

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM
EDEN 5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN OKULA HAZIR
BULUNUŞLUK BECERİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ
ALANLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Mustafa YAVUZEKİNCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
DR. ÖĞR. ÜYESİ DEVLET ALAKOÇ PİRİR

KONYA-2019

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM
EDEN 5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN OKULA HAZIR
BULUNUŞLUK BECERİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ
ALANLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Mustafa YAVUZEKİNCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
DR. ÖĞR. ÜYESİ DEVLET ALAKOÇ PİRİR

KONYA-2019



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Bilimsel Etik Sayfası

Adı Soyadı: **MUSTAFA YAVUZKİNCİ**

Numarası: **154238031003**

Ana Bilim / Bilim Dalı: **Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi/Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi**

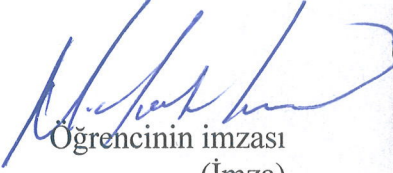
Programı

Tezli Yüksek Lisans

Doktora

Tezin Adı: **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk Becerilerinin Çoklu Zekâ Alanları Açısından İncelenmesi**

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Öğrencinin imzası
(İmza)



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Tez Kabul Formu

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mustafa YAVUZKİNCİ	
	Numarası	154238031003	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Devlet ALAKOÇ PİRİR	
Tezin Adı	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazırbulunuşluk Becerilerinin Çoklu Zekâ Alanları Açısından İncelenmesi		

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazırbulunuşluk Becerilerinin Çoklu Zekâ Alanları Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 03.05/2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Dr. Öğr. Üyesi Devlet ALAKOÇ PİRİR	Danışman	
Doç. Dr. Kezban TEPELİ	Üye	
Doç. Dr. Sema SOYDAN	Üye	

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitimi sürecimde ve tez çalışmamın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgi, birikim ve deneyimlerini benimle paylaşan, sabrı ile bana yol gösteren ve destek olan, hayalini kurduğum akademik hayata adım atmamı sağlayarak hakkını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim saygıdeğer danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Devlet ALAKOÇ PİRPIR'e sonsuz teşekkürler...

Yüksek lisans eğitimim için bana bu fırsatı veren değerli bölüm başkanımız Sayın Prof. Dr. Ramazan ARI' ya ve bölüm başkan yardımcımız Sayın Doç. Dr. Kezban TEPELİ' ye, tezin yazılması esnasında desteğini hiç esirgemeyen ve yardımcı olan Sayın Doç. Dr. Sema SOYDAN hocama, araştırmamın istatistiksel işlemlerinin tamamlanmasında büyük emeği olan değerli iş ve oda arkadaşım Sayın Öğr. Gör. Uğur DOĞAN'a teşekkür ederim...

Desteğini, sabrını ve sevgisini her zaman hissettiğim, umudumun azaldığı dönemlerde bana güç vererek tekrar çabalamamız gerektiğini hissettiren sevgili eşim Ayşegül YAVUZEKİNCİ ve kızım Elif YAVUZEKİNCİ'ye teşekkür ederim...

Hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen, bugünlere gelebilmem için tüm zorluklara katlanan, her zaman yanımda olan ablalarım, anneme ve babama her şey için teşekkür ederim...

Bu tezi, araştırmam başladığı andan itibaren benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen CANIM ANNEME, BABAMA, EŞİME ve KIZIMA armağan ediyorum...

Mustafa YAVUZEKİNCİ

Konya, 2019



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Mustafa YAVUZEKİNCİ			
	Numarası	154238031003			
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi			
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>		
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Devlet ALAKOÇ PİRPIR			
	Tezin Adı	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk Becerilerinin Çoklu Zekâ Alanları Açısından İncelenmesi			

ÖZET

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin çoklu zekâ alanlarına göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin, çocukların demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi) ve ailelerinin demografik özelliklerine (ailedeki çocuk sayısı, baba meslek, anne çalışma durumu, anne-babanın yaşı, anne-babanın öğrenim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma genel tarama modelinde olup, araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu 200 çocuk oluşturmuştur. Araştırma kapsamında; araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların çoklu zekâ alanlarının belirlenebilmesi amacıyla “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” ve okula hazır bulunuşluk becerilerinin

belirlenebilmesi amacıyla “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada çocuklar ve ailelerinin demografik özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler; ortalama, standart sapma, sayı ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Araştırmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiş, bu doğrultuda “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve nonparametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu nedenle çalışma kapsamında ikili grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında Kruskal-Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerileri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık saptanırken, matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Yaş değişkeni açısından matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puan ortalamaları açısından 72-78 aylık çocukların lehine anlamlı bir farklılaşma saptanırken, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Okul öncesi eğitime devam süresi değişkeni açısından ise, 13 ay ve üzeri süredir okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların matematik becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puan ortalamalarının 6-12 ay arası okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanırken; fen becerileri, çizgi çalışmaları, labirentler alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ailedeki çocuk sayısı, anne yaş ve baba yaş değişkenleri açısından “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formu alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından anlamlı farklılaşma saptanmamıştır. Anne öğrenim durumu değişkeni açısından matematik becerileri alt boyutu ile uygulama formu toplam puan ortalamaları açısından lisans ve üzeri mezun annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık saptanırken, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma

saptanmamıştır. Baba öğrenim durumu değişkeni açısından matematik becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puan ortalamaları açısından lisans ve üzeri mezun babaların çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık saptanırken; fen becerileri, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Baba meslek değişkeni açısından matematik becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puan ortalamaları açısından babası memur olan çocuklar lehine, labirentler alt boyutu puan ortalaması açısından ise babası esnaf olan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık saptanırken; fen çalışmaları ve çizgi çalışmaları alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Çalışan annelerin çocuklarının matematik becerileri, fen becerileri ve ses çalışmaları ile uygulama formu toplam puan ortalamalarının çalışmayan annelerin çocuklarına kıyasla anlamlı derecede farklılık gösterdiği saptanırken; çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Çocukların ailelerinin gelir düzeyleri arttıkça matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puan ortalamalarının anlamlı derecede farklılaştığı saptanırken; çizgi çalışmaları alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Araştırma sonucunda çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” nin sözel-dilsel zekâ alanı puanlarına göre incelenmesi sonucunda; fen becerileri ve çizgi çalışmaları alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmazken; matematik becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanlarında sözel-dilsel zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocuklar lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı puanlarına göre; fen becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmazken; matematik becerileri ve çizgi çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanlarında mantıksal-matematiksel zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocuklar lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Görsel-uzamsal zekâ alanı puanlarına göre, matematik becerileri, fen becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmazken; çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında görsel-uzamsal zekâ alanı açısından

üst grupta yer alan çocuklar lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Sosyal zekâ alanı puanlarına göre, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmazken; matematik becerileri, fen becerileri ve çizgi çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanlarında sosyal zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocuklar lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Müzikal-ritmik zekâ alanı puanlarına göre, fen becerileri, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmazken; matematik becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanlarında müzikal-ritmik zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocuklar lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Bedensel-kinestetik zekâ alanı puanlarına göre, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmazken; matematik becerileri ve fen becerileri alt boyutları ile uygulama formu toplam puanlarında bedensel-kinestetik zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocuklar lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. İçsel-özedönük zekâ alanı puanlarına göre, matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanlarında içsel-özedönük zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocuklar lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, İlköğretime Hazır Oluş, Çoklu Zekâ



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Mustafa YAVUZEKİNCİ	
	Numarası	154238031003	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Devlet ALAKOÇ PİRPIR	
	Tezin İngilizce Adı	Investigation The School Readiness Of The Children Aged 5-6 Years Who Are Attending Pre-School Education Institutions According To Multiple Intelligence Fields	

ABSTRACT

This study was conducted to investigate the school readiness of the children aged 5-6 years who are attending pre-school education institutions according to multiple intelligence fields. Within the framework of this general purpose children's School readiness of 5-6 year old were examined to see if it differs according to children's demographic characteristics (age, gender, duration of continuing to a pre-school education) and demographic characteristics of families (number of children in the family, father professional, mother working status, maternal-paternal age, maternal-paternal education levels, socio-economic level of the family). In this research which is in general screening model, relational screening model is used. The study group consisted of 200 children aged 5-6 years who were attending pre-school education institutions. Within this study, children make up the working group's research in order to identify fields of multiple intelligences was used "Teale Multiple Intelligence Inventory" and in order to determine the readiness for school was used "Marmara Primary Education Readiness Scale". In addition, "General Information

Form” was used to determine demographic characteristics of children and their families. In the study, Kolmogorov-Smirnov test was used to determine whether the data showed normal distribution. In this respect, “Marmara İlköğretime Hazır Oluş” was determined that the scale score did not show normal distribution and were used for nonparametric tests. In evaluation of data was used mean, standard deviation, frequency, percentage, Mann-Whitney U test for comparison of two groups and Kruskal-Wallis Variance Analysis for comparison of three and more groups.

As a result of the research, when the school readiness skills of 5-6 age group children are examined in terms of gender variable; while there was a significant difference in favor of girls in drawing studies and labyrinths sub-dimensions, there was no significant difference in total score of mathematics skills, science skills, sound studies sub-dimensions and application form. In terms of age variable, there was a significant difference in terms of mathematics skills, science skills, sound studies sub-dimensions and application form total score averages in favor of 72-78 month old children, while no significant difference was found in the drawing studies and labyrinth sub-dimensions. In terms of the duration of pre-school education period, the mean score of the mathematics sound skills and sound studies sub-dimensions of children attending pre-school education institutions for a period of 13 months and more is significantly higher than the mean score of children attending pre-school institutions between 6-12 months. Found to be high; there was no significant difference in science skills, drawing studies, labyrinth sub-dimensions. In terms of the number of children in the family, maternal age and father age variables, no significant difference was found between the application form subscales of the “Marmara Primary Education Readiness Scale” and the application form total score. While there was a significant difference in terms of mother's level of education and mathematics skills sub-dimension and application form total score average in who have bachelor’s degree and more education level, there was no significant difference in the sub-dimensions of science skills, sound studies, drawing studies and labyrinths. In terms of father's education level variable, there is a significant difference between the sub-dimensions of mathematics skills and sound studies and application form total score averages in favor of the children of fathers who have

bachelor's degree and more education level; no significant difference was found in sub-dimensions of science skills, drawing studies and labyrinths. In terms of the mean score of mathematics skills and sound studies according to father's professional variable, the application form total score was significantly in favor of children whose father was a officer, while in terms of the mean score of labyrinths, there was a significant difference in favor of children whose father was tradesman; No significant difference was found in the sub-dimensions of science studies and drawing studies. While the income levels of the children's families increased, it was found that the mean score of the mathematics skills, science skills, sound studies and labyrinths sub-dimensions and application form total score differed significantly, no significant difference was found in the drawing studies sub-dimension.

As a result of the study, the score of the children obtained from the application form to the "Marmara Primary Education Readiness Scale" according to the verbal-linguistic intelligence field score of the "Teele Multiple Intelligence Inventory"; no significant difference was found in sub-dimensions of science skills and drawing studies; A significant difference was found in the mean score of the children in the upper group between the verbal-linguistic intelligence field of the total score of mathematics skills, sound studies and labyrinths sub-dimensions and application form. According to the logical-mathematical intelligence field score; no significant difference was found in sub-dimensions of science skills, sound studies and labyrinths; the mean score of the children in the upper group in terms of the logical-mathematical intelligence field of the total score of the mathematics skills, drawing studies sub-dimensions and the total score of the application form were found significant. According to the points of visual-spatial intelligence, there was no significant difference in total score of mathematics skills, science skills and sound studies sub-dimensions and application form; there were significant differences between the mean score of the children in the upper group in terms of visual-spatial intelligence field in drawing studies and labyrinths sub-dimensions. According to the score of social intelligence field, no significant difference was found in the sub-dimensions of sound studies and labyrinths; there were significant differences between the mean score of the children in the upper group in terms of the

interpersonal intelligence field of the total score of mathematics skills, science skills, drawing studies sub-dimensions and application form. According to the musical-rhythmic intelligence field score, no significant difference was found in the sub-dimensions of science skills, drawing studies and labyrinths; A significant difference was found in the mean score of the children in the upper group in terms of the musical-rhythmic intelligence field of the total score of the mathematics skills, sound studies sub-dimensions and the application form total score. No significant difference was found in the sub-dimensions of sound studies, drawing studies and labyrinths according to bodily-kinesthetic intelligence score; a significant difference was found in the mean score of the children in the upper group in terms of the bodily - kinesthetic intelligence field of the total score of mathematics skills, science skills sub-dimensions and application form. A significant difference was found in the mean score of the children in the upper group in terms of the intrapersonal intelligence field of the total score of the mathematics skills, science skills, sound studies, drawing studies, labyrinths and the application form.

