

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN OKULA
HAZIR BULUNUŞLUKLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**AN EXAMINATION OF THE IMPACT OF EARLY
CHILDHOOD EDUCATION ON BILINGUAL CHILDREN'S
SCHOOL READINESS**

Yekta KOŞAN

Hacettepe Üniversite Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2015

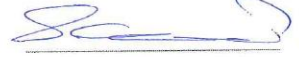
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Yekta KOŞAN'ın hazırladığı "Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

BaŐkan Prof. Dr. Gülen BARAN



¼ye (Danışman) Prof. Dr. Semra ERKAN



¼ye Doç. Dr. M¼driye YILDIZ BIÇAKÇI



¼ye Doç Dr. Neslihan G¼NEY KARAMAN



¼ye Yrd. Doç. Dr. Volkan ŞAHİN



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 01 / 07 / 2015 tarihinde uygun gör¼lm¼Ő ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN OKULA HAZIR BULUNUŞLUKLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yekta KOŞAN

ÖZ

Okul öncesi eğitim alsın ya da almasın, iki dilli ya da tek dilli, avantajlı yada dezavantajlı olmasına bakılmaksızın 66 ayını dolduran her çocuk zorunlu eğitim basamağı olan ilkokula başlamaktadır. Fakat her çocuk okula hazır mıdır? Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitimi alan ve almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarını öğretmen görüşlerine de yer vererek incelemektir. Araştırma hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesindeki MEB' e bağlı resmi ilkokulların birinci sınıflarında öğrenim gören 150 okul öncesi eğitimi almayan, 150 okul öncesi eğitimi alan toplam 300 çocuk ve aynı ilçede görev yapan 15 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ve 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel verileri "Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi", "Peabody Resim Kelime Testi" ve araştırmacı tarafından hazırlanan ve aileler tarafından doldurulan "Aile Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Nitel veriler ise; araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış "Öğretmen Görüşme Form"ları ile toplanmıştır. Görüşme formundan elde edile veriler tanımlanarak içerik analizi yapılmış ve birbiriyle ilişkili ve benzer veriler bir araya getirilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda okul öncesi eğitim almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocukların okula hazır bulunuşlukları ve alıcı dil düzeyleri, okul öncesi eğitim alan çocuklarından daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarında; evde konuşulan dilin, kardeş sayısının, ailenin sosyoekonomik düzeyinin ve anne baba öğrenim durumunun etkili olduğu sonucuna ulaşılrken; cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim alan

çocukların okula daha hazır başladıklarını, okula hazır bulunuşlukta ailenin önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik çalışmalara yeteri kadar yer vermedikleri görülmüştür. Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sene başında çocukların Türkçeyi konuşmalarıyla ilgili sorun yaşadıklarını belirttikleri; okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe bilmeyen çocuklarının eğitiminde yardıma ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, okula hazır bulunuşluk, iki dillilik

Danışman: Prof. Dr. Semra ERKAN, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

AN EXAMINATION OF THE IMPACT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION ON BILINGUAL CHILDREN'S SCHOOL READINESS

Yekta KOŞAN

ABSTRACT

Regardless of receiving early childhood education, being monolingual or bilingual and having disadvantages; all 66 month children begin primary school which is the first step of compulsory education. But is every child ready for school? This study is conducted to examine the school readiness of bilingual first grade primary school students both receiving and not receiving early childhood education. The study also investigates teachers' opinions. This research is a mixed method study that uses both quantitative and qualitative methods.

The study sample is gathered from public preschools in Şanlıurfa -Viranşehir with 300 children that of 150 not receiving early childhood education and of 150 taking early childhood education and 30 teachers working in the same district; 15 teachers from primary school first grade 15 teachers from preschool; in 2014-2015 academic period. Quantitative data of the study are collected through 'Metropolitan School Readiness Test 6th Edition', 'Peabody Picture Vocabulary Test' and "Family Information Sheet" which is prepared by the researcher and filled by families. The qualitative data was collected through the medium of semi-structured "Teacher Interview Form"s consisting of open-ended questions prepared by the researcher. After the data obtained via interview forms are defined, content analysis were made and similar and associated data were gathered up.

At the end of the analysis, it is founded that school readiness and receptive language levels of bilingual first grade primary school children who did not have preschool education, are lower than children who have preschool education. In the study; while the language spoken at home, the number of siblings, the family's socio-economic level and the education level of parents have an effect on school readiness of bilingual children receiving and not receiving early childhood

education; the result does not make a significant difference in gender. According to the analysis of the data obtained from pre-school and primary school first grade teachers; teachers think that children receiving preschool education have better school readiness and families have important role on school readiness however study showed that they do not concentrate their attention on works about family interactions. In addition, it is identified by preschool teachers that at the beginning of the year, children have problems about speaking Turkish and they need assistance.

Keywords: Early childhood education, school readiness, bilingualism

Advisor: Prof. Dr. Semra ERKAN, Hacettepe University, Department of Eucation, Division of Early Childhood Education

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza

Yekta KOŞAN

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde birçok değerli kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle danışmanımı kabul eden, bu konuyu çalışmamda beni yüreklendiren, çalışmanın incelenmesi ve yürütülmesinde desteğini esirgemeyen, bilgi ve tecrübelerini cömertçe paylaşan her anlamda model aldığım değerli danışmanım Prof. Dr. Semra ERKAN' a, tez çalışmamı gerçekleştirdiğim Şanlıurfa'da bana yardımcı olan ve çalışmaya istekle katılan başta değerli öğretmen arkadaşım Figen olmak üzere tüm öğretmenlere, okul idarecilerine, ailelere ve çocuklara; tez sürecim boyunca hep yanımda olan destekleyen ve yardımlarını esirgelemeyen güzel dostlarım Nilüfer KURU'ya, Nadide YILMAZ'a, Esra AKGÜL'e, Ayça ÜLKER ERDEM'e, Hazal Begüm ÜNAL'a ve Hilal KARAKUŞ'a; araştırma yönteminin şekillenmesinde desteklerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Bilge BEKÇİ GÖK' e, değerli görüş ve önerileriyle tez çalışmamı şekillendiren değerli hocalarım Prof. Dr. Figen BARAN'a, Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN' a, Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI' ya, Yrd. Doç. Dr. Volkan ŞAHİN' e teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm yaşamımda olduğu gibi tez sürecimde de hep yanımda olan herşeyim, ablam Gönül KOŞAN'a, hayatım boyunca desteklerini ve sevgilerini benden hiç esirgemeyen canım anne ve babama sonsuz TEŞEKKÜRLER. Sizi seviyorum.

YEKTA KOŞAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:.....	2
1.3. Problem Cümlesi:	5
1.3.1. Alt Problemler:.....	5
1.4. Sayıtlılar:.....	5
1.5. Sınırlılıklar:.....	6
1.6. Tanımlar:.....	6
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	6
1.7.1. Okula Hazır Bulunuşluk.....	6
1.7.2. Okula Hazır Bulunuşluk Üzerine Farklı Görüşler	10
1.7.3. Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler	11
1.7.4. Okul Öncesi Eğitim ve Okula Hazır Bulunuşluk.....	16
1.7.5. Dil ve İki Dillilik.....	20
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	24
2.1. Yurt İçinde Yapılan Okula Hazır Bulunuşluk ile İlgili Araştırmalar	24
2.2. Yurt Dışında Yapılan Okula Hazır Bulunuşluk ile İlgili Araştırmalar	30
3. YÖNTEM	34
3.1. Araştırmanın Yöntemi	34

3.2. Çalışma Grubu.....	34
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	34
3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler	35
3.3. Veri Toplama Araçları	39
3.3.1. Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi (MRT6).....	39
3.3.2. Peabody Resim - Kelime Testi (PRKT)	41
3.3.3. Aile Bilgi Formu:	42
3.3.4. Öğretmen Görüşme Formları:	42
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	43
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Analizi	43
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	43
3.5.2. Nitel verilerin Analizi	44
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	46
4.1. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarında Cinsiyetin Etkisine İlişkin Bulgular	46
4.3. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarında Kardeş Sayısının Etkisine İlişkin Bulgular	55
4.4. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarında Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Etkisine İlişkin Bulgular	59
4.5. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarında Anne Öğrenim Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular	63
4.6. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarında Babanın Öğrenim Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular	68
4.7. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlkokul Birinci Sınıf Çocuklarının Alıcı Dil Düzeyleri Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	72
4.8. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluğu ve Dil Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	73

4.8.1. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Çocukların Dil Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	73
4.8.2. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	76
4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İki Dilli Birinci Sınıf Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına ve Dil Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	82
4.9.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İki Dilli Çocukların Dil Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	82
4.9.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	86
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar.....	89
5.2. Öneriler	92
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	92
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	92
KAYNAKÇA.....	94
EKLER DİZİNİ	103
EK-1: ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ.....	104
EK-2: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ONAY BİLDİRİMİ.....	105
EK-3: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU.....	107
EK-4: SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU.....	110
EK-5: AİLE BİLGİ FORMU.....	112
EK-6: ORJİNALLİK RAPORU.....	114
ÖZGEÇMİŞ.....	115

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 3. 1. Çalışma grubundaki çocuklar ile ilgili demografik bilgiler.....	37
Tablo 3. 2. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenleri ile ilgili demografik bilgiler.....	38
Tablo 3. 3. Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenleri ile ilgili demografik bilgiler.....	39
Tablo 4. 1. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının cinsiyete göre okula hazır bulunuşluk Testi puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	46
Tablo 4. 2. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının evde sıklıkla konuşulan dile göre okula hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	50
Tablo 4. 3. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının kardeş sayısına göre okula hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	55
Tablo 4. 4. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının ailenin sosyo-ekonomik statüsüne göre okula hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları	60
Tablo 4. 5. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının annenin öğrenim durumuna göre okula hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	64
Tablo 4. 6. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının babanın öğrenim durumuna göre okula hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	68
Tablo 4. 7. İlkokul birinci sınıf çocuklarının alıcı dil düzeylerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre t-testi sonuçları	72
Tablo 4. 8. Öğretmenlerin birinci sınıf çocuklarının sene başında Türkçeye hâkimiyetlerinin düşük olduğu ve nedenlerine yönelik görüşleri	73
Tablo 4. 9. Öğretmenlerin birinci sınıf çocuklarının sene başında Türkçe'ye hâkimiyetlerinin yüksek olduğu ve bunun nedenlerine yönelik görüşleri.....	74
Tablo 4. 10. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel kullanmalarıyla ilgili sorun yaşama durumuna ve bu sorunun çözümü için yaptıkları çalışmalara yönelik öğretmen görüşleri	75

Tablo 4. 11. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarında ailenin önemine yönelik öğretmen görüşleri	76
Tablo 4. 12. Okul öncesi eğitimin çocukların hazır bulunuşluklarına etkisine yönelik öğretmenlerinin görüşleri	77
Tablo 4. 13. Okul öncesi eğitimin çocukların hazır bulunuşluklarına etkisine yönelik öğretmenlerinin görüşleri	77
Tablo 4. 14. İki dilli çocukların en çok zorlandıkları derslere ilişkin öğretmen görüşleri	78
Tablo 4. 15. Okul öncesi eğitimi alan çocukların ilkokula hazır olarak gelip gelmediklerine yönelik öğretmen görüşleri	79
Tablo 4. 16. Okul öncesi eğitimi almayan çocukların ilkokula hazır olarak gelip gelmediklerine yönelik öğretmen görüşleri	80
Tablo 4. 17. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim alıp almama durumunun iki dilli çocukların iletişim ve sosyal becerilerine etkisi üzerine görüşleri	81
Tablo 4. 18. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sene başında Türkçeye hâkimiyetlerine yönelik görüşleri.....	82
Tablo 4. 19. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sene başında Türkçeye hâkimiyetlerine yönelik görüşleri.....	83
Tablo 4. 20. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların Türkçeyi öğrenmelerine ve geliştirmelerine yönelik aile katılım çalışmalarını yapma durumu	83
Tablo 4. 21. Okul öncesi öğretmenlerin Türkçeyi hiç konuşamayan ya da az konuşan çocuklar için yaptıkları etkinlikler hakkındaki görüşleri	84
Tablo 4. 22. Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçeyi çok az konuşan ya da hiç konuşamayan çocukları desteklemek için yardıma ihtiyaç duyma durumu	85
Tablo 4. 23. Okul öncesi öğretmenlerinin hazır bulunuşluk açısından okul öncesi eğitimin önemine yönelik görüşleri	86
Tablo 4. 24. Okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlardan çocukların gerçekleştireceklerini düşündükleri kazanımlara yönelik görüşleri.....	87
Tablo 4. 25. Okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 okul öncesi programında yer alan kazanımlardan çocuklarının gerçekleştiremeyeceklerini düşündükleri kazanımlara yönelik görüşleri	88

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Türkiyedeki Ana Dili Dağılımı.....	4
---	---

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

SED: Sosyoekonomik Düzey

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmının amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar ve sayılılar üzerinde durulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okula başlamak eğitimin hangi kademesinde olursa olsun çocuk için heyecan verici, yeni deneyimlerle karşılaşacağı bir süreçtir. İlkokula başlamak zorunlu eğitimin ilk basamağı olması, evden ya da okul öncesi kurumdan çıkıp daha kalabalık ve kuralların değiştiğı, akademik başarı beklentisinin ortaya çıktığı bir ortam olması sebebiyle çocuk için eğitimin en kritik basamaklarından biridir (Erkan, 2011). Bu eğitim kademesinde çocuğun başarılı olabilmesi, ileriki yaşamı ve akademik başarısı için oldukça önemlidir. Çocuğun bu eğitim sürecine hazır bulunuşluğu yüksek olarak başlaması eğitimden en üst düzeyde verim almasını sağlar (Kırca, 2006). Yapılan çalışmalar okula hazır bulunuşluğun öğrenme üzerinde, ileriki beceri gelişimlerinde, akademik becerilerde ve akademik olmayan diğer gelişim alanlarında son derece etkili olduğunu göstermektedir (Arnold, 2004; Jaramillo and Tietjen, 2001; Kağıtçıbaşı, Sunar and Bekman, 2001; Pianta and McCoy, 1997). Perry (1999); ilkokul öncesi çocukların matematik becerileri üzerinde anaokulunun etkisini incelediğı çalışmasında anaokuluna giden çocukların matematik becerilerinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Yeşil (2008) ise; okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerine yer verdiği çalışmasında okul öncesi eğitimin çocukların ilköğretim hayatına hazırlanmasında hem akademik hem de bireysel kazanımlar sağlamasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların bulguları okul öncesi eğitimin okula hazır bulunuşlukta ve çocuğun çok yönlü gelişiminde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaş, çocuğun gelişiminin en hızlı ve en kritik olduğu yıllardır. Bu yıllarda oluşturulan, beden sağlığı ve kişilik yapısının, ileri yaşlarda aynı şekilde devam etmesi beklenir. Uzun yıllara dayalı araştırmalarda, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin davranışsal ve yaşamsal tüm becerilerini biçimlendirdiğı gözlenmiştir (Oktay, Unutkan, 2005). Fakat Türkiye’de okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve her çocuk okul öncesi eğitimden faydalanamaz. Her çocuk benzer aile, kültür, sosyal çevre ve ekonomik imkânlarla da sahip değildir (Erkan ve Kırca, 2010). Bunun yanı sıra ana dili Türkçe olmayan ve Türkçeyi eğer konuşabiliyorlarsa aile bireylerinden ya

da ancak formal eğitime geçişte öğrenmeye başlayan çocuklar da bulunmaktadır. Bu nedenle Türkiye’de okul öncesi eğitim, ana dili Türkçe olmayan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak için de büyük önem taşır.

İlkokula geçiş sürecini etkileyen faktörler, olumlu-olumsuz yönleriyle birçok araştırmada ele alınmıştır (Chan, 2014; Harel, Walsh, Fogel ve diğerleri, 2011; Louizou, 2010; White, Sherman, Jones, 1996; White, 2013; Yeboah, 2014).

Arnold ve arkadaşları (2006)’na göre; hazır bulunuşluğun olumlu veya olumsuz yönde; uluslararası ekonomik ve politik yaklaşımlar, ekonomik gelir düzeyi, bakım ve eğitim, beyin gelişimi, ev ortamı, beslenme ve dil faktörlerinden etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle ilkokula başlangıç için takvim yaşı dışında bu faktörlerin de göz önünde bulundurulması çocukların ileriki yaşantıları için önemlidir.

Türkiye’de farklı coğrafi bölgelerde farklı kültür ve etnik gruptan insanlar yaşamakta ve ülkemizin kozmopolit yapısı dolayısıyla birçok dil ve lehçe kullanılmaktadır. Ülkemizin özellikle Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde yoğunluklu olarak anadili Kürtçe olan aileler bulunmaktadır. Bu bölgelerde Türkçe bilmeyen anne babaların da olması sebebiyle çocukların Türkçe öğretimine çoğunlukla ailede değil eğitim kurumlarında başlanmaktadır. Yani bu bölgelerde yaşayan çocuklar erken çocukluk eğitim hizmetlerinden faydalanamadıkları takdirde ilkokula eğitim dili olan Türkçeye tam olarak hakim olmadan başlamaktadırlar. Bu çocukların ileriki akademik ve sosyal yaşamlarının olumlu şekillenmesi için, eğitime dahil tüm paydaşların bu çocukların erken çocukluk eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde faydalanması için eş güdümlü çalışmaları gerekmektedir. Bu noktada dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların, dil becerileri üzerinde okul öncesi eğitimin etkili olup olmadığı, okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde cinsiyet, kardeş sayısı, evde konuşulan dil, ailenin sosyoekonomik düzeyi ve eğitim durumu değişkenlerinin etkili olup olmadığı, iki dilli çocuklara eğitim-öğretim veren okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin çocukların hazır bulunuşluğu ve dil gelişimlerine yönelik görüşleri incelenmeye değer bir konu olup, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Bu çalışma; okul öncesi eğitimi alan ve almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerini farklı değişkenlere bağlı olarak incelemeyi, okul öncesi eğitimi alma durumunun çocukların dil becerileri üzerindeki

etkisini ölçmeyi ve okul öncesi öğretmenleri ve birinci sınıf öğretmenlerinin bu çocukların hazır bulunuşluk düzeylerine ve dil becerilerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Hazır bulunuşluk kavramı ile ilgili ilk tanımlamalar çocukların ilkököl birinci sınıfa hazırlıklarındaki bilişsel becerileri üzerine yoğunlaşmıştır. Hazır bulunuşluğa yapılan bu geleneksel yaklaşım ve dar görüşler zamanla değişmiştir (Ramey and Ramey, 1999). Bugün çocuklardaki mevcut potansiyelin, eğitim ve öğretim ile mümkün olan en üst düzeye çıkarılması şeklinde tanımlanabilen okula hazır bulunuşluk; nesnel olarak belirli bazı beceri ve başarı oranlarıyla saptanmaktadır (National Education Goals Panel, 1997). 1990' da Amerika Birleşik Devletlerinde hazırlanan Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli (National Education Goals Panel)' nde hazır bulunuşluk tanımlarken, erken gelişim ve öğrenmeyi de kapsayan beş boyut ortaya konulmuştur:

1. Fiziksel iyilik ve motor gelişim
2. Sosyal ve duygusal gelişim
3. Öğrenmeye yönelik yaklaşımlar
4. Dil gelişimi
5. Bilişsel ve genel bilgi (Brizuela, 2010).

Bu boyutları belirlemede, özel yöntemler kullanılsa bile, Türkiye'de, çocuğun ilkökula başlamasının tek kriteri takvim yaşıdır. Türkiye'de çocuklar takvim yaşı temel alınarak 66 ayını doldurduklarında ilkökula başlamaktadırlar (MEB, 2013). Çocukların okula hazır olup olmadıklarına yönelik bir değerlendirme yapılmamaktadır.

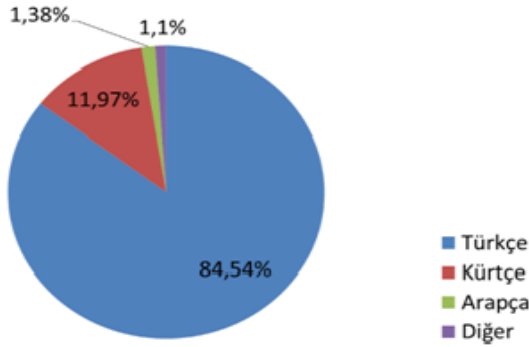
Türkçeyi etkili ve düzgün konuşan çocuklar için bile okula hazır bulunuşluk kavramı çeşitli çalışmalarda tartışılırken; iki dilli, sosyo ekonomik ve eğitim düzeyi düşük ailelerden gelen ve günlük konuşma dili ve eğitim dilinin birbirinden farklı olması sebebiyle dil alanında dezavantajlı çocukların okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi oldukça önemlidir. Akademik ve bilişsel alanda yapılan birçok araştırmada (Cummins ve Swain, 1986; Diaz, 1986; Hakuta ve Diaz, 1985; Ricciardelli, 1989) iki dilli çocukların tek dilli akranlarına göre yüksek bilişsel beceri ve akademik başarı gösterdikleri tespit edilmiş olsa da dezavantajlı çocuklarla yapılan çalışma bulguları iki dilli çocukların aleyhinedir. Magnuson ve arkadaşları

(2006), iki dilli göçmen çocukların okula hazır bulunuşluğu üzerine yaptıkları çalışmalarında bu çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin diğer çocuklara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İki dillilik kavramı Türkiyede de üzerine tartışılan ve araştırmalara konu olmuş bir kavramdır.

İki dilliliğin tanımlanmasında bir ölçüt olarak Bloomfield (1933), her iki dilin de iyi bir şekilde kullanılabilmesi gerektiğini belirtirken bunun tersine Romain (1995), karşı dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek noktasında iki dilliliğin başladığını belirtir. Diebold (1964)'e göre ise iki dillilik en basit anlamıyla, çocuğun her iki dile de temas etmesiyle başlamaktadır. Türkiye'de de anadili olarak Kürtçe konuşan ve ülkenin resmi eğitim dili olan Türkçeyi öğrenen çocuklar bulunmaktadır. Bu çocuklar Türkçeyi doğru ve güzel bir şekilde konuşma sürecine girdikleri dönemde iki dillilikleri başlamaktadır.

Türkiye'deki toplumsal yapıyı araştırmak amacıyla 2006 yılında yapılan bir araştırmada Türkiye'de ikinci olarak en çok kullanılan dilin Kürtçe (%11,97) olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de yaşayan Kürt nüfusunun bu araştırma verilerine ve TÜİK'in verilerine dayanarak, yaklaşık 11 milyon 445 bin olduğu düşünülmektedir

Şekil 1. Türkiye'deki Ana Dili Dağılımı



(KONDA, 2006).

Ulusal ve resmi eğitim dilinin Türkçe olduğu ülkemizde liselere ve üniversitelere giriş sınavları sonuçlarına bakıldığında YGS (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) (2013) sınavında başarı sıralamasında sonlarda olan iller Kars, Bingöl, Diyarbakır, Ağrı, Muş, Şanlıurfa, Van, Mardin, Ardahan, Şırnak ve Hakkâri iken; YLS (Lisans Yerleştirme Sınavı) (2012)'de ise matematik-Fen'de Artvin, Hakkâri, Şırnak, Ağrı, Şanlıurfa, Mardin, Kocaeli, Muş, Kars; Türkçe-matematik 'de Ardahan, Hakkari, Tunceli, Şanlıurfa, Gaziantep, Batman, Mardin, Van ve Diyarbakır; Türkçe-

Sosyal 'de Ardahan, Hakkari, Tunceli, Şanlıurfa, Elazığ, Karaman, Iğdır ve Kahramanmaraş olarak sıralanmaktadır. Burada dikkati çeken nokta ise sıralamada sonlarda yer alan bu illerin Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerinde bulunması ve ağırlıklı olarak günlük konuşma dilinin eğitim dilinden farklı olmasıdır. Eğitim programlarının iki dilliliği çocukların akademik ve sosyal hayatında avantaja çevirecek şekilde düzenlenmesi, mevcut olan akademik başarısızlığı ortadan kaldırmak açısından önemlidir.

Hazır bulunuşluğa yönelik yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, evde eğitim dilinden farklı bir dil konuşan çocuklarla çalışılmış ve öğretmenlerin bu çocukların hazır bulunuşluk ve dil becerilerine yönelik görüşleri tespit edilmiştir.

1.3. Problem Cümlesi:

Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşlukları arasında bir fark var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler:

1. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarında, Metropolitan Hazır Bulunuşluk testi alt boyutları (Okuma Yazmaya Hazırlık- görsel ayırt etme, başlangıç seslerini ayırt etme, ses harf ilişkisi, Hikaye Anlama- I,II ve Matematik Becerileri) ve toplam test puanı üzerinde,

- a- Cinsiyetin
- b- Evde sıklıkla konuşulan dilin
- c- Kardeş sayısının
- d- Ailenin sosyoekonomik düzeyinin
- e- Anne babanın öğrenim durumunun etkisi var mıdır?

2. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının alıcı dil puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına ve dil becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına ve dil becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Sayıtlar:

1. Çocukların Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testine ve Peabody Resim Kelime Testine içtenlikle ve samimi olarak cevap verdikleri kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar:

Bu araştırma; 2014-2015 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesindeki MEB'e bağlı ilkokullarda öğrenim gören iki dilli birinci sınıf çocukları ve aynı ilçede görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

İki dillilik: İki dillilik (bilingualism), iki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlanmıştır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Bu çalışmada iki dillilik Türkçe ve Kürtçe konuşan çocukları tanımlamaktadır.

Öğrenmeye Hazır Oluş: Öğrenmeye hazır oluş, hangi yaşta olursa olsun bireyin belirli beceri ve görevleri yerine getirecek gelişim seviyesine gelmiş olması olarak tanımlanmıştır (Kagan, 1990).

Okula Hazır Bulunuşluk: Çocuğun başarısında ve okul öğrenmelerinde işlevi olan duygusal, davranışsal ve bilişsel gelişim becerileri (Rafoth, Buchenauer, Crissman ve Halko, 2004).

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğa okul öncesi dönemde yani 6 yaşına kadar olan dönemde ihtiyaçlarına ve gelişim düzeyine uygun, tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik zengin uyaranları içeren çevre olanakları sunarak, onları toplumun değerleriyle yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan bilinçli ve sistemli eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Uyanık-Balat, 2012).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temeli altında okula hazır bulunuşluk, okul öncesi eğitim, iki dillik kavramları tanımlanmış ve birbirleriyle olan ilişkileri ele alınmıştır.

1.7.1. Okula Hazır Bulunuşluk

Hazır bulunuşluk ve okula hazır bulunuşluk kavramları literatürde araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve farklı boyutlarıyla ele alınmıştır.

Kagan (1990)'a göre hazır oluş kavramını iki şekilde açıklamak mümkündür. Öğrenmeye hazır oluş ve okula hazır oluş. Öğrenmeye hazır oluş Kagan (1990) tarafından, hangi yaşta olursa olsun bireyin belirli beceri ve görevleri yerine getirecek gelişim seviyesine gelmiş olması olarak tanımlanmıştır. Bir başka deyişle, her bireyin öğrenmeye hazır olmak için ortalama olarak sahip olduğu yaş ifade etmektedir. George Stanley Hall ise hazır oluşu; çocuğun belirli bir eğitime

başlamadan önce hangi önbilgilere sahip olması ve neleri yapabilmesi gerektiği sorusunun cevabı olarak incelenmiştir. Buna göre çocuk bir şeyi ancak, daha önce kazandığı şeylerle ilişkili olduğu veya ilişkiye geçirebildiği oranda öğrenebilir. Bu doğrultuda hangi eğitim kademesinde olursa olsun çocuğun hangi becerileri kazanması gerektiğinden çok çocuğun geçmiş yaşantılarından edindiği becerilerin dikkate alınması önemlidir (Strom, 1969).

Öğrenmeye hazır oluş ile kıyaslandığında okula hazır oluş, özel bilişsel ve dilsel beceriler gerektirmektedir. Okula hazır oluş öğrenmeye hazır oluş kavramının yanında, ortamındaki gereklilikleri yerine getirebilme becerisine sahip olmayı da gerektirir (Crnic ve Lamberty, 1994).

Garcia (1992), okula hazır bulunuşluğu bilişsel, psikolojik ve sosyal olgunluk olarak tanımlarken; James (2006) çocuğun sayma, harfleri öğrenme ve temel yazma becerileri gibi çeşitli entelektüel görevleri yerine getirmesi için gerekli olan temel bilişsel ve dilsel gelişim olarak tanımlamıştır.

Hazır bulunuşluk, çocuğun başarısında ve okul öğrenmelerinde işlevi olan duygusal, davranışsal ve bilişsel gelişim becerileri olarak görülmektedir (Fantuzzo, Rouse, McDermott, Sekino, Childs ve Weiss, 2005; Rafoth, Buchenauer, Crissman ve Halko, 2004).

Lara-Cinisomo, Pebley, Vaiana ve Maggio (2004) çocuğun okula hazır oluşunu, çocuğun ilkokulun öğrenme ortamına geçişinde çocukların bilmeleri gerektiği becerilere sahip olmaları ve okulun beklentilerini karşılamada istekli olmaları olarak tanımlamış ve çocuğun öğrenme ve gelişimine odaklanmışlardır. Cecilia, Brooksokul, Gunn ve McLanahan (2005), okul başarısında çocukların okuma becerileri, sayma, yönergeleri takip etme ve diğer çocuklarla çalışabilme ve öğrenme aktiviteleriyle ilgilenebilme gibi birçok davranış ve beceriye sahip olmaları gerektiğini söylemektedirler.

Brenner ve Scott (1971), okula hazır bulunuşluğu sonraki öğrenmelere temel olacak önceki öğrenme ve gelişimlerin bütünü olarak tanımlamışlardır.

Tüm tanımlama ve sınıflamalara bakıldığında hazır bulunuşluk ve okula hazır bulunuşluk ile ilgili tanımlamalarda araştırmacıların görüş birliği içinde olmadıklarını söylemek mümkündür. Tanımlama ve sınıflamalardaki farklılık kavramı tartışan araştırmacının etkilendiği teorilerden, yorumladığı içeriklerden ve

ele aldığı faktörlerden kaynaklanmaktadır (Kagan, 1990; Lewit & Baker, 1995; May ve Kundert, 1997).

Geçmişte, okula hazır bulunuşluk okumaya hazır bulunuşluk anlamında değerlendirilmekteydi. Fakat yapılan çalışmalar çocukların öz düzenleme becerileri, çizim yetenekleri, kavrama yetenekleri, okula uyum becerileri, ince ve kaba motor becerileri, sosyal becerileri, ailelerin sosyo-ekonomik durumları, ailenin genişliği gibi birçok bileşenin de okula hazır bulunuşlukla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Rouse et al., 2005; Kagan,1990; Crnic ve Lamberty, 1994).

