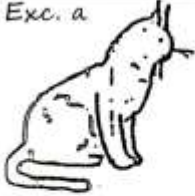
Çocuğum için hemen hemen bütün eğlencelerimden fedakârlık ederim.					
--	--	--	--	--	--

EK 2

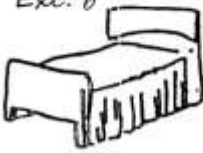
METROPOLİTAN OKUL OLGUNLUĞU TESTİ ÖRNEK SAYFALAR

TEST 1 KELİME ANLAMA

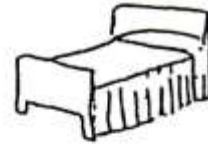
Exc. a



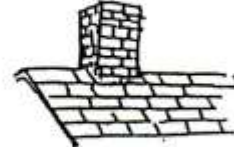
Exc. b



1



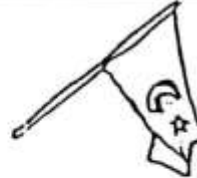
2



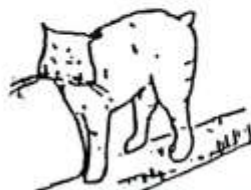
3



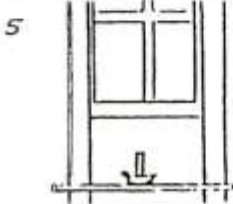
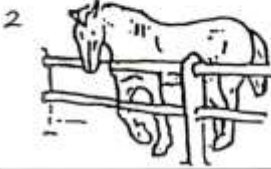
4



5



TEST 2 CÜMLELER

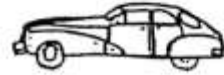
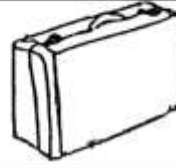
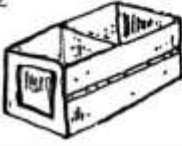


TEST 3 GENEL BİLGİ

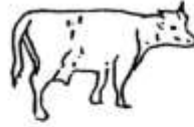
1



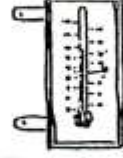
2



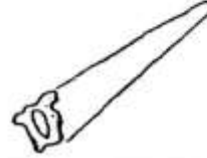
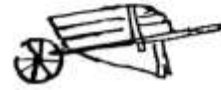
3



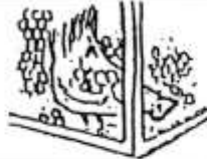
4



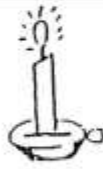
5



6

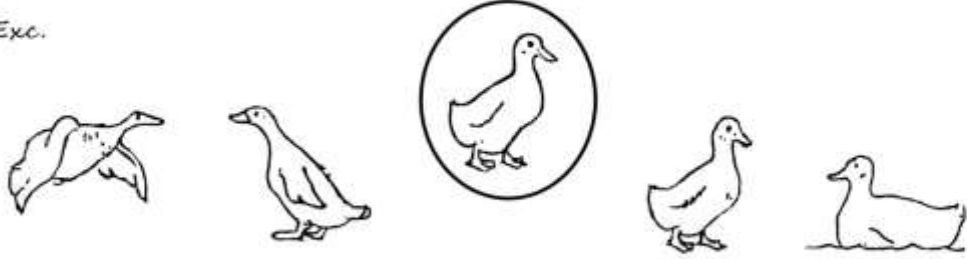


7

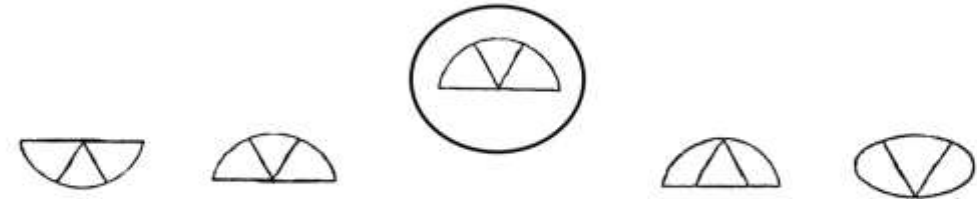
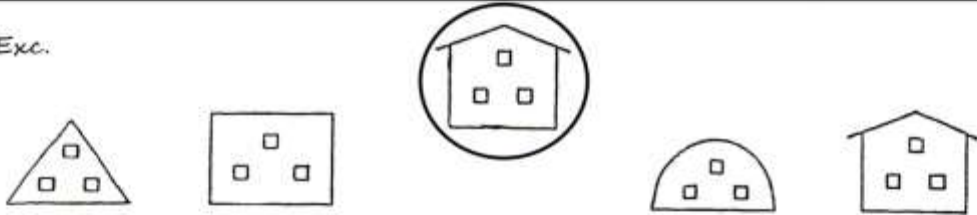


TEST 4 EŞLEŞTİRME

Exc.