Keywords: Pre-School Education, Primary Education Readiness, Multiple Intelligence

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	I
TEZ KABUL FORMU	II
TEŞEKKÜR	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VIII
KISALTMALAR VE SİMGELER	XVI
TABLolar LİSTESİ.....	XVII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.5. Tanımlar	11
İKİNCİ BÖLÜM.....	13
ARAŞTIRMANIN KURUMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ.....	13
2.1. Hazır Bulunuşluk Kavramı	13
2.2. Okula Başlama ve Okula Hazır Bulunuşluk	14
2.3. Okula Hazır Bulunuşluk ve Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler.....	16
2.3.1. Fizyolojik Faktörler.....	17
2.3.2. Zihinsel Faktörler	18
2.3.3. Çevresel Faktörler	19
2.3.4. Sosyal ve Duygusal Faktörler	21
2.4. İlkokula Hazır Olmada Çocukların Sahip Olması Gereken Yeterlikler.....	23
2.5. Çocuğun Okula Hazır Bulunuşluğunda Ailenin Rolü.....	25
2.6. Çocuğun Okula Hazır Bulunuşluğunda Okulöncesi Eğitimin Rolü.....	28
2.7. Çoklu Zekâ Kuramı.....	32
2.7.1. Zekâ Kavramı.....	32
2.7.2. Zekâyı Etkileyen Faktörler.....	34
2.7.3. Çoklu Zekâ Kuramı ve Ortaya Çıkışı.....	35
2.7.4. Çoklu Zekâ Teorisinde Yer Alan Zekâ Alanları ve Özellikleri	37
2.7.5. Çoklu Zekâ Teorisinin Eğitim-Öğretimde Kullanılması.....	44
2.8. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	46
2.8.1. Okula Hazır Bulunuşlukla İlgili Araştırmalar	46

2.8.2. Çoklu Zekâ Kuramı İle İlgili Araştırmalar	66
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	78
YÖNTEM.....	78
3.1. Araştırmanın Modeli	78
3.2. Çalışma Grubu	78
3.3. Veri Toplama Araçları	81
3.3.1. Teele Çoklu Zekâ Envanteri.....	81
3.3.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	84
3.4. Verilerin Toplanması	85
3.5. Verilerin Analizi	86
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	95
BULGULAR.....	95
4.1. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?.....	95
4.2. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?.....	96
4.3. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları okul öncesi eğitime devam sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?.....	98
4.4. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?	99
4.5. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları annenin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?	101
4.6. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları babanın yaşına göre farklılaşmakta mıdır?	103
4.7. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları annenin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?	104
4.8. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları babanın öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?	106
4.9. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları babanın mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?.....	108
4.10. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları annenin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?	110

4.11. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?	112
4.12. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Sözel-Dilsel Zekâ Alanı Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?	114
4.13. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları, Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Mantıksal- Matematiksel Zekâ Alanı Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?	117
4.14. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları, Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Görsel-Uzamsal Zekâ Alanı Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?	119
4.15. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları, Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Sosyal Zekâ Alanı Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır? ...	120
4.16. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Müzikal-Ritmik Zekâ Alanı Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?	123
4.17. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?	125
4.18. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin İçsel-Özedönük Zekâ Alanı Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?	127
BEŞİNCİ BÖLÜM	129
TARTIŞMA VE YORUM	129
5.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazırlık Becerilerinin Çocukların Demografik Özellikleri Açısından İncelenmesi	129
5.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazırlık Becerilerinin Ailelerinin Demografik Özellikleri Açısından İncelenmesi	136
5.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazırlık Becerilerinin Çoklu Zekâ Alanları Açısından İncelenmesi	148
ALTINCI BÖLÜM	155
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	155
6.1. Sonuç.....	155
6.2. Öneriler	162
6.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler.....	162

6.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	162
KAYNAKÇA	163
EKLER.....	195
ÖZGEÇMİŞ.....	199



KISALTMALAR VE SİMGELER

M.E.B	: Milli Eğitim Bakanlığı
M.İ.H.O.Ö.	: Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği
O.Ö.E.	: Okul Öncesi Eğitim
Spss	: Statistical For Social Sciences
Akt.	: Aktaran
vd.	: Ve Diğerleri
Ss	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
n	: Frekans
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama
p	: Anlamlılık Düzeyi
%	: Yüzde

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmanın Çalışma Grubunu Meydana Getiren Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	79
Tablo 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubunu Meydana Getiren Çocukların Ailelerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	80
Tablo 3.3. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sözel-Dilsel Zekâ Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, X ve S Değerleri.....	87
Tablo 3.4. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sözel-Dilsel Zekâ Alanı Puanları.....	87
Tablo 3.5. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, X ve S Değerleri.....	88
Tablo 3.6. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı Puanları.....	88
Tablo 3.7. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Görsel-Uzamsal Zekâ Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, X ve S Değerleri.....	89
Tablo 3.8. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Görsel-Uzamsal Zekâ Alanı Puanları.....	89
Tablo 3.9. Teele Çoklu Zeka Envanteri Sosyal Zekâ Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, X ve S Değerleri.....	90
Tablo 3.10. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sosyal Zekâ Alanı Puanları.....	90
Tablo 3.11. Teele Çoklu Zeka Envanteri Müzikal-Ritmik Zeka Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, X ve S Değerleri.....	91
Tablo 3.12. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Müzikal-Ritmik Zekâ Alanı Puanları.....	91
Tablo 3.13. Teele Çoklu Zeka Envanteri Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, X ve S Değerleri.....	92
Tablo 3.14. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı Puanları.....	92
Tablo 3.15. Teele Çoklu Zeka Envanteri İçsel-Özedönük Zekâ Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, X ve S Değerleri.....	93

Tablo 3.16. Teele Çoklu Zekâ Envanteri İçsel-Özedönük Zekâ Alanı Puanları	93
Tablo 4.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	95
Tablo 4.2. Yaş Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	98
Tablo 4.4. Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.5. Annenin Yaşı Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	102
Tablo 4.6. Babanın Yaşı Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	103
Tablo 4.7. Annenin Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4.8. Babanın Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4.9. Babanın Mesleği Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	109

Tablo 4.10. Annenin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	111
Tablo 4.11. Ailenin Aylık Gelir Durumu Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.12. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sözel-Dilsel Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.13. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	117
Tablo 4.14. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri Görsel-Uzamsal Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	119
Tablo 4.15. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sosyal Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	121
Tablo 4.16. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri Müzikal-Ritmik Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	123
Tablo 4.17. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	125
Tablo 4.18. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri İçsel-Özedönük Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	127

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitim; okul öncesi dönemde, okul yaşamında ve sonrasında devam eden bireylerin kendi deneyimleri sonucunda davranışlarında değişiklikler oluşturma ve bireyleri belirli bir amaç çerçevesinde yetiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim süreci sonunda bireylerin davranışlarının ve kişiliğinin olumlu yönde değişmesi beklenmektedir. Eğitim; insanın kişiliğinin yanı sıra amaçlarını, ahlakını, davranışlarını ve bilgilerini değiştiren bir süreç olup, bireylerin eğitimleri, yaşamın ilk yıllarında aile içi gibi doğal ortamlarda; daha sonraları ise, toplumsal sürecin bir parçası olan okul ortamında desteklenmektedir (Güven, 2013; Varış, 1996; Gürkan, 2004).

İlköğretim, 6 ile 14 yaşları arasındaki çocuklara çeşitli temel becerileri kazandırarak onları bir üst eğitim kademesine ve hayata hazırlayan bir eğitim basamağıdır. Çocuklar eğitimlerinin ilköğretim basamağında, çoğu akademik becerileri ve duyuşsal davranışları kazanarak hem hayata, hem de bir üst eğitim basamağı olan ortaöğretime hazırlanmaktadır. İlköğretimin çocukların öğrenim hayatlarında önemli bir role sahip olmasının nedeni, bu dönemde çocuklara temel akademik becerilerin yanı sıra temel vatandaşlık becerilerinin kazandırılması, bunun yanında bu dönemde çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla kuracakları ilişkilerin, ileriki yaşantılarındaki öğretim basamakları üzerinde etkili olmasıdır. Bu bakımdan ilköğretim, yaşam boyu kullanılan okuma-yazma, aritmetik gibi temel becerileri kazandırmak ve gelecekte okumaya karşı tutumları yönlendirmek açısından en önemli eğitim basamaklarından birisidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006; Küçüktepe, 2013).

Çocukların okula başlama süreçleri, ailelerinden ilk kez ayrıldıkları için kritik bir öneme sahip olmakla birlikte; bu süreçte çocuk, yeni bir sosyal çevreye girmekte bununla birlikte topluma ve dış dünyaya açılmaktadır. Okul içerisinde çocuk, eğitim programlarının gerektirdiği etkinliklere katılmak, belirli kurallara uymak, belirli yönergeler doğrultusunda hareket etmek ve en önemlisi de çeşitli akademik becerileri

öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bütün bunların yanında ilköğretime başlayacak olan çocuğun öncelikle annesinden ve evden ayrı kalma ile baş etmeyi öğrenebilmesi, bunun yanı sıra çocuğun okul içi kurallara uyum sağlayabilmesi, öğretmeni ve arkadaşlarıyla iletişim kurabilmesi ve kendisini çevresindekilere ifade edebilmesi de oldukça önemlidir. Çocukların bu görevleri yerine getirebilmelerinde belirli düzeyde bilişsel, sosyal, psikomotor ve duygusal yeterliliğe ulaşmış olmaları gerekmektedir. Çocukların okula uyum süreçleri yalnızca çocuklar için değil aynı zamanda ebeveynler ve öğretmenler için de yeni deneyimler içermekle birlikte, bu süreçte çocukların okula başladıkları güne kadar aileleri ve yakın çevreleri ile girdikleri etkileşimler sonucu elde ettikleri deneyimler ve beceriler ile okula başlamaları son derece önemlidir (İnal, 2012; MEB, 2006; Dinç, 2012; Yavuzer, 2002).

Bu açıdan ele alındığında hazır bulunuşluk, hazır oluş ve okula hazırlık kavramları bu süreçte önemli rol oynayan kavramlar arasındadır.

Hazır bulunuşluk veya hazır oluş kavramı; bireyin yaşına bakılmaksızın kendisine verilen görevleri yerine getirebilecek yeterli becerilere ve gelişim düzeyine sahip olma şeklinde öğrenmeye hazır bulunuşluk ve içerisinde farklı boyutları barındıran, daha çok bilişsel, psikolojik, sosyal ve dilsel becerileri gerektiren okula hazır bulunuşluk kavramları ile açıklanabilmektedir (Kagan, 1990; Crnic ve Lamberty, 1994). Okula hazırlık kavramı, çocuktan çocuğa göre farklılıklar gösteren, farklı yaşlarda tamamlanabilen, çocuğun sosyo-duygusal, psikomotor, bilişsel ve dil becerileri gibi gelişim alanlarının dengeli bir biçimde olgunlaşması ile kavrama ve genel bilgi konusunda yeterli düzeye sahip olması şeklinde tanımlanabilmektedir. Çocuğun okula başlamadan önce bütün gelişim alanlarında kazanması gereken farklı beceriler bulunmakla birlikte, bu becerileri kazandığı ölçüde çocuk okula hazır olarak kabul edilmektedir (Ong, 2006; Koçyiğit, 2009; Polat Unutkan, 2003). Diğer bir ifade ile okula hazırlık kavramı; çocuğun, okula başladığında sahip olması gereken beceri ve yetenekleri kapsayan bir kavram olup, bu beceri ve yetenekler çocuğun ev ortamında kazanmış olduğu deneyimlerini kapsamakta, bunlar ise atlama, koşma gibi fiziksel faaliyetlerini; paylaşma, iş birliği, kendine ve başkalarına

güven gibi sosyal ve duygusal gelişimini; yeni bilgiler öğrenmeye karşı merak duyma gibi öğrenmeye karşı yaklaşımını; duygu ve düşüncelerini yeterli biçimde ifade edebilmeye olanak tanıyan dil gelişimi ve iletişim düzeyini; dikkatini odaklama, hatırlama gibi zihinsel becerilerini ve kendisi, ailesi, çevresi hakkındaki genel bilgi düzeyini içermektedir (Dockett ve Perry, 2005).