Sowe (2012), çocukların okula hazır oluşunu, çocukların okula başlarken iyi bir başlangıç yapmalarını sağlayacak yetenek ve ihtiyaç duydukları becerileri sağlayan fırsatlarla donatılması olarak tanımlamıştır. Sowe (2012), eğer okul gerekli öğrenme fırsatlarını sunarsa tüm çocuklar ilkokula başarılı olmalarını sağlayacak en yüksek donanımla başlayacaklardır diyerek hazır bulunuşlukta okulun önemine dikkat çekmiştir. Değişen ve gelişen eğitim politikaları ve araştırmaları çocukların tek başına değerlendirilmesinin ve tek bir alanda değerlendirilmesinin okula hazır bulunuşluğu açıklamada yetersiz kaldığını savunmaktadır.

Unicef (2012)'nin hazırladığı raporda (School Readiness: A Conceptual Framework) okula hazır bulunuşluk üç boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar hazır çocuklar, hazır okullar, hazır aileler şeklindedir. Bu üç boyutun eş güdümlü olarak çalışması önemlidir. Çünkü okula hazır bulunuşluk ve sağlıklı bir okul başlangıcında bireyler, aileler ve eğitim sistemleri arasında bağlılık olmalıdır.

a)Hazır Çocuklar: Hazır bulunuşluğun tanımlamalarında da yer verildiği üzere okula hazır bulunuşluk ve öğrenmeye hazır oluş farklı kavramlardır. Okula hazır bulunuşluk, yapılandırılmış öğrenme ortamlarında başarılı olmayı ifade ederken, öğrenmeye hazır oluş ise doğuştan gelen karakteristik bir yapıya sahiptir. Tüm çocuklar öğrenmeye hazır olarak dünyaya gelirler ve bu öğrenmeler okuldan önce başlayan ve sınıfın dışına çıkıp tüm yaşamı içine alan bir süreçtir (Unicef, 2012).

Çocuğun okula hazır bulunuşluğu en basit şekilde, çocuğun okulda başarılı olabilmesi için sahip olması gereken temel düzeydeki beceriler ve çeşitli alanlardaki bilgisi olarak tanımlanabilir. Bu temel standartlar çocuğun bilmesi gerekenleri ve başarması gerekenleri sağlar. Böylece çocuk okula hazır ve öğrenmeye istekli olarak ilkokulun öğrenme ortamına geçiş yapar (Lara-Cinisomo

ve ark., 2004). Okul başarısı okuma-yazma, sayı bilgisi, yönergelere uyma, arkadaşlarıyla birlikte çalışabilme ve öğrenme etkinliklerine istekli olma gibi birçok temel davranış ve beceriyi içerir (Rouse, Brooks-Gunn ve MClanahan, 2005).

Okula hazır bulunuşlukta önemli olan diğer unsurlar; üstlenilen görevi tamamlama, dikkat, yaratıcılık, girişimcilik, merak ve problem çözme becerileri olarak ifade edilmiştir. Tüm bu unsurlar çocuğun okula hazır olarak başlamasında bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Tek bir gelişim alanı ya da işlevle sınırlandırmadan, çocuğun tüm davranış, gelişim ve öğrenme becerilerinin etkileşimi okula hazır bulunuşlukta dikkate alınmalıdır.

b) Hazır Okullar: Okulun hazır olması, çocuk ve aileler için ilkokula yumuşak geçişi sağlayacak okul çevresinin ve öğrenme ortamının oluşturulması olarak açıklanmaktadır (Pianta ve Kraft-Sayre, 2003). Bu bağlamda okul öncesi eğitim ile ilkokul eğitim sisteminin birbirini destekler nitelikte olması ve çocuğun erken çocuklukta edindiği öğrenmelerin ilkokulda dikkate alınması okulların çocuğun hazır bulunuşluğu için hazır olması anlamına gelmektedir. Bu noktada vurgulanan ise eğitim kurumlarının kalitesi, çocuklara sağladığı öğrenme materyalleri ve tüm çocukların (etnik, cinsiyet ya da sosyo ekonomik düzeyde ayırım yapılmaksızın) eğitimden eşit şekilde yararlanmasının sağlanmasıdır.

c) Hazır Aileler: Okula başlamadan önce çocuğun gelişimindeki en önemli unsur ailedir. Burada aile kavramı, çocuğun biyolojik ailesini, bakıcısını ya da aile üyelerinden herbirini içermektedir. Okul için ailelerin hazır oluşu aile etkinliklerini, yapılarını, tutumlarını ve bilgilerini içermektedir.

Destekleyici bir aile ve zengin uyaranlı bir ev ortamı çocuğun ilkokuldaki ve sonraki eğitim basamaklarındaki okul performansı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Bradley ve Corwyn, 2005; Morrison ve Cooney, 2002; Richter, 2004; Rogoff, 2003). Yapılan çalışmalar her ne kadar ailenin çocuğu okula hazırlamasında ilkokuldan birkaç yıl öncesine yoğunlaşsa da çocuğun okula hazırlanması doğumla başlar. Çocuğun doğumdan itibaren fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının zamanında giderilmesi ve etkili bir iletişim ortamında yetişmesi okula hazır bulunuşluk açısından önemlidir.

Ailelerin çocukların okula hazır bulunuşluğu üzerindeki etkileri ailenin sosyoekonomik düzeyine, öğrenim durumuna, evlerinde oluşturdukları öğrenme ortamına göre değişiklik göstermektedir. Sosyoekonomik seviyesi yüksek ve

eğitimli olan ailelerin çocuklarına daha zengin uyaranlı öğrenme ortamı sağlayabildikleri, iletişimde daha etikili dil kullandıkları, daha uzun süre çocuklarıyla iletişim kurdukları ve çocuklarının eğitimi üzerinde daha fazla sorumluluk aldıkları savunulmaktadır (Goodman-Bryan, Breland, Delvin ve İmig, 2011).

Ailelerin hazır oluşunun çocuğun okula hazır bulunuşluğundaki etkisi göz önüne alındığında ailelerin ocuk bakımı ve eğitimi alanlarında desteklenmesi ve ihtiyaç duyan ailelere sosyal yardım desteklerinin sunulmasının çocukların okul başarısı ve sonraki yaşam becerilerinde olumlu etkileri olabilir.

1.7.2. Okula Hazır Bulunuşluk zerine Farklı Görüşler

Hazır bulunuşluk, araştırmacıların üzerinde ortak bir görüş sağladıkları bir kavram değildir. Hazır bulunuşluk kavramına yönelik literatürde çok farklı tanımlamalar ve kuramlar mevcuttur.

Meisels (1999), alan yazında geçmiş çalışmaları göz önüne alarak hazır bulunuşluğu: Gelişimsel/Oluşumcu, Deneyimci/evreci, Sosyal Yapılandırmacı ve İnteraktif /Etkileşimci, olmak üzere 4 kategoride sınıflamıştır.

Gelişimsel/ Oluşumcu Görüş

Gelişimsel bakış açısı Gessel ve arkadaşlarının savunduğu bir görüştür. Meisels'in (1999) aktardığına göre, gelişimsel görüş hazır bulunuşluk kavramını çocuğun kendi içindeki bir olgu olarak açıklar. Gelişimsel görüşe göre hazır bulunuşluk çocuğun doğal olgunluk sürecine bağlıdır. Çocuklar yeterli gelişimsel olgunluk seviyesine ulaştığında okula hazır demektir ve çocuklar ancak bu olgunluk seviyesine ulaştıklarında sessizce oturma, derse konsantre olabilme, yönergeleri takip etme ve sosyal açıdan yaşıtlarıyla etkileşime geçebilme gibi becerileri gerçekleştirebilirler. Bu becerileri gerçekleştirme süreci çocuğun içsel bir sürecidir ve dış faktörlerden etkilenmez. Bu olgunluk ve bu sürece bağlı ortaya çıkan beceriler her çocukta aynı yaşta ortaya çıkmaz (Crnic ve Lamberty, 1994). Bu görüş çerçevesinde çocukların okula hazır olup olmadığını belirlemek için Gessel tarafından standardize edilmiş testler geliştirilmiştir. Uzun yıllar kullanılan bu testler geçerlilik standartları açısından eleştirilmiştir (Choi(Y.C); Meisels, 1999).

Deneyimci / evreci Görüş

Çevreci görüş, hazır bulunuşluğun çocuğun dışındaki olgulara dayandığı görüşünü savunmaktadır. Bu görüşe göre, hazır bulunuşluk deneysel olarak

değerlendirilebilen birtakım beceriler, kişisel özellikler ve davranışlardan oluşmaktadır ve bunlar dışarıdan destekle ve öğrenme yoluyla geliştirilebilir. Iowa temel beceri testi, Metropolitan başarı testi ve California başarı testi bu görüş çerçevesinde hazırlanmış testlerdir. Bu görüş okula başlamadan önce tüm çocukların benzer öğrenmelere sahip olduğunu farz ederek değerlendirmesi yönüyle eleştirilmektedir. Çünkü her çocuk okula farklı geçmiş deneyimlerle başlar (Kim, 2008).

Sosyal Yapılandırmacı Görüş

Sosyal yapılandırmacı görüş hazır bulunuşlukta sosyal ve kültürel koşulları dikkate alarak gelişimsel ve çevreci görüşleri reddeder (Meisels, 1999). Sosyal yapılandırmacı görüşe göre hazır bulunuşluk kavramı üzerine sabit bir tanımlama yapılamaz çünkü bu kavrama yönelik düşünce ve tanımlamaları eğitimin paydaşları olarak, aileler, toplumu oluşturan bireyler ve okullar belirler. Hazır bulunuşluğun değerlendirilmesinde çocuğun kendisinden çok yaşadığı çevreye odaklanması gerektiğini savunur. Hazır bulunuşluğa yönelik aile, öğretmen ve çocuğun hazır bulunuşluğuyla ilişkilendirilen diğer unsurların algılarını değerlendiren çalışmalar bu görüşü benimseyen çalışmalardır (Graue, 1993).

İnteraktif / Etkileşimci Görüş

İnteraktif görüş hazır bulunuşluğu ilişkisel ve çift yönlü bir yapı olarak görür ve hem çocuğa hem de çocuğun bulunduğu çevreye odaklanır. Meisels'e (1999) göre bu görüş çocuğun eğitime kattıkları ve okulun çocuğa kattıklarını birlikte ele alır. Aynı bakış açısıyla Pianta ve arkadaşları hazır bulunuşluğun çocuğun yaşamındaki tüm kavramları içerdiğini savunmuşlardır. Pianta ve arkadaşları (1999), Bronfenbrenner' in ekolojik görüşünü kullanarak, okula hazır bulunuşluktan daha geniş bir kategori olarak hazır bulunuşluk çocuğa evde veya bulunduğu diğer alanlarda sağlanan deneyimleri de ele almalıdır görüşünü savunmuşlardır (Pianta, 2002; Pianta, Rimm- Kaufman ve Cox, 1999).

1.7.3. Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler

Çocuğun okula hazır oluşunda birçok faktörün etkili olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmacıların hazır bulunuşluğa yönelik çok çeşitli tanımlamaları olduğu gibi, onu etkileyen faktörlere yönelik de görüşler değişmektedir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi, cinsiyet, ailenin öğrenim durumu, etnik köken, dil gelişimi gibi birçok faktör farklı kaynaklarda (Magnuson ve Waldfogel, 2005; Mangum, 2011) ele alınmaktadır. Caldwell (1974), çocuğun okula hazır bulunuşluğunu

ölçerken değerlendirilmesi gereken parametreleri sıralamıştır. Bu parametreler temel düzey bilgi ve kelimeler; işaretler, renkler ve zamansal kavramlar; sosyal beceriler; kaba motor beceriler; bağımsız hareket edebilme düzeyi ve yönergeleri takip etme gibi rakamsal kavramları ve sınıflandırmaları içerir.

Hoffer (1989) çocuğun okula hazır bulunuşluğunu etkileyen faktörleri; ailenin geçmiş yaşantıları, çocuğun deneyimleri, entelektüel birikimi, alıcı ve ifade edici dil becerileri, okuma ve matematiğe hazır bulunuşluğu, fiziksel olgunluk, duygusal özellik ve çocuğun sahip olduğu davranışsal özellikleri olarak açıklamıştır.

Brenner ve Scott (1971) hazır bulunuşluk üzerine etki eden 7 faktörü dikkate almışlardır: bilişsel hazır oluş, takvim yaşı, okumaya hazır oluş, mevcut bilgiler, biyokimyasal olgunluk, fiziksel gelişim ve algısal ayırt edicilik. Milan (1983), okula hazır bulunuşluğu 3 farklı etnik gruptan çocukla yaptığı çalışmayla incelemiştir. Bu çalışmayla araştırmacı akademik hazır bulunuşluğu etkileyen 5 kritik unsuru listelemiştir: takvim yaşı, genel bilgi, zekâ, görevleri yerine getirme, cinsiyet. Ülkemizdeki literatürü taradığımızda genel olarak hazır bulunuşluğu etkileyen faktörlerin 4 temel başlıkta ele alındığını görmek mümkündür. Bu faktörler aynı zamanda yabancı literatürde yer verilen faktörleri de kapsamaktadır. Bunlar Fiziksel faktörler; Bilişsel faktörler; Çevresel faktörler; Duygusal faktörler (Oktay, 2013). Bu çalışmada da yukarıdaki 4 temel faktör ele alınacaktır.

Fiziksel Faktörler

Yaş: Ülkemizde ve birçok ülkede çocuğun takvim yaşı çocuğun okula başlamasında gerekli olgunluğu sağladığı görüşüyle tek ölçüt olarak ele alınmaktadır. Tarihsel sürece bakıldığında eski Mısırlılardan itibaren çocukların okula başlama yaşı 5- 7 yaş arasında değişiklik göstermiştir. Okula başlama yaşındaki değişiklikleri ülkelerin coğrafi konumları, ülkede bulunan çocuk sayısı, ülkedeki okullaşma oranı, ülkelerin eğitim politikası vb.. bir çok faktör belirlemektedir. Avrupanın birçok ülkesinde (Avusturya, Belçika, Fransa, İtalya, İspanya vs..) okula başlama yaşı 6 iken, bazılarında (İngiltere, Hollanda) 5, çok azında (Kuzey İrlanda) ise 4 yaştır. İskandinav ülkelerinde (Danimarka, Finlanda, İsveç) ise okula başlama yaşı 7'dir (Oberheumer ve Ulich, 1997). Yapılan çalışmalar çocukların okula hazır oluşunda takvim yaşının tek başına bir kriter olarak alınmasının yeterli olmadığını, çocuk kaç yaşında olursa olsun programlı öğretimin gereklerini karşılamada yetersiz kalabileceğini bunda yaşın dışında farklı etmenlerin de etkili olduğunu göstermektedir (Oktay, 2013).

Bedensel Büyüme: Her çocuk kendine has bedensel özellikler (boy- kilo) taşır. Bunda kalıtım kadar, iklim ve çevre koşulları da oldukça etkilidir. Çocuğun fiziksel büyüme ve gelişimi kas becerilerini de etkileyeceğinden okuma-yazma becerileri üzerinde de oldukça etkili olacaktır.

Görme: Görme duyusu çocuğun dünyayı algılamasındaki önemli duylardan biri olması sebebiyle, çocuğun görme ile ilgili bir sorun yaşaması durumunda öğrenmeyle ilgili sorunlar yaşaması da kaçınılmazdır.

İşitme: İşitme duyusu ise, çocuğun yönergeleri doğru anlaması ve istenilen yönergeleri gerçekleştirebilmesi için oldukça önemli bir diğer duyu alanıdır. Sesleri yeteri kadar duyamayan çocuklar, yönergeleri doğru şekilde anlamakta sorun yaşayabilirler ve dolayısıyla kendilerinden beklenen görevleri yerine getiremeyebilirler. İşitsel ve görsel ayırt etme becerisine sahip olmayan çocukların okul yaşantılarında sorun yaşamaları olasıdır.

El-Göz Koordinasyonu: Okula hazır bulunuşlukta fiziksel bir etmen olarak değerlendirilen el-göz koordinasyonu, el ve kolun koordineli olarak çalışmasına ve aynı zamanda gözün de buna uyum sağlamasına paralel olarak gelişir. İnce ve kaba motor becerilerin olgunlaşmasına bağlı olarak ortaya çıkan el göz koordinasyonu çocukta kendiliğinden ortaya çıkmayabilir ve çocukla buna yönelik alıştırmalarla gelişebilir. Bu noktada okul öncesi eğitimde yapılan etkinlikler oldukça önemlidir. El göz koordinasyonu sağlayabilen çocuklar okulda özellikle okuma yazma becerilerinde daha başarılı olabilmektedirler.

Genel Sağlık Durumu: Çocuğun genel sağlık durumu ele alacağımız fiziksel etmenlerden sonuncusudur. Çocuğun uzun süreli veya kronik bir hastalık yaşıyor olması, iyi beslenememesi çocukların okul başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Bu konuda ailelere verilecek eğitim ve destekler çocukların okuldaki başarılarına olumlu etki sağlayacaktır (Oktay, 2013).

Zihinsel/ Bilişsel Faktörler

Zekâ, bireyde kalıtımsal olarak gelen ve bilişsel süreçlerin gerçekleşmesini sağlayan özelliklerden biridir. Uzun yıllar zekânın kalıtımla geldiğine, belirli bir gelişim dönemine kadar geliştiğine fakat daha sonra herhangi bir değişime uğramadığına inanılıyordu. Fakat yıllar içinde yapılan araştırmalar göstermiştir ki, zekâ potansiyel bir yetenek olarak kalıtımla anne babadan bireye aktarılır fakat gelişmesinde çevre koşulları ve duygusal gelişim oldukça önemlidir (Oktay, 2013).

Nörologlar çocuğun beyin gelişiminin ve sinaptik bağların oluşmasının doğumdan itibaren başlayarak, ilk yaşam deneyimleriyle şekillendiğini ve erken çocukluk döneminde neredeyse tamamlandığını belirtmektedirler (Bradley, 1998; Gupta, 2010; Hope-Southcott, 2013). Çocuğun deneyimleri ve etkileşimi, beslenme düzeni ve genel sağlık durumu beyin gelişimi üzerinde etkilidir (Gupta, 2010; Katz ve Rothenberg, 1999). Çocuğun ilk eğitim ortamını oluşturan ev ortamı yaşantıları, formal eğitim kurumlarındaki ve toplumsal yaşam içindeki sosyal etkileşimleri beyin yapısının oluşumunda etkili diğer faktörlerdir (Brooks-Gunn, Burchinal, Espinosa, Gormley, Ludwig, Magnuson,... ve Zaslow, 2013). Olumlu yaşam deneyimleri ve zengin uyarıcıların olduğu bir çevre beyin gelişimini desteklerken; ihmal ve istismar gibi kötü deneyimlerin, hem beyin gelişimi üzerinde olumsuz etkileri vardır hem de çocuğun sonraki yaşantısında duygusal ve davranışsal problemlere yol açar (Katz ve Rothenberg, 1999).

Son yıllarda çocukların okuma yazmayı öğrenmeleri üzerine yapılan çalışmalar kronolojik yaşın yanı sıra zekâ yaşının da önemli olduğu göstermektedir. Okuma yazma öğrenme durumu ise; kullanılan dile, alfabeye, kullanılan öğretmen metoduna bağlıdır. Türkiye’de normal gelişim gösteren 6 yaşındaki bir çocuğun 6 zekâ yaşında olacağı düşünülerek çocukların okula başlama yaşı 6 olarak belirlenmiştir. Okuma becerisi ile okula hazır olma da birbiriyle karıştırılmamalıdır. Normal zekâ seviyesinden biraz yüksek seviyeye sahip olan 6 yaşından küçük bir çocuk doğru yöntemler kullanılırsa okumayı öğrenebilir ama bu, çocuğun okulun bütün eğitim öğretim taleplerini yerine getirebileceğini dolayısıyla okula hazır olduğunu kanıtlamaz (Oktay, 2013).

Çevresel Faktörler

Çocuk dünya geldiği andan kendi ihtiyaçlarını karşılayabileceği düzeye gelene kadar özellikle annesi ve yakın çevresindeki diğer bireylerin ihtiyaçlarını karşılamasına gereksinim duyar. Çocuğun kalıtsal olarak getirdiği zihinsel ve biyolojik özelliklerinin gelişmesinde içinde bulunduğu çevre oldukça önemlidir. Beş yaşına kadar çocuğun öğrenme çevresi büyük oranda evdir. Birçok çalışma ev ortamının kalitesinin çocuğun gelişimini etkilediğini kanıtlamaktadır. Bu faktör ailenin sosyoekonomik düzeyiyle oldukça ilişkilidir. Ev öğrenme ortamı, çocuklara öğrenme fırsatları sunan aktiviteler olarak tanımlanır dolayısıyla çocuğa hikâye okumak, onunla oyun oynamak, resim yapmak, arkadaşlarıyla sosyalleşebileceği bir çevre oluşturabilmek, çocuğun gelişimini ve hazır bulunuşluğunu olumlu etkileyecek aktivitelerdir. Bu da göstermektedir ki, zengin ya da fakir tüm aileler

çocuklarının öğrenmelerini destekleyecek aktiviteler düzenleyebilirler. Sosyoekonomik ve kültürel düzey çocuğun hazır bulunuşluğu üzerinde doğrudan etkili olmasa da yapılan çalışmalar, sosyoekonomik ve kültürel düzeyi düşük olan ailelerin yaşadığı evlerde çocukla iletişimin daha az kurulduğunu, çocukları için daha az uyarıcının olduğu bir çevre sağlandığını, bu evlerde kitapların ve basılı malzemelerin daha az olduğunu göstermektedir (Arnold, Gowani, Bartlett ve Merali, 2007; Oktay, 2013; Samms- Vaughan, 2004). Yine yapılan araştırmalar yoksulluğun, bebeklik ve erken çocukluk döneminde yıkıcı etkilerinin yetişkinlik döneminde olduğundan daha fazla olduğunu göstermektedir (Arnold, Gowani, Bartlett ve Merali, 2007; Brooks-Gunn ve Duncan, 1997).

Duygusal Faktörler

Bir yetişkinin hayatında bile dengesizliklere yol açan duygusal problemler, çocuklar için kontrol edilmesi oldukça güç hislerdir ve çocuğun gelişimi için her alanda engelleyicidir (Oktay, 2013). Okul başarısızlığı mı duygusal problemler yaratır; yoksa duygusal problemler mi okul başarısızlığına yol açar sorusu araştırmacıların merak konusu olmuştur, fakat esas olan her iki durumun da birbirini etkilediği ve doğrudan ilişkili olduğudur (Erdoğan, 2013; Oktay, 2013). Çocuğun okulda başarısızlık yaşaması güven duygusunu sarsacak dolayısıyla çocuğun duygusal ve davranışsal problemler yaşamasına sebep olacaktır. Özellikle okuma yazma öğrenme döneminde ailelerin ve öğretmenlerin çocuktan hazır bulunuşluk düzeylerinin üzerinde performans beklentileri çocuğun ruhsal ve duygusal dengesinin bozulmasına yol açar. Bu noktada, sınıf öğretmenin eğer çocuk okul öncesi eğitim kurumuna gittiyse okul öncesi öğretmeninden, gitmediyse ailesinden çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi hakkında bilgi alması çocuktan beklenecek görevler konusunda fikir verebilir. Ailenin ve öğretmenin çocuğun eğitim sürecinde işbirliği içinde çalışması çocukların duygusal gelişimi açısından oldukça önemlidir (Oktay, 2013)

Okul başarısı nasıl duygusal gelişimi etkiliyorsa; çocuğun duygusal durumu da okul başarısını etkiler. Duygusal olarak dengeli olmayan, anneye bağımlı çocukların okula uyum konusunda sorun yaşadığı ve programlı öğretimin sorumluluklarını üstlenmekte diğer arkadaşlarına göre geç kaldığı bilinmektedir. Bu duygusal sorunlar sebebiyle okula konsantre olamayan çocuk, okulun beklentilerini gerçekleştirmekte zorlanır. Çocuğun içsel olarak yaşadığı kaygıların yanında, anne babanın birbirleriyle ve çocuklarıyla kurdukları iletişim de çocuğun duygusal gelişiminde etkilidir. Ailenin çocuğu başka çocuklarla veya kardeşleriyle

kıyaslaması, aile içi şiddet ya da sorunlar çocuğun benlik algısına zarar verir ve kendisine karşı olumsuz bir algı geliştirebilir. Bu da çocuğun okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilir (Erdoğan, 2013)

Çocuğun duygusal problemleriyle baş edebilmesinde ve programlı öğretimin kendisinden beklediklerini istekle yerine getirmesinde eğitimin tüm paydaşlarına önemli görevler düşmektedir. Ailenin ve öğretmenin çocuklardan gerçekçi ve hazır bulunuşluk düzeyine uygun beklentiler içinde olması çocukların duygusal gelişimi ve sonraki duygusal ve akademik başarılarında önemlidir (Gülçatı ve Tümkaya, 2014)

1.7.4. Okul Öncesi Eğitim ve Okula Hazır Bulunuşluk

Okul öncesi dönem çocuğun doğumundan 6 yaşına kadar geçen süreç olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitim ise; çocuğa okul öncesi dönemde yani 6 yaşına kadar olan dönemde ihtiyaçlarına ve gelişim düzeyine uygun, tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik zengin uyaranları içeren çevre olanakları sunarak, onları toplumun değerleriyle yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan bilinçli ve sistemli eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Uyanık-Balat, 2012). Literatürde, okul öncesi eğitim ile ilgili her ne kadar çocukların sistemli bir programla eğitilmelerine; yani kurumlara vurgu yapılsa da (Uyanık-Balat, 2012; Tuğrul, 2006; Ural ve Ramazan, 2007; MEB, 1993) daha geniş anlamıyla ev ve kurumlardaki eğitim sürecinin tamamını kapsar (Gülçatı ve Tümkaya, 2014).

Okul öncesi dönem çocuğun yaşamında kritik bir dönemdir. Çocuğun bilişsel, kişisel sosyal ve fiziksel gelişiminde ilk yaşam deneyimleri oldukça önemlidir (Mustard, 2002; Mustard, 2006). Çocuğun erken yaşlarda eğitiminde ilk sorumlu olan ailedir. Ailenin yapısı, eğitim durumu, sosyoekonomik düzeyi, eğitime yönelik tutum ve inanışları çocuğa sunacağı ev ortamı ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda yapılan çalışmalar ailelerin kim olduğundan çok ne yaptıklarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yani sahip olduğu imkânlar yönünden dezavantajlı olan aileler de etkili bir iletişim ve çocuklarına zengin uyaranlar sunabilecekleri bir ev ortamıyla çocuklarının çok yönlü gelişimlerinde ve okula hazır bulunuşluklarında etkili olabilirler (Sylva, Melhuish, Sammons, Blatchford ve Taggart, 2004).

Aile çocuğa dış dünyayı tanıma olanağı kazandırırken aynı zamanda çocuğa sundukları deneyimlerle onun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini de olumlu ya da olumsuz yönde etkilerler.

Çocuğun ev ortamından sonra dahil olduğu bir diğer eğitim ortamı ise okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun ev ortamından sonra ilk defa yoğun dil etkileşimine girdiği ve görsel uyaranlarla tanıştığı, yeni arkadaşlar edinip sosyal becerilerini geliştirdiği, çevresiyle etkileşimde bulunduğu merkezlerdir. 0-6 yaş çocuğunun ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan okul öncesi eğitim kurumları, çocukların sadece evde öğrendiği bilgi ve becerileri pekiştirmez, aynı zamanda yeni birçok bilgi, beceri ve kavramı da doğrudan öğrenmesini sağlamaktadır (Oktay ve Aktan 1999,s:362).

Dünyanın birçok yerinde, okul öncesi eğitim kurumlarının yapısı, amaçları ve işleyişi bakımından farklılık göstermektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim 2009-2010 eğitim öğretim yılında 32 il pilot iller olarak seçilerek 5 yaş çocukları için zorunlu hale getirilmiş ve okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Fakat günümüzde okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte çeşitli resmi ve özel kuruluşların desteğiyle hala yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Okul öncesi eğitim hizmeti veren kuruluşlar: Kız Teknik Öğretime bağlı, yüksek ve ortaöğretim Okullarındaki Uygulama Anaokulları; İlkokula bağlı olarak açılan, bağımsız anaokulları ve anasınıfları; Özel Öğretim Genel Müdürlüğüne denetlenen, özel kreş, yuva ve anaokulları’dır. Hızla gelişen teknolojik yenilikler, kentlere olan göçler, toplumsal yapıyı etkilediği kadar aile yapısını da etkilemiş ve değiştirmiştir. Kadının iş hayatına daha yoğun katılımı, geniş aile yapılarından çekirdek aile yapısına da geçiş çocuk bakımında okul öncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyacı arttırmıştır (Gülçatı ve Tümkaya, 2014).

Okul öncesi eğitim programlarına katılmak;

1. Çocuğun ileriki eğitim öğretim kademelerindeki bilişsel, sözel ve sosyal gelişimlerinin artmasını (Yoshikawa, 1995).
2. Daha yüksek zekâ becerisini göstermesini (IQ: intelligence quotient) (Entwisle,1995).
3. Öğrenmeye daha hazır olarak okula başlamasını
4. Sonraki yaşamlarında suça karışma ve davranışsal problemler görülme olasılığının düşmesini (Yoshikawa, 1995).
5. Çocğun daha yüksek akademik başarı ve sosyal uyum göstermesini (Barnett, 1995).
6. Sınıf tekrarı yapma olasılıklarının düşmesini (Entwisle, 1995).
7. Yükseköğretim kurumlarını bitirmeleri olasılığının artması gibi birçok olumlu

etki sağlamaktadır (Barnett, 1995).

Siraj Blatchford, Sylva, Taggart, Melhuish, Sammons ve Elliot (2003), hazırladıkları raporda çocuğun okul öncesi eğitime dahil olmasıyla ilgili olarak

1. Çocuğun çok yönlü gelişiminin desteklendiği,
2. Okul öncesi eğitime katılım yaşı düşüp katılım süresi uzadıkça bilişsel gelişime olan etkinin daha fazla olduğu ve
3. Okul öncesi eğitimin sosyoekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı çocuklara sağladığı yararlar, avantajlı ortamlarda yetişen akranlarına göre daha fazla olduğu görüşünü savunmuşlardır.

Ülkemizde özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan ailelerin ve çocuklarının planlı ve sistemli olarak yürütülen okul öncesi eğitim programlarından faydalanmaları, hem aileler için hem de çocuklar için büyük öneme sahiptir. Ailelerin çocuk eğitimi konusunda desteklenmesi ve çocukların da gelişim ve ihtiyaçları doğrultusunda potansiyellerini maksimum derecede kullanabilecekleri fırsatların yaratılması kurumsal okul öncesi eğitim ile mümkün görünmektedir.

Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin amaçları, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyip var olan potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına yardımcı olmanın yanı sıra aynı zamanda onların bir sonraki eğitim öğretim programına yani ilkokula sağlıklı ve yumuşak bir geçiş yapmasını da amaçlamaktadır.