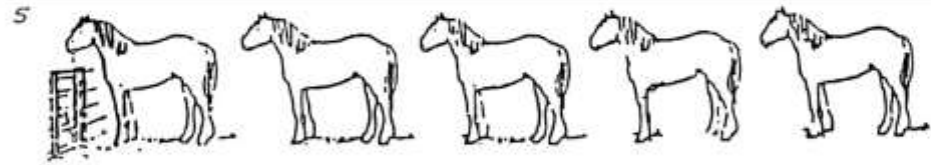
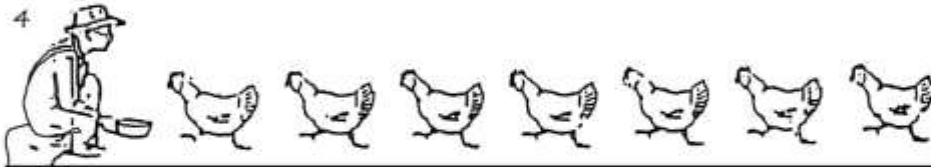
Exc.




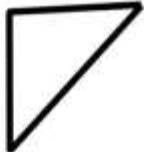


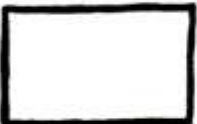




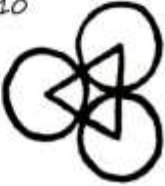
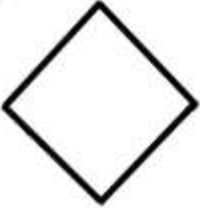
AO OK KO KO NO

631 361 361 316 613

TEST 5 SAYILAR



TEST 6 KOPYA ETME

	<p>6</p> 
<p>1</p> 	<p>7</p> 
<p>2</p> 	<p>8</p> 
<p>3</p> 	<p>9</p> 
<p>4</p> 	<p>10</p> 
<p>5</p> 	

EK 3**Kişisel Bilgi Formu**

1. Yaşınız:

2. Eğitim durumunuz:

Tahsil yok

İlkokul

Ortaokul

Lise

Üniversite

Yüksek lisans

Doktora

Diğer (açıkça belirtiniz)

3. Şu andaki işiniz:

4. Ailenizin toplam aylık gelirini aşağıdaki seçeneklere göre işaretleyiniz:

3000 TL altında

3000 TL – 5000 TL arasında

5000 TL üstünde

5. Ekonomik durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Düşük

Orta

İyi

Çok iyi

6. Oturduğunuz semt:

7. Oturduğunuz ev kira mıdır?

Evet

Hayır, bize ait

Diğer (belirtiniz)

8. Çocuklarınızın yaş ve cinsiyetlerini belirtiniz.

	Yaş	Cinsiyet
1. Çocuk		
2. Çocuk		
3. Çocuk		
4. Çocuk		
5. Çocuk		

EK 4
METROPOLİTAN UYGULAMA SERTİFİKASI

ADÜSEM
Adnan Menderes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi

ÇOCUK OBJEKTİF TESTLERİ UYGULAYICI EĞİTİMİ SERTİFİKASI

Sayın Duygu KOZAN

01.06.2018 - 29.06.2018 tarihleri arasında düzenlenmiş olan "**Çocuk Objektif Testleri Uygulayıcı Eğitim Sertifika Programı**"nı başarıyla tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

T.C. Kimlik No : 43547002342
Sertifika No : VA01627


Prof. Dr. Törün ÖZER
Adnan Menderes Üniversitesi Sürekli Eğitim
Araştırma Uygulama Merkezi Müdürü





adusem.adu.edu.tr

EK 5 ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-İ.23278613

04.12.2018

Konu : Duygu KOZAN'ın Araştırma İzin

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Millî Eğitim Bakanlığının Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22.08.2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü yüksek lisans programı öğrencisi Duygu KOZAN'ın "Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocukların Okul Olgunlukları Arasındaki İlişki" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı Bursa Özel Best Anaokulları'nda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının akl okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KAHYA
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
04.12.2018

Mustafa BİLİCİ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Adres : Hacıhalim Milli İlköğretim Cad. No: 35
Ç. Yeni Fikirler Köyü, 5. Blok, 16050 Osmangazi/BURSA
Telefon No: 0224) 445 16 00 - Fax: 445 18 10

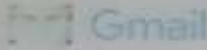
E-posta: irtis@bursa.gov.tr - İnternet Adresi: <http://bursa.meb.gov.tr>

Bügi İcin : Uccia BİLİCİ
VİDKİ
0224) 215 23 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.gov.tr/bursa.gov.tr> adresinden 8343-46c6-3000-a319-fcea kodu ile teyit edilebilir.