Okula hazır bulunuşluk kavramı sadece çocukları içine alan bir kavram olmayıp daha geniş bir perspektifte çocuğu, ailesini ve yaşadığı toplumu da içine alan bir kavramdır. Çocuğun ilköğretimin kendisinden istediği talepleri yerine getirebilmesi yalnızca kendi bireysel özellikleri ile ilgili olmayıp aynı zamanda çevresinin kendisine sağladığı imkânlar ile de yakından ilgilidir. Çocukların okula başlamadan önce potansiyellerinde barındırdıkları becerileri ve bu becerilerin gelişimleri aileleriyle ve toplumla kurdukları etkileşim sayesinde gelişmektedir. Bu çerçevede ebeveynlerin çocuklarına karşı geliştirdikleri tutumlar ve sundukları olanaklar çocuklarının eğitimlerini desteklemek adına büyük önem taşımakla birlikte, farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel toplum yapılarından gelen çocukların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi açısından okulun da çocuklar için hazır olması gerekmektedir. Çocuğun okula hazır bulunuşluğu ile ilgili çok sayıda farklı faktörler sıralansa da ortak olarak dört temel faktör dikkati çekmekte bu faktörler ise; fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal ve çevresel faktörler şeklinde sıralanmaktadır (Oktay, 2000; Maxwell ve Clifford, 2004; MEB, 2006; Güven, 1991; Oktay, 1999; Yavuzer, 2002; Williamson, 2003; Dinç, 2012).

Günümüzde dünyanın pek çok ülkesinde, bir çocuğun ilköğretime başlayabilmesinde kronolojik bir yaş belirlenmiş ise de, çocuğun ilköğretime başlayabilmesinde kronolojik yaş tek başına yeterli olmayıp bu süreçte çocuğun yaşının gerektirdiği fiziksel görünüme sahip olması, bunun yanında çocuğun okula hazır olabilmesi için bütün gelişim alanları ile ilgili gerekli becerileri yeterli düzeyde kazanmış olması da gerekmektedir. Çocuk okula başladığında bedensel gelişim açısından ya da duyuşsal anlamda çeşitli yetersizliklere sahip ise; bu durum çocuğun okula başlaması açısından sorun oluşturabilmektedir (Child Trends, 2001; Yavuzer, 2002; MEB, 2006; Oktay, 2013). Bunun yanında okula başlayan bir çocuğun

kendisinden beklenenleri yerine getirebilmesi, okuma yazmayı kolaylıkla öğrenebilmesi fiziksel ve zihinsel gelişiminin yanı sıra içinde bulunduğu çevre ile de, yakından ilişkilidir. Aile kurumu çocuğa sunduğu deneyimlerle çocuğu okul ve okula ilişkin süreçler hakkında bilgilendirici ve okula yönelik tutumunu şekillendirici bir kurum konumundadır. Ailenin içerisinde yaşadığı doğal ortam, sahip olunan sosyo-ekonomik düzey, aile içindeki bireylerin sayısı, kültürel tutumu, aile üyelerinin okumaya olan ilgisi ve okumaya verilen değer, çocukla birlikte gerçekleştirilen okumalar ve bunların devamlılığı, çocuk kitaplarının seçimi, çocukla ilişkilerde uyumlu davranışların varlığı çocuğun okula karşı geliştirdiği algı üzerinde büyük önem taşımaktadır (Oktay, 2013). Ayrıca gereksinimleri zamanında karşılanarak temel güven duygusunu kazanan, yapabilecekleri işleri yapmasına izin verilerek girişimci ve özerk olması desteklenen, başarı hissini tadan çocukların, okula başlarken sorun yaşama olasılığı daha düşük olmakla birlikte, özellikle anne ile olan temel güven duygusunu geliştiremeyen çocukların ev ortamından ve anneden koparak okula ve öğretmenlerine alışmaları oldukça zor olmaktadır (Taşkın, 2014).

Çocuğun öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmede gerekli olan hazır bulunuşluk düzeyi üzerinde ön yeterliliklerin etkisi büyük olup bu yeterliliklerden biri de; zekâ faktörüdür (Cinkılıç, 2009; Gonca, 2004). Zekâ; hem biyolojik hem de toplumsal kökleri olan bir kavramdır. Sürekli geliştirilebilen esnek bir yapıya sahip olması nedeniyle hayat boyu kapasitesini artırabilme potansiyeline de sahiptir (Gürel ve Tat, 2010). Bununla birlikte zekâ tek bir etken ile açıklanamayacak kadar karmaşık ve farklı becerileri de içerisine alan bir kavramdır. Gardner'e göre nasıl ki dünyada bilgi sayısal, uzamsal, kişilerarası gibi farklı içeriklere sahip ise, insan zekâsı da farklı beceri alanlarına sahiptir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

Zekâ; kişinin soyutlamaları, simgeleri, birden çok örüntü arasındaki ilişkileri anlama ve bu örüntüleri kullanma, yeni bir şeyleri öğrenme ve icat etme, düşünceleri belirli yönlerde geliştirme ve eleştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel psikolojiye hizmet eden psikologlar tarafından uygulanan basit testlere göre, insanların tek bir zekâyâ sahip oldukları varsayılmış olup bu varsayıma göre; toplumda var olan bütün bireyler tek bir "çan eğrisi" üzerinde ayrı ayrı noktaları

temsil etmektedirler. Farklı yeteneklerdeki öğrencilerden oluşan gruplar oluşturmanın dışında eğitimi bireyselleştirmenin bir önemi bulunmamaktadır. Bu varsayım insanların bilgiyi benzer şekillerde öğrendiğini ve insanların bilgiyi öğrenmelerinde en önemli farkın bilgiyi anlama yolundaki hızlarında olduğunu ileri sürmektedir. Ancak son dönemde geleneksel görüşlerin artık etkili olmadığı, bir tek zekânın üstünlüğü, zekâların doğumda belirlendiği düşüncesi bunun yanında standart psikometrik ölçümlerin yeterliliği konularında farklı görüşler ortaya çıkmıştır (Eratay, 1993; Gardner, 1999).

Çoklu zekâ teorisi, çocukların bireysel farklılıklarına dikkati çekerek, çocukların ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda isteklerini kullanmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda çoklu zekâ teorisi aracılığı ile eğitimciler çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak bu farklılıkları güçlendiren programlar da hazırlayabilmektedirler. Çoklu zekâ teorisi, bireylerin yalnızca bir zekâ alanının değil bütün zekâ alanlarının gelişmiş olduğunu savunmakta, bu teoriye göre, bütün bireyler bazı zekâ alanlarında çok gelişmiş, bazı zekâ alanlarında orta düzeyde gelişmiş ve geri kalan zekâ alanlarında ise, çok az gelişmiş olabilmektedir (Ekici, 2003; Aşçı ve Demircioğlu, 2004). Çoklu zekâ kuramı, geleneksel eğitim sistemindeki sözel ağırlıklı ders işleme yöntemi ile dersi sürdürüp sadece sözel-dilsel zekâ alanına hitap eden öğretmen anlayışına karşı çıkmakta, birden çok yöntem ile birden çok zekâ alanına hitap etmektedir. Başka bir ifade ile çoklu zekâ kuramı, uygulama esnasında tek tip standart öğretim yöntemi yerine farklı öğretim yöntemlerini bir arada uygulanması gerektiğini savunmakta, çok kapsamlı öğretim modelini tercih etmekte ve böylece sınıftaki büyük çoğunluğa ulaşmayı hedeflemektedir (Yılmaz, 2002).

Bu amaçla alan yazında konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde (Arca, 2013; Bayhan, 2003; Dillihunt ve Tyler, 2006; Delgoshaei ve Delavari, 2012; Temiz, 2004; Pekderin, 2006; Kolaç, 2008) çoklu zekâ kuramına yönelik hazırlanan uygulamaların çocukların okula hazır bulunuşlukları, matematik becerileri, bilişsel gelişimleri, okuma ve okuduklarını anlama becerileri, sözcükleri öğrenme ve hafızada tutma becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Arca (2013) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi yabancı dil sınıflarında çoklu zekâ kuramı temelli

öğretimin anaokulu öğrencilerinin yabancı dil gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı; Bayhan (2003) tarafından çoklu zekâ kuramına yönelik hazırlanan okuma-yazmaya hazırlık programının çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Dillihunt ve Tyler (2006) tarafından çoklu zekâ programına dayalı olarak hazırlanan matematik eğitim programının çocukların matematik becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu; Delgoshaei ve Delavari (2012) tarafından erken çocukluk döneminde çocuklara verilen çoklu zekâ eğitiminin çocukların sıralı düşünme, problem çözme, temel kavram becerileri gibi bilişsel becerilerinin yanı sıra bellek ve gözlem gibi yetenekleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu saptanmıştır. Temiz (2004) tarafından çoklu zekâ kuramına yönelik yapılan araştırmada ise, ilk okuma yazma sürecinde zorluklarla karşılaşan öğrencilerin baskın zekâ alanlarına yönelik kullanılan yardımlarla bu karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebildikleri, uygulamaların birinci sınıf öğrencilerinin derse öğretmenlerine karşı eğilimlerini, öğretmenlerin öğrencilerine eğilimlerini, öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarını olumlu yönde etkilediği; Pekderin (2006) tarafından yapılan araştırmada ise, çoklu zekâyâ dayalı etkinliklerin öğrencilerin sözcük öğrenmelerinde ve uzun süreli akılda tutmalarında olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Kolaç (2008) tarafından ilk okuma öğretiminde çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanabilirliğine yönelik yapılan başka bir araştırmada ise, çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin okuma becerilerini ve okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığı saptanmıştır. Özet (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına ilişkin tutumları ile çoklu zekâ kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinlikler hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, çoklu zekâ kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinliklerin çocukların baskın olan ve baskın olmayan zekâ alanlarını ortaya çıkardığı ve bu durumun çocukların öğrenmesini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Her çocuk farklı zekâ alanlarının bir ya da birkaçından gelişim potansiyeline sahip olup, yaşamı boyunca sadece bir zekâ alanında gelişme göstermemekle birlikte, çocuğun okula hazırlık düzeyinin belirlenmesinde ve okula hazırlanmasında hangi zekâ ve zekâlarının gelişmiş olduğunun bilinmesi okula hazırlığının hızlanmasında

büyük önem taşımaktadır (Bümen, 2005; Demirel vd., 2006). Ayrıca her çocuğun farklı zekâ becerilerine sahip olması; öğrenme biçimlerinin de birbirinden farklılaşabileceğini ve her çocuğun öğrenmesini kendi zekâ alanına özgü öğretim biçimiyle gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle çocukların çoklu zekâ alanlarına göre kendilerini geliştirebilmelerine olanak tanınması büyük önem taşımaktadır (Kocabaş, 2003). Bütün bu bilgilerin ışığında okul öncesi dönemde çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi okula hazır bulunuşluk becerileri açısından büyük önem taşımakta olup, bu dönemde çocukların çoklu zekâ alanlarına göre desteklenmesi gereken okula hazırlık becerilerinin belirlenmesi üzerinde çalışılması gereken önemli bir konu olarak düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin çoklu zekâ alanları açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, okula hazır bulunuşluk becerilerinin araştırmada ele alınan demografik değişkenler ve çoklu zekâ alanları açısından incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplanmıştır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi) göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları ailelerinin demografik özelliklerine (ailedeki çocuk sayısı, babanın mesleği, annenin çalışma durumu, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın öğrenim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları, Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Sözel-Dilsel Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları, Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Görsel-Uzamsal Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları, Teele Çoklu Zekâ Envanteri'nin Kişilerarası Sosyal Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Müzikal-Ritmik Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin İçsel-Özedönük Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuğun hayatında, doğumdan ilköğretime başlayana kadar geçen süre, gelişimin hızlı, öğrenme kapasitesinin ise yüksek olduğu bir dönem olması nedeniyle kritik öneme sahiptir. Bu yaşlarda olumlu yönde geliştirilen fiziksel sağlık ve kişilik yapısının ileriki dönemlerde de olumlu yönde gelişim gösterme ihtimali oldukça yüksektir. Çocuğun bu dönemde kazandığı birçok alışkanlık, yetişkinlik dönemindeki davranışlarını şekillendirmektedir. Bu nedenle 0-6 yaş dönemi, çocuğun kendi benliğinin farkına varmaya başladığı aynı zamanda toplumu oluşturan bireylerle ve bu toplumun kurallarıyla ilk karşılaşmaların gerçekleştiği bir sosyalleşme dönemidir. Bu sosyalleşme döneminin temelleri ailede atılmakta, gelişmekte ve daha sonra okuldaki kazanımlarla pekiştirilmektedir. Kısacası, okul öncesi dönem çocuğun sonraki hayatını etkilediği için kritik öneme sahip bir dönemdir (Oktay, 2013).