Özellikle dezavantajlı bölgelerde çocukların eğitimden daha uzun süre faydalanmalarında ve yüksek akademik başarı göstermelerinde okul öncesi eğitim oldukça önemlidir. Brezilyada okul öncesi eğitimi almış düşük gelirli ailelerde yetişen kız çocuklarının ilkokul ve ortaokuldan mezun olma oranları, okul öncesi

eğitim almayan kız çocuklarından 3 kat daha fazladır. Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen 1000 Afroamerikan çocukla yapılan bir çalışmada ise okul öncesi eğitim alanların almayanlara göre öğrenim hayatlarının daha uzun sürdüğü ve liseden mezun olma olasılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ülkemizde de okul öncesi eğitimin amaçları doğrultusunda özellikle elverişsiz şartlardan gelen ve Türkçeye yeteri kadar hâkim olamayan çocuklar için okul öncesi eğitim çocukların okula ve yaşama hazırlanmalarında oldukça önemlidir.

Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Çok Yönlü Gelişimine Etkileri

Dil gelişimine Etkisi: Dili kullanımındaki sınırlılık düşünmeyi kısıtlamaktadır. Yeterli sözcük hazinesine sahip olamayan ve sözcükleri doğru olarak kullanamayan çocuk, okul öğrenmelerinde yeterli performansı göstermekte zorlanacaktır. Dili etkili kullanmanın bilişsel gelişime ve gelecekteki okul öğrenmelerine katkısı yanında çocuğun sağlıklı duygusal ve sosyal gelişimine katkısı da göz ardı edilemez. Çocuğun kendini ifade etmesinde, başkalarıyla olumlu ve etkili ilişkiler kurmasında, kendini gerçekleştirmesinde, yaratıcılığın gelişiminde, dili etkili kullanma yeteneğinin geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir (Senemoğlu, 1989).

Okul öncesi eğitimde yapılan Türkçe dil etkinlikleri çocukların dili doğru ve güzel konuşmasını, yeni kelimeler öğrenmesini ve kendini daha iyi ifade edebilmesini sağlar.

Bilişsel gelişime etkisi: Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan ritim, koşma, atlama, kesme-yapıştırma-katlama, drama, boyama, maket yapma, yap-boz tamamlama gibi etkinliklerin çocukların sağ ve sol beyin yarım kürelerinde gelişen el-göz koordinasyonu, sıralama, karşılaştırma, ifade etme gibi bilişsel süreç gerektiren çok amaçlı becerilerin gelişimini sağladığı yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Cohen ve Rudolph, 1977 akt. Gülçatı ve Tümkaya, 2014).

Sosyal ve duygusal gelişime etkisi: Okul öncesi eğitim, çocuğun sosyal çevresiyle olan ilişkilerinin kalitesini, arkadaş sayısını, arkadaşlarıyla ilişkilerinin niteliğini etkiler ve sosyal ve duygusal gelişimini destekler (Gülçatı ve Tümkaya, 2014). Oyunlar içinde sırasını bekleme, grupla hareket etme, duygularını ve düşüncelerini ifade etme gibi birçok beceri okul öncesi eğitim etkinlikleri yoluyla çocuğa kazandırılır.

Okul öncesi eğitimin planlı etkinliklerle çocuğa sağladığı bu çok yönlü fırsatlar, aynı zamanda çocukları zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkokula da hazırlar.

1.7.5. Dil ve İki Dillilik

Literatürde dil' e yönelik tanımlamalar yapılırken en sık vurgulanan işlevi iletişim aracı olmasıdır. Fakat bu işlevin yanı sıra dil, çocuğun hayatında birçok işlevi de yerine getirmesini sağlamaktadır (Tulu, 2009)

Dil, çocuğun bilişsel süreçlerde bellek ve sınıflandırma yeteneğinin gelişmesine, özellikle çocuğun karşılaştığı zor ve yeni bir problem karşısında davranışlarını değerlendirmesinde yardımcı olur

Çocuklar, dil kazanım sürecinde dile ait yeni kazanımlar elde etmektedirler. Bu süreçte dile ait anlam, sözdizimi, ses, kullanım ve biçim bilgilerini edinmektedirler (Özkara, 2014).

N. Chomsky' e göre birey sezgisel olarak bir ana dili bilgisi ile dünyaya gelir ve bu bilgi bireyde gizil olarak mevcuttur. Hangi dilsel topluluk olursa olsun bütün insanlar, beyinlerinde doğuştan bir dilbilgisel sisteme sahiptirler. Yani dil yeteneği insanda doğuştandır ve dil öğrenmek doğal bir süreçtir. Dil yetisi genetik faktörlerden etkilenir; kişi bunu sonradan farklı biçimlere sokar (Çavuşoğlu, 2006). Dil bilimciler dilin yapısını ve kaynağını öğrenmek için yaptıkları çalışmalarda çocuğun dil edinim süreçlerine odaklanmışlardır. Çocuklarda ana dilin ediniminin yanısıra iki ya da çok dilliliğin edinimi de araştırmacılar tarafından merak konusu olmuştur.

İki dillilik (bilingualism), iki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlanmıştır. Çocuğun iki dilli olarak kabul edilebilmesi için, her iki dile de kendini ifade edebilecek kadar hâkim olması gerekir (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014)

1.7.5.1. Tek Dilli ve İki Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi

Tüm dünyada her aile ve çocuk arasında farklı etkileşim şekilleri olmasına rağmen, normal gelişim gösteren tüm çocuklar aynı düzeyde dil öğrenme becerisiyle dünyaya gelirler (Clark, 2000). Tüm dünyadaki bebekler doğdukları andan itibaren tüm dillere ait sesleri çıkarabilirlerken, zamanla çevrelerinde kullanılmayan sesler kaybolmaya başlar ve sadece etraflarında kullanılan sesleri tekrar etmeye başlarlar. Dilin karmaşık görünen yapısına karşın evrensel bir sistemi ve bu evrensel sistemin de kültürden kültüre değişen kuralları vardır (Özkara, 2014).

Çocuklarda dil kullanımının başlangıcı, 1-2 yaşlarında gerçekleşen sözcük öğrenme evresidir. Çocukların ilk zamanlarında yeni ses ya da sözcük edinme çok yavaş olmasına rağmen ortalama 10-15. aylar arasında ses dağarcığındaki

seslerin sayısı hızlı bir şekilde artmaya başladığı için sözcükleri anladıklarını göstermeye başlarlar. Bir yaşlarında da sözcükleri anlarlar ve onları kullanırlar. Dolayısıyla çocuklar sözcük dağarcıklarını hızla geliştirmektedirler. (Bee ve Boyd, 2009). Çocuklarda, 10-12 aylar arasında ana dile ait seslerin ve jargon denilen normalde anlaşılmayan çocuk açısından sözcük ve tümcelerin yerini tutan yapılar görülmeye başlanır. Çocuklar için ilk sözcükleri söyleyebilmek önemli bir adımdır (Maviş, 2005).

Çocukların sözcük dağarcığı ve dilbilgisi yeteneği açısından en hızlı ilerleme 2-3 yaşlarında görülmektedir. Bu yaşlarda çocuğun dil yapısına sıfat, zamir, soru, zarf gibi yapılar girmeye başlar. Fakat bunlar basit düzeyde kullanılır. İki yaş civarında çocuğun sözcük dağarcığında 50'nin, üç yaşın sonuna doğru da 400'ün üzerinde sözcük yer almaktadır. 3-4 yaşlar arasında genellikle ana dillerinin temel yapılarını öğrendikleri için konuşma dilini çok iyi kullanabilmektedirler. Yine de bir yetişkin kadar dile hakim olmaları beklenmez. Sözcük dağarcıklarında yaklaşık 1000'e yakın sözcük yer almaktadır. Çocuklar bu yaşlarda ayrıca yer ve zaman, nesne ve nesne, nesne ve olay arasındaki ilişkiler gibi ilgi kurmaya yönelik sözcüklerin anlamlarını da öğrenmeye başladığı için "büyük-küçük", "az-çok", "ince-kalın" vb zıtlık ifade eden sözcükleri de dağarcığına ekleyecektir (Paul, 2001).

İki dilli çocuklarda dil gelişimi tek dilli çocuklardaki dil gelişimiyle aynı basamakları izlese de şekilsel ve zamansal farklılıklar söz konusudur. İki dilli çocukların iki dili eş zamanlı mı yoksa sırayla mı kazandıkları bu çocukların dil gelişiminde önemli bir faktördür (Özkara, 2014). Barry McLaughlin (1984), çocuğun ikinci dili öğrenmesini sıralı ve eş zamanlı olarak iki gruba ayırmıştır. Eğer çocuk 3 yaşından önce iki dili de aynı zamanda öğreniyorsa, bu eş zamanlı dil öğrenimidir ve süreç tek dilli çocukların dil öğrenme süreçleriyle aynıdır. Fakat çocuk ikinci dili öğrenmeye üç yaşından sonra başladıysa çocuğun dil öğrenme ortamıyla da ilişkili çok farklı bir süreç ortaya çıkmaktadır. Çünkü çocuklar bu durumda bir dili genel olarak zaten biliyorlardır ve yeni bir dili ve yapısını öğrenmek zorundadırlar.

Tabors ve Snow (1994)' e göre sıralı ikinci dil ediniminde 4 gelişimsel basamak bulunmaktadır. Bunlar: 1) Ev dili, 2) Sözsüz/durgunluk dönemi (nonverbal period), 3) telgrafik/ kalıplaşmış konuşma, 4) üretken dil'dir.

1. **Ev dili:** çocuk yetkin olduğu dilin dışında bir dilin konuşulduğu bir ortama girdiğinde ilk olarak evde kullandığı dili kullanma eğilimindedir ve herkesin onu anlamasını bekler. Bu uzun bir süreç değildir.

2. **Sözsüz/durgunluk dönemi:** çocuk evde konuştuğu dilin yeni ortamında kullanılmadığını farkettiği zaman çok az konuşmaya başlar ve kendini sözel olmayan yollarla ifade etmeye çalışır. Bu süreç çocuğun yeni dile yönelik farkındalık kazdığı dili aktif olarak öğrenmeye başladığı dönemdir. Çünkü bu süreçte alıcı dil becerileri devreye girmektedir. Bu süreç çocuğun dili öğrenmesinde oldukça önemli bir süreçtir ve bu süreçte uygulanacak dil gelişim testleri doğru sonuçları vermeyecektir.
3. **Telgrafik/ kalıplaşmış konuşma:** Çocuk bu basamakta yeni öğrendiği dili konuşmaya hazırdır. Fakat sözcükleri belli kalıpları içeren telgrafik konuşmalar şeklindedir. Bu süreç tek dilli çocukların basit sözcük ve ifadeleri öğrenmeleri ile aynı şekildedir. Çocuk tek tek kelimelerin anlamını bilmese de duyduğu ve sosyal gruplarda işe yarayan sözcükleri kullanma eğilimindedir. Örneğin çocuk sıklıkla arkadaşlarıyla oynarken şuna bak diyerek oyunlara dahil olur ve sosyalleşir. Bu sözcük yapısı arkadaşlarından duyduğu ve anlamını bilmediği bir yapıdır.
4. **Üretken dil:** Çocuk bu basamakta kendi düşünce ve sözcüklerini üretebilir seviyeye gelir. İlk süreçte basit cümlelerle ve tam olmayan dil bilgisi yapılarıyla kendisini ifade ederken, hızlı bir biçimde yeni dile ait kalıpları öğrenmeye başlar. Bu aşamada dil kullanım hatalarının olması sıklıkla rastlanan bir durumdur.

İkinci dili sıralı biçimde öğrenen çocuklar için zengin iletişim ortamının sağlanması oldukça önemlidir. Özellikle Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde yaşayan çocuklar evde konuşulan dilin Türkçe olmaması sebebiyle Türkçeyi eş zamanlı olarak değil de sıralı olarak yakın çevrelerinden yada formal eğitim kurumlarından öğrenebilmektedirler. Bu sebeple çocukların ilköğretim basamağına geçmeden önce dil gelişiminin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde Türkçeyi kullanabileceği bir çevrede olması oldukça önemlidir.

İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluğu

Çocuğun akademik olarak başarılı olmasını etkileyebilecek dili etkili olarak kullanma becerisinin, dil gelişiminin kritik olduğu okulöncesi dönemde uygun öğretme-öğrenme ortamları düzenlenerek geliştirilmesi gerekmektedir. Okulöncesi dönemde alınacak önlemlerle, biyolojik ve kültürel bakımdan dezavantajlı olan çocukların dil gelişimine yardım edilerek dezavantajlı çocukların akranlarıyla eşit koşullarda eğitimden faydalanması sağlanabilir (Senemoğlu, 1989).

İki dilli çocukların zihinsel ve dilsel gelişimlerinin dolayısıyla akademik başarılarının daha yüksek olduğunu gösteren birçok çalışma (Cummins ve Swain, 1986, Diaz, 1986; Hakuta ve Diaz, 1985; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders ve Christian, 2007; Ricciardelli, 1989;) mevcuttur. Türk eğitim sisteminde anadili Türkçe olan çocuklar farklı bir dilde eğitim aldıklarında bu durum çocukların okul başarısını etkilemez. Yalnız anadili Türkçeden başka olan çocuklar Türkçe eğitim aldıklarında okul başarılarının düşük olduğu görülmektedir. Çocuğun anadili toplumun yaygın olarak kullandığı bir dil olmadığında ya da kitap, gazete, televizyon gibi araçlarla anadilini geliştirme fırsatı bulamadığında çocuğun anadili ülkenin yaygın olarak kullandığı dil tarafından baskılanır ve çocuk iki dilde de yeteri kadar başarı gösteremez (Ceyhan ve Koçbaş, 2009). Bu sebeple yurtdışında göçmenlerle yapılan birçok çalışmada iki dilli olan göçmen çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin tek dilli akranlarına kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Jencks ve Philips 1998; Lapointe, Ford ve Zumbo, 2007). Ailenin ülkenin resmi diline hakim olmaması hem çocuğun eğitim hayatında aktif olamamasına hem de okulla gereken iletişim bağına kuramamasına sebep olabilir. Okul kültürü ve ev kültürü arasında bağlantı kurulamaması çocukların eğitim hayatını yarıda bırakması, akademik olarak başarısız olması sonuçlarını doğurabilir (Auerbach,1989; Ladd, 1996). Bunun önlenmesi için eğitimin her basamağında okulun aile ile işbirliği içinde olması ve aileyi eğitime dahil etmesi çocukların okula hazır bulunuşlukları ve akademik başarıları açısından oldukça önemlidir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çocukların okula hazır bulunuşluğuna yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Okula Hazır Bulunuşluk ile İlgili Araştırmalar

Atılğan (2001); “Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim I. ve II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması” konulu yüksek lisans tez çalışmasında okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin farklı değişkenler açısından sosyal beceri özelliklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma Konya ili sınırları içerisindeki özel ve resmi ilköğretim okullarından ilköğretim 1-2-3 sınıfa devam eden 251 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin sosyal beceri özelliklerini belirlemede Sosyal Beceri Özellikleri Listesi’nden yararlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal beceri özellikleri ve bireysel özellikleri almayan öğrencilerinkinden daha yüksek düzeyde çıkmıştır.

Akçum (2005), 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır bulunuşluk düzeyleri üzerine okul öncesi eğitimin etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında okul öncesi eğitimi alan 50 çocuk ve okul öncesi eğitimi almayan 50 çocukla çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘Metropolitan Okul Olgunluğu Testi’ ve ‘Torrance Yaratıcı düşünme Testi’ kullanılan araştırmanın sonucunda, yaratıcılığın okula hazır bulunuşluk üzerinde etkili olduğu bu yüzden okul öncesi dönemde yaratacılığı destekleyen etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Taner ve Başal (2005), farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini 240 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Alt sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının dil gelişimleri, üst ve orta sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarından daha düşük olduğu bulunmuştur.

Esaspehlivan (2006); “Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması” konulu Yüksek Lisans tez çalışmasında İlköğretim birinci sınıfa devam eden 68 ve 78 aylık 300 öğrenciyle çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘Marmara İlköğretime Hazır Oluş’ ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın sonunda, okul öncesi eğitim alan çocukların

almayanlara göre; 78 aylık çocukların da 68 aylık çocuklara göre okula hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yangın (2007); okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki öğrencilerin yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmacı, 6 yaş grubundan 64 çocukla çalışmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ve gözlem, soru-cevap ve ürün değerlendirme olmak üzere üç bölümden oluşan ölçme aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda; okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin %14,1'inin kalem doğru tutamadığı, öğrencilerin %34,4'ünün çizerken kâğıdı doğru tutamadığı; %40,6'sının gözle kâğıt arasında uygun uzaklık bırakmadığı, öğrencilerin dik, yatay, eğik, yuvarlak ve bunlardan oluşan çizgileri" düzgün çizmede yetersiz oldukları, öğrencilerden %4,7'sinin "iç ve dış" kavramlarından birini; %10,9'unun "alt ve üst" kavramlarından birini, %3,1'inin her ikisini; %31,3'ünün "sağ ve sol" kavramını öğrenemedikleri ve el becerilerini yeterli düzeyde kazanamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Görmez (2007); "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu ve Matematik Hazır Bulunuşluk Düzeyleri" konulu yüksek lisans tez çalışmasında şehir ve köy ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile matematik hazır bulunuşluk düzeylerindeki farklılığa ilişkin problemleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma 207 ilköğretim birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı veri toplama aracı olarak 'Okul Olgunluğu Testi' ile 'Sayılar Alt Testi' kullanmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında şehir ilköğretim okullarında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinin ve matematik hazır bulunuşluk düzeylerinin, köy ilköğretim okullarında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerine ve matematik hazır bulunuşluk düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ülkü (2007); "Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans tez çalışmasında veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Anket formu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ana sınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa giden çocukların velileri (350 anasınıfı velisi, 400 1.sınıf velisi) ile anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıf öğretmenlerine (50 okulöncesi öğretmeni, 40 1. sınıf öğretmeni) uygulanmıştır. Görüşme daha sınırlı sayıda veli ve öğretmenle yapılmıştır (10 ilköğretim 1. sınıf velisi, 10 ilköğretim 1. sınıf öğretmeni, 10 okulöncesi velisi ve 10

okulöncesi öğretmeni). Görüşme daha sınırlı sayıda veli ve öğretmenle yapılmıştır (10 ilköğretim 1. sınıf velisi, 10 ilköğretim 1. sınıf öğretmeni, 10 okulöncesi velisi ve 10 okulöncesi öğretmeni). Nitel verilerin sonuçlarına göre, velilerin ilköğretime hazırlık aşamasında evde yaptıkları çalışmaların; boyama yapma-resim çizme, yazı yazmayı gösterme, ödev yapma, kavram kitaplarından çalışmalar olduğu bulunmuştur. Velilerin, çocukların ilköğretime başlaması için sahip olmaları gereken özellikler hakkındaki görüşlerinin ise, öncelikle takvim yaşı olmak üzere fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal olgunluk olarak sıralandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ilköğretime hazırlık aşamasında yaptıkları çalışmalar, anasınıfı öğretmenlerinde okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, 1. Sınıf öğretmenlerinde ise, çocukları okula alıştırmayı planladıkları oryantasyon çalışmalarıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma becerisinin, çocukların erkenden kazanıp kazanmamasına ilişkin görüşlerine bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin yarısı bu duruma olumlu bakarken, ilköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin tamamı kesin bir dille bu durumun olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmişlerdir.

Yeşil (2008), "Okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması" konulu yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okula uyumunu değerlendirmek için 1. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Araştırmacı öğretmenlerin görüşlerini almak için açık uçlu sorular hazırlamış ve ardından bu görüşler ışığında anket soruları hazırlamıştır. Araştırmacı araştırmanın sonunda, okul öncesi eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında okula uyumları açısından okul öncesi eğitim alanların lehine bulgular tespit etmiştir.

Koçyiğit (2009); "İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları" konulu doktora tez çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin bakış açısıyla okula hazır bulunuşluk için gerekli beceri ve yeterliklerin neler olduğunu ve bu durumun okul öncesi eğitime yönelik sonuçlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 14 birinci sınıf öğretmeni ve 13 ebeveynle yürütülmüştür. Açık uçlu soruların bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme sorularının analizleri sonucu ortaya çıkan bulgular ilköğretim öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu ilköğretime hazır bulunuşluğu "*ilköğretim birinci sınıfın gerektirdiği becerileri yapabilme olgunluğu*" şeklinde tanımladıklarını göstermiştir. Ebeveynlerin büyük bir kısmı, ilköğretime hazır bulunuşluğu "*biyolojik yaşın uygunluğu*" ifadesiyle açıklamıştır. Bu çalışmanın bir diğer önemli bulgusu da

ilköğretim öğretmenlerinin ve ebeveynlerin, çocukların okula hazır bulunuşluk seviyelerini etkileyen birçok değişkenin olduğuna inanmasıdır. Öğretmenler ve ebeveynlerin okula hazır bulunuşluğu etkileyen faktörler olarak dile getirdikleri faktörler; aile, okul öncesi eğitim kurumları/öğretmenleri ve çocuk bakıcılarıdır.

Cinkılıç (2009); “Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi” konulu Yüksek Lisans tez çalışmasıyla çocukların okul öncesi eğitim alıp almama, okul öncesi eğitim kurularına devam etme süresi, cinsiyet, kardeş sayısı ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerinin okul olgunluğunu etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri ‘Metropolitan Olgunluk Testi’ kullanılarak toplanmıştır. Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ve ilköğretim 2.sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları incelendiğinde sonuçlar okul öncesi eğitim alanların lehine çıkmıştır. Okul öncesi eğitimin etkililiğinin ilköğretim 2. Sınıftaki öğrencilerin okul olgunluğu üzerindeki etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Kırca ve Erkan (2010); okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlık becerileri üzerindeki etkisini cinsiyet, anne ve baba öğrenim düzeyine göre incelediği araştırmalarında, ilköğretim okullarının birinci sınıfına devam eden 170 öğrenciyle çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ve Aile Anket Formu kullanılan araştırmanın bulguları, okul öncesi eğitimin ve anne-baba öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur. Ancak, cinsiyetin okula hazırlık becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pirpir (2011); “Anne eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının temel eğitime hazır bulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi” konulu Doktora Tez’inde, 55 alt sosyo ekonomik ve kültürel düzeye sahip anneler ve okulöncesi eğitim imkânlarından yararlanamayan 5-6 yaş grubundaki 55 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak *çocuklar için*: “Peabody Resim Kelime Testi”, “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” ve “Sosyal-Duygusal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (5-6 yaş)” kullanılırken, *anneler için*: “TEHAEP Başarı Testi” ile “Anne Eğitim Programına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular Anne Eğitim Programı’nın annelerin çocuklarının temel eğitime hazırlık becerilerini destekleme bilgi ve beceri düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erkan (2011); “Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi” konulu çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluk düzeylerini cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu ve anne baba öğrenim düzeyine göre incelemiştir. 179 ilköğretim birinci sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak Metropolitan okula hazır bulunuşluk testi 6. Versiyonu ve Demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, Sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitim alma ve anne öğrenim düzeyinin okula hazır bulunuşluk üzerinde etkili olduğu fakat cinsiyet ve baba eğitim düzeyinin okula hazır bulunuşluk düzeyi üzerinde etkisi olmadığı ortaya koyulmuştur.

Tozar (2011); “Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarındaki farklılıklar ve çözüm önerileri” konulu tez çalışmasında genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 59 ilköğretim 1. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Marmara İlköğretime Hazır Oluş ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre testin her alanında daha başarılı bir performans sergilediği tespit edilmiştir.

Yazıcı ve Temel (2012), iki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi ve okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada iki örneklem grubu oluşturulmuştur. Almanyada okul öncesi eğitime devam eden İki dilli 96 Türk kökenli çocuk ve Türkiyede okul öncesi eğitime devam eden 100 tek dilli çocuk araştırmanın örneklemelerini oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Descouedres Lügatçe Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Metropolitan Olgunluk testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda iki dilli çocukların kullanılan tüm test puanlarının tek dilli çocuklardan daha düşük olduğu ayrıca dil gelişimi ile okul olgunluğu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Dağlı (2012), çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 115 çocuğun velisi ile yaptığı araştırmasında, velilerin çocuklarının okula başlayabilmesi için önemli buldukları özellikleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları, velilerin tamamına yakınının çocukların öz bakım becerilerini kazanmış olmasını ve kişisel ihtiyaç ve isteklerini ifade edebilmesini önemli bulduğunu göstermiştir. Akademik becerileri önemli bulan velilerin oranı en son sıradadır. Genel olarak, velilerin görüşleri çocuğun cinsiyeti ve anne babanın öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemiştir.

Gündüz ve Çalışkan (2013); yaptıkları çalışmada örneklem olarak 17 öğretmen ve 205 çocuk ile çalışılmışlardır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın bulgularına göre 66-72 ve 72-84 aylık çocuklar 60-66 ay grubundaki çocuklara göre, ilk okuma yazma becerilerini değerlendirme formundan yüksek puanlar almışlardır. Araştırmanın nitel bulgularına göre, bilişsel boyutta gruplar arasında farklılık gözlenmemiştir. Ancak 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda bazı güçlükler (kavrama güçlüğü, parmak kas gelişimi yetersizliği, yavaş öğrenme, çabuk yorulma, kurallara uymada zorluk vb.) yaşanmıştır. Bu güçlüklerin 60-66 aylık çocuklarda daha yoğun olduğu gözlenmiştir.

Şahin, Sak ve Tuncer (2013)'in, birinci sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okula hazır bulunuşluk hakkındaki görüşlerini almayı amaçladıkları çalışmalarında 35 okul öncesi ve 35 ilköğretim birinci sınıf öğretmeniyle görüşme yapmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre okul öncesi ve sınıf öğretmenleri okula hazır bulunuşlukta tüm gelişim alanlarının önemli olduğunu, hazır oluş sürecindeki en önemli paydaşın aile olduğu, okul öncesi eğitimin çocuğu ilköğretime hazırlama misyonunu taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ve birinci sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluğa ilişkin görüşlerinin paralel olduğu araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir.

Uslu ve Uslu (2013) çalışmalarında, okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitimi ve yaş özellikleri açısından okula hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Konya il merkezinde bulunan devlet okullarına bağlı anasınıflarına devam eden 50 çocuk ile yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ve Aile Anket Formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, anne yaşı ve anne öğrenim düzeylerinin çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinde etkili olduğu ama cinsiyetin ve baba yaşı ve öğrenim durumunun çocuğun okula hazır bulunuşluk düzeylerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tunçeli ve Akman (2013), okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etki eden farklı değişkenleri inceledikleri tarama modelindeki araştırmalarında veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, Bracken okula hazır bulunuşluk ölçeği kullanılmıştır. 240 çocukla yapılan araştırmanın bulguları, ailelerin eğitim durumunun çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve aynı zamanda ailelerin meslekleri ve yaşlarının da çocukların hazır bulunuşluğunu etkilediği tespit edilmiştir.

Canbulat ve Yıldızbaş (2014), okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 5-6 yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. 10 okul öncesi öğretmeni ve 10 sınıf öğretmeniyle görüşme yaptıkları nitel çalışmalarının sonucunda; hem okul öncesi hem de sınıf öğretmenlerinin, çocukların tüm gelişim alanlarında okula hazır olması gerektiği, takvim yaşının yeterli olmadığı, çocuğun okula başlaması ile ilgili kararın veliye bırakılmasının sakıncalı olacağı, okulların fiziksel yapısının bu yaş çocuklarına uygun olmadığı yönünde görüş bildirdiklerini tespit etmişlerdir.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Okula Hazır Bulunuşluk ile İlgili Araştırmalar

Hoffer 1988, "The School Readiness, Language Proficiency and Preschool Experience of Hispanic Kindergarteners: An Ecological Perspective" konulu doktora tez çalışmasında Hispanik çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde sosyal, eğitimsel ve dilsel faktörlerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri kırsal kesimde yaşayan 259 Hispanik çocuktan toplanmıştır. Veri toplama sürecinde okul öncesi eğitim kurumları (preschool – Kindergarten) gözlemlenmiş ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; iki dilli çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri, her iki dile de hâkim olmayan ya da İngilizceyi baskın dil olarak kullanan çocuklarınkine göre daha yüksektir. Okul kurallarını benimseme konusunda tek dilli çocuklar iki dilli çocuklara göre daha başarılıdır. Öğretmen görüşleri de iki dilli çocukların, tek dilli ve her iki dile de hakim olmayan çocuklara göre okula daha hazır başladığını desteklemektedir.

Hart ve Risley (1995) 42 aile ve onların yeni doğmuş bebeklerinin dile dayalı iletişim ve etkileşimini 3 yıl süreyle gözlemledikleri boylamsal çalışmalarında ailelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinin süresinin ve kalitesinin sosyoekonomik düzeyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırma bulguları bu etkileşimin süresinin ve kalitesinin çocukların dil becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Williamson (2003), ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerin okula hazır bulunuşluk üzerine görüşlerini incelemeyi amaçladığı araştırma kapsamında 6 öğretmen, 6 aile ve 2 okul öncesi eğitim kurum yöneticisi ile görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre;

1. Araştırmaya katılan 3 grup da hazır bulunuşluğu tanımlamada sosyal becerilere, iletişim becerilere ve okula istek duyma kavramlarına vurgu yapmışlardır.

2. Tüm katılımcı gruplar çocuğun hazır bulunuşluğundaki en önemli faktörün aile olduğunu ve ilk sorumluluğun ailede olduğu görüşünü savunmuşlardır.
3. Katılımcıların büyük kısmı aile, ekonomik durum ve ev yaşantısının çocuğun hazır bulunuşluğunu etkilediği görüşünü bildirmişlerdir.
4. Çocuğun akademik becerilerinde aile, öğretmen ve kurum yöneticilerinden daha büyük etkiye sahiptir.
5. Okul öncesi eğitim programları okula hazır bulunuşluk üzerinde büyük etkiye sahip bir unsur olarak açıklanmıştır.
6. Araştırma okul öncesi eğitim sağlayıcılarının ve ailelerin çocukların okula hazır olduğu görüşünde olduklarını fakat öğretmenlerin bu görüşe katılmadığı sonucunu göstermiştir.

Darbonne (2007), "School Readiness and Preschoolers' Attachment Representations: Possible Connections" konulu çalışmasında iki 3 yaş yedi 4 yaş olmak üzere 9 çocukla çalışmışlardır. Çocuklardan ikisinin ikinci dili ingilizce iken yedi çocuğun ana dili ingilizcedir. Araştırmacı veri toplama aracı olarak Brigance CIBS-R kullanmıştır. Genel bilgi ve dil becerileri, kaba motor becerileri, yazma becerileri ve grafomotor beceriler, matemati becerileri ve okuma becerilerini ölçen 5 alt boyuttan oluşan ölçekten elde edilen bulgular, ana dili ingilizce olan çocukların formal eğitime hazır bulunuşluk düzeylerinin iki dilli yaşlılarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Brizuela (2010), "School Readiness: A Study Examining the Impact of Cultural, Social-Emotional, and Sociodemographic Factors" konulu çalışmasında Hispanic çocukların okula hazır bulunuşluklarında sosyodemografik özelliklerin, kültürün ve sosyal duygusal faktörlerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında Head Start programına dahil 3-5 yaş grubundaki 162 çocukla çalışılmıştır. Çocukların değerlendirilmesi okulun açıldığı ilk 45 gün içinde yapılmıştır. Çocukların bakıcıları ve öğretmenleri sosyal duygusal beceri ölçeğini doldürmüşlardır. Ayrıca çocukların ebeveynleri kültürel ve sosyodemografik bilgi formunu doldürmüşlardır. Araştırmanın sonunda kültürel olguların hazır bulunuşlukta etkili, olmadığı sosyodemografik olguların ise etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal becerilerin okula hazır bulunuşluk üzerinde etkili olduğu ve hispanic çocukların hazır bulunuşluklarının diğer akranlarından düşük seviyede çıktığı tespit edilmiştir.