EK 6 EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

28.12.2018 Gmail - Ebeveyn Tutum Ölçeği Kullanım İzni

 Duygu Kozan <dygkzn@gmail.com>

Ebeveyn Tutum Ölçeği Kullanım İzni
3 ileti

Duygu Kozan <dygkzn@gmail.com> 17 Ekim 2018 18:29
Alıcı: gsendil@istanbul.edu.tr

Merhaba Hocam,
Uludağ Üniversitesi Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. "Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Olgunlukları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz Ebeveyn Tutum Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Bu konuda sizin izninize ihtiyaç duymaktayım. Yardıminız için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla

Duygu KOZAN

Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU

Gül Şendil <gsendil@istanbul.edu.tr> 21 Ekim 2018 19:41
Alıcı: dygkzn@gmail.com

Merhaba Duygu İstanbul Üniversitesinden emekli olduğum için bu mailimi kullanmıyorum o nedenle geciken cevabım için kusura bakma. Halen vazgeçemediysem ölçek ve ilgili bilgiler ektedir. Kolaylıklar dilerim...

Duygu Kozan <dygkzn@gmail.com>, 17 Eki 2018 Çar. 18:29 tarihinde şunu yazdı:
(Alınılan metin gizlendi)


—


Prof. Dr. Gül Şendil
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü
İnkılap Mahallesi, Dr. Fazıl Küçük Cd. No:6, 34764
Ümraniye / İSTANBUL
Tel: (0216) 988 10 09
gsendil@29mayis.edu.tr
gsendil58@gmail.com


Lütfen bu e-postayı yazdırmadan önce çevreye olan etkisini dikkate alınız. Unutmayınız ki; dünyadaki kağıt tüketiminin yansı kazanılırsa, her yıl 8 milyon hektar orman alanı (Ege Bölgesi büyüğünde) yok olmaktan kurtulacaktır.

Please take into account the environment before printing this e-mail. Do not forget that if we reduce our paper consumption by half, every year 8 million hectares of forest (an area the size of Aegean Region in Turkey) will be saved from vanishing.

3 eklenti

 **Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ).doc**
233K

 **ETÖ makale yazılar 08.pdf**
174K

 **ETÖ.xls**
33K

Duygu Kozan <dygkzn@gmail.com> 23 Ekim 2018 11:21

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=9677578f31&view=pt&search=a&&permthid=thread-a%3Ar-2032659371570052325&siml=msg-a%3Ar-4936...> 1/2

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı: Arpaçay - 1993

Öğrenim Gördüğü Kurumlar:

	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	2007	2009	Kahramanmaraş Erdem Beyazıt Anadolu Lisesi
	2009	2010	Van Atatürk Anadolu Lisesi
	2010	2011	Bursa Nilüfer Fatih Lisesi
Lisans	2011	2015	Bursa Uludağ Üniversitesi/Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2015	2020	Bursa Uludağ Üniversitesi/Sınıf Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi: İngilizce - Orta

Çalıştığı Kurumlar: Başlama ve Ayrılma Tarihleri

2015 – halen

Özel Bursa Sınav Koleji

Katıldığı Yurt içi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar:

Kozan, D. , Emeksever, A., Onur Sezer, G. (2018). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni açısından sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS-2018), Ankara.

Şahin Zeteroğlu E., Kozan, D. (2018). Okul öncesi birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforları. Vth International Eurasian Educational Research Congress (EJER-2018), Antalya.

Emeksever, A., Kozan D. (2019). İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin ödev kavramına ilişkin metaforik algıları. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi(UTEK-2019), Antalya.

Yayınlanan Çalışmalar:

Kozan, D., Şahin Zeteroğlu E. (2019). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1029-1040.

Kozan, D., Emeksever, A. & Onur Sezer, G. (2019). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni açısından sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1177-1189.

Duygu KOZAN