Çocuğun okula hazır olma durumunda farklı faktörlerin etkisi bulunmakta olup, bu durum karmaşık bir yapıya sahiptir. Çocuğun fiziksel yeterlilikleri, zihinsel olgunluğu, çevresinden almış olduğu izlenimler ve önceden kazanmış olduğu deneyimler çocuğun okula hazırlığı üzerinde etkili olan faktörler arasındadır. Okula hazır olma kavramı içerisinde yalnızca çocuğu barındıran bir kavram olmayıp; ailesini, çevresini hatta yaşadığı toplumu da içine alan geniş bir kavramdır. Çocuğun okula hazır oluşu ile ilgili becerilerini sadece doğuştan sahip olduğu birtakım özellikler belirlemeyip, içerisinde yaşadığı toplumdan ailesine kadar tüm çevresinin bu süreçte etkisi bulunmaktadır (Oktay, 1983; Maxwell ve Clifford, 2004). Tüm bunlara bakıldığında okula hazırlık kavramı, çocuğun sahip olduğu becerilerin, okula başlamadan önce kazanmış olduğu deneyimlerin, aile yaşantısındaki geçmişlerinin ve onun başarı ya da başarısızlığına zemin hazırlayan okula ilk başladığı andaki karşılaştığı durumların birleşiminden oluşmaktadır (Buckshaw, 2007).

Zekâ; insan zihninin karmaşık bir becerisi olup, beyindeki birçok becerinin birbiriyle uyumlu ve ortaklaşa çalışması sonucunda ortaya çıkan yetenekler birleşimidir. Birbirleriyle uyumlu ve ilişkili çalışarak zihinsel fonksiyonları oluşturan bu yetenekler algılama, hafıza, düşünme, akıl yürütme gibi becerilerdir (Metin,

1999). Zekâ tek bir etken ile açıklanamayacak kadar karmaşık olup, farklı becerileri içermektedir. Buna göre modern eğitimin amacı çocuğun sahip olduğu becerilerini bir bütün olarak ortaya çıkarmak ve bunları geliştirmektir. Böylece çocuğun sorunla karşılaştığı durumlarda onun üstesinden gelebilmek için farklı zekâ alanlarında yer alan becerilerini bir arada kullanabilme yetisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çoklu zekâ kuramı temelinde kişiye özgü becerilerden söz ederken bireysel farklılıkları dikkate almaktadır. Bu bakımdan her çocuğun farklı zekâ becerilerine sahip olması öğrenme biçimlerinin de birbirinden farklılaşabileceği görüşünü ortaya çıkarmaktadır. Her birey öğrenmesini kendi zekâ alanına özgü öğretim biçimleriyle gerçekleştirmektedir. Bu nedenle modern eğitim sistemi içinde öğretmenlerin çoklu zekâ alanlarına göre öğretim sürecini planlamaları ve programları geliştirmeleri ve bunları uygulayarak değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Bu nedenle çocukların çoklu zekâ alanlarına göre kendilerini geliştirebilecekleri olanaklar onlara sunulmalıdır (Kocabaş, 2003).

Armstrong (1994b) 'a göre, bireyler yedi farklı zekâ alanına sahip olarak dünyaya gelmekte; bu zekâ alanları bireylerde farklı gelişim özellikleri göstermekle birlikte her bireyde farklı bir zekâ alanı baskın özellikler gösterebilmektedir. Bireylerde var olan zekâ alanlarının baskınlık durumları ve baskınlık dereceleri kişiden kişiye değişimler gösterebilmektedir. Ayrıca zekâ alanları durağan olmayıp dinamik bir yapıya sahiptirler. Zekâ alanları birbirleriyle bağlantılı bir şekilde hareket etmekte ve baskın olan zekâ alanları diğer zekâ alanları ile birleştirildiğinde bireyin birçok farklı alanda başarı elde edebilme fırsatı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bireylerin sahip oldukları bütün zekâ alanlarını destekleyebilmek oldukça önemlidir (Armstrong, 1994b).

Bu bakımdan bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çoklu zekâ alanlarının belirlenerek, çoklu zekâ alanlarına göre desteklenmesi gereken okula hazırlık becerilerinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma;

1. Araştırma Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar ile sınırlıdır.
2. Çocukların okula hazır bulunuşluklarının belirlenebilmesi amacıyla araştırmada kullanılan “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Uygulama Formu” ile sınırlıdır.
3. Çocukların çoklu zekâ alanlarının belirlenebilmesi amacıyla araştırmada kullanılan “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

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

Okul Öncesi Eğitim Kurumu: Doğumdan altı yaşına kadar olan süre zarfında çocukların bütün gelişim alanlarını sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içerisinde en olumlu biçimde yönlendiren, çocuklarda sağlam bir kişilik yapısının oluşması ve yaratıcı bir zekânın temellerini atan, uzman bir eğitimci kadrosuna sahip, esas fonksiyonu eğitim olan kuruluşlardır (Oğuzkan ve Oral, 1997).

İlköğretim: 6 ile 14 yaşları arasındaki çocuklara çeşitli temel becerileri kazandırarak onları bir üst eğitim kademesine ve hayata hazırlayan bir eğitim kademesidir (Küçüktepe, 2013).

İlköğretime Hazırlık: Çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği süre boyunca, tüm gelişim alanlarının eşit olarak desteklenerek ilköğretimde kendinden beklenen görevleri yerine getirebilecek olgunluk düzeyine ulaşmasıdır (Polat, 2010).

Hazır Bulunuşluk: “Öğrenme ve okul ortamının gerekliliklerinin üstesinden gelebilmek için sahip olunan ön hazırlık becerilerdir ” (Harris, 2007).

Zekâ: İnsan beyninin karmaşık bir yeteneğidir. Başka bir deyişle, zihnin birçok yeteneğinin uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan bir yetenekler bileşenidir (Metin, 1999).

Çoklu Zekâ Teorisi: Bireylerin farklı seviyelerde çeşitli zekâ alanları var olduğunu ve bu zekâ alanlarının kişilerin öğrenme tarzlarını, ilgi ve yeteneklerini açığa çıkarmasına yardımcı olan bir teoridir (Karakurt, 2012).



İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURUMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal ve kavramsal temelini oluşturan okul öncesi dönemdeki çocukların okula hazır bulunuşluk becerileri ve çoklu zekâ alanları ayrıntılı biçimde ele alınıp incelenmiştir. Söz konusu konularla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Hazır Bulunuşluk Kavramı

Hazır bulunuşluk kavramı; olgunlaşma ile öğrenme kavramlarının bir araya gelmesi ve bu kavramların birbirleriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan ve bu kavramları da içine alan bir kavramdır (San Bayhan ve Artan, 2005). Bu kavramlardan öğrenme kavramı; bireyin gizil güçlerini geliştirmesi için yaşantıları ve tekrarlar yoluyla kazandığı kalıcı davranış değişikliklerini ifade ederken (Aydın, 2010; Topses, 2009); olgunlaşma kavramı ise; öğrenme yaşantıları ve çevresel değişkenlerden bağımsız olarak organizmanın belirli bir biyo-fizyolojik yetkinliğe ulaşma durumu olarak tanımlanabilmektedir. Buna bağlı olarak kalıtsal yapı tarafından biçimlendirilen fiziksel gelişimin de bir ürünüdür (Aydın, 2001). Hazır bulunuşluk kavramı; olgunlaşmayla öğrenmenin birbirleriyle etkileşimde bulunarak oluşturdukları bir olgu olup, çocuğun gelişim sürecinde bazı görevlerin yerine getirilmesinde rol oynayan önemli faktörlerden bir tanesidir. Bu nedenle hazır olmada olgunlaşmanın ve öğrenmenin rolü bulunmaktadır (Poyraz ve Dere,2003). Daha açık bir ifade ile hazır bulunuşluk, büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin bir araya gelmesiyle daha önce yapılamayan bir davranış ya da becerinin ortaya konulması için gerekli ön koşulların kazanılması durumudur (Taşkın,2014). Bu bakımdan hazır bulunuşluk kavramı, hem olgunlaşma hem de yaş kavramlarını içerisine alan, olgunlaşmadan daha kapsamlı ve bireyin bir şeyi başarabilmesinde olgunlaşmasının yanı sıra birtakım ön bilgi ve becerileri de elde etmiş olmasını gerekli kılan bir kavramdır. Daha geniş bir ifade ile bu süreçte hem olgunlaşma hem de ön yeterlilik kavramları önemli yer tutmakta, çocuğun sosyal ilgileri, öğrenmeye karşı tutumu, güdülenme ve zekâ düzeyi, genel uyarılmışlık hali gibi boyutları da

içermektedir. Bu kapsamda hazır bulunuşluk kavramı, yeni bir öğrenme yaşantısına uygun olarak, bireysel yeterlik ve özelliklerin tümünü de içerisine almaktadır (Başaran, 1978; Aydın, 2001).

Bireyin öğrenebilmesi için öğrenme görevlerini tamamlaması zorunludur. Bu durum bireyin hazır bulunuşluğu ile ilgili olup; hazır bulunuşluk belli bir öğrenme faaliyetini gerçekleştirmek için zorunlu olan ön koşul yeterliliklerin yani büyüme, olgunlaşma ve öğrenme deneyimlerinin kazanılmış olmasına dayanmaktadır. Örneğin; çocuğun yüzmeyi öğrenmesi için ön yaşantı deneyimlerinin olumlu olması, suda olmaktan zevk alması, yeterli kas gelişimine sahip olması ve davranışın ortaya çıkması ön koşuldur. Böyle bir durumda bilişsel, bedensel ve duyuşsal gelişimin bir bütün olarak yeterli hale gelmesi gerekmektedir. Diğer bir ifade ile çocuk büyümekte, olgunlaşmakta, olgunlaşan kaslarını kullanarak çevresiyle etkileşime girmekte ve öğrenmektedir. El ve parmak kasları geliştikçe çocuk kalem daha iyi kavramakta, el göz koordinasyonu geliştikçe, çizme ve boyama faaliyetlerinde daha başarılı olmakta ve evden ayrılarak belirli bir süre okulda kalabilen çocuk okula gitmeye, okuma yazma öğrenmeye hazır hale gelmektedir (Ülgen, 1995; San Bayhan ve Artan, 2005).