Arango (2010), yaptığı araştırmasında Head Start programına dahil iki dilli Latin çocukların okula hazır bulunuşluklarını incelemeyi amaçlamıştır. 202 örnekleme çalışan araştırmacı veri toplama aracı olarak Woodcock-Johnson III Complete, the Batería III Woodcock-Muñoz, the Peabody Picture Vocabulary Test-Fourth Edition, ve the Test de Vocabulario en Imágenes Peabody testlerini kullanmıştır. Buna ek olarak çocukların hazır bulunuşluklarını etkileyebilecek beceriler üzerine bilgi almak için aileler ile demografik bilgileri de içeren görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonunda; çocukların İngilizce ve İspanyolca dil yetkinlikleri üzerinde ev ortamı ve aile özelliklerinin önemli olduğu, ailelerin Amerika'da yaşama süreleri uzadıkça çocukların İspanyolca'ya yetkinliklerinde düşüş, çocukların İngilizce dil yetkinliklerinde ise artış olduğu gözlemlendi. Araştırma, Afro-amerikan çocukların latin çocuklardan test skorlarında daha yüksek puan aldığını da göstermiştir. Bu durumu araştırmacı Afroamerikan ailelerin Amerika'da daha uzun süre kalması ve ev ortamlarının etkisi ile açıklamıştır.

Mangum (2011), okula hazır bulunuşluk konusunda birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almayı amaçladığı araştırmasında, 15 öğretmenle odak grup görüşmeleri yapmıştır. Çalışmasını kırsal bölgede gerçekleştiren araştırmacı, araştırmanın sonucunda dezavantajlı bölgede çalışan bu öğretmenlerin çocuklarda sosyal duygusal alan ve dil alanının gelişiminde zorluklar yaşadıklarını tespit etmiştir.

Han, Lee ve Waldfogel (2012), yaptıkları çalışmada Amerikadaki göçmen çocukların okula hazır bulunuşluklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Göçmen ailelerin ve göçmen olmayan ailelerin çocuklarıyla yapılan çalışmada 6800 çocukla çalışılmıştır. Araştırmanın verileri 'Early Childhood Longitudinal Study- Birth Cohort (ECLS-B) ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, çocukların ifade edici dil becerilerinde ve erken matematik becerilerinde göçmen çocukların dil geçmişlerinin önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda çocukların matematik becerileri üzerinde sosyo ekonomik durumun ve dil geçmişinin etkili olduğu sonucu ortaya koyulmuştur.

Walker (2013) "Profiles of School Readiness Skills Among Low-income Preschoolers" konulu doktora tez çalışmasında etnik açıdan çeşitlilik gösteren 2073 çocukla çalışmıştır. Veri toplama araçları olarak Woodcock-Johnson Revised, Peabody Picture Vocabulary Test-III, and Leiter Revised test ve ölçeklerini kullanan araştırmacı örneklemin yarısını tesadüfi olarak seçip Early Head Start (EHS) programına dahil etmiştir. Diğer örneklem grubu ise EHS programının

uygulanmadığı diğer kurumlara devam etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda okula hazır bulunuşluğu etkileyen faktörler iki grupta da ölçülmüş (erken akademik beceriler, öz düzenleme ve problem davranışlar) ve araştırmanın sonunda EHS programına dahil olan çocukların lehine sonuçlar elde edilmiştir.

Melton (2013), "School Readiness Skills: Parent and Teacher Perceptions" konulu Yüksek Lisans tez çalışmasında çocukların okul öncesi eğitime hazır bulunuşlukları ve bunları etkileyen faktörler üzerine öğretmen ve ailelerin görüşlerini almıştır. Veri toplama aracı olarak 30 maddelik bir görüşme formu hazırlanmış ve görüşme formu 3 kategoriye ayrılmıştır: a) akademik beceriler b) sosyal duygusal beceriler c) ulusal standartlara yaşayan 5 yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeyine etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, 27 okul öncesi eğitim kurumu ve 189 çocuk ile çalışmışlardır. Öğrenmeyle ilişkili sosyal beceriler, hikâye anlama ve motor beceriler ölçülmüş ve bu beceriler okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesiyle karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, erken akademik beceriler ve okul öncesi eğitimin kalitesi arasında anlamlı ilişki olduğu, okul öncesi eğitime devam etme süresinin sosyal beceriler ve motor beceriler üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. 1-3 yaş çocuklarında hikaye anlama bölümünde 1 yıldan daha az okul öncesi eğitime katılan çocukların başarısı daha uzun süre giden yaşlılarından düşük çıkarken, 3 yaş grubundaki çocuklarda bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Araştırma okul öncesi eğitimin çocuğun sonraki akademik başarısında etkili olduğu sonucunu vurgulamıştır. 25 aile ve 25 öğretmenle yapılan görüşmelerle toplanan veriler ışığında araştırmacı, ailelerin hazır bulunuşlukta akademik başarıya yoğunlaştığını öğretmenlerin ise daha çok ulusal standartlara ve sosyal duygusal becerilere yoğunlaştığını bulmuştur. Öğretmenlerin ve ailelerin çocukların sosyal duygusal becerileri yönündeki beklentilerinin ise paralel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lim, Ahn ve Kim (2014); yaptıkları çalışmayla okul öncesi eğitimin kalitesi ve çocuğun eğitimden faydalanma süresinin yoksulluk içinde.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanışı, verilerin işlenmesi, çözümlenmesi ve araştırmanın geçerliğine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, iki boyutlu betimsel bir çalışmadır. Birinci boyutu, okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarını ve alıcı dil düzeylerini belirlemek amacıyla nicel verilerin toplanması, ikinci boyutu ise, bu çocukların okula hazır bulunuşluk ve dil becerilerini öğretmen görüşlerine göre incelemek amacıyla nitel verilerin toplanmasıdır. Nicel ve nitel verilerin birlikte toplanıp değerlendirildiği çalışmada karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırmaları, tek bir araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada toplanması analiz edilmesi ve harmanlanması olarak tanımlanmaktadır. Eğitsel araştırmalarda sıkça kullanılan karma yöntem araştırmalarda araştırma desenleri yakınsayan paralel desen, açılımlayıcı desen, keşfedici sıralı desen ve iç içe karma desen olarak dört grupta sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada verilerin birlikte toplanıp bir veri biçiminin diğerini desteklemesi olarak tanımlanan iç içe (gömülü) karma desen kullanılmıştır. Çalışmada nicel verileri desteklemek ve çok boyutlu sorulara cevap bulmak amacıyla nitel veriler toplanmıştır (Dede ve Beşir-Demir, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde MEB'e bağlı resmi ilkokulların birinci sınıflarına devam eden çocuklar, ve yine aynı ilçede MEB' e bağlı anaokulları ve ilkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada Şanlıurfa'nın Viranşehir ilçesi, araştırmacının daha önce burada görev yapmış olması sebebiyle uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Çalışma grubunun oluşturulmasında ilk olarak MEB' den, Şanlıurfa İli Viranşehir ilçesindeki ilkokullarda araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra, Viranşehir ilçe merkezinde bulunan beş ilkokul uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturacak çocukların seçiminde çocukların iki dilli olması gerekliliği dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Okul öncesi eğitimi alan 150 ve okul öncesi eğitimi almayan 150

olmak üzere toplam 300 iki dilli birinci sınıf çocuğu ve basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 15 sınıf öğretmeni ve 15 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir.

3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının cinsiyete, evde sıklıkla konuşulan dile, kardeş sayısına, ailenin ekonomik durumuna, anne ve baba öğrenim durumuna göre yüzde ve frekans dağılımları ve sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma grubundaki çocuklara ilişkin demografik bilgiler

Cinsiyet	Okul Öncesi Eğitimi Alan		Okul Öncesi Eğitimi Almayan		TOPLAM	
	n	%	n	%	n	%
Kız	73	48,7	70	46,7	143	47,7
Erkek	77	51,3	80	53,3	157	52,3
Toplam	150	100,0	150	100,0	300	100,0
Evde Konuşulan Dil						
Türkçe	13	9	41	27	54	18
Kürtçe	72	48	33	22	105	35
Hem Türkçe Hem Kürtçe	65	43	76	51	141	47
Toplam	150	100,0	150	100,0	300	100,0
Kardeş Sayısı						
1-3 kardeş	46	30,7	70	46,7	116	38,7
4-6 kardeş	69	46,0	56	37,3	125	41,7
7 ve üstü	35	23,3	24	16,0	59	19,7
Toplam	150	100,0	150	100,0	300	100,0
Sosyo-Ekonomik Düzey						
Alt	96	64,0	47	31,3	143	47,7
Orta	50	33,3	78	52,0	128	42,7
Üst	4	2,7	25	16,7	29	9,7
Toplam	150	100,0	150	100,0	300	100,0
Annenin Öğrenim Durumu						
Okur yazar değil	79	52,7	46	30,7	125	41,7
Okur yazar	20	13,3	13	8,7	33	11,0
İlkokul	42	28	49	32,7	91	30,9
Ortaokul	6	4,0	20	13,3	26	8,7
Lise	3	2,0	11	7,3	14	4,7
Üniversite	0	0	11	7,3	11	3,7
Toplam	150	100,0	150	100,0	300	100,0
Babanın Öğrenim Durumu						
Okur yazar değil	28	18,7	9	6,0	37	12,3
Okur yazar	28	18,7	17	11,3	45	15,0
İlkokul	51	34,0	40	26,7	91	30,3
Ortaokul	24	16,0	20	13,3	44	14,7
Lise	14	9,3	37	24,7	51	17,0
Üniversite	5	3,3	27	18,0	32	10,7
Toplam	150	100,0	150	100,0	300	100,0

Araştırma kapsamındaki birinci sınıf çocuklarının cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında, oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim almayan çocukların evlerinde büyük oranda Kürtçe ya da Türkçe ve Kürtçe konuşulduğu okul öncesi eğitim almayan çocukların evinde ise büyük oranda Hem Türkçe hem kürtçe konuşulduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan çocukların büyük kısmının 4-6 arasında kardeşi olduğu, okul öncesi eğitim almayan çocukların ise çoğunun 1-3 arasında kardeşinin olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan çocukların çoğunun alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden geldiği, okul öncesi eğitim almayan çocukların ise çoğunun orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelere sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan çocukların annelerin çoğunun okur-yazar değilken, okul öncesi eğitim almayan çocukların anneleri ise okur-yazar olmayan ve ilkokul mezunu olarak yakın oranlara sahiptir. Okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının çoğu ilkokul mezunu iken; okul öncesi eğitim almayan çocukların babalarının ise öğrenim durumu çeşitlilik göstermektedir.

Tablo 3. 2. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenleri ile ilgili demografik bilgiler

	<i>Cinsiyet</i>	<i>Hizmet Süresi</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>Mezun olduğu okul türü</i>	<i>Kaçıncıkez1.Sınıf Öğret. yaptığı</i>	<i>Yaş</i>
S1	Erkek	6-10 yıl	Lisans	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	2	26-30
S2	Erkek	1-5 yıl	Lisans	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	2	26-30
S3	Erkek	1-5 yıl	Lisans	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	2	26-30
S4	Erkek	1-5 yıl	Lisans	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	3	31-35
S5	Erkek	6-10 yıl	Lisans	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	4	31-35
S6	Erkek	6-10 yıl	Lisans	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	3	26-30
S7	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	İlk kez	26-30
S8	Erkek	10yılve üzeri	Lisans	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	7	41den büyük
S9	Erkek	1-5 yıl	Lisans	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	İlk Kez	26-30
S10	Erkek	1-5 yıl	YL	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	3	31-35
S11	Erkek	1-5 yıl	Lisans	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	2	26-30
S12	Erkek	10yılve üzeri	Diğer	Ziraat Fak.	3	31-35
S13	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	İlk kez	21-25
S14	Erkek	6-10 yıl	Lisans	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	3	31-35
S15	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Eğt.Fak-Sınıf Öğrt.	İlk kez	21-25

Tablo 3.2' ye göre araştırmaya katılan 15 birinci sınıf öğretmenin 3' ü kadın, 12'si ise erkektir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri genel olarak (1-10) yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden 9' u (1-5) yıllık, 4' ü (6-10) yıllık mesleki deneyime sahiptir. İki öğretmenin mesleki deneyimi ise 10 yılın üzerindedir. Öğretmenlerin 7'si (26-30) yaş grubunda, 4'ü (31-35) yaş grubunda, 2'si (21-25) yaş grubunda, 1'i (36-40) yaş grubundadır. Öğretmenlerden 1'i de 41 yaşın üzerindedir. Öğretmenlerin 4' ü ilk kez, 5' i 3. kez, 4' ü 2. kez, 1' i 4. kez ve 1'i de 7. kez birinci sınıfı okutmaktadır. Öğretmenlerin 14'ü Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunu iken, bir öğretmen Ziraat Fakültesi mezunudur.

Tablo 3. 3. Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenleri ile ilgili demografik bilgiler

	<i>Cinsiyet</i>	<i>Hizmet Süresi</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>Mezun olduğu okul türü</i>	<i>Çalıştığı kurum türü</i>	<i>Sınıftaki çocuk Sayısı</i>	<i>Yaş</i>
Ö1	Erkek	1yıldan az	Lisans	Eğt.Fak.O.Ö.Öğrt.	BağımsızAnaokulu	15	21-25
Ö2	Kadın	1yıldan az	Lisans	Eğt.Fak.O.Ö.Öğrt.	BağımsızAnaokulu	15	21-25
Ö3	Kadın	1yıldan az	Lisans	Eğt.Fak.O.Ö.Öğrt.	BağımsızAnaokulu	30	21-25
Ö4	Kadın	1yıldan az	Lisans	Eğt.Fak.O.Ö.Öğrt.	BağımsızAnaokulu	15	21-25
Ö5	Kadın	1yıldan az	Lisans	Eğt.Fak.O.Ö.Öğrt.	BağımsızAnaokulu	30	21-25
Ö6	Kadın	1yıldan az	Lisans	Eğt.Fak.O.Ö.Öğrt.	Anasınıfı	25	21-25
Ö7	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Eğt.Fak.O.Ö.Öğrt.	Anasınıfı	15	26-30
Ö8	Kadın	1-5 yıl	Lisans	A.Ö.F.O.Ö.Öğrt.	Anasınıfı	15	21-25
Ö9	Erkek	1-5 yıl	Lisans	Eğt.Fak.O.Ö.Öğrt.	Anasınıfı	25	26-30
Ö10	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Eğt.Fak.O.Ö.Öğrt.	Anasınıfı	15	26-30
Ö11	Kadın	1-5 yıl	Lisans	A.Ö.F.Okul Önc.Öğrt.	Anasınıfı	25	31-35
Ö12	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Eğt.Fak.O.Ö.Öğrt.	Anasınıfı	20	26-30
Ö13	Kadın	1-5 yıl	YL	Eğt.Fak.O.Ö.Öğrt.	BağımsızAnaokulu	30	31-35
Ö14	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Eğt.Fak.O.Ö.Öğrt.	BağımsızAnaokulu	20	26-30
Ö15	Kadın	6-10 yıl	Lisans	A.Ö.F.O.Ö.Öğrt..	Anasınıfı	20	31-35

Tablo 3.3'e göre araştırmaya katılan 15 okul öncesi öğretmenin 13' ü kadın, 2' si ise erkektir. Öğretmenlerin 6' sı (0-1) yıllık, 8' i (1-5) yıl ve 1' i de (6-10) yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin 7'si (21-25) yaş grubunda, 5'i (26-30) yaş grubunda, 3'ü (31-35) yaş grubundadır.. Öğretmenlerin 7'si MEB'e bağlı resmi anaokullarında, 8' i ise ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinden 6'sının sınıfında (15), 3'ünün sınıfında (30), 3'ünün sınıfında (20) ve 3'ünün sınıfında (25) çocuk bulunmaktadır. Öğretmenlerin 3'ü Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü mezunu, 12' si ise Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada belirlenen araştırma soruları dikkate alınarak, problemi daha ayrıntılı tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler geliştirebilmek amacıyla ilgili alanda veri toplanmıştır. Verilerin geçerliğini güçlendirebilmek ve sonuçların anlamlılığını zenginleştirebilmek amacıyla veri çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmada, birincil veri kaynağı olarak Nurss ve McGauvran (1995) tarafından geliştirilen “Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi, Altıncı Versiyon (Metropolitan Readiness Tests, Sixth Edition MRT 6)”, Dunn (1959) tarafından geliştirilen, “Peabody Resim Kelime Testi, (Peabody-Picture-Vocabulary Test)”; ikincil veri kaynağı olarak da; çalışma grubundaki çocuklar ve aileleri hakkındaki demografik bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan “Aile Bilgi Form” u kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmeni Görüşme Formu” ndan yararlanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır:

3.3.1. Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi (MRT6)

Okul öncesi (6 yaş) çocukların okula hazır bulunuşluklarını değerlendirmek amacıyla Nurss ve McGauvran (1995) tarafından geliştirilmiştir. Bu test, “Okumaya Hazırlık Becerisi”, Hikaye Anlama” ve Matematik Becerileri (Miktar Kavramları ve Akıl Yürütme) olmak üzere üç bölüm ve beş alt testten oluşmaktadır. Toplam 70 sorudan oluşan test dört oturumda uygulanmaktadır (Erkan 2011).

I. Okumaya Hazırlık Becerisi Bölümü: Testin ilk bölümü olan bu bölüm okumaya hazırlıkta önemli ve gerekli becerilerden, görsel ve işitsel ayırt etmeye yönelik, üç alt testten oluşmaktadır.

- **Görsel ayırt etme alt testi:** Bu alt test çocukların harf, sözcük ve sayıları eşleştirebilmesine

yönelik 10 maddeden meydana gelmektedir ve testin birinci oturumunda uygulanmaktadır.

- **Başlangıç seslerini ayırt etme alt testi:** Bu alt test, aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirebilmeye yönelik 10 maddeden oluşmaktadır ve testin ikinci oturumunda uygulanmaktadır.

- **Ses harf ilişkisi alt testi:** Bu alt test resmi gösterilen nesnenin başlangıç sesini, yanında verilen harfler içerisinde ayırt edilebilmeye yönelik 10 maddeden oluşmaktadır.

II. Hikaye Anlama Bölümü: Bu bölümde; Emel adlı küçük bir kız ve onun ayısı Yumoş hakkında bir öykü okunarak, hikaye ile ilgili ayrıntıları hatırlamaya, sebep sonuç ilişkisi kurmaya ve kavramları anlamaya yönelik 20 madde bulunmaktadır. Hikaye iki kısımdan oluşmaktadır:

- **Hikaye anlama bölümü, birinci kısım:** Hikaye kitabındaki 3-11.ci sayfalar hikayenin birinci kısmında yer almaktadır ve 9 maddeden oluşmaktadır. Bu bölüm okunurken çocuğa hikaye kitabındaki resimler de gösterilir.

- **Hikaye anlama bölümü, ikinci kısım:** Hikaye kitabındaki 12-24. cü sayfalar hikayenin ikinci kısmını oluşturmaktadır ve 11 maddeden meydana gelmektedir. Hikaye Anlama Bölümünün hem birinci hem de ikinci kısmı çocuklara Testin üçüncü oturumunda uygulanmaktadır.

III. Matematik Becerileri (Miktar Kavramları ve Akıl Yürütme) Bölümü: Testin üçüncü ve son bölümü olan bu bölümde çocuklardan gösterilen nesne resimlerini temsil eden sayıyı göstermelerine yönelik 20 madde bulunmaktadır.

Testin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında öncelikle test, İngilizceyi iyi bilen bir akademisyen grubu tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş, daha sonra Türkçeden tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Testin bütün bölüm ve alt testlerindeki resimler, harfler, yönergeler ve anahtar sözcükler Türkçe'ye ve Türk çocuklarına uygun hale getirilmesi için okul öncesi eğitim alanında görev yapan beş uzman ve bir İngilizce dilbilimcinin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların düzeltme yapılması konusunda öneride buldukları harfler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin, görsel ayırt etme alt testinde Türkçe alfabede olmayan "Q" yerine "O", "W" yerine "V" harfi kullanılmıştır. Ses harf ilişkisi alt testinin maddelerinde verilen nesnelere yanında, nesnelere Türkçe harf sesleri kullanılmıştır. Ayrıca, Hikâye Anlama Bölümünde hikayenin kahramanlarına Türkçe isimler verilmiştir. Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi' nin geçerlik güvenilirlik çalışması kapsamında ön çalışma olarak test 30 çocuğa uygulanmıştır. Testin her bir maddesinin puanlaması, doğru cevaplar "1" yanlış olanlar için "0" olarak puanlandığı için test tekrar test sonuçlarında madde analizi yöntemi olarak "Kuder Richardson 20 (KR20)" tekniğinden yararlanılmıştır. Maddelerin iç tutarlılığını hesaplamak için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, toplam ön-test için güvenilirlik katsayısı $KR20=0.837$ olarak bulunmuştur. Altı-sekiz hafta aradan sonra test ön çalışmanın uygulandığı 30 çocuğa tekrar uygulanmıştır. Toplam son-test için $KR20=0.885$ olarak bulunmuştur. Testin geçerlik çalışması kapsamında

ön-test ve son-test arasında bağımlı t-Testi uygulanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda testin korelasyon katsayısı anlamlı ($p<0.05$) ve 0.863 olarak bulunmuştur (Erkan ve Kırca 2010).

Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk testinin bu çalışma için güvenilirliği, doğru cevaplar “1” yanlış olanlar için “0” olarak puanlandığı için Kuder Richardson 20 (KR20) tekniğinden yararlanılarak hesaplanmıştır. Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk testinin güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre testin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Güvenirlik katsayısı 1'e ne kadar yakınsa güvenilirlik değerinin de o kadar yüksek olduğu ifade edilir.

3.3.2. Peabody Resim - Kelime Testi (PRKT)

Asıl formu İngilizce (Peabody- Picture-Vocabulary Test) olan Peabody Resim-Kelime Testi, 1959 yılında A.B.D'de Lloyd M. Dunn tarafından geliştirilmiş ve 1972 yılında Fulbright görevlisi Dr. Jack Katz ile Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi Görevlilerinden Feyiz Önen, Aliye Uzlukaya, Nermin Demir, Perihan Uludağ tarafından Türkçeye uyarlanmış ve Türk çocuklarına uygulanmıştır. Testin Türkçeye çevirisinde dört ana dili Türkçe olan, bir ana dili İngilizce olan ve 2 her iki dile hakim toplam 7 kişi tarafından sözlük kullanılarak yapılmıştır. Türkçe çeviri tekrar her iki dile de hakim uzmanlar tarafından kontrol edilmiştir. Test bir grup çocuğa uygulanmış ve Türk kültürüne uymayan resim ve sözcükler değiştirilmiştir. Testin güvenilirliği 0.71 ile 0.81 arasında değişmektedir. Peabody Resim Kelime Testinin Stanford-Binet ve Wechsler ile yapılan benzer ölçekler geçerliliği ise 0.52 ve 0.90 arasında bulunmuştur (Özgüven, 1998).

Resimlerle sözcük gelişimini ölçmeyi amaçlayan testin içinde 100 kart ve kayıt formu bulunmaktadır. PRKT, 2-12 yaş arası çocuklara uygulanmaktadır. Zaman sınırlaması yoktur. 10-15 dakikada tamamlanan test her çocuğa bireysel olarak uygulanır. Her kartta dört resim bulunmaktadır. Uygulayıcının sorduğu kelimeyi dört resim arasından en iyi ifade eden resim çocuk tarafından seçilir ve gösterilir. Kelimeler isim, fiil ya da sıfat olabilir. Çocuk sekiz soruda 6 yanlış cevap verirse test uygulayıcı tarafından durdurulur. Çocuğun verdiği son cevaptan yanlış cevaplar çıkarılarak ham puan hesaplanır. Çocuğun yaşadığı yere göre (şehir, köy, gecekondü) alıcı dil yaşı çizelgesinden aldığı ham puana denk gelen yaş bulunur ve bu çocuğun alıcı dil yaşı olarak hesaplanır.

Peabody Resim Kelime Testinin bu çalışma için güvenilirliği, doğru cevaplar “1” yanlış olanlar için “0” olarak puanlandığı için Kuder Richardson 20 (KR20) tekniğinden yararlanılarak hesaplanmıştır. Peabody resim kelime testinin güvenilirliği 0,84 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3.3. Aile Bilgi Formu:

Birinci sınıf çocuklarının okul öncesi eğitim alıp almadığı, yaş, cinsiyet, evde sıklıkla konuşulan dil, kardeş sayısı, ailenin gelir düzeyi ve anne babanın öğrenim durumu gibi demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bu form 13 maddeden oluşmaktadır.

3.3.4. Öğretmen Görüşme Formları:

Bu formlar, öğretmenlerin çocukların okula hazır bulunuşlukları ve sahip oldukları dil becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, ilgili literatürden yararlanılarak araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenleri ve birinci sınıf öğretmenleri için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Görüşme Formları “Kişisel Bilgiler” ve çocukların okula hazır bulunuşlukları ve dil becerilerine ilişkin “Görüşme Soruları” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme soruları, araştırmanın amacına uygun olarak her iki grup ğretmen için farklı olarak hazırlanmıştır. Öğretmenler için hazırlanan “Görüşme Formları”nın geliştirilmesi aşamasında kapsam geçerliliği için dört konu alanı uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların verdikleri görüşler doğrultusunda hazırlanan formlar üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak formlara son şekli verilmiştir. Formlar, beş okul öncesi ğretmeni ve beş sınıf öğretmenine uygulanarak soruların öğretmenler tarafından kolay anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

3.3.4.1. Okul ncesi ğretmenleri Görüşme Formu:

Bu görüşme formunun Kişisel Bilgiler Bölümünde, ğretmenlerin cinsiyet, yaş, hizmet süresi, mezun oldukları okul türü, sınıflarındaki ocuk sayısı, çalıştığı kurum türü ve öğrenim durumuna yönelik verileri elde etmek için yedi soru bulunmaktadır. Bilgi formunun ikinci bölümü olan Görüşme Soruları bölümünde ise; okul öncesi ğretmenlerinin çocukların okula hazır bulunuşlukları ve dil becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla da sekiz açık uçlu soru yer almaktadır.

3.3.4.2. Birinci Sınıf Öğretmenleri Görüşme Formu:

Bu formun Kişisel Bilgiler Bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, hizmet süresi, öğrenim durumu, mezun oldukları okul türü ve kaçınıcı kez birinci sınıf öğretmenliği yaptığı yönündeki verileri elde etmek için altı soru bulunmaktadır. Bilgi formunun ikinci bölümünde ise sınıf öğretmenlerinin çocukların okula hazır bulunuşlukları ve dil becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla dokuz açık uçlu soruya yer verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Verilerin toplanması için gerekli izinler alındıktan sonra uygulama yapılacak okulların yöneticileri ile görüşülerek araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Daha sonra uygulama yapılacak okullardaki birinci sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve çalışma hakkında bilgilendirilmişlerdir. Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için çalışma grubunu oluşturan çocukların ailelerine “Ebeveyn izin formu”, “Gönüllü katılım formu” ve “Aile bilgi formu” öğretmenler aracılığıyla ulaştırılmıştır.

Araştırma ile ilgili veri toplama işlemi çocukların okula başladıkları 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılının Ekim ayında yapılmıştır. Çocukların okula hazır bulunuşluklarını ve alıcı dil düzeylerini belirlemek amacıyla Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ve Peabody Resim-Kelime Testi araştırmacı tarafından çocuklara bireysel olarak okuldaki sessiz bir ortamda uygulanmıştır. Testin uygulanması her çocuk için ortalama 45-50 dakika sürmüştür. Çocukların ailelerine Aile Bilgi Formlarının ulaştırılması ve geri alınmasında birinci sınıf öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Okuma-yazma bilmeyen ailelerin formları ise araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri için hazırlanan Görüşme Form'ları ise öğretmenlere çalıştıkları okulda uygulanmış sorular araştırmacı tarafından sorulmuş ve öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından yazılmıştır. Araştırmacı görüşmenin sonunda öğretmenlere cevaplarını göstermiş ve onay almıştır.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan birinci sınıf çocuklarından elde edilen verilerin parametrik test varsayımları olan verilerin normal dağılımı ve varyansların homojenliği istatistiki açıdan test edilmiştir. Gruplardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği “çarpıklık, basıklık katsayıları” ve “Kolmogorov-Smirnov testi” ile

varyansların homojenliği ise “Levene’s Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları EŖitliđi Testi)” ile incelenmiŖtir. Sonuçlar Kolmogorov-Smirnov testi ve Levene testi sonucunda p değerleri 0,05’den küçük olduğu için verilerin dağılımının normal ve varyanslarının homojen olduğu söylenebilir. Yapılan analizlerden sonra verilerin parametrik test koŖullarını karŖıladıđı görüldüğü için parametrik istatistikler kullanılmıŖtır.

Okul ncesi eğitim alan ve almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuŖluklarında cinsiyetin, evde sıklıkla konuŖulan dilin, kardeŖ sayısının, ailenin sosyo-ekonomik seviyesinin ve anne ile babanın öğrenim durumunun etkili olup olmadığına “ift yönlü varyans analizi” ile bakılmıŖtır. Bununla birlikte okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf çocuklarının alıcı dil düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde iliŖkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıŖtır.

Verilerin analizinde SPSS 16 paket programı kullanılmıŖtır. Ortalamalar arası farkların önemli olup olmadığını belirlemede 0,05 önem düzeyi esas alınmıŖtır.

3.5.2. Nitel verilerin Analizi

Sınıf ğretmenlerinin ve okul öncesi ğretmenlerinin grŖme sorularına verdikleri cevaplar, içerik analizi tekniği ile ozmlenmiŖtir. İçerik analizi, “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir” (Büyüköztürk vd.,2013, s.240). İçerik ozmlemede veriler kodlanır, kategoriler (temalar) bulunur, kodlar ve temalar organize edilir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve ŖimŖek, 2005).