2.2. Okula Başlama ve Okula Hazır Bulunuşluk

Okul, çocuğun yeni bilgiler edindiği deneyimler kazandığı farklı bir dünya olmakla birlikte, ailesinden sonraki yeni ilişkiler kuracağı toplumsal bir kurum olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda çocuk için okul daha önce tanımadığı akranları ile karşılaştığı, uyması gereken belirli kuralların bulunduğu, belirli hedeflerin yerine getirilmesi gerektiği yeni bir sosyal çevreyi de ifade etmektedir. Bu süreçte çocuk büyük çaba göstermekte; sadece öğrenme yaşantıları ve sosyal yönden değil, duygusal açıdan da farklılaşmaya başlamaktadır. Genel olarak çocuklardan okula başlama sürecinde çevresine uyum sağlayabilmesinin yanı sıra zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel olarak belirli olgunluk düzeyine ulaşması da beklenmektedir (Yavuzer, 2012; Yavuzer, 2002; Altinköprü, 1999; Gökner, 2004). Bu olgunluk düzeyine ulaşma süreci çocuklar arasında farklılık göstermektedir. Örneğin; çocukların bazıları beş yaşında bu olgunluğa ulaşırken; bazılarında ise bu süreç,

sekiz yaşına kadar uzayabilmektedir. Çocuğun okula başlayabilmesi için gerekli temel koşullardan birisi, zihinsel olarak yaşına uygun bir öğrenme ve kavrayış düzeyine ulaşabilmesidir. Normal şartlar altında altı yaşında bir çocuğun öğrenim için yeterli zihinsel seviyeye ulaşması beklenmekte olup; çocuğun yalnızca zihinsel açıdan değil, aynı zamanda duygusal açıdan da okula hazır olması da gerekmektedir. Duygusal açıdan okula hazır olmayan çocuk evden kopabilme olgunluğu göstermede ve okula alışmada bazı problem durumları yaşayabilmektedir. Bununla birlikte yeterli zihinsel olgunluğa ulaşarak okula başlayan çocuğun sınıf içi etkinliklerde başarı göstermesi tek başına yeterli olmayıp, çocuğun sınıf dışı etkinlikler ve sosyal ilişkiler bakımından da aynı başarıyı gösterebilmesi için bedensel ve psikososyal olgunluğa erişmesi gerekmektedir. Tüm bunların yanında çocuğun yeni girmiş olduğu bu ortamdaki diğer insanlarla etkili ve doyurucu bir iletişim kurması, ortamda var olan kurallara ve sınırlamalara uyarak arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle uyum içerisinde olması da beklenmektedir. Aksi durumda okulun ilk işlevlerinden biri olan toplumsallaşma becerisini gerçekleştirmede sorun yaşanabilmektedir (Gökner, 2004; Yörükoğlu, 2002; Yavuzer, 2002; Çataloluk, 1994).

Katz (1991) tarafından hazır bulunuşluk kavramı, “çocuğun okula hazırlığı” ve “okulun çocuğa hazırlığı” şeklinde iki boyutta ele alınıp incelenmiştir. Çocuğun okula hazırlığı konusunda, çocuğun okulun görevlerinin üstesinden gelebilmesi için ebeveynlerin, öğretmenin ve çevrenin çocuğa sağladığı bilişsel ve sosyal hazırlığın önemine vurgu yapılırken; okulun çocuğa hazırlığı konusunda ise, çocuğun geçmiş yaşantıları ile gereksinimlerini dikkate alan ve bunlarla doğrudan bağlantı kurabildiği etkinliklere olanak tanıyan programlar üzerinde durulmaktadır(Katz, 1991).

Çocuğun okula hazır oluşu, okula başladığında sahip olunması gereken beceri ve yetenekleri kapsayan bir kavram olup, bu beceri ve yetenekler çocuğun ev ortamında kazanmış olduğu deneyimlerini kapsamaktadır. Bu beceri ve yetenekler atlama, koşma gibi fiziksel faaliyetleri; paylaşma, iş birliği, kendine ve başkalarına güven gibi sosyal ve duygusal gelişimi; yeni bilgiler öğrenmeye karşı merak duyma gibi öğrenmeye karşı yaklaşımı; duygu ve düşüncelerini yeterli biçimde ifade edebilmeye olanak tanıyan dil gelişimi ve iletişim düzeyi; dikkatini odaklama,

hatırlama gibi zihinsel becerileri ve kendisi, ailesi, çevresi hakkındaki genel bilgi düzeylerini içermektedir (Dockett ve Perry, 2005).

Tüm bunlara bakıldığında okula hazırlık kavramı, çocuğun sahip olduğu becerilerin, okula başlamadan önce kazanmış olduğu deneyimlerin, geçmiş aile yaşantılarının ve onun başarısına veya başarısızlığına zemin hazırlayan okula ilk başladığı andaki karşılaştığı durumların birleşiminden oluşmaktadır (Buckshaw, 2007).

2.3. Okula Hazır Bulunuşluk ve Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler

Çocuğun okula hazır olma durumunda farklı faktörlerin etkisi bulunmakta olup; bu süreç karmaşık bir yapıya sahiptir. Çocuğun fiziksel yeterlilikleri, zihinsel olgunluğu, çevresinden almış olduğu izlenimler ve önceden kazanmış olduğu deneyimler çocuğun okula hazırlığı üzerinde etkili olan faktörler arasındadır. Okula hazır olma kavramı yalnızca çocuğu içerisine alan bir kavram olmayıp; ailesini, çevresini hatta yaşadığı toplumu da içerisine alan geniş bir kavramdır. Çocuğun okula hazır olmayla ilgili becerilerini belirleyen sadece doğuştan sahip olduğu birtakım özellikler olmayıp; içerisinde yaşadığı toplumdan ailesine kadar tüm çevresinin de bunda etkisi bulunmaktadır (Oktay, 1983; Maxwell ve Clifford, 2004).

Diğer bir ifade ile çocuğun okulun beklentilerini karşılamaya ve özellikle okuma-yazma öğrenmeye hazır olması karmaşık ve çok yönlü bir süreç olup, okula hazırlık; okuma-yazma becerileri ile birlikte birçok değişik faktörü içerisinde barındıran geniş bir kavramdır. Bu karmaşık süreçte hiçbir faktör tek başına yeterli olmayıp; bazen bir faktör diğerlerinden daha ön plandaymış gibi gözükse de, bu durum diğer faktörlerin hiç etki etmeyeceği anlamını taşımamaktadır. Bu faktörler içerisinde çocuğun hem bireysel gelişimi hem de çevresinden edinmiş olduğu önceki öğrenim kazanımları oldukça önemlidir (Oktay, 1999). Okula başlamada hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler; fizyolojik, zihinsel, çevresel ve sosyal-duygusal faktörler olarak sıralanabilir (Polat Unutkan, 2006a).

2.3.1. Fizyolojik Faktörler

Çocuk okula başladığında bedensel gelişimi devam etmekte olup, çocuğun bedeni ne kadar sağlıklı ve fiziksel gelişimi ne kadar yeterli düzeyde olursa, çocuğun okul başarısının da o kadar iyi olması beklenmektedir. Okuma-yazma becerilerinin gelişimi okula başlayan her çocukta aynı düzeyde olmayıp; örneğin, çocuğun yazı yazabilmeye başlayabilmesi için el kaslarının yeterli olgunluğa ulaşmış olması ve gerekli olan kuvvete sahip olması gerekmektedir. Okuma-yazma becerilerinin edinilmesinde etkili olan diğer faktörler ise; çocuğun küçük kas gelişimini tamamlamış olması, parmak ve bilek hareketlerinin yeterli olgunluğa erişmiş olması, el-göz koordinasyonunun sağlanabiliyor olması ve iletişime geçmede dil-boğaz kaslarının gelişiminin yeterli düzeyde olmasıdır (Yalçın, 1999).

Okula başlamada hazır bulunuşluğu etkileyen fizyolojik etmenler arasında, çocuğun genel sağlık durumu, beslenmesi, yetenekleri, kaba ve ince motor becerilerinin gelişimi, doğumdan önce ve sonra maruz kaldığı çevre koşulları yer almaktadır. Görme, işitme, yaparak-yaşayarak öğrenme gibi okul başarısını etkileyen faaliyetler çocuğun genel sağlık durumuyla yakından ilişkili olup; çocuğun beslenme koşullarının düzgün olması, fiziksel sağlığının yerinde olması, kaba ve ince motor becerilerinin yeterli düzeye ulaşması gibi durumlar okula hazır bulunuşluk becerileri açısından büyük önem taşımaktadır (Child Trends, 2001; National Governor's Association, 2005). Çocuğun okuma becerisini kazanımında cinsiyet, yaş, çevre, ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumları ve eğitim düzeyleri etkili olup; kız ve erkek çocuklarından hangisinin daha başarılı olduğu konusunda kesin bir yargı bulunmamaktadır. Fiziksel beceriler bakımından incelendiğinde ise, kız çocuklarının ince motor becerilerde erkek çocuklarının ise, kaba motor becerilerde daha başarılı oldukları bilinmektedir (Oktay, 1999; Arı, 2005).

Hemen hemen her ülkede okula başlama yaşı olarak kronolojik bir yaş belirlenmekte olup dünya genelinde çocukların ilköğretime başlama yaşı daha çok altılı ve yedili yaşlarda yoğunlaşırken İngiltere, İrlanda, Avustralya, Yeni Zelanda, Malta, Dominik Cumhuriyeti, Nepal, Pakistan, Sri Lanka, Myanmar ve Grenada gibi

ülkelerde çocuklar beş yaşında ilköğretime başlamaktadırlar (Oktay ve Ramazan, 1992).

Türkiye’de ise, 2014 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 11. maddesinin 6. bendinde ilkokula kayıt yaşı ile ilgili olarak:

- a) İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir.
- b) Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları velisinin vereceği dilekçe; 69, 70 ve 71 aylık olanları ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir (s. 4) ifadesi yer almaktadır.

Çocuğun okula başlayabilmesi için yaş kriteri tek başına yeterli olmayıp, bunun yanında çocuğun yaşı ile orantılı sağlıklı bir beden görüntüsüne de sahip olması beklenmektedir. Çocuk okula başladığı zaman boy ve kilo açısından yaşlılarının gerisinde ise veya görme-işitme gibi duyu organlarına yönelik bazı yetersizliklere sahip ise, okulda sorun yaşayabilmektedir. Bunun yanı sıra okumanın öğrenilmesinde yön kavramın tayini ve seslerin ayrıştırılması büyük önem taşımakta; bu bakımdan çocuğun görme ve işitmedeki yetersizliği öğretmenini anlayamamasına, verilenleri alamamasına ve bu durum sonucu başarısız olmasına sebep olabilmektedir (Oktay ve Polat Unutkan, 2003). Tüm bu bilgilerin ışığında; çocuğun okula hazır oluşunda fizyolojik faktörlerin etkisinin ne olduğunun belirlenmesi güç olsa da üzerinde önemle durulması gereken konulardan birisi olarak dikkat çekmektedir (Oktay, 1999).

2.3.2. Zihinsel Faktörler

Çocuğun öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirebilmesi açısından gerekli olan hazır bulunuşluk düzeyi üzerinde ön yeterliliklerin etkisi büyük olup bu yeterliliklerden birisi de, zekâ faktörüdür. Zekâ; çocuğun okula hazır bulunuşluğuna etki eden önemli bir etmenlerden birisidir (Cinkılıç, 2009; Gonca, 2004). İnsan beynindeki karmaşık bir yetenek olan zekâ, zihinde var olan birçok sürecin bir arada ve uyumlu şekilde çalışması sonucu meydana gelen yetenekler birleşimidir. Zekâ,

zihinsel faaliyetlerden olan algılama, hafıza, düşünme ve öğrenme gibi birçok işlevi içerisinde barındırmakta; zihnin öğrenme, öğrenilenleri kullanabilme, yeni durumlara uyum sağlayabilme ve problem durumlarına yeni çözümler üretebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Yörükoğlu, 2002; Kulaksızoğlu, 2003).

Zekâ, çocuğa anne babasından geçen önemli kalıtsal faktörlerden biri olup; doğuştan gelen bir yapı olmasına rağmen geliştirmesi için uygun koşulların bulunması gerekmekte ve yaşla birlikte gelişim göstermektedir. Çocuğun okuma başarısı ile zekâsı arasındaki ilişkinin; seçilen yönteme, tekniğe, dile ve alfabenin özelliklerine göre değişiklik gösterdiği, genel zekâ seviyesinin okuma başarısının şartlarından biri olduğu; anlama, yorumlama, problem çözme ve muhakeme etme becerilerinin okuma becerisinin temelini oluşturduğu bilinmektedir (MEB, 2006; Oktay, 1999).

Zihinsel faktörler; mantık kurma, problem çözme, dili kullanma, öğrenmeye karşı isteklilik, çevreye uyum sağlama gibi becerilerin yanı sıra kültürel değerler ve doğuştan getirilen mizaç özellikleri gibi kavramları da içerisine almaktadır. Zihinsel faktörler aynı zamanda yaşanan olayları, insanlar ile nesnelere benzer ve farklı yönlerini, şekil-sayı kavramlarına yönelik edinilen bilgileri de içinde barındırmaktadır (Child Trend, 2001). Zihinsel faktörler içerisinde yer alan dil gelişimi de zekânın temel göstergeleri arasında anlama ve problem çözme becerileri ile yakından ilişkili olup, çocuğun gerek okumada gerekse okul ortamında kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Okula yeni başlayan çocuğun kendini yeterince ifade edememesi, dinleme becerisini geliştirememesi, arkadaşları ve öğretmeniyle iletişim kuramaması durumunda ise okulda başarılı olması zor olmaktadır (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000; Dinç, 2012; Oktay, 2013).

2.3.3. Çevresel Faktörler

İnsan doğduğu andan yaşamının sonlandığı ana kadar kendisini kuşatan bir çevre içerisinde yaşamakta, bu çevre bireyin içerisinde yaşadığı alan, iletişim kurduğu varlıklar, okuduğu yazılar, izlediği programlar, yediği besinler, ısı ve ışık gereksinimi gibi fiziksel ve sosyal çevresini oluşturan tüm canlı ve cansız varlıkların

tamamından meydana gelmektedir. Gelişimin en hızlı olduğu ve kişilik gelişiminin şekillenmeye başladığı dönemlerden biri olan okul öncesi dönemde, çocuğun çevresinde yer alan aile unsuru çocuğun sosyalleşmesi ve eğitimi bakımından büyük önem taşımaktadır. Sosyo-ekonomik yapı, çocuk sayısı, anne baba tutumları, eşler arası ilişki ve çocuğun aile içerisindeki yeri gibi ailenin içerisinde barındırdığı birtakım özellikler çocuğun gelişimini tüm yönlerden etkilemektedir (Aral vd., 2000).

Çocuğun doğuştan sahip olduğu zihinsel potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmesi ve geliştirebilmesi açısından çevresinde olabildiğince zengin uyarıcıların bulunması büyük önem taşımaktadır. Bireyin içinde bulunduğu kültürel çevre ne kadar çok zengin uyarıcılara sahip olursa zekâ gelişimi de o kadar çok ilerlemektedir. Uygun bir ortam sağlanmadan yeteneklerin gelişmesi zorlaşmakta, bu bakımdan zekânın gelişmesinde önemli bir dönem olan okul öncesi dönemde, çocuğu çevreleyen uyarıcılar büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde yeteri kadar uyarıcıya maruz bırakılmayan çocuk, gelişiminde yaşayacağı aksaklıklar dolayısıyla ileriki yıllarda zorlanmakta ve bu açığı kapatması gittikçe zorlaşmaktadır (San Bayhan ve Artan, 2005).

Okul öncesi dönemde çocuğun içinde bulunduğu aile çevresi, onun temel eğitim kurumudur. Okula başlayan bir çocuğun kendisinden beklenenleri yerine getirebilmesinde okuma yazmayı kolaylıkla öğrenebilmesinde fiziksel ve zihinsel gelişiminin yanı sıra içinde bulunduğu çevre de oldukça önemlidir. Aile kurumu çocuğa sunduğu deneyimlerle, çocuğu okul ve okula ilişkin süreçler hakkında bilgilendirici ve okula yönelik tutumunu şekillendirici bir kurum konumundadır. Ailenin içerisinde yaşadığı doğal ortam, sahip olunan sosyo-ekonomik düzey, aile içindeki bireylerin sayısı, kültürel tutumu, aile üyelerinin okumaya olan ilgisi ve okumaya verilen değer, çocukla birlikte gerçekleştirilen okumalar ve bunların devamlılığı, çocuk kitaplarının seçimi, çocukla ilişkilerde uyumlu davranışların varlığı çocuğun okula karşı geliştirdiği algı üzerinde çok büyük önem taşımaktadır (Oktay, 2013).

Bireyin var olan potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmesi; erken çocukluk döneminde çevre şartlarının ona uygun sunulması, eğitim olanaklarından geniş bir şekilde yararlanması, uyarıcıların zengin bir biçimde sunulması ve uygun aile tutumları içerisinde yetiştirilmesi ile yakından ilişkilidir. Uygun koşullarının sağlanamadığı çevrede büyüyen çocuklar kalıtsal olarak getirdiği potansiyelini yeterince geliştirememektedir (Cirhinlioğlu, 2010).

Çocuğun yalnızca aile çevresiyle kalmayıp çevresinin geliştirilmesinde okula başlamadan önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmesi önemli bir durum olup, bu süreçte çocuğun hem iletişime geçtiği birey sayısında artma hem de kurduğu ilişkilerin niteliğinde değişimler olmaktadır. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim programı kapsamında uygulanan etkinlikler aracılığı ile çocuğun tüm gelişim alanlarına yönelik uyarıcılara yer verilmekte ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettikten sonra okula başlayan çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin daha yüksek olduğu gözlemlenebilmektedir (Dinç, 2012).

2.3.4. Sosyal ve Duygusal Faktörler

Çocuklar doğdukları andan itibaren sosyalleşme süreci içerisine girmekte ve okula başlayıncaya kadar ki süreçte sosyal becerilerin birçoğunu anne-babalarından ve çevrelerindeki diğer yetişkinlerden öğrenmektedirler. Çocuğun sosyalleşme sürecindeki ilk ilişkileri çevresi ile olan duygusal etkileşimine paralel gelişmekte; çevresindeki bireyler özellikle annesinden aldığı etkilere göre olumlu ya da olumsuz davranış kalıpları geliştirmekte ve bunlarla bağlantılı kişilik özellikleri ortaya çıkarmaktadırlar (Senemoğlu, 1994; Oktay, 1999).

Çocuğun çevresindeki diğer kişilere yönelik davranışları sosyal becerilerini oluşturmakta olup çevresindekilerle uyum içerisinde olma, başkalarının haklarına saygı gösterme, duygularını anlayabilme ve uygun davranışı sergilemede grup kurallarını dikkate alma gibi sosyal yapılar çocuğun isteklerine ulaşmasını sağlamaktadır. Sosyal becerileri yüksek çocuklar başkalarıyla olan etkileşimlerinden daha çok zevk alırken; sosyal becerileri yeterince gelişmemiş çocuklar ise, yaşlıları tarafından dışlanabilmektedir (Çetin, Bilbay ve Albayrak, 2003).

Çocuklar güven ve hoşgörü ortamında yetişmişler ise çevresindeki yetişkinlere karşı güven duymakta, onlara karşı yaklaşımı olumlu olmakta; böyle çocuklar için, okul ve öğretmen korkulacak kavramlar olmamaktadır. Onlar için öğretmen çevrelerinde rahatça konuşabildikleri yetişkinlerden biri olmakta, öğretmene herhangi bir zorluk yaşamadan yaklaşabilen çocuk, sınıfta bulunan diğer arkadaşları ile olumlu ilişkiler kurma isteği taşımaktadır. Çocukların ortamdaki bireylerle ilişkileri olumlu olduğunda kendisine öğretilmek istenen bilgileri almaya istekleri de artmaktadır (Öz, 2001).

Gereksinimleri zamanında karşılanarak temel güven duygusunu kazanan, yapabilecekleri işleri yapmasına izin verilerek girişimci ve özerk olması desteklenen, başarı hissini tadan çocukların okula başlarken sorun yaşama olasılıkları daha az olmaktadır. Okula başlarken uyum problemi yaşayan çocuklar genellikle; ihtiyaçları zamanında karşılanmayan, temel güven duygusunu elde edememiş, her şeye kuşku, utanç ve suçluluk duygusu ile yaklaşan ve aşağılık kompleksine girmiş çocuklardır. Özellikle anne ile olan temel güven duygusunu geliştiremeyen çocukların ev ortamından ve anneden koparak okula ve öğretmenlerine alışmaları oldukça zor olmakta; bu çocukların velilerinin okulun ilk zamanlarında sıralarda oturduğunu ya da kapılarda beklediğini görmek de mümkündür. Bununla birlikte bu çocuklar sürekli ağlama veya okuldan kaçma girişimi gösterebilmekte; tüm bunlar ise, çocuğun öğrenme sürecine olumsuz etki edebilmekte ve çocuğu başarısızlıkla karşı karşıya bırakabilmektedir (Taşkın, 2014). Bu çocukların birçoğu fizyolojik ve zihinsel açıdan normal olmalarına rağmen duygusal yönden gelişimleri tamamlanmamış olduğu için annelerinden ve ev ortamından kopamamaktadırlar. Ayrıca okula başlamadan önceki dönemlerde çocuğa okul hakkında yeterince bilgi verilmediği ve güven bağı kurulmadığı için çocuğun okul kapısında başlayan problemleri sınıf içerisinde ve öğrenme sürecinde de devam etmektedir. Bu duygusal durum ise, çocukların anlatılanlara odaklanamamalarına, okuma yazmaya yönelik alıştırmaları başaramamalarına neden olabilmektedir (Öz, 2003).

Çocuğun ailesiyle geçirmiş olduğu yaşantılar onun bütün yaşam sürecine etki edebilmektedir. Eğer çocuk kendisiyle ilgilenildiği, tercihlerine saygı duyulduğu,

sevgi-saygıya dayalı bir disipline maruz kaldığı olumlu bir aile yaşantısı içerisinde büyüüp ve okul hakkında yeterince bilgilendirilmiş ise, okula ve öğretmene karşı bir korku duygusu geliştirmemektedir. Bu durumun aksine ilgi görmediği, baskıcı otoriter aile ortamında büyümüş ise, çocuk da okula gönderilme sebebi olarak ailesinin ondan kurtulmak istediği algısı oluşmakta, bu durumda çocuğun okula hevesle gitmesini beklemek imkânsızlaşmaktadır. Ayrıca çocuğun okula başlayacağı dönemde aile içerisinde yaşanan kayıplar, ayrılıklar veya aileye yeni bir kardeşin katılması gibi durumlar çocuğun okula yönelik olumsuz bir algı geliştirmesine sebep olabilmektedir. Çocuğun okula karşı tutumunu ve okul başarısını olumsuz etkileyen durumlardan bir diğeri ise, annenin çocuğuna aşırı düşkünlüğünden dolayı çocuğunun tek başına bir şey yapamayacağı düşüncesi ile kaygılanması ve bu kaygının çocuğa yansımalarıdır. Okula yönelik kaygı düzeyi yüksek çocukların okul saati geldiğinde kusma, karın ağrısı gibi fizyolojik problemler sergilediği de görülebilmektedir. Tüm bu olumsuzlukların giderilmesi için çocuğun okula başlamadan önce okul ve sorumlulukları hakkında yeterince aydınlatılması ve okula karşı olumlu bir algı oluşturulması son derece önem taşımaktadır (Gonca, 2004).

2.4. İlkokula Hazır Olmada Çocukların Sahip Olması Gereken Yeterlikler

Çocukların eğitim ve öğretimlerini devam ettirdikleri okul öncesi eğitim kurumlarında; gelişim seviyelerine uygun olarak çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu yapılan çalışmalar çocukların bilişsel gelişim alanı, sosyal-duygusal alan, dil alanı, psikomotor alan ve öz bakım becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak uygulanmaktadır. Söz konusu olan bu gelişim alanlarının gelişimlerinin desteklenebilmesi için eğitimciler tarafından sınıf içerisinde uygulanan etkinlikler büyük önem taşımaktadır. Çocuğun ilköğretime başladığında okulda karşılaştığı şeyleri kolay ve çabuk öğrenebilmesi ve mutlu bir öğrencilik yaşantısı geçirebilmesi için gelişimsel anlamda bazı yeterlilikleri elde etmiş olması gerekmektedir. Bu durum çocuğun okul içerisinde uyum problemi yaşamamasını engelleyerek okula ve sınıfa adaptasyonunu kolaylaştırmaktadır (MEB, 2006; Polat Unutkan, 2006a).