Sınıf ğretmenlerinin ve okul öncesi ğretmenlerinin kendilerine yöneltilen grŖme sorularına verdikleri cevaplar sonucu elde edilen veriler tekrar tekrar okunmuŖ, ilgili literatür taranmıŖ ve uzman grŖ alınarak kodlama anahtarı oluŖturulmuŖtur. Öğretmenlerden elde edilen cevaplar doğrultusunda kodlanan veriler, benzerlik, farklılık ve iliŖkileri dikkate alınarak kategoriler oluŖturulmuŖ ve veriler kategorilere yerleŖtirilmiŖtir. Analiz birimi olarak cümleler kullanılmıŖtır.. OluŖturulan kategoriler için uzman grŖ alınarak güvenirlik alıŖması yapılmıŖtır. Wolcott (1990), nitel araŖtırmalarda alıŖma grubunun doğrudan grŖlerine alıntılarla yer verilmesinin sonuçları açıklamak ve geçerlik açısından önemli olduğunu savunmaktadır. Bu noktadan hareketle alıŖmanın geçerliğini artırmak

için okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşlukları ve dil becerileri hakkındaki düşüncelerine doğrudan alıntılarla yer verilerek, toplanan veriler yorumlanmıştır. Güvenirlik kapsamında, çalışma grubundan elde edilen veriler araştırmacı ile nitel araştırma konusunda bir uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Güvenirlik düzeyinin ortaya konulmasında, Uyum Yüzdesi (Agreement Percentage) Görüş birliği/ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılmıştır (Bakeman ve Gottman, 1997). Çalışmanın kodlayıcı (intra-rater) güvenirligi .9025 olarak bulunulmuştur. Ayrıca, araştırmacı kendi tutarlığını sınamak için, 1 öğretmenle yaptığı görüşmeleri farklı zaman dilimlerinde tekrar kodlamış ve aynı sonuçları elde etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşlukları ve dil gelişimleri üzerine düşüncelerine doğrudan alıntılarla yer verilerek, toplanan veriler yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgular kısmında doğrudan alıntılara yer verilirken, sınıf öğretmenleri S1, S2, S3....vb.; okul öncesi öğretmenleri ise Ö1, Ö2, Ö3....vb. şeklinde kodlanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin analiz sonuçlarına ait bulgulara ve tartışmalara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarında Cinsiyetin Etkisine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarında, Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi alt boyutları ve toplam test puanı üzerinde cinsiyete göre farklılık olup olmadığına varyans anaizi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının cinsiyete göre okula hazır bulunuşluk Testi puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

<i>Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi</i>	<i>Okul öncesi eğitim alma durumu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>V.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>Sd</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
		Kız	73	5,34	1,66						
(Okumaya Hazırlık Becerisi Bölümü) Görsel ayırt etme alt testi	Alan	Erkek	77	5,58	1,52	Cinsiyet	2,10	1	2,10	1,08	0,30
		Toplam	150	5,47	1,59	OÖEAD	182,02	1	182,02	93,62	0,00*
		Kız	70	3,86	0,97						
	Almayan	Erkek	80	3,95	1,32	CxOÖEAD	0,42	1	0,42	0,21	0,64
		Toplam	150	3,91	1,17						
		Kız	70	3,11	1,19						
Başlangıç seslerini ayırt etme alt testi	Alan	Erkek	77	5,21	1,88	Cinsiyet	0,27	1	0,27	0,04	0,84
		Toplam	150	5,13	1,75	OÖEAD	1297,76	1	1297,76	188,70	0,00*
		Kız	70	3,11	1,19						
	Almayan	Erkek	80	3,09	1,28	CxOÖEAD	0,26	1	0,26	0,04	0,85
		Toplam	150	3,10	1,23						
		Kız	70	2,04	1,16						
Ses harf ilişkisi alt testi	Alan	Erkek	77	2,10	1,31	Cinsiyet	0,11	1	0,11	0,09	0,77
		Toplam	150	2,07	1,24	OÖEAD	13,69	1	13,69	10,78	0,00*
		Kız	70	1,71	0,96						
	Almayan	Erkek	80	1,57	1,03	CxOÖEAD	0,76	1	0,76	0,60	0,44
		Toplam	150	1,64	1,00						
		Kız	70	14,77	2,61						
Hikâye Anlama Bölümü	Alan	Erkek	77	15,01	2,87	Cinsiyet	3,84	1	3,83	0,46	0,50
		Toplam	150	14,77	2,74	OÖEAD	1544,34	1	1544,34	186,07	0,00*
		Kız	70	14,89	2,36						
	Almayan	Erkek	80	10,24	3,48	CxOÖEAD	0,03	1	0,03	0,03	0,95
		Toplam	150	10,45	3,00						
		Kız	70	10,45	3,22						
Matematik Becerileri	Alan	Erkek	73	10,3	3,23	Cinsiyet	0,28	1	0,28	0,04	0,84
		Toplam	150	10,3	3,23					188,7	0,00

Bölümü	Toplam	77	5	3,23	OÖEAD	1297,76	1	1297,76	0	*
Almayan	Kız	15	10,1	1,81	CxOÖEA D	0,26	1	0,26	0,04	0,85
	Erkek	0	9	1,81						
	Toplam	70	10,3	1,80						
		80	1							
		15	10,2	5						
	0	6,09								
		6,09								
		6,09								
Alan	Kız	73	37,3	7,82	Cinsiyet	17,70	1	17,70	0,36	0,55
	Erkek	77	38,2	8,78						
	Toplam	15	2	8,30						
		0								
		15	2							
TOPLAM	Kız	73	37,8	4,39	OÖEAD	12103,6	1	12103,6	249,3	0,00
	Erkek	70	1	5,93						
	Toplam	80	25,0	5,25						
		15	0	25,1						
		0	5							
		25,0	9							

*p<0,05 anlamlı

C x OÖEAD= cinsiyet x okul öncesi eğitim alma durumu

V.K. Varyansın kaynağı

Tablo4.1’de yer alan varyans analizi sonuçları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre; görsel ayırt etme (F=93,62, p<0,05), başlangıç seslerini ayırt etme (F=188,70, p<0,05), ses-harf ilişkisi (F=10,78, p<0,05) alt testlerinde, hikâye anlama (F=186,07, p<0,05), matematik becerileri (F=188,70, p<0,05) bölümlerinde ve test toplam puan ortalamaları (F= 249,32, p<0,05) arasındaki farkın okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine anlamlı olduğunu göstermiştir. Okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazırbulunuşluk testi alt boyutlarından elde edilen ortalama puanlarının (\bar{x} =5,47, \bar{x} =5,13, \bar{x} =2,07, \bar{x} =14,89, \bar{x} =10,25) ve toplam test puanının (\bar{x} =37,81) almayan çocukların puanından (\bar{x} =3,91, \bar{x} =3,10, \bar{x} =1,64, \bar{x} =10,35, \bar{x} =6,09, \bar{x} =25,09) daha yüksektir. Bu bulgu, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde okul öncesi eğitimin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Testin alt boyutları ve toplam test puanları incelendiğinde, cinsiyetin okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur (F=1,08, F=0,04; F=0,09, F=0,46, F=0,04, F=0,36; p>0,05). Bir başka deyişle, elde edilen sonuçlar cinsiyetin çocukların okula hazırbulunuşluk puanları üzerinde anlamlı bir

etkisinin olmadığını göstermektedir. Aynı şekilde sonuçlar incelendiğinde, testin alt boyutları ve toplam test puanı açısından okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve cinsiyetin çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F=0,21$, $F=0,04$, $F=0,60$, $F=0,03$, $F=0,04$, $F=0,19$; $p>0,05$). Bir başka deyişle, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının cinsiyete; kızların ve erkeklerin aynı test puanlarının ise okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, Uslu ve Uslu (2013), Erkan (2011), Erkan ve Kırca (2010) ve Görmez (2007)'in bulgularıyla paralellik göstermektedir. Uslu ve Uslu (2013) okul öncesi çocuklarının okula hazır bulunuşluk becerilerinin farklı değişkenlere göre incelendiği çalışmalarında cinsiyet faktörünün okula hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını saptamışlardır. Benzer şekilde, Erkan (2011), yaptığı araştırmasında farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluğu üzerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir. Erkan ve Kırca (2010), okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına olan etkisini inceledikleri çalışmalarında cinsiyete yönelik anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Görmez (2007) ise, yaptığı Yüksek Lisans tez çalışmasında aynı sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin kız ve erkek çocukları arasında okula hazır bulunuşluk ve matematik becerileri açısından bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fennema ve Sherman (1994)'ın aynı sosyoekonomik düzeydeki çocukların matematik başarısında cinsiyete bağlı olarak bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yaptığı derleme çalışmasında otuz altı araştırmanın bulgularını incelediği çalışmasında, ilköğretim düzeyinde matematik başarısı açısından cinsiyete göre belirgin bir fark olmadığı görülmüştür.

4.2. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarında Evde Sıklıkla Konuşulan Dilin etkisine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarında, Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi alt boyutları ve toplam test puanı üzerinde, evde sıklıkla konuşulan dile göre farklılık olup olmadığına varyans analizi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının evde sıklıkla konuşulan dile göre okula hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

<i>Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi</i>	<i>Okul öncesi eğitim durumu</i>	<i>Evde konuşulan dil</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>V.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>Sd</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
(Okumaya Hazırlık Becerisi Bölümü) Görsel ayırt etme alt testi	Alan	Türkçe	41	6,24	1,22	Evde konuşulan dil	65,73	2	32,86	19,54	0,00*
		Kürtçe	33	4,30	1,74						
		Türkçe ve Kürtçe	76	5,55							
		Toplam		078							
					93,10						
	Almayan	Türkçe	150	5,47	1,40	EKDxOÖEAD	11,96	2	5,98	3,55	0,03*
		Kürtçe	13	4,31	850						
		Türkçe ve Kürtçe	72	3,60	1,58						
			65	4,17	714						
		Toplam	150	3,91							
Başlangıç seslerini ayırt etme alt testi	Alan	Türkçe	41	6,24	1,46	Evde konuşulan dil	70,72	2	35,36	0,00	0,00*
		Kürtçe	33	3,67	1,73						
		Türkçe ve Kürtçe	76	5,16	1,42						
		Toplam									
					171,91						
	Almayan	Türkçe	150	5,13	1,75	EKDxOÖEAD	20,14	2	10,61	0,00	0,00*
		Kürtçe	13	3,46	0,97						
		Türkçe ve Kürtçe	72	3,01	1,30						
			65	3,12	1,20						
		Toplam	150	3,10	1,23						
Ses harf ilişkisi alt testi	Alan	Türkçe	41	2,36	1,30	Evde konuşulan dil	0,03	2	0,01	0,01	0,99
		Kürtçe	33	1,79	0,82						
		Türkçe ve Kürtçe	76	2,04	1,33						
		Toplam									
					14,99						
	Almayan	Türkçe	150	2,07	1,24	EKDxOÖEAD	8,93	2	4,47	3,58	0,03*
		Kürtçe	13	1,23	0,60						
		Türkçe ve Kürtçe	72	1,78	1,06						
			65	1,57	0,97						
		Toplam									

			150	1,64	1,00							
Hikâye Anlama Bölümü	Alan	Türkçe	41	16,58	1,39							
		Kürtçe	33	12,39	3,08	Evde konuşulan dil	561,60	2	280,80	44,14	0,00*	
	Almayan	Türkçe ve Kürtçe	76	15,06	2,34	OÖEAD						
		Toplam					631,98	1	631,98	99,35	0,00*	
		Türkçe	150	14,89	2,74	EKDxOÖEAD						
	Alan	Kürtçe	13	13,31	2,06		7,04	2	3,52	0,55	0,58	
		Türkçe ve Kürtçe	72	9,11	2,61							
		Toplam	65	11,14	2,91	Evde konuşulan dil	295,75	2	147,88	26,79	0,00*	
		Türkçe	150	10,35	3,00	OÖEAD						
		Kürtçe	41	12,10	2,59	EKDxOÖEAD	643,64	1	643,54	116,59	0,00*	
Türkçe ve Kürtçe		33	7,58	3,33		105,31	2	52,65	9,54	0,00*		
Matematik Becerileri Bölümü	Almayan	Toplam	76	10,42	2,71							
		Türkçe	150	10,25	3,23							
		Kürtçe	13	7,61	1,85							
	Alan	Türkçe ve Kürtçe	72	5,83	1,74							
		Toplam	65	6,06	1,73							
		Türkçe	150	6,09	1,80							
		Kürtçe	41	43,54	5,92							
	TOPLAM	Alan	Kürtçe	33	29,73	8,61	Evde konuşulan dil	3288,50	2	1644,25	46,95	0,00*
			Türkçe ve Kürtçe	76	38,24	6,32	OÖEAD					
		Almayan	Toplam					5950,83	1	5950,83	169,94	0,00*
Türkçe			150	37,81	8,31	EKDxOÖEAD						
Kürtçe			13	29,92	2,98		575,35	2	287,67	8,21	0,00*	
Alan		Türkçe ve Kürtçe	72	23,33	5,10							
		Toplam	65	26,06	4,96							
		Türkçe	150	25,09	5,25							

*p<0,05 anlamlı EKD x OÖEAD= evde konuşulan dil x okul öncesi eğitim alma durumu V.K. Varyansın kaynağı

Tablo 4,2'nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, Varyans analizi sonuçları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre; görsel ayırt etme (F=55,35, p<0,05), başlangıç seslerini ayırt etme (F=0,00, p<0,05), ses-harf ilişkisi (F=12,02, p<0,05) alt testlerinde, hikâye anlama (F=99,35, p<0,05), matematik becerileri (F=116,59, p<0,05) bölümlerinde ve test toplam puan ortalamaları (F= 169,94, p<0,05)

arasındaki farkın okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde okul öncesi eğitimin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Evde sıklıkla konuşulan dil açısından ise, görsel ayırt etme ($F=19,54$, $p<0,05$), başlangıç seslerini ayırt etme ($F=0,00$, $p<0,05$) alt testlerinde, hikâye anlama ($F=44,14$, $p<0,05$) ve matematik becerisi ($F=26,79$, $p<0,05$) bölümleri ile toplam puan ortalamaları ($F=46,95$, $p<0,05$) arasında Türkçe konuşanlar lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Türkçe konuşanların okula hazırbulunuşluk testi alt boyutlarından elde edilen ortalama puanlarının ($\bar{x}=5,57$, $\bar{x}=5,77$, $\bar{x}=11,02$, $\bar{x}=15,80$) ve toplam test puanının ($\bar{x}=37,81$) evde Kürtçe konuşan ya da hem Türkçe hem Kürtçe konuşan çocukların puanından daha yüksektir. Bu bulgu, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde evde konuşulan dilin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte evde konuşulan dil ile çocukların okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki ortak etkisi görsel ayırt etme, ($F=3,55$, $p<0,05$) başlangıç seslerini ayırt etme ($F=0,00$, $p<0,05$), ses-harf ilişkisi ($F=3,58$, $p<0,05$), alt testlerinde ve matematik becerileri ($F=9,54$, $p<0,05$) bölümü ile test toplam puanında ($F=8,21$, $p<0,05$) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının evde konuşulan dile; evde Türkçe, Kürtçe ya da hem Türkçe hem Kürtçe konuşan çocukların aynı test puanlarının ise okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Gözenekler arası çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, görsel ayırt etme alt boyutunda evde konuşulan dilin sadece Türkçe olduğu ve okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının evde konuşulan dilin Türkçe olduğu, Kürtçe olduğu ve hem Türkçe hem Kürtçe olduğu ve eğitim almayan çocuklardan, evde konuşulan dilin Kürtçe olduğu ve eğitim alan çocuklardan daha yüksek olduğu; evde konuşulan dilin Kürtçe ve hem Türkçe hem Kürtçe olduğu ve eğitim alan çocukların konuşulan dilin Kürtçe olduğu ve eğitim alan ve almayan çocuklardan, hem Türkçe hem Kürtçe konuşan ve eğitim almayan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Başlangıç seslerini ayırt etme alt boyutunda, evde konuşulan dilin sadece Türkçe olduğu ve okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının evde konuşulan dilin Türkçe olduğu, Kürtçe olduğu ve hem Türkçe

hem Kürtçe olduğu ve eğitim almayan çocuklardan, evde konuşulan dilin Kürtçe olduğu, hem Türkçe hem Kürtçe olduğu ve eğitim alan çocuklardan daha yüksek olduğu; evde konuşulan dilin hem Türkçe hem Kürtçe olduğu ve eğitim alan çocukların konuşulan dilin sadece Türkçe olduğu ve eğitim almayan, sadece Kürtçe olduğu ve eğitim alan, almayanlardan, hem Kürtçe hem Türkçe konuşan ve eğitim almayan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ses-harf ilişkisi alt boyutunda, evde konuşulan dilin sadece Türkçe olduğu ve eğitim alan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının evde konuşulan dilin hem Türkçe hem Kürtçe olduğu ve eğitim almayan çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Matematik becerileri alt boyutunda, evde konuşulan dilin sadece Türkçe olduğu ve okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının evde konuşulan dilin Türkçe olduğu, Kürtçe olduğu ve hem Türkçe hem Kürtçe olduğu ve eğitim almayan çocuklardan, evde konuşulan dilin Kürtçe olduğu, hem Türkçe hem Kürtçe olduğu ve eğitim alan çocuklardan daha yüksek olduğu; evde konuşulan dilin Türkçe ve hem Türkçe hem Kürtçe olduğu ve eğitim alan çocukların konuşulan dilin Kürtçe olduğu ve eğitim almayan çocuklardan; hem Türkçe hem Kürtçe konuşan ve eğitim alan çocukların Kürtçe konuşan ve eğitim alanlardan ve hem Kürtçe hem Türkçe konuşan ve eğitim almayanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Toplam test puanı açısından, evde konuşulan dilin sadece Türkçe olduğu ve okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının evde konuşulan dilin Türkçe olduğu, Kürtçe olduğu ve hem Türkçe hem Kürtçe olduğu ve eğitim almayan çocuklardan, evde konuşulan dilin Kürtçe olduğu, hem Türkçe hem Kürtçe olduğu ve eğitim alan çocuklardan daha yüksek olduğu; evde konuşulan dilin hem Türkçe hem Kürtçe olduğu ve eğitim alan çocukların konuşulan dilin sadece Kürtçe olduğu ve eğitim alan-almayanlardan, hem Türkçe hem Kürtçe, sadece Türkçe konuşup eğitim almayanlardan; sadece Türkçe konuşup eğitim almayanların sadece Kürtçe konuşup eğitim almayanlardan; sadece Kürtçe konuşup eğitim alanların aynı dili konuşup eğitim almayanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İlgili literatürde, çocuğun anadilinin okul başarısındaki önemini vurgulayan birçok çalışma mevcuttur (Abadzi, 2006; Benson, 2005; Han, Lee ve Waldfogel, 2012). Han, Lee ve Waldfogel (2012), Amerika'da yaşayan göçmen çocukların okula

hazır bulunuşluğu üzerine yaptıkları çalışmalarında, ailelerin ülkenin resmi diline hakimiyetinin çocukların hazır bulunuşluğunu etkilediğini ve ülkenin resmi dili ve eğitim dilini kullanmayan ailelerin iki dilli çocuklarının tek dilli ve ülkenin resmi diline hakim ailelerin çocuklarından daha dezavantajlı olarak okula başladıklarını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Chilora (2000) yaptığı çalışmasında iki dilli ve çok dilli çocuklar içinde öğretmeniyle aynı dili anadili olarak konuşan çocukların ilkokuldaki okul başarısının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde evde konuşulan dil ile okulda konuşulan dili aynı olan çocuklar, iki dilli akranlarına göre daha yüksek performans göstermişlerdir.

4.3. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarında Kardeş Sayısının Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 3. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının kardeş sayısına göre okula hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

<i>Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi</i>	<i>Okul öncesi eğitim alma durumu</i>	<i>Kardeş sayısı</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>V.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>S d</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
		1-3	70	5,71	1,46						
(Okumaya Hazırlık Becerisi Bölümü) Görsel ayırt etme alt testi	Alan	4-6	56	5,41	1,66	Kardeş sayısı	14,83	2	7,41	3,91	0,02*
		7 ve üstü	24	4,87	1,65	OÖEAD	144,25	1	144,25	76,08	0,00*
		Toplam	150	5,47	1,59						
	Almayan	1-3	46	3,87	1,26	KSxOÖEAD	4,99	2	2,50	1,32	0,27
		4-6	69	4,12	1,06						
		7 ve üstü	35	3,54	1,17						
		Toplam	150	3,91	1,17						
Başlangıç seslerini ayırt etme alt testi	Alan	1-3	70	5,56	1,55						
		4-6	56	5,04	1,74	Kardeş sayısı	16,77	2	8,38	3,84	0,02*
		7 ve üstü	24	4,08	1,91	OÖEAD	209,47	1	209,47	95,94	0,00*
	Almayan	Toplam	150	5,13	1,75	KSxOÖEAD	24,84	2	12,42	5,69	0,00*
		1-3	46	3,00	1,25						
		4-6	69	3,15	1,10						
		7 ve üstü	35	3,14	1,48						
		Toplam	150	3,10	1,24						
Ses harf ilişkisi alt testi	Alan	1-3	70	2,29	1,51						
		4-6	56	1,98	0,86	Kardeş sayısı	2,59	2	1,29	1,05	0,35
		7 ve üstü	24	1,67	0,96	OÖEAD	5,36	1	5,36	4,33	0,04*
	Almayan	Toplam	150	2,07	1,24	KSxOÖEAD	9,45	2	4,72	3,82	0,02*
		1-3	46	1,61	1,06						
		4-6	69	1,49	0,80						
		7 ve üstü	35	1,97	1,20						
		Toplam	150	1,64	1,00						
Alan	1-3	70	15,39	2,38							
	4-6	56	15,27	2,58	Kardeş sayısı	185,63	2	92,81	12,05	0,00*	
	7 ve üstü	24	12,58	2,99	OÖEAD	1118,83	1	1118,83	145,32	0,00*	

Hikâye Anlama Bölümü	Almayan	Toplam	150	14,89	2,74						
		1-3	46	10,89	3,56	KSxOÖEAD	27,28	2	13,64	1,77	0,17
		4-6	69	10,46	2,76						
		7 ve üstü	35	9,43	2,49						
		Toplam	150	10,35	3,00						
Matematik Becerileri Bölümü	Alan	1-3	70	10,88	2,99						
		4-6	56	10,23	3,40	Kardeş sayısı	51,57	2	25,79	3,93	0,02*
		7 ve üstü	24	8,46	2,89	OÖEAD	921,67	1	921,67	140,35	0,00*
		Toplam	150	10,25	3,23	KSxOÖEAD	30,27	2	30,27	4,61	0,01*
	Almayan	1-3	46	6,04	1,69						
		4-6	69	6,09	1,97						
		7 ve üstü	35	6,14	1,65						
		Toplam	150	6,09	1,80						
Alan	1-3	70	39,83	7,64							
	4-6	56	37,93	8,21	Kardeş sayısı	846,02	2	423,01	9,44	0,00*	
	7 ve üstü	24	31,67	7,69	OÖEAD	8575,84	1	8575,84	191,43	0,00*	
TOPLAM	Almayan	Toplam	150	37,81	8,31						
		1-3	46	25,41	5,85	KSxOÖEAD	464,02	2	232,01	5,18	0,01*
		4-6	69	25,30	4,75						
		7 ve üstü	35	24,23	5,42						
		Toplam	150	25,09	5,25						

*p<0,05 anlamlı KS x OÖEAD= kardeş sayısı x okul öncesi eğitim alma durumu V.K. Varyansın kaynağı

Tablo 4.3 incelendiğinde incelendiğinde varyans analizi sonuçları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre; görsel ayırt etme (F=76,08, p<0,05), başlangıç seslerini ayırt etme (F=95,94, p<0,05) ve ses-harf ilişkisi alt testlerinde (F=4,33, p<0,05), matematik becerileri (F=145,32, p<0,05) ve hikâye anlama (F=140,35, p<0,05) bölümlerinde ve test toplam puan ortalamaları (F=191,43, p<0,05) arasındaki farkın okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde okul öncesi eğitimin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Kardeş sayısı açısından ise, görsel ayırt etme (F=3,91, p<0,05), başlangıç seslerini ayırt etme (F=3,84, p<0,05) alt testlerinde, hikâye anlama (F=12,05, p<0,05) ve matematik becerisi (F=3,93, p<0,05) bölümleri ile toplam puan ortalamaları (F=9,44, p<0,05) arasında 1-3 arasında kardeşe sahip çocukların lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. 1-3 arasında kardeşe sahip çocukların

okula hazırbulunuşluk testi alt boyutlarından elde edilen ortalama puanlarının (\bar{x} =4,98, \bar{x} =4,54, \bar{x} =13,60, \bar{x} =8,96) ve toplam test puanının (\bar{x} =34,11) 4-6 arasında olanlar (\bar{x} =4,70, \bar{x} =3,99, \bar{x} =12,62, \bar{x} =7,94, \bar{x} =30,96) ile 7 ve üstü kardeşe sahip olan (\bar{x} =4,08, \bar{x} =3,52, \bar{x} =10,71, \bar{x} =7,08, \bar{x} =27,25) çocukların puanından daha yüksektir. Bu bulgu, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde kardeş sayısının önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte kardeş sayısı ile çocukların okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki ortak etkisi görsel ayırt etme, (F=3,55, p<0,05) başlangıç seslerini ayırt etme (F=0,00, p<0,05), ses-harf ilişkisi (F=3,58, p<0,05), alt testlerinde ve matematik becerileri (F=9,54, p<0,05) bölümü ile test toplam puanında (F=8,21, p<0,05) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının kardeş sayısına göre; 1-3, 4-5 ve 7 ve daha fazla kardeşe sahip çocukların aynı test puanlarının ise okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Gözenekler arası çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, görsel ayırt etme alt boyutunda 1-3, 4-6 arasında kardeşi olan ve okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının 1-3 arasında kardeşi olan ve okul öncesi eğitim almayan çocukların puanından daha yüksek olduğu; 1-3 arasında kardeşi olan ve okul öncesi eğitim alanların 4-6 arasında ve 7 ve daha fazla kardeşi olan ve eğitim almayan çocuklardan; 4-6 arasında kardeşi olan ve eğitim alan çocukların 4-6, 7 ve daha fazla kardeşi olan ve eğitim almayanlardan; 7 ve daha fazla kardeşi olan ve eğitim alanların aynı yaşta kardeşi olan ve eğitim almayanlardan okula hazır bulunuşluk testi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Başlangıç seslerini ayırt etme alt boyutunda 1-3, 4-6 arasında kardeşi olan ve okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının 1-3 arasında kardeşi olan ve okul öncesi eğitim almayan çocukların puanından daha yüksek olduğu; 1-3 arasında kardeşi olan ve okul öncesi eğitim alanların 4-6 arasında kardeşi olan eğitim almayan ve 7 ve daha fazla kardeşi olan ve eğitim alan ve almayan; 4-6, 7 ve daha fazla arasında kardeşi olan ve eğitim alanların 3-6 arasında kardeşi olan ve eğitim almayanlardan okula hazır bulunuşluk testi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ses-harf ilişkisi alt boyutunda 1-3 arasında kardeşi olanların 4-6 arasında kardeşi olan ve eğitim almayanlardan okula hazır bulunuşluk testi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Matematik becerileri bölümünde 1-3, 4-6 arasında ve 7 ve daha fazla kardeşi olan ve okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının 1-3 arasında kardeşi olan ve okul öncesi eğitim almayan çocukların puanından daha yüksek olduğu; 1-3 arasında kardeşi olan ve okul öncesi eğitim alanların 4-6 arasında kardeşi olan, eğitim alan ve 7 ve üstü kardeşi olan ve eğitim alan ve almayan çocuklardan; 1-3 arasında, 4-6 arasında ve 7 ve üstü sayıda kardeşi olan ve eğitim alanların 4-6 ve 7 ve üstü arasında kardeşi olan ve eğitim almayanlardan; 4-6 arasında kardeşi olan ve eğitim alanların 1-3 ve 7 ve üstü kardeşi olan ve eğitim almayanlardan okula hazır bulunuşluk testi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Toplam test puanı açısından 1-3, 4-6 arasında ve 7 ve üstü kardeşi olan ve okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının 1-3 arasında kardeşi olan ve okul öncesi eğitim almayan çocukların puanından daha yüksek olduğu; 1-3 arasında kardeşi olan ve okul öncesi eğitim alanların 4-6 arasında kardeşi olan ve 7 ve üstü kardeşi olan ve eğitim alan ve almayan çocuklardan; 4-6 arasında kardeşi olan ve eğitim alanların 4-6 arasında ve 7 ve üstü arasında kardeşi olan ve eğitim alan ve almayanlardan; 4-6 arasında kardeşi olan ve eğitim alanların aynı sayıda kardeşi olan ve almayanlardan; 7 ve daha fazla kardeşi olan ve eğitim alanların aynı sayıda kardeşi olan ve eğitim almayanlardan okula hazır bulunuşluk testi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın bu bulgusu Yılmaz (2003)'ün, çocuğun kardeş sayısı arttıkça okul olgunluk düzeyinin düştüğünü tespit ettiği araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ancak, literatürde bu bulguyla çelişen araştırma bulguları da mevcuttur. Örneğin; Turan (2006) yaptığı çalışmada görsel algı becerileri üzerinde kardeş sayılarının etkili olmadığını tespit etmiştir. Cinkılıç (2009), okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf çocuklarının okul olgunluğuna etkisini incelediği çalışmasında "Metropolitan Olgunluk Testini" kullanmış ve cümleler, genel bilgi ve eşleştirme alt testleri puan ortalamalarında, kardeş sayıları arttıkça çocukların cümle anlatma-anlama bilgisi, nesnelerin özelliklerine uygun ilişkilendirebilme becerileri boyutunda kardeşi olmayanlara göre okul olgunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çocukların sözcük dağarcığı, sayısı, gördüğü şekli çizme

boyutunda kardeş sayısının çocuğun okul olgunluğu üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Literatürdeki çalışmaların bulgularının sunulan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermemesi; çok çocuklu ailelerin çocuklarına yeterli zaman ayıramamasından kaynaklanıyor olabilir. Çocuğun okula hazır bulunuşluğunda okul öncesi eğitim kadar etkili olan bir diğer faktörün de aile olduğu bilinmektedir. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarına ayırdığı zamanın az olduğu çeşitli araştırmalarda (Goodman-Bryan, Breland, Devlin ve Imig, 2011) vurgulanmaktadır.