Einon (2000) ilköğretime başlamadan önce çocuğun kazanması gereken yeterlikleri; sevdiklerinden ayrı kalabilme, yabancılarla birlikte olabilme, kalabalık

ortamlara alışabilme, kendisine yöneltilen eleştirileri kaldırabilme, kendi başına çalışabilme, sessiz bir şekilde oturabilme, kendini sözel ifadelerle anlatabilme ve gelişimsel açıdan temel becerilere sahip olabilme şeklinde sıralamıştır.

Dockette ve Perry (2002) tarafından yapılan araştırmada, çocukların fiziksel ve ruh sağlıklarının iyi olmasının, çocukların beslenmelerinin ve dinlenme durumlarının bunların yanı sıra çocukların kendisine ait düşüncelerini ifade edebilmesinin, sınıf içerisinde yapılacak olan etkinliklere ilgi göstermesinin, geometrik şekilleri tanımasının ve 20'ye kadar ritmik sayabilmesinin okula hazır bulunuşluk açısından önemli beceriler olduğu belirlenmiştir.

Hayden (2008) ilköğretime başlamadan önce çocuğun gelişim özellikleri açısından okula hazır olabilmesinde, düz çizgi çizebilme, bir geometrik şekli kopyalayabilme, tek ayak üzerinde dengesini sağlayabilme, düzgün cümleler kurabilme ve akranlarıyla uyumlu zaman geçirebilme becerileri üzerine vurgu yapmıştır.

Gökçen (2004)'e göre ise, çocuğun ilköğretime başlamadan önce dikkatinin gelişmiş olması, olaylara karşı konsantrasyon olabilme süresinin yeterli olması, dinleme alışkanlığını kazanmış olması, öğrenmeye karşı açık ve istekli olması, el-göz koordinasyonunun gelişmiş olması, aldığı sorumlulukları yerine getirebilmesi, kendisine yöneltilen eleştirilere olumlu tepkiler vermeyi öğrenebilmesi, başladığı bir işi bitirebilme sabrını gösterebilmesi, kendisine saygı duymayı ve öz denetimi kazanmış olması gerekmektedir.

Yazgan (2003)'a göre ise, bir çocuğun ilköğretime başlamadan önce birden çok basamak içeren ve akılda tutma becerisi gerektiren yönergeleri uygulayabilmesi, bir işi kendi başına tamamlayabilmesi, yapmak istediği etkinlikler için kendisini tutabilmesi, yazı yazmak için gerekli ön hazırlık becerileri ile sayma, sıralama ve sınıflama becerilerini kazanmış olması gerekmektedir.

Altınköprü (1999) ise, çocuğun ilköğretime başlayabilmesinde dikkatini çeken konularda sorular sorabilme, sözcükleri ayırt edebilme, düzgün cümle kurabilme, farklı kişilerle herhangi bir konu hakkında konuşabilme, günlük yaşam içerisinde

olayları anlayabilme, karmaşık olmayan istekleri yerine getirebilme gibi becerilerin önemine vurgu yapmıştır.

Senemoğlu (1994) çocuğun ilköğretime başlamadan önce kazanması gereken becerileri, sosyal beceriler, iletişim becerileri, analitik düşünme becerileri, problem çözme becerileri, yaratıcılık becerileri, algısal-devinimsel beceriler ve estetik beceriler şeklinde sıralamıştır. Çocuğun bu becerileri kazanmasının yanı sıra kendisinin, içerisinde yaşadığı kültürün ve farklı kültürlerin de farkında olmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Göknar (2009) ise, çocuğun okul yaşamında başarılı olabilmesi için, ailenin çocuğa özgüven, sorumluluk ve güdülenme gibi duygusal özellikleri kazandırması gerektiğinin önemini vurgulamıştır.

Williamson (2003) tarafından yapılan araştırmada, araştırmamanın örneklem grubunda yer alan yöneticiler, öğretmenler ve ebeveynler sosyal ve iletişim becerilerini çocukların okula hazırlık döneminde kazanmaları gereken en önemli beceriler olarak ifade ederken, ebeveynler akademik becerilerin, okul öncesi öğretmenleri ise, fiziksel ve duygusal becerilerin kazanımına vurgu yapmışlardır.

Mc Bryde, Ziviani ve Cuskelly (2004) tarafından yapılan araştırmada ise, çocukların okula başlamasında sosyal beceri ve yeteneklerinin önemli kriterler arasında yer aldığı belirlenmiştir.

2.5. Çocuğun Okula Hazır Bulunuşluğunda Ailenin Rolü

Aile çocuğun dış dünyayı tanımasını sağlayan ve bu dünyaya uyumunu sağlamak için çeşitli alışkanlıklar kazandıran en temel kurumdur. Ayrıca çocuğun doğuştan sahip olduğu doğal merak duygusunu giderdiği ve sorularının cevapları bulunduğu ilk eğitsel ortam aile ortamıdır. Çocuğun aile içerisinde başlayan temel eğitim süreci, toplumda yer alan eğitim kurumlarında devam etmekte; çocuk temel öğrenmeleri için ailede kazandığı deneyimlerini okul ortamında zenginleştirme ve pekiştirme olanağı bulmaktadır. Bunun yanında ailede temeli atılmayan okuma yazma isteği ve okula karşı olumlu tutum geliştirme davranışlarının okula

başladıktan sonra oluşturulması daha zorlayıcı olabilmektedir. Bu nedenle okula başlamadan önce ailenin, bu temelleri oluşturmada çocuğa model olması, ona zaman ayırması ve konuyla özel olarak ilgilenmesi gerekmektedir (Polat Unutkan, 2006a; Polat Unutkan, 2007c; Güler, 2009). Anne babanın görevi, söz konusu bu temeli oluşturmakla bitmeyip, çocuğun okula başlama süreci ve devamında da farklı boyutlar halinde artarak devam etmektedir. Bu süreçteki en önemli durumlardan birisi, okul ile ailenin iş birliğinin sağlanmasıdır. Okul aile işbirliğinin sağlanmasında sadece çocuk hakkında bilgi alınması değil, aynı zamanda okuldaki öğrenme sürecine dâhil olunarak etkinliklerin zenginleştirilmesi de büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda okulun eğitim programlarının başarılı olmasında aile ile iş birliği yapılması büyük öneme sahiptir (Haktanır, 1994; MEB, 2006).

Bunun yanında kalıtım çocuğun olgunlaşma sürecinde ne kadar etkili bir faktör ise, anne babanın çocuğa yönelik tutumları da o kadar önemli faktörler arasındadır. Anne babanın sevgi ve saygıya dayalı, çocuğun deneyimlemesine, merak duygusunu gidermesine izin veren, kendi problemlerini çözmesine olanak sunan tutumu, çocuğun kendi hakkındaki fikirlerinin olumlu olmasını ve kendisini yeterli bir birey olarak algılamasını sağlamaktadır. Ailenin tutumu bu yönde olmadığında ise, çocuk düşük bir benlik algısı geliştirecek ve bu da birinci sınıftan itibaren okul başarısına yansıtacaktır (Güler, 2009). Ailesinin faaliyetlerini desteklemediği ve başarısız olduğu zamanlarda sert eleştirilerine maruz kalan bir çocuğun, kendine yönelik algısı olumsuz olmakta, kendini değersiz hissetmekte, yaptıklarını küçümsemekte ve bunun sonucunda var olan yeteneklerini ortaya koymaktan çekinerek gizlemeye çalışmaktadır. Bu çocukların yüksek bir kapasiteye sahip olmalarına rağmen, kapasitelerini geliştirmeleri için fırsat tanınmadığından okuldaki başarıları düşebilmektedir. Buna rağmen, normal bir kapasite düzeyine sahip bir çocuk ailesi tarafından desteklendiği, ilgilenildiği, teşvik edildiği durumlarda kapasitesinden beklenilenin üzerinde okul başarısı sergileyebilmektedir (Ertuğrul, 2005).

Anne babanın çocuğun okula hazır olmasında nelerin etki ettiğini ve okul olgunluğunu oluşturan unsurların neler olduğunu bilmesi çocuklarının ilk öğretmenleri olması sebebiyle önem taşımaktadır. Ebeveynler çocuğa ve gelişimine

fayda sağlayacak bilgileri öğrenme ve geliştirme konusunda daha istekli iken; çocuklarının gelişimleri için gereksiz gördükleri bilgileri öğretme konusunda daha az istekli olabilmektedirler. Bu sebeple çocuğun okula hazırlığı konusunda gerçekleştirmesi gereken uygulamaların niteliği hakkındaki fikirleri büyük önem taşımaktadır (Barbarin vd., 2008).

Çocuğun okula hazırlanmasında ailenin üstlenmesi gereken bazı sorumluluklar bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Okul seçimi yaparken aile kendi ideal ve isteklerini değil; çocuğunun sahip olduğu gelişim özelliklerini ve yeterliliklerini dikkate alarak çocuğuna olumlu bir okul ortamı sunmaya çaba sarf etmelidir.
- Okulda var olan aile katılım programları takip edilerek okul ile olumlu bir iletişim geliştirilmelidir.
- Öğretmenin uyguladığı programa zarar vermemek ve aksatmamak adına evde çocuğa okuma yazma öğretilmemelidir.
- Yalnızca bilişsel değil tüm gelişim alanlarının desteklenmesinin okula hazırlık için gerekli olduğu unutulmamalıdır.
- Anne baba okula başlama sürecinde çocuğunun yanında olmalı ve ona rehberlik etmelidir.
- Bazı çocukların okula başladığı dönemde gösterdiği okula gitmeyi reddetme, ağlama, bağırma gibi davranışlarına karşı anne baba kararlı ve tutarlı bir davranış biçimi sergilemelidir.
- Her çocuk kendine özgüdür bu nedenle çocuklar birbirleriyle kıyaslanmamalıdır.
- Çocuk okula başlamadan önce okulun binası ve çevresiyle tanıştırılmalı, okul ihtiyaçları birlikte alınmalıdır.
- Çocuk okula başlamadan önce bir okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyorsa anasınıfla ilkököl arasında olumsuz karşılaştırmalar yapılmamalıdır.
- Çocukların okul ile ilgili sordukları sorular cevapsız bırakılmamalı ve gerçeklerle örtüşecek biçimde cevaplandırılmalıdır. Cevabı bilinmeyen veya

nasıl cevap verilmesi gerektiği bilinmeyen sorularla karşılaşıldığı durumlarda konuyla ilgili bilgisi olan bir uzmandan yardım istenmelidir.

- Bazı çocuklar okula başlamadan önce kendi kendilerine okuma yazmayı öğrenebilmektedirler. Böyle durumlarda çocuğun birinci sınıfa devam etmeden ikinci sınıfa geçmesi konusunda ısrarcı olunmamalıdır. Çünkü çocuğun okuma yazma biliyor olması onun tüm gelişim alanlarında okula hazır bulunmuşluğunun yeterli olgunluğa ulaştığı anlamına gelmemektedir. Bu durumda öğretmenden destek alınarak çocuğun okuldan sıkılması önlenmeli ve yaşlılarıyla aynı sınıfa devam etmesi sağlanmalıdır (MEB, 2006; Dinçer, 2005; Polat Unutkan, 2003).