4.4. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarında Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Etkisine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim almış ve almamış iki dilli birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarında, Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi alt boyutları ve toplam test puanı üzerinde ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre farklılık olup olmadığına varyans analizi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4. 4. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre okula hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

<i>Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi</i>	<i>Okul öncesi eğitim alma durumu</i>	<i>SED</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>V.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>S</i> <i>d</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
		Alt	47	4,77	1,73						
(Okumaya Hazırlık Becerisi Bölümü) Görsel ayırt etme alt testi	Alan	Orta	78	5,72	1,50	SED	32,49	2	16,24	8,89	0,00*
		Üst	25	6,00	1,08	OÖEAD	42,30	1	42,30	23,16	0,00*
		Toplam	150	5,47	1,59						
	Almayan	Alt	96	3,78	1,10	SEDxOÖEAD	6,62	2	3,31	1,81	0,16
		Orta	50	4,08	1,27						
		Üst	4	4,75	0,96						
	Toplam	150	3,91	1,17							
Başlangıç seslerini ayırt etme alt testi	Alan	Alt	47	4,25	1,59						
		Orta	78	5,23	1,66	SED	50,86	2	25,43	12,70	0,00*
		Üst	25	6,44	1,39	OÖEAD	111,28	1	111,28	55,58	0,00*
		Toplam	150	5,13	1,75	SEDxOÖEAD	5,28	2	5,28	2,64	0,07
	Almayan	Alt	96	2,87	1,20						
		Orta	50	3,52	1,23						
Üst		4	3,25	0,96							
	Toplam	150	3,10	1,24							
Ses harf ilişkisi alt testi	Alan	Alt	47	1,64	1,01						
		Orta	78	2,08	1,09	SES	4,15	2	2,08	1,74	0,35
		Üst	25	2,88	1,64	OÖEAD	9,63	1	9,63	8,07	0,04*
	Almayan	Toplam	150	2,07	1,24	SESxOÖEAD	9,30	2	4,65	3,89	0,02*
		Alt	96	1,69	1,02						
		Orta	50	1,56	0,99						
	Üst	4	1,50	0,58							
	Toplam	150	1,64	1,00							
Hikâye Anlama Bölümü	Alan	Alt	47	13,28	2,56						
		Orta	78	15,31	2,70	SED	328,36	2	414,56	58,94	0,00*
		Üst	25	16,64	1,32	OÖEAD	414,56	1	164,18	23,34	0,00*
	Almayan	Toplam	150	14,89	2,74						
		Alt	96	9,53	2,55	SEDxOÖEAD	6,31	2	3,15	0,44	0,64

		Orta	50	11,82	3,27						
		Üst	4	11,75	2,50						
		Toplam	150	10,35	3,00						
	Alan	Alt	47	8,83	3,25						
Matematik Becerileri Bölümü		Orta	78	10,44	2,98	SED	129,88	2	64,94	10,68	0,02*
		Üst	25	12,36	2,69	OÖEAD	501,74	1	501,74	82,54	0,00*
	Almayan	Toplam	150	10,25	3,23						
		Alt	96	5,72	1,74	SEDxOÖEAD	38,47	2	19,24	3,16	0,01*
		Orta	50	6,82	1,77						
		Üst	4	5,75	0,50						
		Toplam	150	6,09	1,80						
	Alan	Alt	47	32,77	7,67						
		Orta	78	38,77	7,53	SED	1938,76	2	969,38	24,84	0,00*
		Üst	25	44,32	6,07	OÖEAD	3958,55	1	3958,55	101,44	0,00*
TOPLAM	Almayan	Toplam	150	37,81	8,31						
		Alt	96	23,59	4,43	SEDxOÖEAD	222,47	2	111,23	2,85	0,06
		Orta	50	27,80	5,74						
		Üst	4	27,00	3,37						
		Toplam	150	25,09	5,25						

*p<0,05 anlamlı SED x OÖEAD=sosyo-ekonomik düzey x okul öncesi eğitim alma durumu V.K. Varyansın kaynağı

Tablo 4.4 incelendiğinde incelendiğinde varyans analizi sonuçları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre; görsel ayırt etme (F=23,16, p<0,05), başlangıç seslerini ayırt etme (F=55,58, p<0,05) ve ses-harf ilişkisi alt testlerinde (F=8,07, p<0,05), matematik becerileri (F=23,34, p<0,05) ve hikâye anlama (F=82,54, p<0,05) bölümlerinde ve test toplam puan ortalamaları (F=101,44, p<0,05) arasındaki farkın okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde okul öncesi eğitimin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi açısından ise, görsel ayırt etme (F=8,89, p<0,05), başlangıç seslerini ayırt etme (F=12,70, p<0,05) alt testlerinde, hikâye anlama (F=58,94, p<0,05) ve matematik becerisi (F=10,68, p<0,05) bölümleri ile toplam puan ortalamaları (F=24,84, p<0,05) arasında üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların okula hazırbulunuşluk testi ses-harf ilişkisi alt boyutundan elde

edilen ortalama puanlarının ($\bar{x}=2,69$) ve matematik becerisi bölümünden elde edilen ortalama puanının ($\bar{x}=11,45$) orta ($\bar{x}=1,87$) ile alt düzeye sahip olan ($\bar{x}=9,02$) çocukların puanından daha yüksektir. Bu bulgu, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının öğrencilerin okula hazır bulunuşlukları üzerindeki ortak etkisinin ses-harf ilişkisi ($F=3,58$, $p<0,05$) alt testinde ve matematik becerileri ($F=9,54$, $p<0,05$) bölümünde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine; alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların aynı test puanlarının ise okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Gözenekler arası çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, ses-harf ilişkisi alt boyutunda üst sosyo-ekonomik düzeyde eğitim alanların alt sosyo-ekonomik düzeyde eğitim alan ve almayan, orta sosyo-ekonomik düzeyde eğitim almayan çocuklardan okula hazır bulunuşluk testi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Matematik becerileri bölümünde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde okul öncesi eğitim alan çocukların alt düzeydeki eğitim almayan çocuklardan; üst sosyo-ekonomik düzeyde eğitim alan çocukların orta sosyo-ekonomik düzeyde eğitim alan ve almayan ve alt sosyo-ekonomik düzeyde eğitim alan çocuklardan; orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde eğitim alanların orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde eğitim almayanlardan okula hazır bulunuşluk testi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Birçok çalışma ailenin sosyoekonomik düzeyinin çocuğun okula hazır bulunuşluğu üzerinde etkili olduğu ve düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeyinin, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocuklardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty ve Franze, 2005; Hart & Risley, 1995; Hair, Halle, Terry- Humen, Levelle ve Calkins, 2006; Heath, 1983; Lareau, 2003)

Puccioni (2012), yaptığı çalışmasında çocukların ilkokula geçişinde ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin çocukların akademik başarısında etkili olduğunu

sonucuna ulaşmıştır. Erkan (2011) de farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarını incelediği çalışmasında yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının okula hazır bulunuşluk testinden düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından daha yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Hart ve Risley (1995) ailelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinin süresinin ve kalitesinin sosyoekonomik düzeyle ilişkili olduğu ve bu etkileşimin süresinin ve kalitesinin çocukların dil becerileri üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Samms-Vaughan ve ark. (2004), yaptıkları çalışmalarında düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına zengin uyaranlı bir çevre oluşturmakta yetersiz kaldığını ve bunun çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir.

4.5. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarında Anne Öğrenim Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarında, Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi alt boyutları ve toplam test puanı üzerinde anne öğrenim durumuna göre farklılık olup olmadığına varyans anaizi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4. 5. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının annenin öğrenim durumuna göre okula hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

<i>Metrop olitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi</i>	<i>Okul öncesi eğitim alma durumu</i>	<i>Anne öğrenim durumu</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>V.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>Sd</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
		OYD	46	5,02	1,69							
(Okumaya Hazırlık Becerisi Bölümü) Görsel ayırt etme alt testi	Alan	OY	13	4,38	1,32	Anne ögr.. dur.	70,70	5	14,14	8,46	0,00*	
		İO	49	5,28	1,38	OÖEAD	35,32	1	35,32	21,14	0,00*	
		OO	20	6,20	1,47							
		Lise	11	6,82	1,25	AEDxOÖEAD	7,40	4	1,85	1,11	0,35	
		Lisans	11	6,73	0,47							
		Toplam	150	5,47	1,59							
	Almayan	OYD	79	3,67	1,11							
		OY	20	4,000	,97							
		İO	42	4,07	1,13							
		OO	6	4,50	1,64							
		Lise	3	6,00	1,00							
		Lisans	-	-	-							
	Başlangıç seslerini ayırt etme alt testi	Alan	OYD	46	4,61	1,70						
			OY	13	4,31	1,97	Anne ögr.. dur.	65,65	5	13,13	6,62	0,00*
İO			49	4,84	1,43	OÖEAD	102,37	1	102,37	51,64	0,00*	
OO			20	5,65	1,46							
Lise			11	7,09	1,70	AEDxOÖEAD	8,40	4	2,10	1,06	0,38	
Lisans			11	6,64	1,03							
Almayan		Toplam	150	5,13	1,75							
		OYD	79	3,11	1,29							
		OY	20	3,00	1,21							
		İO	42	2,90	1,03							
		OO	6	4,17	1,60							
		Lise	3	4,00	1,00							
Lisans		-	-	-								
Toplam		150	3,10	1,24								

Ses harf ilişkisi alt testi	Alan	OYD	46	1,78	0,99						
		OY	13	1,85	0,99	Anne öğr.. dur.	27,35	5	5,47	4,80	0,00
		İO	49	1,82	0,78	OÖEAD	6,90	1	6,90	6,06	0,01*
		OO	20	2,15	0,93						
		Lise	11	3,09	2,21	AEDxOÖEAD	5,23	4	1,31	1,15	0,33
		Lisans	11	3,54	1,86						
	Almayan	Toplam	150	2,07	1,24						
		OYD	79	1,71	1,03						
		OY	20	1,25	,55						
		İO	42	1,64	,90						
Hikâye Anlama Bölümü	Alan	OYD	46	13,50	2,39						
		OY	13	12,31	3,35	Anne öğr.. dur.	429,23	5	85,85	12,53	0,00*
		İO	49	15,37	2,42	OÖEAD	369,41	1	369,41	53,94	0,00*
		OO	20	16,05	1,93						
		Lise	11	17,45	1,29	AEDxOÖEAD	10,40	4	2,60	0,38	0,82
		Lisans	11	17,00	1,48						
	Almayan	Toplam	150	14,89	2,74						
		OYD	79	9,78	2,69						
		OY	20	9,45	2,11						
		İO	42	11,26	3,41						
Matematik Becerileri Bölümü	Alan	OYD	46	8,74	3,09						
		OY	13	9,31	3,79	Anne öğr.. dur.	304,27	5	60,85	10,95	0,00*
		İO	49	10,00	2,72	OÖEAD	410,17	1	410,17	73,81	0,00*
		OO	20	11,45	2,06						
		Lise	11	13,54	3,30	AEDxOÖEAD	14,58	4	3,65	0,66	0,62
		Lisans	11	13,36	1,86						
	Almayan	Toplam	150	10,25	3,23						

	OYD	79	5,83	1,67							
	OY	20	5,55	1,47							
	İO	42	6,36	1,83							
	OO	6	8,00	1,90							
	Lise	3	8,67	2,52							
	Lisans	-	-	-							
	Toplam	150	6,09	1,80							
TOPLAM	Alan	OYD	46	33,65	7,01						
		OY	13	32,15	9,48	Anne ögr.. dur.	3237,5	5	647,51	18,54	0,00*
		İO	49	37,31	6,71	OÖEAD	6	1	3382,77	96,88	0,00*
		OO	20	41,50	4,43		3382,7		19,29		
		Lise	11	48,00	7,97	AEDxOÖEAD		4		0,55	0,70
		Lisans	11	47,27	4,45		77,18				
		Almayan	Toplam	150	37,81	8,31					
			OYD	79	24,11	4,79					
			OY	20	23,25	4,10					
			İO	42	26,24	4,77					
		OO	6	31,50	8,21						
		Lise	3	34,00	5,20						
		Lisans	-	-	-						
		Toplam	150	25,09	5,25						

*p<0,05 anlamlı AED: Anne öğrenim durumu OYD: Okur-yazar değil OY:Okur-yazar İO:İlkokul

Tablo 4.5 incelendiğinde varyans analizi sonuçları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre; görsel ayırt etme (F=21,14, p<0,05), başlangıç seslerini ayırt etme (F=51,64 p<0,05) ve ses-harf ilişkisi alt testlerinde (F=6,06, p<0,05), matematik becerileri (F=59,94, p<0,05) ve hikâye anlama (F=73,81, p<0,05) bölümlerinde ve test toplam puan ortalamaları (F=96,88, p<0,05) arasındaki farkın okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde okul öncesi eğitimin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Anne eğitim durumu açısından ise, görsel ayırt etme (F=8,46, p<0,05), başlangıç seslerini ayırt etme (F=6,62, p<0,05), ses-harf ilişkisi (F=4,80, p<0,05), alt testlerinde, hikâye anlama (F=12,53, p<0,05) ve matematik becerisi (F=10,95, p<0,05) bölümleri ile toplam puan ortalamaları (F=18,54, p<0,05) arasında annesi

lisans mezunu olan çocukların lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Annesi lisans mezunu olan çocukların okula hazırbulunuşluk testi ses-harf ilişkisi alt boyutundan elde edilen ortalama puanlarının ($\bar{x}=2,69$) ve matematik becerisi bölümünden elde edilen ortalama puanının ($\bar{x}=11,45$) orta ($\bar{x}=1,87$) ile alt statüye sahip olan ($\bar{x}=9,02$) çocukların puanından daha yüksektir. Bu bulgu, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde annenin öğrenim durumunun önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte ailenin anne öğrenim durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki ortak etkisinin görsel ayırt etme ($F=1,11, p>0,05$), başlangıç seslerini ayırt etme ($F=1,06, p>0,05$), ses-harf ilişkisi ($F=1,15, p>0,05$) alt testleri ile hikâye anlama ($F=0,38, p>0,05$) ve matematik becerileri ($F=0,55, p>0,05$) bölümünde ve test toplam puan ortalamaları ($F=0,55, p>0,05$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bir başka deyişle, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının annenin öğrenim durumu ile aynı test puanlarının ise okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tunçeli ve Akman (2013), okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etki eden farklı değişkenleri inceledikleri tarama modelindeki araştırmalarında eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeyinin, eğitim seviyesi düşük olan annelerin çocuklarınınkinden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Uslu ve Uslu (2013); 'Okul öncesi çocuklarının cinsiyet, anne-baba eğitimi, ve yaş özellikleri açısından okula hazır bulunuşluk düzeylerinin inceledikleri çalışmalarında anne yaş ve anne öğrenim düzeylerinin çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erkan (2011); farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarını incelediği çalışmasında anne eğitim durumunun öğrencilerin okula hazır bulunuşluğu üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

4.6. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarında Babanın Öğrenim Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarında, Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi alt boyutları ve toplam test puanı üzerinde baba öğrenim durumuna göre farklılık olup olmadığına varyans analizi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 4.6'de verilmiştir.

Tablo 4. 6. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının babanın öğrenim durumuna göre okula hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

<i>Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi</i>	<i>Okul öncesi eğitim alma durumu</i>	<i>Baba öğrenim durumu</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>V.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>Sd</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
(Okumaya Hazırlık Becerisi Bölümü) Görsel ayırt etme alt testi	Alan	OYD	9	4,67	1,73						
		OY	17	5,00	1,73	Baba ögr. dur.	60,15	5	12,03	7,10	0,00*
		İO	40	4,90	1,68	OÖEAD	82,86	1	82,86	48,93	0,00*
		OO	20	5,65	1,53						
		Lise	37	5,67	1,29	BEDxOÖEAD	6,83	5	1,37	0,81	0,54
		Lisans	27	6,44	1,22						
		Toplam	150	5,47	1,59						
	Almayan	OYD	28	3,25	0,89						
		OY	28	3,36	0,91						
		İO	51	4,08	1,04						
OO		24	4,25	1,26							
Lise		14	4,71	1,20							
Lisans		5	5,00	1,58							
	Toplam	150	3,91	1,17							
Alan	OYD	9	4,333	,96							
	OY	17	4,418	1,33	Baba ögr. dur.	61,17	5	12,23	6,24	0,40	
	İO	40	4,37	1,26	OÖEAD	156,33	1	156,33	79,72	0,02*	
	OO	20	4,85	1,35							
	Lise	37	5,54	1,18	BEDxOÖEAD	10,61	5	2,12	1,08	0,37	

		Lisans	27	6,59	,548						
Ses harf ilişkisi alt testi	Almayan	Toplam	150	5,13	1,24						
		OYD	28	3,04	1,58						
		OY	28	2,93	1,80						
		İO	51	2,98	1,92						
		OO	24	3,00	1,50						
		Lise	14	4,00	1,19						
		Lisans	5	3,60	1,28						
		Toplam	150	3,10	1,75						
	Alan	OYD	9	1,33	0,71						
		OY	17	1,76	0,97	Baba öğr.dur.	6,11	5	1,22	1,03	0,00
		İO	40	1,90	0,98	OÖEAD	6,56	1	6,56	5,54	0,01*
		OO	20	1,85	0,87						
		Lise	37	2,00	0,85	BEDxOÖEAD	11,39	5	2,28	1,92	0,09
		Lisans	27	3,04	1,93						
Hikâye Anlama Bölümü	Almayan	Toplam	150	2,07	1,24						
		OYD	28	1,71	0,76						
		OY	28	1,71	1,30						
		İO	51	1,61	0,96						
		OO	24	1,50	0,78						
		Lise	14	1,79	1,31						
		Lisans	5	1,40	,89						
		Toplam	150	1,64	1,00						
	Alan	OYD	9	13,00	2,29						
		OY	17	13,70	3,01	Baba öğr.dur.	564,35	5	112,87	18,12	0,00*
		İO	40	13,47	2,79	OÖEAD	566,29	1	566,29	90,91	0,00*
		OO	20	14,60	2,83						
		Lise	37	16,08	1,67	BEDxOÖEAD	42,48	5	8,50	1,36	0,24
		Lisans	27	16,96	1,60						
Almayan	Toplam	150	14,89	2,74							
	OYD	28	8,96	2,67							
	OY	28	8,86	2,19							
	İO	51	10,35	2,58							
	OO	24	11,08	2,10							
	Lise	14	13,07	2,46							

		Lisans	5	15,40	6,02							
		Toplam	150	10,35	3,00							
	Alan	OYD	9	8,22	3,73							
Matematik Becerileri Bölümü		OY	17	10,23	3,15	Baba ögr. dur.	299,24	5	59,85	10,94	0,00*	
		İO	40	8,27	2,93	OÖEAD	644,18	1	644,18	117,79	0,00*	
		OO	20	9,65	2,56							
		Lise	37	11,62	2,49	BEDxOÖEAD	47,78	5	9,56	1,75	0,12	
		Lisans	27	12,44	2,76							
		Almayan	Toplam	150	10,25	3,23						
		OYD	28	5,96	1,55							
		OY	28	5,75	1,90							
		İO	51	5,74	1,84							
		OO	24	6,04	1,27							
		Lise	14	7,71	1,49							
		Lisans	5	7,80	2,49							
		Toplam	150	6,09	1,80							
<hr/>												
	Alan	OYD	9	31,55	8,02							
		OY	17	35,12	7,94	Baba ögr. dur.	3225,71	5	645,14	18,96	0,00*	
		İO	40	32,92	7,84	OÖEAD	5379,45	1	5379,45	158,07	0,00*	
TOPLAM		OO	20	36,60	6,42				36,57			
		Lise	37	40,92	5,55	BEDxOÖEAD	182,83	5		1,07	0,37	
		Lisans	27	45,48	6,39							
		Almayan	Toplam	150	37,81	8,31						
			OYD	28	22,93	4,09						
			OY	28	22,61	4,98						
		İO	51	24,76	4,42							
		OO	24	25,87	3,82							
		Lise	14	31,28	4,98							
		Lisans	5	33,20	6,38							
		Toplam	150	25,09	5,25							

*p<0,05 anlamlı BED: Baba öğrenim durumu OYD: Okur-yazar değil OY:Okur-yazar İO:İlkokul

Tablo 4.6 incelendiğinde varyans analizi sonuçları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre; görsel ayırt etme (F=48,93; p<0,05), başlangıç seslerini ayırt etme

($F=79,72$; $p<0,05$) ve ses-harf ilişkisi alt testlerinde ($F=5,54$; $p<0,05$), matematik becerileri ($F=59,94$; $p<0,05$) ve hikâye anlama ($F=90,91$; $p<0,05$) bölümlerinde ve test toplam puan ortalamaları ($F=158,07$; $p<0,05$) arasındaki farkın okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde okul öncesi eğitimin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Baba öğrenim durumu açısından ise, görsel ayırt etme ($F=7,10$, $p<0,05$), başlangıç seslerini ayırt etme ($F=6,24$, $p<0,05$) alt testlerinde, hikâye anlama ($F=18,12$, $p<0,05$) ve matematik becerisi ($F=10,94$, $p<0,05$) bölümleri ile toplam puan ortalamaları ($F=18,96$, $p<0,05$) arasında babası lisans mezunu olan çocukların lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Babası lisans mezunu olan çocukların okula hazırbulunuşluk testi görsel ayırt etme ($\bar{x}=6,22$), ses-harf ilişkisi alt boyutundan elde edilen ortalama puanlarının ($\bar{x}=2,78$) ve hikâye anlama ($\bar{x}=16,72$) ile matematik becerisi bölümlerinden elde edilen ortalama puanının ($\bar{x}=11,72$) ve test toplam puanının ($\bar{x}=43,56$) annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan çocukların puanından daha yüksektir. Bu bulgu, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde babanın öğrenim durumunun önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte babanın öğrenim durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki ortak etkisinin görsel ayırt etme ($F=0,81$, $p>0,05$), başlangıç seslerini ayırt etme ($F=1,08$, $p>0,05$), ses-harf ilişkisi ($F=1,92$, $p>0,05$) alt testleri ile hikâye anlama ($F=1,36$, $p>0,05$) ve matematik becerileri ($F=1,75$, $p>0,05$) bölümünde ve test toplam puan ortalamaları ($F=1,07$, $p>0,05$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bir başka deyişle, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların okula hazır bulunuşluk testi puanlarının babanın öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Metropolitan Okula hazır Bulunuşluk Testi toplam test puanı ve alt test puanları dikkate alındığında baba öğrenim durumunun çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu fakat okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir.

Alanyazında araştırmaların bu bulgularına paralel olan ve olmayan çalışmalar mevcuttur.

Cinkılıç (2009), okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisini farklı değişkenlerle incelediği çalışmasında Metropolitan olgunluk testinin genel bilgi alt testi puan ortalamalarında babanın eğitim durumunu etkisiz bulurken diğer test puanlarında ve toplam test puanında etkili olduğunu tespit etmiştir.

Uslu ve Uslu (2013) ise, okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitimi ve yaş özellikleri açısından okula hazır bulunuşluk düzeylerini inceledikleri çalışmalarında baba yaş ve öğrenim durumunun çocuğun okula hazır bulunuşluk düzeylerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

4.7. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlkokul Birinci Sınıf Çocuklarının Alıcı Dil Düzeyleri Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının alıcı dil düzeylerinde, PRKT puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına t-testi analizi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. İlkokul birinci sınıf çocuklarının alıcı dil düzeylerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre t-testi sonuçları

<i>Okul öncesi eğitim alma durumu</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Alan</i>	150	11,81	9,97	8,63	0,00*
<i>Almayan</i>	150	1,71	10,29		

*p<0,05

Tablo 4,7’de de görüldüğü üzere, ilkokul birinci sınıf çocuklarının alıcı dil düzeylerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{\bar{x}}=8,63$, $p<0,05$). Okul öncesi eğitim alan ilkokul birinci sınıf çocuklarının alıcı dil düzeyleri ($\bar{x}=11,81$) almayan çocuklardan ($\bar{x}=1,71$) daha yüksektir.

Bu bulgu iki dilli çocukların dil gelişimleri üzerinde okul öncesi eğitimin olumlu etkisini göstermektedir. Bu sonucun elde edilmesinde, okul öncesi eğitim alan iki dilli çocukların almayan çocuklara göre Türkçeyi öğrenmeleri ve kelime bilgilerini geliştirmelerine yönelik daha zengin uyarıcı bir çevreyle etkileşime geçme fırsatı yakalamış olmaları etkili olmuş olabilir.

Yazıcı ve Temel (2012) yaptıkları çalışmalarında Almanya’ da okul öncesi eğitime devam eden iki dilli ve Türkiye’ de okul öncesi eğitime devam eden tek dilli iki

örneklem grubuyla çalışmışlardır. İki dilli ve tek dilli çocuklara Peabody resim-kelime testi uygulamış ve iki dilli çocukların test puanlarının tek dilli çocuklardan daha düşük olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar bu durumu Almanya’da yaşayan çocukların hem Türkçeye hem de Almancaya yeteri kadar hakim olamamalarıyla açıklamışlardır.

4.8. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluğu ve Dil Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde birinci sınıf öğretmenlerinin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına ve dil becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.8.1. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Çocukların Dil Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Birinci sınıf öğretmenlerine, çocukların dile hâkimiyetleri, dil sorunu yaşayan iki dilli çocuklar için yaptıkları çalışmalar, çocukların dil becerilerini etkileyen faktörlere ilişkin sorular sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar kategorilere ayrılarak tablolandırılmıştır.

Tablo 4. 8. Öğretmenlerin birinci sınıf çocuklarının sene başında Türkçeye hâkimiyetlerinin düşük olduğu ve nedenlerine yönelik görüşleri

Öğretmenlerin yarıdan fazlası (n=9) sene başında çocukların büyük bir kısmının Türkçeye hâkim olmadığını, kalanı ise (n=6) çocukların büyük bir kısmının hakim olduğunu ifade etmişlerdir.

<i>Çocukların Türkçeye hakim olmama nedenleri</i>	<i>Frekans (f)</i>
Aile ve yakın çevre	9
Medya (tv, internet)	1

Öğretmenlerin çoğunluğu (n=9) sene başında çocukların büyük bir kısmının Türkçe bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=9) bunun nedeni olarak aile ve yakın çevrede Türkçe konuşulmamasını ileri sürmüşlerdir. Bir öğretmen ise, evlerinde televizyon olmaması ile açıklamıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerden S5, “ Köyde öğrencilerin teknolojiden (tv, internet) ve sosyal çevreden uzak olması ayrıca aile içinde ve arkadaşları arasında sürekli Kürtçe konuşulmasından dolayı Türkçe konuşma sıkıntısı vardı. Anasınıfına giden öğrencilerde bu sıkıntı daha az seviyede” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4. 9. Öğretmenlerin birinci sınıf çocuklarının sene başında Türkçeye hâkimiyetlerinin yüksek olduğu ve bunun nedenlerine yönelik görüşleri

<i>Çocukların Türkçeye hakim olma nedenleri</i>	<i>Frekans (f)</i>
Aile ve yakın çevre	4
Medya (tv, internet)	3
Okul öncesi eğitim almış olma	4

Çocukların büyük çoğunluğunun Türkçe konuştuğunu ifade eden öğretmenler ise (n=6) bunun sebeplerini çocukların okul öncesi eğitim almış olmaları(n=4), ailenin etkisi (n=4) ve evlerde televizyon olması (n=3) durumuyla açıklamışlardır. S10 “...Kuşanlar da çevre- aile ve TV programlarında kulaktan dolma öğrenmişler”; S2, “ Çoğunluğu konuşuyordu. Kuşanların da çoğunun okul öncesi eğitim almalarından kaynaklanıyordu” şeklinde ifade edilmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe konuşulması üzerinde en önemli faktör olarak televizyonu gördükleri anlaşılmaktadır.

Bu bulguda dikkati çeken nokta, öğretmenlerin çocukların Türkçeyi öğrenmelerinde aile ve medyanın önemi konusunda görüş birliğinde olduklarıdır.

Araştırmanın bu bulgusu, Aksu-Koç ve ark. (2002), İstanbul, Diyarbakır ve Van’da 37 birinci sınıf öğretmeniyle öğrencilerinin Türkçeye hakimiyetine yönelik görüş aldıkları çalışmada, öğretmenlerin %81,1’ inin sınıflarındaki öğrencilerinin Türkçesinin yetersiz olduğunu bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Tablo 4. 10. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel kullanmalarıyla ilgili sorun yaşama durumuna ve bu sorunun çözümü için yaptıkları çalışmalara yönelik öğretmen görüşleri

<i>Öğretmenlerin çocukların Türkçeyi güzel Frekans (f)</i>	<i>konuşmalarına yönelik yaptığı çalışmalar</i>
	Hikaye okutma 3
	Türkçe-Kürtçe anlatım 3
	Dikte çalışmaları 2
	Drama 2
	Model olma 2
	Jest ve mimik kullanma 2
	Kısa cümleler kurma 2
	Çizgi film 2

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=12) çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasıyla ilgili sorun olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunun çözümüne ilişkin öğretmenlerin yaptığı çalışmaların, çizgi film izletme (n=2), kısa ve sade cümleler kurma (n=2), hem Türkçe hem Kürtçe anlatım (n=3), Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaya özen gösterme (n=2), dikte çalışmaları yapma (n=2) ve drama çalışmaları yapma (n=2), anlatımı jest ve mimiklerle destekleme (n=2), hikâye okuma(n=3), gibi çok farklı uygulamalara yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum sonucunda öğretmenlerin çocukların Türkçeyi doğru ve güzel kullanımına yönelik uygulamalar konusunda görüş birliğinde olmadıkları söylenebilir. S13 bu konuda, *“Türkçemizi düzgün ve yalın konuşmaya dikkat ediyorum. Uzun ve karmaşık cümleler kurmuyorum”*; S5 ise, *“Türkçeyi doğru kullanmaları için hem Kürtçesini hem de Türkçesini söyleyerek anlam bütünlüğünü sağlayıp buna göre Türkçedeki yapım ve çekim eklerini doğru kullanmasını sağlamaya çalışıyorum. Bununla ilgili okuduğumu anlama çalışması yapılarak bunları düzeltmeye çalışıyorum”* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde çocukların Türkçeye hâkimiyetlerini geliştirmeye yönelik farklı çalışmalar yaptıkları ve çocukların dil becerisini geliştirmekten çok kendilerini anlamalarını sağlamaya yönelik çalışmalar yaptıkları söylenebilir.

Tablo 4. 11. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarında ailenin önemine yönelik öğretmen görüşleri

<i>Ailenin önemine ilişkin öğretmen görüşleri</i>	<i>Frekans (f)</i>
Evet	13
Hayır	1
Kısmen	1

Bu konuda öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=13) çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarında ailenin çok önemli bir faktör olduğunu ifade ederken, bir öğretmenin aileyi önemli bir faktör olarak görmediği, bir öğretmenin de kısmen önemli bir faktör olduğu yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ifadelerinden bazı örnekler vermek gerekirse,

S2 bu konuda “*Evet. Aile içerisinde Türkçe konuşulmadığı takdirde çocuk da Türkçeyi konuşmakta zorluk çekiyor*”; S9 bu konuda “*Evet. Çocuk aile içinde yaygın olarak Türkçeyi kullanırsa daha etkili öğrenmiş olur. Okulda geçen sürenin yaklaşık dört katını evde geçiriyor*”; S1 ise, “*Evvvela anadilini öğrenip konuştukları için belli problemler yaşıyor. Aile sadece belli ölçüde değişiklik yapabiliyor. Kısmen etkili oluyor*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Buna göre öğretmenlerin, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel kullanmasında ailenin önemli bir faktör olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarında, evde ailelerin Türkçe konuşulması gerektiği yönündeki görüşü alanyazındaki bilgiler ve araştırma bulguları tarafından desteklenmemektedir. Temel ve Yazıcı (2011) Almanyada yaşayan Türk göçmen çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocukların ailelerinin Türkçeyi tam ve doğru olarak kullanamamaları; çocukların da Almancayı tam olarak bilmemeleri sebebiyle iki dil arasındaki sosyal bağlamı kuramadıklarını dolayısıyla her iki dilde yarım dillilik yaşadıklarını ve bu durumun çocukların okul olgunluğunu olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

4.8.2. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Birinci sınıf öğretmenlerine, çocukların okula hazır bulunuşlukları, hazır bulunuşlukta okul öncesi eğitimin rolü ve çocukların okula hazır bulunuşluklarına dair yaşadıkları sorunlara ilişkin sorular sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar kategorilere ayrılarak tablolştırılmıştır.

Tablo 4. 12. Okul öncesi eğitimin çocukların hazır bulunuşluklarına etkisine yönelik öğretmenlerinin görüşleri

<i>Okul öncesi eğitimin hazır bulunuşluğa etkisi</i>	<i>Frekans (f)</i>
Okula hazırlama	6
Okula uyum	6
Psikomotor alan	6
Öz bakım becerileri	1
Dil gelişimi	6

Okul öncesi eğitimin çocukların hazır bulunuşluklarına etkisine yönelik birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin ifade ettiği kalem tutmaya yönelik beceriler psikomotor beceriler başlığı altında tablolatırılmıştır. Okul kurallarını benimseme ve okula uyum cevapları da okula uyum başlığı altında tablolatırılmıştır. Öğretmenlerin büyük kısmı(n=6) okul öncesi eğitim alan çocukların hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğu ve (n=6) okul öncesi eğitimin çocukların dil gelişimini desteklediği görüşünü savunurken, (n=4) kalem tutma becerisini etkilediği, (n=3) çocuğun okula uyum sağlamasını kolaylaştırdığı, (n=3) okulun kurallarını benimseme konusunda daha istekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. (n=1) öz bakım becerilerini etkilediğini dile getirirken, (n=2) motor becerileri geliştirdiğini söylemiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden, SÖ8 bu konuda, “Çocuklar okula hazır geliyor. Hem dil problemi olmuyor hem de okul ve sınıf kurallarına uymaya daha meyilli oluyorlar”; SÖ6 ise, “Alışma dönemini ortadan kaldırıyor. Kalem kullanmayı, okul kurallarını, okulda nasıl davranması gerektiğini ve belli başlı temel bilgilerin öğrenilmesi sağlaması açısından çok olumlu” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4. 13. Okul öncesi eğitimin çocukların hazır bulunuşluklarına etkisine yönelik öğretmenlerinin görüşleri

<i>Okul öncesi eğitimin çocuğun okula uyumuna etkisi</i>	<i>Frekans (f)</i>
Kolay uyum sağlarlar	10
Dil becerisi	4
Güvenli olması	2

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=10) okul öncesi eğitim alan çocukların okula daha kolay uyum sağladığını belirtmişlerdir. Bunu sırayla çocuğun kendine güven duygusu geliştirmesi (n=2), ikinci dil sıkıntısı yaşamaması (n=4) takip etmektedir.

Öğretmenlerden SÖ7 bu konudaki görüşünü, “Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerim Türkçe bildiği için okula daha çabuk uyum sağladılar” şeklinde dile getirmiştir.

Araştırmanın bu bulgusu, Yeşil (2008)'in okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırdığı çalışma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Yeşil, okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okula uyumunu değerlendirmek için 1.sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Araştırmacı araştırmanın sonunda, okul öncesi eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında okula uyumları açısından okul öncesi eğitim alanların lehine bulgular tespit etmiştir.

Tablo 4. 14. İki dilli çocukların en çok zorlandıkları derslere ilişkin öğretmen görüşleri

<i>İki dilli çocukların zorlandığı dersler</i>	<i>Frekans (f)</i>
Türkçe	7
Hayat Bilgisi	2
Matematik	1
Hiçbiri	1
Hepsi	3

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=13) çocukların çeşitli derslerde zorlandığını ifade ederken, (n=2) çocukların herhangi bir derste zorluk yaşamadığını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin büyük kısmı (n=7) çocukların Türkçe dersinde zorlandıklarını ifade ederken, bunu sırayla (n=3) tüm derslerde, (n=2) Hayat Bilgisi dersinde, (n=1)

Matematik dersinde görüşleri takip etmektedir.

Öğretmenler genel olarak sözel ifade gerektiren derslerde çocukların zorlandıklarını ve birçok dersin de bu sebepten çocukları zorladığı görüşündedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden S14“Bu durumda Türkçeyi anlayamadığından bütün derslerde istenen kazanımları kazanamamaktadır. Ya da kazanımların bir kısmını kazanırken çok zorluk çekmektedir”; S12 ise, “Başta Türkçe dersinde zorlanıyorlar. Türkçeyi iyi bilmedikleri için okuduklarını tam olarak anlayamıyor, anlamadığı için de yorumlayamıyorlar. Bu olumsuzluk diğer derslere de yansıyor” ifadeleriyle görüşlerini açıklamışlardır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri ışığında çocukların sözel beceri gerektiren derslerde zorlandıklarını söylemek mümkündür. Buradan hareketle bu iki dilli çocukların kendilerini Türkçede ifade etmekte zorlandıkları sonucu çıkarılabilir.

Tablo 4. 15. Okul öncesi eğitimi alan çocukların ilkokula hazır olarak gelip gelmediklerine yönelik öğretmen görüşleri

<i>Okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır gelip gelmedikleri</i>	<i>Frekans (f)</i>
Evet	7
Dile hakimiyet	3
Okula uyum	3
Sosyal Beceriler	1
Hayır	8
Aile	4
Dil Problemi	3
Öğretmen yetersizliği	1

Bu konuda öğretmenlerin yarısına yakını (n=7) evet cevabını verirken kalanı (n=8) hayır cevabını vermişlerdir. Okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula hazır geldiğini söyleyen öğretmenler durumu çocukların Türkçeye daha hakim olmaları (n=3), okula ve arkadaşlarına daha kısa sürede uyum sağlamaları (n=3) ve bir öğretmen bu çocukların daha sosyal olmaları ile açıklamışlardır. S15 bu konuda, *“Evet; Derslere istekle geliyorlar. İletişim problemleri pek olmuyor. Diğer öğrencilere kıyasla daha sosyaller”* ifadelerini kullanmıştır.

Okul öncesi eğitimi alan çocukların hazır olarak gelmediğini ifade eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (n=4) aile ve çevre konusuna değindiği gözlemlenmiştir. Bunu sırasıyla, dil problemi (n=3) ve öğretmenin yetersizliği (n=1) takip etmektedir. Bir öğretmen ise okul öncesi eğitimi almayan çocukların alanlardan daha iyi olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: S5, *“Hayır. Benim sınıfımdaki çocuklardan okul öncesi eğitimi almayanlar anlama ve okul kültürüne uyum sağlamada daha başarılı”*; S3 bu konuda, *“Yaşanılan çevre koşullarını düşündüğümüzde okul öncesinin çocuklara olan faydası yadsınamaz. Fakat buradaki ailelerin ve çevrenin imkân ve koşullarını düşündüğümüzde tam anlamıyla hazır olduklarını söylemek mümkün değildir”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır olarak gelip gelmediklerine yönelik sınıf öğretmenlerinin farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Burada bu fikir ayrılığının sebepleri çocukların okul öncesi eğitimden ne derecede faydalandığıyla ilişkili olabileceği gibi ailenin çocuğa bu süreçte sağladığı destekle de ilgili olabilir. Okul öncesi eğitim alan çocukların hazır olarak geldiğini düşünen öğretmenlerin bu çocukların özellikle Türkçeye hâkimiyetinin daha yüksek olduğunu ifade etmeleri okul öncesi eğitimin, amaçlarında yer alan 'Türkçeyi doğru ve güzel konuşma' işlevini büyük ölçüde yerine getirdiğini söyleyebiliriz

Tablo 4. 16. Okul öncesi eğitimi almayan çocukların ilkokula hazır olarak gelip gelmediklerine yönelik öğretmen görüşleri

<i>Okul öncesi eğitim almayan çocukların okula hazır olmaları</i>	<i>Frekans (f)</i>
Hayır	15
Okula alışma	4
Okul yaşantısı	2
Motor beceriler	3
Yaş	2
İletişim	4
Evet	-

Öğretmenlerin tamamı (n=15) okul öncesi eğitimi almayan çocukların okula hazır gelmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler okul öncesi eğitim almayan çocukların okula hazır gelmemesinin nedenlerini, (n=4) okula alışmasının zaman alması , (n=2) okul ile yaşantısı olmaması, (n=3) kalem tutmakta zorlanma, (n=4) iletişim kuramama, (n=2) yaşlarının küçük olması ifadeleriyle açıklamışlardır

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin, okul öncesi eğitim almayan çocukların okula hazır bulunuşluklarının düşük olduğu konusunda hem fikir oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. S6 bu konuda, "*Hayır. Okul öncesi eğitimi almamış çocuğun birkaç ayı okul kültürüne uyum sağlamakla geçiyor*" ifadesini kullanmıştır.

Analizler sonucunda öğretmenlerin okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların okula hazır bulunuşlukları hakkında okul öncesi eğitimi alan çocukların hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğu yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir. Öğretmenler bu durumun sebeplerini farklı değişkenlerle açıklamış olsalar da ağırlıklı olarak değindikleri konu okul öncesi eğitim almayan çocukların okula uyum problemi yaşadıkları yönündedir. Fakat öğretmenlerin görüşleri ışığında okul öncesi eğitimi alan çocukların da tam olarak okula hazır olduklarını söylemek mümkün değildir. Bunun sebebi eğitimin bütün paydaşlarının çocuğun okula hazır bulunuşluğunda eş güdümlü hareket etmesi gerektiği ve aile ile okulun aynı eğitim kültürüne ve ortak dile sahip olmaması sebebiyle ailenin eğitime dahil olamaması olabilir. Bir diğer sebebi de okul öncesi eğitim programının bölgenin ihtiyaçlarını yeteri kadar karşılayamıyor olması olabilir.

Tablo 4. 17. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim alıp almama durumunun iki dilli çocukların iletişim ve sosyal becerilerine etkisi üzerine görüşleri

<i>Okul öncesi eğitim ve İletişim-sosyal beceriler</i>	<i>Frekans (f)</i>
Evet	14
Hayır	1

Çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse hepsi (n=14) okul öncesi eğitimin çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. (n=1) ise kendisinin de iki dilli bir çocukluk geçirdiğini ve çocukların hepsi iki dilli olduğu için her iki dilde de konuşup herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. S2 bu konuda “Okul öncesi eğitim almayanlarda sosyal ve bilişsel anlamda olumsuz etkiliyor”; S3 ise, “İki dilli çocukların okul öncesi eğitimi alması elbette ki bilişsel ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle eğitim dilini düşündüğümüzde akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu söyleyebiliriz” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu soruya öğretmenlerin verdiği cevaplardan öğretmenlerin iletişimi bilişsel becerilerle birleştirdikleri ve okul öncesi eğitim alan çocukların iletişimde daha az sorun yaşadığı ve daha sosyal oldukları yönünde büyük ölçüde görüş birliği içinde oldukları ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın bu bulgusu Tozar (2013)’ın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Tozar, okul öncesi eğitim alan ve almayan iköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluğuna yönelik birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmasında öğretmenlerin okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal ve duygusal

gelişimlerinin okul öncesi eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu yönünde görüş bildirdiklerini tespit etmiştir.

4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İki Dilli Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına ve Dil Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına ve dil becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.9.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İki Dilli Çocukların Dil Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerine, çocukların dile hâkimiyetleri, dil sorunu yaşayan iki dilli çocukları için yaptıkları çalışmalar, çocuklarının dil becerilerini etkileyen faktörlere ilişkin sorular sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar kategorilere ayrılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 4. 18. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sene başında Türkçeye hâkimiyetlerine yönelik görüşleri

<i>Öğretmenlerin çocukların Türkçeye hakim olmamaları ile ilgili yaşadıkları sorunlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
İletişim sorunu	9
Ağlama	1
Okula isteksizlik	2
Çocuğun ihtiyaçlarını anlayamama	2
Programı uygulayamama	6

Öğretmenlerin neredeyse tamamı (n=14) eğitim öğretim yılının başında çocukların büyük çoğunluğunun Türkçe konuşmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğretmen- öğrenci iletişimi açısından yarattığı sorunlar öğretmenlerin büyük kısmı (n=9) tarafından iletişim sorunlarının yaşanması olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında sırayla eğitim sürecinin sekteye uğraması (n=6), öğretmenin çocuğun ihtiyaçlarını anlamaması (n=2), okula gelmede isteksizlik (n=2), ağlama davranışı (n=1) sorun olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö12 bu konuda, “*Birkaç ay jest mimik ve hareketlerle destekleyerek iletişim kurmaya çalıştım. Almam gereken amaç ve kazanımlara ulaşmakta zorluk yaşanıyor*”; Ö2 ise bu konudaki görüşlerini, “*Çocukla iletişim*

kuramıyorsun. Ne demek istiyor anlamıyorsun. Söylediklerini sadece tekrar ediyorlar”; Ö3 konuya ilişkin, “Sağlıklı bir iletişim kurulamıyor. Öğretmen öğrencinin ihtiyaçlarını anlamakta güçlük çekiyor. Etki tepki olayı yanlış olabiliyor. Mesela çocuk olumsuz bir şeyden bahsediyor fakat öğretmen çocuğun dilini anlamadığı için ‘evet’ diyebiliyor. Ya da baş sallayıp onay veriyor” şeklinde ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse tamamı sene başında çocuklarla iletişim kurmakta sıkıntı çektiklerini ifade etmektedirler. Bu bulgu, çocukların evde ya da sosyal çevrelerinde Türkçeye çok az maruz kaldıklarını yada hiç maruz kalmadıklarını göstermektedir. Bu sorun eğitim öğretimde aksaklıklara sebep olabileceği gibi öğretmen ve çocuk arasında etkili bir iletişim olmasını da engelleyebilir.

Tablo 4. 19. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sene başında Türkçeye hâkimiyetlerine yönelik görüşleri

<i>Ailenin Önemi</i>	<i>Frekans (f)</i>
Evet	15
Hayır	-

Öğretmenlerin tamamı (n=15) çocuğun Türkçeyi ediniminde ailenin önemli bir faktör olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu bulguya paralel olarak, Şahin, Sak ve Tuncer (2013)’in, birinci sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okula hazır bulunuşluk hakkındaki görüşlerini aldıkları çalışmasında, öğretmenlerin hazır oluş sürecindeki en önemli paydaşı aile olarak gördüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 4. 20. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların Türkçeyi öğrenmelerine ve geliştirmelerine yönelik aile katılım çalışmalarını yapma durumu

<i>Öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları yapma durumu ve yaptıkları etkinlikler</i>	<i>Frekans (f)</i>
Evet	7
Ailenin türkçe konuşması beklentisi	5
Eve hikâye kitabı göndermek	2
Aileleri etkinliklere katmak	1
Hayır	8

Okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşık yarısı (n=7) aile katılım çalışması yaparken; diğer kalanı (n=8) aile katılım çalışması yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Aile katılım çalışması yapan öğretmenlerin yaptığı aile katılım çalışmaları ise, öğretmenlerin büyük kısmı (n=5) ailelere evde çocuklarla Türkçe konuşmaları gerektiğini söyleyerek, diğerleri ise (n=2) eve Türkçe hikaye kitabı ve şiir göndererek aile katılımı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen aileyi okuldaki etkinliklere davet ederek aile katılımı gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Ö9 bu konuda, *“Aileleri etkinliklere davet ediyorum özellikle okuma yazma ve hikaye okuma etkinliklerinde ailelerden etkinliklere katılmalarını istiyorum”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Ailenin çocuğun Türkçe dil ediniminde çok önemli bir unsur olduğu konusunda öğretmenlerin tamamı görüş birliğinde olmasına rağmen aile katılım çalışmalarına neredeyse yarısının yer vermediğini görmekteyiz. Aile katılım çalışmaları yaptığını ifade eden öğretmenlerin ise büyük çoğunluğunun aileleri çocuklarıyla Türkçe konuşmaya teşvik etmeleri, bu konuda yetersiz bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 4. 21. Okul öncesi öğretmenlerin Türkçeyi hiç konuşamayan ya da az konuşan çocuklar için yaptıkları etkinlikler hakkındaki görüşleri

<i>Öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler</i>	<i>Frekans (f)</i>
Görsel materyaller	6
Akran eğitimi	4
Türkçe dil etkinlikleri	8

Öğretmenlerin cevapları arasında yer alan hikaye anlatma ve sohbet tabloda dil etkinliği olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=6) görsel materyaller kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunu sırayla Türkçe konuşan diğer çocuklarla oyuna dahil etme/akran eğitimi (n=4), Türkçe dil etkinliklerine yer verme (n=3), Sohbet etme (n=3), Hikâye anlatma (n=2) etkinlikleri takip etmektedir. Bir öğretmen ise çizgi film izlettiğini ifade etmiştir. Ö5 bu konuda *“Anlamadıklarını bildiğim halde Türkçe konuşuyorum ve etraftaki nesnelere isimlerini söyleyip onlara da tekrar ettiriyorum. Basit Türkçe şarkıları birlikte söylüyoruz”,* Ö4 ise, *“Özellikle güne başlama saatinde evde neler yaptıklarını öğrenmeye çalışıyorum. Türkçe dil etkinliğini her gün almaya çalışıyorum. Beni anladıklarını fark ediyorum. İlk haftalara göre daha çok konuşuyorlar. İstediklerini söyleyebiliyorlar”* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin cevaplarından hareketle Türkçeyi hiç konuşamayan ya da az konuşan çocuklar için öğretmenlerin çeşitli etkinlikler yaptığı bu etkinliklerin de ağırlıklı olarak Türkçe dil etkinlikleri olduğu anlaşılmaktadır. Nicel verilerin analizleri sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların Peabody Resim Kelime testi ve Metropolitan Okula hazır bulunuşluk testi puanlarının, eğitim almayan akranlarına göre daha yüksek çıkması okul öncesi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak yaptıkları dil etkinliklerinin çocuklar üzerindeki olumlu etkileri olarak yorumlanabilir.

Tablo 4. 22. Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçeyi çok az konuşan ya da hiç konuşamayan öğrencilerini desteklemek için yardıma ihtiyaç duyma durumu

<i>Öğretmenlerin yardıma ihtiyaç duyma durumları ve ihtiyaç duydukları yardımlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Evet	13
Tercüman	3
İki dilli yardımcı	3
Aile işbirliği	3
Ailenin Türkçe kullanması	4
Hayır	2

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=13) yardıma ihtiyaç duyduğunu söylerken, (n=2) herhangi bir yardıma ihtiyaç duymadığını ifade etmiştir bunun sebebini iki dili de bilmeleri olarak ifade etmişlerdir.

Destek duyan öğretmenler ise, bu konuda ailelerin Türkçeyi kullanması (n=4), Tercüman olması (n=3), aile desteği ve iş birliği (n=3), Türkçe bilen birinin yardımı (n=3) konularında desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise Türkçenin daha çok yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Ö15 bu konuda *“Türkçeyi hiç konuşmadıkları için her okulda bir tercüman olmasını isterim”*, Ö4 ise, *“Evet duyuyorum. Hatta bu konuda bölge genelinde ciddi bir yardım gerekli. Türkçeyi birinci sıraya koyarak bu sıkıntı aşılabılır dolayısıyla eğitimin kalitesi artar...”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde yalnızca her iki dile de hakim öğretmenlerin Türkçeye hakimiyet problemi yaşayan çocuklarla ilgili yardıma ihtiyaç duymadıkları, bunun dışında kalan ve çocuklarla aynı dili konuşamayan öğretmenlerin bu konuda desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Öğretmenlerin genel olarak iki dili de bilen bir kişinin sınıfta bulunmasının faydalı olabileceğini

düşündükleri tespit edilmiştir. Türkçenin yaygınlaştırılması gerektiği de öğretmenler tarafından önerilmektedir. Bulguların bu yönde olması öğretmenlerin özellikle sene başında çocuklarla iletişimde ciddi sorunlar yaşadığını düşündürmektedir.

4.9.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerine, çocuklarının okula hazır bulunuşlukları, hazır bulunuşlukta okul öncesi eğitimin rolü ve çocukların okula hazır bulunuşluklarına yönelik yaşadıkları sorunlara ilişkin sorular sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar kategorilere ayrılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 4. 23. Okul öncesi öğretmenlerinin hazır bulunuşluk açısından okul öncesi eğitimin önemine yönelik görüşleri

<i>Çocukların okula hazır bulunuşluğunda okul öncesinin önemi</i>	<i>Frekans (f)</i>
Dil gelişimi	12
Öz bakım Becerileri	3
Psiko motor beceriler	2
Hazır bulunuşluk ve uyum	2
Sosyal beceriler	2
Akademik başarı	2
Güven duygusu	2

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=12) okul öncesi eğitimin dil gelişimine olumlu etkisi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra öz bakım becerileri (n=3), sosyal beceriler (n=2), akademik başarı (n=2), güven duygusunun gelişimi (n=2), okuma yazmaya hazırlık (n=2), psiko motor beceriler (n=2), ilkokula hazır başlama (n=1) ve okula uyum (n=1) konuları öğretmenlerin okul öncesi eğitimin etkisi üzerine bildirdikleri görüşler arasındadır. Yukardaki tabloda okula uyum, okuma yazmaya hazırlık ve ilkokula hazır başlama temaları hazır bulunuşluk başlığında ele alınmıştır.

Öğretmenlerin verdiği cevaplardan, öğretmenlerin okul öncesi eğitimin dil gelişimini olumlu yönde etkilediği ve okula hazır bulunuşluk açısından önemli olduğu konusunda hem fikir oldukları sonucuna ulaşılabilir. Katılımcılardan Ö9 bu

konudaki görüşlerini; “Özellikle ailelerin çocuğa olan ilgisizliği evde geçirilen zamanın “boş” olduğu düşünülürken çocuğun anasınıfında sosyal ve öz bakım becerileri açısından bir sonraki seviyeye geçişi sağlanıyor”, Ö10 ise , “Çocukların dil gelişimi açısından son derece önemli. Kalem tutma becerileri gelişiyor. Rakam çalışmalarının ilkokula hazır bulunuşluklarını desteklediğini düşünüyorum” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı çocukların dil gelişimlerinde okul öncesi eğitimin önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimin çocukların hazır bulunuşluğuna etkisine yönelik görüşleri analiz edildiğinde okul öncesi eğitimin çocukların hazır bulunuşluk düzeylerini arttırdığı konusunda hem fikir olduklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimin en fazla dil gelişimi alanında katkı sağladığını ifade etmelerinin bir sebebi de çocukların okul öncesi eğitime başladığında Türkçeye yeteri kadar hakim olmamaları ve öğretmenlerin günlük etkinlik akışında Türkçe dil etkinliklerine ağırlık vermeleri olabilir. Bir diğer sebep ise çocukların dil gelişimlerinin bu okul öncesi dönemde çok hızlı olması ve dile yönelik kazanımları hızlı sağlamaları olabilir.

Tablo 4. 24. Okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlardan çocukların gerçekleştireceklerini düşündükleri kazanımlara yönelik görüşleri

<i>Öğretmenlerin çocukların gerçekleştireceklerini düşündükleri kazanımlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Sosyal ve duygusal alan	7
Öz bakım becerileri	6
Dil alanı	4
Psikomotor	4
Bilişsel alan	2

Öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmı sosyal duygusal alana (n=7), ardından sırasıyla; öz bakım becerilerine (n=6), psikomotor becerilere (n=4), dil alanına (n=4) ve bilişsel alana (n=2) yönelik kazanımları çocukların gerçekleştirebileceklerine inandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden, Ö8 bu konuda “Pek çok alanda kazanım elde ettiğimizi düşünüyorum. Çünkü gerçekten bu yaş çocuğuna ne verirsen alır

sözünün geçerli olduğunu düşünüyorum ama en fazla dil alanı diyebiliriz”, Ö6 ise konu hakkındaki görüşlerini “Evet düşünüyorum. En çok duygusal-sosyal alanda kazanacaklardır. Çünkü bilişsel ve dil alanında iletişim sorunu olduğu için gerekli kazanımları veremiyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4. 25. Okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 okul öncesi programında yer alan kazanımlardan çocukların gerçekleştiremeyeceklerini düşündükleri kazanımlara yönelik görüşleri

<i>Öğretmenlerin çocukların gerçekleştiremeyeceğini</i>	<i>Frekans (f)</i>
<i>Düşündükleri kazanımlar</i>	
Dil alanı	4
Bilişsel Alan	3
Birçok alan	2
Psikomotor Alan	1

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=4) çocukların dil alanındaki kazanımları gerçekleştiremeyeceğini düşündüğünü ifade ederken bunu sırayla (n=3) bilişsel alan, (n=2) birçok alanda, (n=1) psikomotor alanda yeterli kazanımı sağlayamayacakları görüşündedirler. Çalışma grubundaki Ö11 “Hayır düşünmüyorum. Oluşturulan kazanımlar sadece Türkçe konuşan ve belli hazır bulunuşluğa sahip çocuklar için hazırlandığını düşünüyorum. Program hazırlarken Türkiye’nin her bölgesindeki çocuklar temel alınarak ulaşılabilecek ortak kazanımlar hedeflenmelidir”, Ö13 ise konu hakkında, “Köy okullarında dil ve bilişsel alanlarda eksiklikler kalacaktır” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Mevcut okul öncesi eğitim programını uygulayan okul öncesi öğretmenleri sene sonunda çocukların programdan beklenen kazanımları sağlama konusunda özellikle sosyal duygusal alana yönelik olumlu yönde görüş bildirirken, dil alanında olumsuz düşünmektedirler.

Mangum (2011)’in okula hazır bulunuşluk konusunda öğretmen görüşlerini almayı amaçladığı araştırmasında; dezavantajlı bölgede çalışan öğretmenlerin çocuklarda sosyal duygusal alan ve dil alanının gelişiminde zorluklar yaşadıklarını tespit etmiştir. Mangum’un bu bulgusu bu araştırmadan elde edilen dil alanına yönelik öğretmen görüşleriyle benzerlik gösterirken, sosyal duygusal alana yönelik öğretmen görüşleriyle örtüşmemektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına yönelik bulgu ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Cinsiyetin çocukların okula hazır bulunuşluğu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve cinsiyetin çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Çalışmada evde sıklıkla konuşulan dilin Türkçe olduğu çocukların okula hazır bulunuşluklarının, evde sadece Kürtçe konuşulan ve hem Türkçe hem Kürtçe konuşulan çocuklarınkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Evde konuşulan dil ile okul öncesi eğitim alıp almama durumunun çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki ortak etkisine bakıldığında ise, evde konuşulan dil ne olursa olsun okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara göre okula hazır bulunuşluk testinden aldığı puanların yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kardeş sayısının okul öncesi eğitimi alan ve almayan iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluğu üzerindeki etkisine bakıldığında, okul öncesi eğitim almayan çocuklar için kardeş sayısı arttıkça okula hazır bulunuşluğun düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kardeş sayısı ile çocukların okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki ortak etkisine bakıldığında okul öncesi eğitimi alan çocukların kardeş sayısı ne olursa olsun hazır bulunuşluk test puanlarının okul öncesi eğitim almayanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ailenin sosyoekonomik düzeyi açısından yapılan varyans analizleri sonucuna göre ise, görsel ayırt etme, başlangıç seslerini ayırt etme alt testlerinde, hikâye anlama ve matematik becerisi bölümleri ile toplam puan ortalamaları arasında üst sosyoekonomik düzeye sahip çocukların lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte ailenin sosyoekonomik düzeyi ile çocukların okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki ortak

etkisinin ses-harf ilişkisi alt testinde ve matematik becerileri bölümünde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Anne ve baba öğrenim durumuna bakıldığında; anne ve babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların okula hazır bulunuşluk test puanlarının arttığı, fakat ailenin öğrenim durumu ile çocukların okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki ortak etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim alan iki dilli çocukların alıcı dil düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayan akranlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci sınıf ve okul öncesi öğretmenleriyle çocukların okula hazır bulunuşlukları ve dil becerilerine ilişkin görüşmeler sonucunda ise,

Birinci sınıf öğretmenlerinin iki dilli çocukların dil becerilerine yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplardan,

Birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunun (n=9) çocukların Türkçeye yeteri kadar hakim olmadıklarını ifade ettiği ve bu durumu büyük oranda ailenin ve yakın çevrenin evde Türkçe konuşmamasıyla açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarıyla ilgili sorun yaşadıkları ve bu sorunu çözmeye yönelik birbirinden farklı uygulamalar yaptıkları dolayısıyla bu konuda yapılması gerekenlerle ilişkili fikir birliğine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca iki dilli öğretmenlerin sorunu çözmede iki dili kullanarak anlatım yapmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin genel olarak, ailenin çocuğun Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasında ailenin önemli olduğuna inandığı ve incelenen görüşlerin birçoğunda öğretmenlerin, ailenin Türkçe konuşması gerektiğini vurguladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına yönelik sorulara verdikleri cevaplardan;

Birinci sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimin çocukların okula hazır bulunuşluğunu olumlu yönde etkilediğini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin iki dilli çocukların daha çok Türkçe dersinde zorlandığını ve bu durumun çocukların kendilerini ifade etmekte zorluk çekmelerinden kaynaklandığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim almayan çocukların okula hazır olmadan başladıklarını, okul öncesi eğitim alanların da okul öncesi eğitim almayanlara kıyasla daha iyi olduğunu fakat onların da tam olarak hazır olmadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarının sene başında okula Türkçeye hakim olarak başlamadığı ve bunun iletişim kopukluklarına ve eğitim öğretimin sekteye uğramasına yol açtığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarında ailenin önemli olduğuna inandıkları fakat bununla ilgili aile katılım çalışmaları yapmadıkları(n=7), yapanların da aileyi eğitim sürecine dahil edecek etkinlikler yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların Türkçeyi doğru ve güzel kullanımına yönelik yaptıkları etkinliklerin okul öncesi eğitim programına paralel olarak uygun Türkçe dil etkinlikleri ve sohbetler şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe konuşamayan ya da çok az konuşan çocuklarını desteklemeye yönelik yardıma ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yardım talepleri ise her iki dile de hakim bireylerin sınıfta olması yönündedir.

Okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitimin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki önemi konusunda hemfikirdir ve özellikle dil gelişim alanında okul öncesi eğitimin çocukları desteklediğine inandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmı sene sonunda çocuklarının sosyal duygusal alan kazanımlarını sağlayacaklarına inandıkları fakat dil ve bilişsel alana yönelik kazanımları sağlayamayacaklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak kısaca okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluk üzerindeki etkisi hem nicel analiz bulgularıyla hem de öğretmenlerin görüşleriyle ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ve birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri analiz edildiğinde sınıf öğretmenleri çocuklarının Türkçe dil becerilerinin okul

öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki çocuklardan daha iyi olduğunu söylemek mümkündür. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişimlerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiş olmaları ve okul öncesi öğretmenlerinin de okul öncesi eğitimin dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu ifade etmiş olmaları görüşler arasındaki tutarlılığı göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuçlar nicel analiz bulgularını da desteklemektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, iki dilli çocukların okula hazır bulunuşlukları konusunda araştırmaya ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu çalışmada iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşlukları incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, tek dilli ve iki dilli çocukların hazır bulunuşlukları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Bu çalışmada okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların alıcı dil düzeyleri tespit edilmiştir. Bundan sonra çocukların ifade edici dil düzeylerine yönelik bir çalışma yapılabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin iki dilli ya da tek dilli olması dikkate alınmamıştır. İki dilli ve tek dilli öğretmenlerin iki dilli çocukların hazır bulunuşluğuna yönelik görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Çalışmanın evreni genişletilerek Güneydoğu ve Doğu Anadolu'dan farklı illerdeki iki dilli çocukların hazır bulunuşlukları karşılaştırılabilir.

Bu çalışmada sadece öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda ailelerin görüşlerine de yer verilebilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Okul öncesi eğitim programına eklenmek üzere iki dilli çocukların dil gelişimlerine yönelik eğitim programları geliştirilebilir.

MEB okul öncesi eğitim programlarında ailenin eğitimine ve aile katılımına yönelik iki dilli ve Türkçe bilmeyen aileleri de içerecek şekilde değişiklik yapılabilir.

İki dilli çocuklarla çalışan okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerine tek dilli (sadece Kürtçe) ve iki dilli çocuklarla iletişim kurabilmelerine yönelik eğitimler ve seminerler verilebilir.

Okul öncesi eğitimin dezavantajlı bölgelerde yaygınlaştırılması için aileye yönelik eğitim programları hazırlanabilir.

İki dilliliğin yaygın olduğu bölgelerde aileyi de içeren toplum temelli erken çocukluk eğitimi uygulamaları yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abadzi, H. (2006). Efficient teaching for all: Hidden insights from learning research. Draft report. Washington, DC: World Bank
- Akçum, E. (2005). 5-6 yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okul Öncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Arnold, C. (2004). 'Positioning ECCD in the 21st Century', Coordinators' Notebook, no. 28, Consultative Group on Early Childhood Care and Development, Toronto.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R. (2007). Is Everybody Ready? Readiness, Transition and Continuity: Reflections and Moving Forward. Working Papers in Early Childhood Development, Number 41. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands.
- Arango, L. (2010). Understanding School Readiness Abilities of Bilingual Latino Head Start Children and the Differences Among Latin American Regions (Doctoral dissertation, University of South Florida).
- Atılgan, G. (2001). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim I. ve II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi., Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Auerbach, E. R. (1989) Toward a Social- Contextual Approach to Family Literacy. Harvard Educational Review; 59, 2; Research Library Core, pg. 165
- Balat-Uyanık, G. (2012). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Pegem Akademi. 45-55.
- Barnett, W. S.(1995). "Long Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes." *The Future of Children*, 5(3), Winter 1995.
- Benson, C. (2005). Girls, educational equity and mother tongue-based teaching. Bangkok: UNESCO. [Çevrim-içi: www.bernardvanleer.org/publications]. Erişim Tarihi: 21.04.2015.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri.15.Baskı.Ankara: Pegem Akademi.
- Bloomfield, L. (1933). Language, New York: HOLT.
- Bradley S. M.A. (1998). "Snapping Synapses in the Early Years" IDRA Newsletter.
- Bradley RH, Corwyn RF. (2005). Productive activity and the prevention of behavior problems. *Developmental Psychology*. 41(89), 98.
- Brenner, A., & Scott, L. H. (1971). School readiness factor analyzed. Detroit: Merrill-Palmer Institute, (ERIC Document Reproduction Service No.ED 094 862).
- Brizuela, L. E. A. (2010). Hispanic Preschoolers's Readiness: A Study Examining The Impact Of Cultural, Social-Emotional, and Sociodemographic Factors (Doctoral dissertation, Texas A&M University).
- Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A.& Zaslow, M. J. (2013). Investing in our future: The evidence base on preschool education, 9. Society for Research in Child Development and Foundation for Child Development.

- Caldwell, B. (1974). Cooperative Preschool Inventory--Revised. Cooperative Tests and Services, Inc.
- Canbulat, A. N. K., ve Yıldızbaş, F. (2014). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Cecilia, R; Brooks-Gunn, J ve McLanahan, S. (2005). 'Introducing the Issue: School readiness closing racial and ethnic gaps', *Future of Children*, 15, 5–14.
- Cinkılıç, H. (2009). Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Chan, W. L. (2014). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664.
- Chilora ,H. G. (2000). Language Policy Research and Practice in Malawi. A paper presented at the Comparative and International Education Society (CIES) Conference, San Antonio, USA.
- Choi, Y. C. (1995). A study on the misuse of Haksunbido test: focusing on Gesell School Readiness Screening Test. Seoul, Korea: Haksangsangwhalyeonku of Seoul national university of education, 21, 83-103.
- Clark, B.A. (2000). First and Second Language acquisition in early childhood. [Çevrim-içi: <http://www.eric.ed.gov>], Erişim tarihi: 20.03.2015
- Crnic, K., & Lamberty G. (1994). Reconsidering school readiness: Conceptual and applied perspectives. *Early Education and Development* 5(2), 99-105
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice. London: Longman.
- Dağlı, Ü. (2012). Çocukları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Velilerin İlkokula Hazır Bulunuşluk İle İlgili Görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 16(52).
- Darbonne, K. A. (2007). School Readiness and Preschoolers' Attachment Representations: Possible Connections (Doctoral dissertation, Louisiana State University).
- Davis-Mangum, K. (2011). The perceptions of kindergarten teachers concerning school readiness in one urban school district (Doctoral dissertation, Wingate University).
- Dede, Y. ve Beşir-Demir, S. (2014). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. Anı Yayıncılık. Ankara, 95-98.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism. *Language*, 97-112.
- Dunn,L. (1959). The Peabody Picture Vocabulary Test. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Entwisle, D. R. (1995). "The Role of Schools in Sustaining Early Childhood Program Benefits." *The Future of Children*, 5,(3).
- Erbay, F., Öztürk Samur, A. (2010) Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişimi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5(4), 1063-1073.

- Erdoğan, T. (2013). İlkokula (İlköğretime) Hazırlık ve İlkoul (İlköğretim) Programları. Eğiten Kitap, Ankara, 7-10.
- Erkan, S. (2011). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40, 186-197.
- Erkan, S ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 38, 94-106
- Esaspehlivan, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fantuzzo, J. W., Rouse, H. L., McDermott, P. A., Sekino, Y., Childs, S., & Weiss, A. (2005). Early childhood experiences and kindergarten success: A population-based study of a large urban setting. *School Psychology Review*, 34(4), 571-588.
- Fennema, E., Sherman, J. (1997). Sex Related Differences in Mathematics Achievement, Spatial Visualization and Affective Factors. *American Educational Research Journal*. 14(51)
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 13–36.
- Garcia, M. D. (1992). School readiness in children born to Hispanic adolescent mothers compared to children of Hispanic post-adolescent mothers. *Dissertation Abstracts International*, 53(2), 769.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2007). Dual language education in Canada and the USA. In J. Cummins & N. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 5: Bilingual Education. Norwell, MA: Springer.
- Goodman-Bryan, Marc, Breland, F., Devlin K., Imig, D. (2009). Parenting, Language Development and School Readiness. Memphis, TN: The Urban Child Institute
- Görmez, E. (2007). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu ve Matematik Hazır bulunuşluk Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gupta, M. S. (2010). Early Childhood Care and Education. New Delhi: PHI.
- Gülçatı, F. ve Tümkaya, S. (2014). Erken Çocukluk Eğitimi. Pegem Akademi. 32-41.
- Graue, M. E. (1993). Ready for what? constructing meanings of readiness for kindergarten. NY: State University of New York Press.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Hakuta, K. & Diaz, R. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longitudinal data. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's Language*, 5, 319-344.

- Han, W. J., Lee, R., & Waldfogel, J. (2012). School readiness among children of immigrants in the US: Evidence from a large national birth cohort study. *Children and youth services review*, 34(4), 771-782.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P., Gaspar de Matos, M., Craig, M. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, 639–652.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431–454.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). Meaningful differences in everyday experiences of young American children. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hoffer, K. R. (1988). The school readiness, language proficiency and preschool experience of Hispanic kindergarteners: an ecological perspective. (Doctoral dissertation, San Diego State University).
- Hope-Southcott, L. (2013). The Use of Play and Inquiry in a Kindergarten Drama Centre: A Teacher's Critical Reflection. *Canadian Children*, 38(1).
- Huttenlocher, J., Haight, W., Byrk, A. et al. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language and gender. *Developmental Psychology*, 27(1), 236-248.
- James, M. (2006). Implementing attachment theory in Head Start to enhance social competence: A program development. *Dissertation Abstracts International Section*, 67 (4), 2259B. (UMI No.3215582)
- Jaramillo, A and Karen T. (2001). 'Early Childhood Development in Africa: Can we do more or less? – A look at the impact and implications of preschools in Cape Verde and Guinea', Africa Region Human Development Working Paper Series, The World Bank, Washington, D.C.
- Jencks, C., and Philips, M. (1998). *The Black White Test Score Gap*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Kagan, S.L. (1992). Readiness past, present, and future: Shaping the agenda. *Young Children*, 48, 48-53.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (Sekizinci Basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kim, J. (2008). Korean Mothers' Construction of School Readiness in Lower and Higher Socioeconomic Status Communities. Doctoral dissertation. The University of Texas as Austin.
- Kağıtçıbaşı, Ç; Diane, S ve Bekman, S. (2001). Long Term Effects of Early Intervention : Turkish Low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22 (4), pp: 333-361.
- Katz, L. F. (1991). Changes in relative wages, 1963-1987: Supply and demand factors (No. w3927). National Bureau of Economic Research.
- Katz, L. G., & Rothenberg, D. (1999). Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children. *Early Childhood Research & Practice*, 1(1).

- Kırca,A. (2006). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Koçyiğit, S. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerinin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- KONDA. (2006). Toplumsal Yapı Araştırması 2006. Biz Kimiz? [Çevrim-içi:http://www.konda.com.tr/html/dosyalar/ttya_tr.pdf], Erişim tarihi: 15.01.2014.
- Lapointe, V. R., Ford, L., & Zumbo, B. D. (2007). Examining the Relationship Between Neighborhood Environment and School Readiness for Kindergarten Children. *Early Education & Development*, 18(3),473-495.
- Lara-Cinisomo, S., Pebley, A. R., Vaiana, M. E., ve Maggio, E. (2004). Are LA's Children Ready for School?. RAND Corporation. PO Box 2138, Santa Monica, CA 90407-2138.
- Lewit, Eugene M., & Baker, Linda Schuurmann. (1995). School readiness. *Future of Children*, 5(2), 128-139. EJ 522 415.
- Lim, J. J., Ahn, S. H., & Kim, Y. H. (2014). Quality of Childcare and School Readiness of Children in Poverty: A South Korean Study. *Child Indicators Research*, 7(4), 881-896.
- Loizou,E. (2010). Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices, University of Cyprus , *Early Years* 31(1), March 2011, 43–55
- Magnuson, K. A., & Waldfogel, J. (2005). Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The future of children*, 15(1), 169-196.
- Magnuson, K, Lahaie,C, Waldfoger, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *SOCIAL SCIENCE QUARTERLY*, 87 (5).
- May, D. & Kundert, D. (1997). School readiness practices and children at-risk: Examining the issues. *Psychology in the Schools*, 34, 73-84.
- MEB. (2013). [Çevrim-içi: <http://oegm.meb.gov.tr>] Erişim tarihi: 16.06.2015
- Davis-Mangum, K. (2011). The perceptions of kindergarten teachers concerning school readiness in one urban school district (Doctoral dissertation, Wingate University).
- Maviş, İ. (2005). "Çocukta anlambilgisi gelişimi" Dil ve Kavram Gelişimi, ed. S.Topbaş, Böl.6, 106-123, Kök Yayınları, Ankara.
- Meisels, S. J. (1999). Assessing readiness. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 39-66). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. Inc.
- Meisels, S. J., Dorfman, A., & Steele, D. M. (1992).Contrasting approaches to assessing youngchildren's school readiness and achievement. Un-published manuscript, University of Michigan,Center for Human Growth and Development,Ann Arbor.
- Melton, T. D. (2013). School Readiness Skill: Parent and Teacher Perceptions. (Master dissertation, Middle Tennessee State University).
- Morrison, Frederick J., and Ramie R. Cooney, 'Parenting and Academic Achievement: Multiple paths to early literacy', ch.8 in *Parenting and the Children's World: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development*, edited by John G.

Borkowski, Sharon Landesman Ramey and Marie Bristol-Power, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J.

Mustard, J. (2002). Early child development and the brain—the base for health, learning, and behavior throughout life. In, M. E. Young (Ed.), From early child development to human development: Investing in our children's future, pp. 23–61. Washington, D.C.: World Bank.

Mustard, J. (2006). Experience-based brain development: Scientific underpinnings of the importance of early child development in a global world. *Pediatrics and Child Health*, 11(9),571–572.

National Education Goals Panel. (1997). National Education Goals Report: Building a Nation of Learners. Washington, DC.

National Education Goals Panel. (1992). The 1992 National Education Goals report: Building a nation of learners (Tech. Rep. No. 92-09). Washington, DC: author.

Nurss, J. R. and McGauvran, M. E. (1995). Manual: Metropolitan Readiness Tests, Sixth Edition. San Antonio, Texas: Harcourt Brace Educational Measurement

Oktay, A. (2013). İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları. Ankara: Pegem Akademi.

Oberhuemer, P., & Ulich, M. (1997). Working with young children in Europe: Provision and staff training. SAGE.

Oktay, A., Unutkan, Ö. (2005). İlköğretime Hazır Oluş Ve Okul Öncesi Eğitilme İlköğretimin Karşılaştırılması, Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, İstanbul.

Özkara, Y. (2014). Temel Eğitime Başlayan İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Türkçe Sözcük Dağılımının Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 265-277.

Paul, R. (2001). Language Disorders: From Infancy through Adolescence (2nd ed.). Missouri: Mosby.

Perry, D. (1999). A Study To Determine The Effects Of Pre-School On Kindergarten Readiness And Achievement in Mathematics.

Pianta, R. C., and McCoy, S. (1997). 'The First Day of School: The predictive validity of early school screening', *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(1), pp. 1–22.

Pianta, R. C. (2002). School readiness: A focus on children, families, communities, and schools. The informed Educator Series. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 463882)

Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E., & Cox, M. J. (1999). Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), The transition to kindergarten (pp. 3-12). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Pianta, R. C., and Kraft-Sayre, M. (2003). Successful Kindergarten Transition, Brookes Publishing, Baltimore, Md.

Pirpir, D. A. (2011). Anne Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Temel Eğitime Hazır Bulunuşluk düzeyine Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Puccioni, J. L. (2012). Academic Socialization and The Transition to Elementary School: Parents' Conceptions of School Readiness, Practices, and Children's Academic Achievement Trajectories. (Doctoral dissertation, Michigan State University)
- Rafoth, M. A., Buchenauer, E. L., Crissman, K. K. & Halko, J. L. (2004). School readiness-Preparing children for kindergarten and beyond: Information for parents. *National Association of School Psychologists*, 1-3.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1999). Early experience and early intervention for children at risk for developmental delay and mental retardation. In S. L.Ramey, C. T. Ramey & M. J. Friedlander (Eds.), *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, NY: John Wiley and Sons.
- Ricciardelli, L. A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of psycholinguistic research*, 21(4), 301-316.
- Richter, L. (2004). The Importance of Caregiver-Child Interactions for the Survival and Healthy Development of Young Children: A review, The World Health Organization, Geneva, 141–160.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, NewYork.
- Romain, S. (1995). *Bilingualism* (second edition). UK:: Blackwell Publishers.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2005). School readiness: Closing racial and ethnic gaps. *The Future of Children*, 15(1).
- Samms-Vaughan, M., Williams, S. and Brown, J. (2004). Disciplinary practices among Jamaican parents of Six- year- olds. University of the West Indies.
- Şahin, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Senemoğlu, N. (1989). Okul Öncesi Eğitimde Dilin Önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 14,4, 21-22.
- Siraj Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Melhuish, E. C., Sammons, P., & Elliot, K. (2003). The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project. Technical Paper, 10.
- Sowe, M. (2012). School Readiness and Transition in Gambia. *Triennale on Education and Training in Africa Ouagadougou*, Burkina Faso, February 12-17.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre- School Education (EPPE) Project: Findings from Pre- School to end of Key Stage 1. *Evidence & Research*
- Tabors, P. and Snow, C. (1994). English as a second language in preschools. In F. Genesee (Ed.). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp.103-125). New York: Cambridge University Press.
- Taner, M. ve Başal, H.A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII (2), 395-420.
- Temel, Z. F.; Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken Çocuklukta Dil Edinimi*. Vize Basın Yayın.

- Tozar, S. B. (2011). Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarındaki Farklılıklar ve Çözüm Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tulu, Y. (2009). Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan (ikidilli) 4-7 yaş çocuklarının dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tunçeli, H. İ.; Akman, B. (2013). The Investigation of School Readiness Level of Six Years Old Preschool Children in Terms of Different Variables. *Science Direct, Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2899–2905.
- Unicef (2012). School Readiness A Conceptual Framework, United Children's Fund, New York.
- Uslu, M. ve Uslu, B. (2013).Okul Öncesi Öğrencilerinin Cinsiyet, Anne-bana Eğitimi ve Yaş Özellikleri Açısından Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*. 2(3)
- Ülkü, Ü. B. (2007). Anasınıfı ve İlköğretim 1. sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Walker, A. K. (2013). Profiles of School Readiness Skills Among Low-Income Preschoolers in The U.S. (Doctoral dissertation, Colorado State University).
- Williamson, D. E. (2003). Readiness for school: A study of parent, teacher, and preschool provider perspectives. Florida International University.
- White, K. J., Sherman, M. D., Jones, K. (1996).Children's Perceptions of Behavior Problem Peers: Effects of Teacher Feedback and Peer-Reputed Status. *Journal of School Psychology*, 34(1), 53-72.
- White, K. M. (2013). Associations between teacher–child relationships and children's writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 166–176.
- Wolcott, H. F. (1990). On seeking-and rejecting-validity in qualitative research. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 121-152). New York: Teachers College Press
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32).
- Yazıcı, Z., ve Temel, Z. F. (2012). İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145-158.
- Yeboah, D. A. (2014). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. *An International Research Journal*, 22 (1), 51-68.
- Yeşil, D. (2008). Okul Öncesi Eğitim Almış Ve Almamış Öğrencilerin Okula Uyumlarının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, E., Tepeli, K. Ve Koçak, N. (2013). Okul Öncesi Dönemdeki İkiz Çocukların Alıcı Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, s33. 161

Yoshikawa, H (1995). "Long Term Effects of Early Childhood Programs on Social Outcomes and Delinquency." *The Future of Children*, 5(3).

EKLER DİZİNİ

EK-1 ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 433 - 2917


03 Eylül 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 11.08.2014 tarih ve 1496 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Yekta KOŞAN'ın Prof. Dr. Semra ERKAN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İki Dilli İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunmuşluk Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 28 Ağustos 2014 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgi ve gereği için rica ederim.


Prof. Dr. Ül. Şebnem HARPUT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 - Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

EK2- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 84999939/44/5069445

06/11/2014

Konu: Yekta KOŞAN'ın Tez Çalışması

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
ANKARA

İlgi: 17/09/2014 tarih ve 3072 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği; İlimiz Viranşehir İlçesindeki özel ve resmi ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik yüksek lisans programı öğrencisi Yekta KOŞAN tarafından "Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İki Dilli İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi" konulu Anket tez çalışması için alınmış olan 05/11/2014 tarih ve 5043630 sayılı Makam Onayı yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet VURAL
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

EKLER :

1- Valilik Onayı (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
...../201.....

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6202-1f37-31d9-bfc4-ad76 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 84999939/44/5043630
Konu: Anket Tez Uygulaması

05/11/2014

VALİLİK MAKAMINA
ŞANLIURFA

İlgi: Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterliğinin 17.Eylül.2014 tarih ve 3072 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi öğretim üyesi Prof.Dr.Semra ERKAN'nın danışmanlığında tezli yüksek lisans programı öğrencisi Yekte KOŞAN tarafından "Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İki Dilli İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi" konulu Anket tez çalışmasının İlimiz Viranşehir İlçesi Özel ve Resmi İlkokullarında öğrenim gören öğrenciler arasında yapılması planlanmıştır.

Söz konusu çalışmanın eğitim öğretimi aksatılmayacak şekilde gönüllülük esasına dayanarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olarlarınıza arz ederim.

Mehmet VURAL
Müdür a.
Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
05/11/2014
Metin İLÇİ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKİ:
Aile Bilgi Formu
Anket Soruları 12 Sayfa

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4f28-f2ae-3cb0-8977-ac61 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3 OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORUMU

Tarih:

Sayın Öğretmen,

Bu bilgi formu, “Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi” konulu bir araştırmaya bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Form, “Kişisel Bilgiler” ve çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin “Görüşme Soruları” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda sağlıklı bilgilerin elde edilmesi sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Lütfen “Bilgi Formu’nda yer alan tüm soruları cevaplayınız. Araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve gizlilik ilkesine uyulacaktır. Katılımınız araştırmanın sağlıklı sonuçlanması ve elde edilen sonuçların literatüre kazandırılması açısından çok özel ve değerlidir.

Yardımlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Semra ERKAN

Arş. Gör. Yekta KOŞAN

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2- Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz:

() 1 yıldan az () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 10 yıl ve üstü

3-Yaşınız

() 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri

3- Öğrenim durumunuz :

() Ön Lisans

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Doktora

() Diğer.....

5- Mezun olduğunuz okul türü

() Eğitim Fakültesi- Okul Öncesi Öğretmenliği

() Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

- () Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği Bölümü
() Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü
() Diğer

6- Çalıştığınız kurum türü:

- () MEB İlkokul Bünyesinde Anasınıfı () MEB Bağımsız Anaokulu
() Özel İlkokul Bünyesinde Anasınıfı () Özel Anaokulu

7-Sınıf Mevcudunuz

- () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26-30 () 31-35

BÖLÜM II

GÖRÜŞME SORULARI

1-Eğitim - öğretim yılı başladığında öğrencilerinizin çoğunluğu ya da tamamı Türkçe konuşabiliyor muydu?

- ()Evet ()Hayır

Cevabınız "Hayır" ise bu durum öğretmen ve öğrenci açısından ne gibi sorunlar yaratıyor?

2- Ailenin çocuğun Türkçe dil edinimi üzerindeki etkileri hakkında görüşleriniz nelerdir?

3- Çocukların Türkçe'yi öğrenmelerine ve geliştirmelerine yönelik aile katılım çalışmaları yapıyor musunuz?

- () Evet () Hayır

Cevabınız "Evet" ise ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

4- Sınıfınızda Türkçeyi hiç konuşamayan ya da az konuşan çocuklarınız için ne tür çalışmalara ağırlık veriyorsunuz? Bu çalışmaların ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

5- MEB 2013 Okul Öncesi Programı'nda sene sonunda çocuklardan göstermesi beklenen kazanımları çocuklarınızın gerçekleştireceğini düşünüyor musunuz? Kazanımların en çok hangi alanlarda gerçekleşeceğini düşünüyorsunuz? Neden?

6- MEB 2013 Okul Öncesi Programı'nda sene sonunda çocuklardan göstermesi beklenen kazanımları çocuklarınızın gerçekleştireceğini düşünüyor musunuz? Kazanımların en çok hangi alanlarda gerçekleşemeyeceğini düşünüyorsunuz? Neden?

7- İlkokula hazır bulunuşluk açısından değerlendirdiğinizde okul öncesi eğitimin özellikle bu bölgelerde yaşayan çocuklar için önemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

8. Sınıfınızda Türkçeyi hiç konuşamayan ya da az konuşan çocuklarınızı desteklemek için yardıma gereksinim duyuyor musunuz? Hangi konularda, kimlerden ve nasıl bir yardım istersiniz?

EK-4 SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORUMU

Tarih:

Sayın Öğretmen,

Bu bilgi formu ve görüşme soruları, “Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi” konulu Yüksek Lisans Tezi için bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Form, “Kişisel Bilgiler” ve çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin “Görüşme Soruları” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda sağlıklı bilgilerin elde edilmesi sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Lütfen “Bilgi Formu’nda yer alan tüm soruları cevaplayınız. Araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve gizlilik ilkesine uyulacaktır. Katılımınız araştırmanın sağlıklı sonuçlanması ve elde edilen sonuçların literatüre kazandırılması açısından çok özel ve değerlidir.

Yardımlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Semra ERKAN

Arş. Gör. Yekta KOŞAN

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2- Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz:

() 1 yıldan az () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 10yıl ve üstü

3-Yaşınız

() 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri

4- Öğrenim durumunuz :

() Ön Lisans

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Doktora

() Diğer.....

5- Mezun olduğunuz okul türü

() Eğitim Fakültesi- Sınıf Öğretmenliği Bölümü

() Diğer

BÖLÜM II

GÖRÜŞME SORULARI

1- Eğitim - öğretim yılı başladığında öğrencilerinizin çoğunluğu ya da tamamı Türkçe konuşabiliyorlar mıydı? Verdiğiniz cevaba göre (EVET/HAYIR) olası nedenlerini açıklayınız?

2- Okul öncesi eğitimin çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları üzerindeki etkileri sizce nelerdir?

3- İki dillilik açısından değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklardaki okula uyum sürecini nasıl yorumluyorsunuz?

4- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel kullanmalarıyla ilgili problem yaşıyor musunuz?

() Evet () Hayır

Cevabınız “Evet” ise eğitim- öğretim sürecinde bununla ilgili ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

5- Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarında ailenin önemli bir faktör olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

6- İki dilli çocukların en çok zorlandığı dersler sizce hangileridir? Bunun nedeni sizce neler olabilir?

7- Okul öncesi eğitimi almış olan çocukların ilkokula hazır olarak geldiğini düşünüyor musunuz?

EVET HAYIR

Cevabınız Evet ise nedenlerini açıklayınız

Cevabınız Hayır ise nedenlerini açıklayınız

8- Okul öncesi eğitimi almamış olan çocukların ilkokula hazır olarak geldiğini düşünüyor musunuz?

EVET HAYIR

Cevabınız Evet ise nedenlerini açıklayınız

Cevabınız Hayır ise nedenlerini açıklayınız

9- Okul öncesi eğitimi alıp almama durumunun iki dilli çocukların iletişim ve sosyal becerilerini etkilediğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız

EK-5 AİLE BİLGİ FORMU

Tarih:

AİLE BİLGİ FORMU

Değerli Veli,

Bu bilgi formu “Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İki Dilli İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi” konulu Yüksek Lisans Tezi için bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Siz ve çocuğunuz hakkında bazı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Aşağıdaki soruları eksiksiz cevaplayarak karşılardaki boşluklara uygun cevabı yazınız. Seçenekli sorularda ise seçeneğin yanındaki kutucuğa X işareti koyunuz.

Katılımınız araştırmanın sağlıklı sonuçlanması ve elde edilen sonuçların literatüre kazandırılması açısından çok özel ve değerlidir.

Katılımınız ve değerli emekleriniz için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Semra ERKAN Arş. Gör. Yekta KOŞAN

1- Formu dolduran kişinin çocuğa yakınlığı:

() Anne () Baba

2- Çocuğun cinsiyeti

() Kız () Erkek

3- Çocuğun doğum tarihi (gün/ ay / yıl)

...../...../.....

4- Çocuk okul öncesi eğitim aldı mı?

() Evet () Hayır

Evet ise kaç yıl eğitim aldı?

() Bir dönem () Bir yıl () 2 yıl () 3 yıl

5- Çocuğun kardeş sayısı

() Tek çocuk () Diğer

6- Annenin yaşı:

() 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri

7- Babanın yaşı

() 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri

8- Annenin öğrenim durumu :

() Okuma-yazma bilmiyor

() Okur yazar

- İlk okul
 orta okul
 Lise
 Lisans

9-Babanın öğrenim durumu:

- Okuma-yazma bilmiyor
 Okur yazar
 İlk okul
 orta okul
 Lise
 Lisans

10- Anne çalışıyor mu?

- Evet Hayır

Evet ise mesleği nedir?

.....

11-Baba çalışıyor mu?

- Evet Hayır

Evet ise mesleği nedir?

.....

12- Ailenin toplam aylık geliri

.....

13- Evde genelde konuşulan dil ?

- Türkçe Kürtçe Her ikisi de

EK-6 ORJİNALLİK RAPORU

Outlook.com - yekta_kko: x Turnitin x

https://turnitin.com/t_inbox.asp?aid=36959307&lang=tr&session-id=84c6c257680ab9dde308b6a659f819bf

Yekta Koşan | Kullanıcı Bilgisi | Mesajlar | Öğretmen | Türkçe | Roadmap | Yardım | Çıkış

turnitin

Gösterge Paneli **Ödevler** Öğrenciler Not Defteri Kütüphaneler Takvim Tartışma Tercihler

GÖRÜNTÜLENİYOR: ANASAYFA > YEKTA > OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN OKULA HAZIR BULUNUŞLUKLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ.

Bu sayfa hakkında

Bu sizin ödev gelen kutunuzdur. Bir ödevi görüntülemek için, ödev başlığına tıklayın. Orjinallik Raporunu görmek için, benzerlik kolonundaki orjinallik raporu ikonuna tıklayın. Bu ikon tıklanabilir durumda değilse, orjinallik raporu henüz oluşturulmamış demektir.

Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Ha...

GELEN KUTUSU | GÖRÜNTÜLENİYOR: YENİ ÖDEVLER

Dosyayı Gönder GradeMark Raporu | Ödev ayarlarını düzenle | E-posta bildirmeyenler

YAZAR	BAŞLIK	BENZERLİK	PUANLA	CEVAP	DOSYA	ÖDEV NUMARASI	TARİH
Yekta Koşan	Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocuklan...	%13		*		566882433	23-Tem-2015

Telif Hakkı © 1998 – 2015 IParsidgms, LLC. Tüm Hakları Saklıdır.

[Kullanım Politikası](#) | [Gizlilik Sözleşmesi](#) | [Yardım Masası](#)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Yekta KOŞAN
Doğum Yeri	MUŞ
Doğum Tarihi	12.01.1988

Eğitim Durumu

Lise	Hacı Sabancı Lisesi	2005
Lisans	Mersin Üniversitesi	2009
Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi	2015
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (iyi), Yazma (İyi), Konuşma İyi)	

İş Deneyimi

Projeler	Dezavantajlı Bölgelerde Yaşayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal, Duygusal ve Sağlık Gelişimlerinin Değerlendirilmesi isimli Nebraska Üniversitesi ile ortak yürütülen projede çalışmalarına devam ediyor.	2014- devam ediyor
Çalıştığı Kurumlar	Virşehir Anaokulu Kuruyer Abdülaziz Karadeniz İlköğretim Okulu Atatürk Üniversitesi Hacettepe Üniversitesi	2009-2011 2011-2012 2012-2013 2013-..

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

“Determine the teachers and parents attitudes to home visits in early childhood education” May 20-23 2015 at the 11th International Congress of Qualitative Inquiry (QI2015).

İletişim

e-Posta Adresi	yekta.kosan@hacettepe.edu.tr
-----------------------	--

Jüri Tarihi	01.07.2015
--------------------	------------