Tüm bunlarla birlikte anne babanın unutmaması gereken en önemli unsurlardan bir tanesi de, çocuğun sahip olduğu bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların okula uyum sürecindeki rolüdür. Bahsedilen yeterliliklerin birçoğu her ne kadar çocuğa kazandırılmış olsa da, bazı çocuklar okulun ilk günlerinde ağlama, ebeveyninden kopamama veya sınıfa girmeme davranışı sergileyebilmektedirler. Bu durum, aslında her çocuğun sergileyebileceği normal tepkilerden biri olup, anne babanın böyle bir durumda panik olması, duygusallığını çocuğa yansıtması gibi tepkileri olayı daha da zor bir hale getirmektedir. Bu süreçte anne babanın kararlı tutumu ve çocuğuna onun duygularını anladığını hissettirerek bu durumu aşabileceğini vurgulaması son derece önem taşımaktadır. Zaten çocuk önceki dönemde ilkokula gerektiği biçimde hazırlandı ise kısa sürede bu kriz durumu aşılabilmektedir (Polat Unutkan, 2006a).

2.6. Çocuğun Okula Hazır Bulunuşluğunda Okulöncesi Eğitimin Rolü

Milli Eğitim Temel Kanunu' na göre (1973),

Okul öncesi eğitim, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak amacıyla yönelik olarak yapılan ve isteğe bağlı olan eğitimidir (s.2).

Çocuğun doğumundan itibaren gelişiminde ve bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasında ailesi etkili olmakla birlikte ileriki yıllarda ailesi ve çevresi bu tarz ihtiyaçların karşılanmasında yetersiz kalabilmektedir. Ailenin yetersiz kaldığı durumlarda devreye, çocukların yaşlılarıyla kendi çevrelerini oluşturup gelişimlerini

en sağlıklı ve en doğal biçimde yaşayabilecekleri bir ortam sağlayan okul öncesi eğitim kurumları girmektedir (Günel, 2007). Okul öncesi eğitim, okula hazırlık sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Okula hazırlık kavramı, çocukların okul gereksinimlerini yerine getirmesini, okul müfredatını özümsemesini, fiziksel, bilişsel ve sosyal açıdan da gelişmesini içeren öğrenmeye hazır olma kavramı ile ilişkilidir (Lewit ve Baker, 1995).

Aile ortamının çocuğa sağlayamadığı olanakların telafisini yapabilecek ve yeni edinimler elde etmesini sağlayabilecek en uygun kurum okuldur. Bu açıdan ele alındığında okul öncesi eğitim, ilkokula başlamadan önce çocukları yaşama hazırlayan en temel öğelerden biridir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara yönelik uygulanan program aracılığı ile çocukların kendilerinin ve çevrelerinin farkına varmalarına ve ailelerini tanımalarına yardımcı olarak ilkokula hazır bulunuşluklarını desteklenmektedir. Çocuğun kendi temel ihtiyaçlarını karşılayabiliyor olması, duygusal açıdan yaşına uygun bir gelişim sergilemesi hem okul öncesi eğitim kurumuna uyumunu hem de ilkokula hazırlanmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte çocuk okul ortamında yeni bilgi edinimini gerçekleştirirken ailesi dışındaki bireylerle iletişim kurarak sosyal davranış kalıplarını öğrenme becerisini de geliştirmektedir (Oktay, 1999; Polat, 2013; Güler, 2009).

Çocuğun yetişkinlerden bağımsız yaşantılarıyla geçirmiş olduğu zaman dilimi ve gerçekleştirdiği etkinlikler okul öncesi eğitim kurumunda ona özgür bir oyun ortamı sunmakta; bu durum çocuğa hayatın içerisinde var olan iş birliği, karar verme, öz değerlendirme ve başkalarının başarılarını takdir etme gibi değerleri kazandırmaktadır. Yaşantıları ile benzer yaşantılara, sorunlara ve duygulara sahip olan çocuk onlarla olumlu ilişkiler içerisine girdikçe sosyal becerilerini geliştirmede ve kendini tanımada daha başarılı olmaktadır (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar yalnızca sosyal kabul gören davranışları öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda aile dışındaki yetişkinlerle ve arkadaşlarıyla etkili bir şekilde iletişimde bulunma yollarını da öğrenmektedirler (Senemoğlu, 1994; Polat Unutkan, 2006a). Bu açıdan çocuğun sosyal ve duygusal becerilerinin gelişebilmesi ve okula

hazır bulunuşluğunu sağlamak için okul öncesi eğitim programlarında ve okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinliklerde çocukların başkalarıyla iletişim kurma, toplumsal kurallara uyma, yeni bir gruba uyum sağlama, bir grubun üyesi olma, kendi duygularını anlama ve açıklama, diğer bireylerin duygularını anlama, duygusal tepkilerini kontrol altına alma ve empati kurabilme gibi çalışmaların önemi büyüktür (Polat, 2010; Oktay ve Polat Unutkan, 2003).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların yazı dilleri ile etkileşim içerisine girmeleri ve bu yazı dillerini geliştirebilmeleri için; çocuklara gelişim seviyelerine uygun hikâyeler okunmakta, bu okunan hikâyeler hakkında çocuklarla sohbet edilmekte ve sınıf içerisinde bulunan hikâye kitaplarından istediği kitabı seçip resimlerine bakmasına fırsat verilerek hikâye yarı kesilip tamamlanmaktadır. Çocuklara yazı yazma becerilerinin temelini oluşturan ince motor becerilerinin gelişimini sağlayacak; hamur yoğurma, ipe bocuk dizme, bir kaptan bir kaba bir şey boşaltma, düzgün kalem tutarak çizgi çizme gibi etkinlikler de oldukça önemlidir (Aşıcı, 2010; Polat Unutkan, 2006a). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların bilimsel düşünme becerilerini desteklemeye yönelik yapılan etkinlikler aracılığı ile çocukların bilimsel düşünme becerileri, yaparak-yaşayarak öğrenme becerileri, gözlem ve deney becerileri, neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri, akıl yürütme becerileri ve yaratıcı düşünme becerileri desteklenmeye çalışılmaktadır (Polat Unutkan, 2006a; Aral, Kandır ve Yaşar, 2001). Betimleme, örüntüleme, eşitleme, birleştirme-ayırma, sınıflama, semboller kullanma, sıralama, geometriyi anlama, ölçme ve kıyaslama gibi becerilere yer verilerek çocukların gelecekte matematiği anlayarak öğrenmelerine yardım ederek onların kavramları anlamalarını sağlanmaktadır (Akman, Yükselen ve Uyanık, 2000; Polat Unutkan, 2006a).

Bütün bunların yanında bir çocuğun hareket becerilerini kazanması için öncelikle sağlıklı bir şekilde büyüme ve gelişme içinde olması, büyük ve küçük kaslarını koordineli olarak kullanmayı öğrenmiş olması gerekmektedir. Okul çağı çocuklarının, koşma, atlama, tırmanma, yakalama gibi etkinliklerdeki becerileri ile küçük kas motor becerileri sürekli gelişmektedir. Bu nedenle okula hazırlık programları oluşturulurken ilköğretime geçişi kolaylaştırmak amacıyla; beden

dengeğini sağlama, dengeli yürüme ve koşma ve koordineli hareket etme gibi kaba motor becerisi gerektiren hareketlerin yanında; nesnelere hareket ettirme, makas tutma ve kesme çalışmaları, düzgün kalem tutma, çizgileri birleştirme, çizgileri kopya etme çalışmaları gibi ince motor becerileri gerektiren etkinliklere yer verilmelidir (Görmez, 2007; Oktay ve Polat Unutkan, 2003). Ayrıca okul öncesi dönemde çocuklara taşıyabilecekleri kadar sorumluluk ve kendiişlerini yapabilmeleri için fırsatlar verilmesi ilköğretime uyumlarını kolaylaştıracayı için okul öncesi programlarında; kendi işini yardımsız olarak yapma, tuvalet, el yüz temizliğini yardımsız yapma, giysilerini yardımsız giyip çıkarma, eşyalarını toplama, kendi sorumluluğunu üstlenme gibi çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir (Oktay ve Polat Unutkan, 2003; Polat Unutkan, 2003).

Sonuç olarak, okul öncesi dönemi huzurlu geçiren bir çocuğun, okula başlamada duygusal ve sosyal yönden daha uyumlu olması beklenmektedir(Ayhan, 1998). Bu süreçte öğretmenin çocukları ilkokula hazırlamada herhangi bir kaygı içerisine girmeden okul öncesi eğitimin tüm süreçlerini dikkate alarak belirli bir plan dâhilinde çalışmalarını sürdürmesi gerekmektedir (Bloom, 1995). Çocukların ilköğretime hazır oluşlarında öğretmene düşen sorumluluklardan bazıları şunlardır:

- Okula hazırlık ve bunun nasıl gerçekteleēeēeęi ile ilgili bilgiye öğretmenin sahip olması gerekir.
- İlkokulun çocuktan beklediği gelişim özelliklerinin ve sahip olunması gereken yeterliliklerin neler olduğunun detaylı olarak bilinmesi gerekir.
- Okul öncesi öğretmeni çocuğun ilkokula hazır olması için tüm yönlerden gelişimini desteklemeli, okuma yazma becerisini edinmesi için farkındalık kazandırması ve okul başarısını sağlamak için ön bilgi ve becerileri edinmesinde rehberlik etmelidir.
- Okula hazırlığın tüm seneye yayılan etkinliklerin bir bütünü olduğunun bilincinde olmalıdır.
- Çocukların el ve parmak kaslarını geliştirici, bileğini kuvvetlendirici çalışmalar planlamaya ve uygulamaya özen göstermelidir. Kalem doğru tutmalarını sağlamalı ve bu davranışı pekiştirerek kalıcılık oluşturmalıdır.

- Okul öncesi eğitimin hedeflerini göz önünde bulundurarak programlarını hazırlamalıdır.
- Öğretmen ilkokulda uygulanan programlar ve içerikleri hakkında bilgi sahibi olarak okul öncesi eğitim sürecini bunlara temel olacak şekilde planlamalıdır.
- Öğretmen, ilkokula hazırlıkta kendisi bilinçli hale geldiği gibi aileyi de bu konuda bilinçlendirmeli ve çocuğun okula hazırlanmasında aileyle iş birliği sağlamalıdır.
- Okula hazırlık sürecinde aileleri doğru bilinçlendirmede gerekli kaynak kitap ve materyalleri sağlama konusunda yardımcı olmalıdır. Ailelerin çocuklarını ilkokula hazırlamada doğru olan uygulamaları okulda görmesi ve zaman zaman bunlara katılması evde de bu uygulamalara yer vermelerini kolaylaştıracaktır. Bu sebeple öğretmen bu düzenlemeler için uygun koşulları sağlamalıdır (MEB, 2006; Dinçer, 2005; Polat Unutkan, 2006a).

2.7. Çoklu Zekâ Kuramı

2.7.1. Zekâ Kavramı

Çok uzun yıllar zekâ kavramı üzerinde farklı çalışmalar yürütülmüş ve çeşitli fikirler ortaya atılmıştır. İnsanlar zekâ ve zekânın yapısı hakkında düşünmüş, fikirler sunmuş, bireylerin zekâlarını yargılamış ve zekâlarını IQ testleri ile ölçmeye çalışmışlardır. Zekâ geçmiş yıllarda dar bir perspektifte değerlendirilirken günümüzde daha farklı ve geniş bir açıdan ele alınmaktadır. Bununla birlikte her ne kadar zekâyı uzun yıllardır tüm kuramcı ve araştırmacılar inceleyerek genel tanımlamalar ortaya koymaya çalışsalar da, zekâyâ yönelik betimlemelerin kültürden kültüre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin, batı kültürü zihnin hızı, sözel becerileri değerlendirme eğilimine göre zekâyı ele alırken; Afrika kültürü zekâyı değerlendirirken ağırbaşlılık, bilgelik gibi kavramlara yer vermiştir (Oklan Elibol, 2000; Howard, 1991). Bu nedenle zekâ ile ilgili birçok tanım yapılmakta bu tanımlardan bazıları ise şu şekilde sıralanabilmektedir.

Zekâ; insan zihninin karmaşık bir becerisi olup, beyindeki birçok becerinin birbiriyle uyumlu ve ortaklaşa çalışması sonucunda ortaya çıkan yetenekler

birleşenidir. Birbirleriyle uyumlu ve ilişkili çalışarak zihinsel fonksiyonları oluşturan bu yetenekler algılama, hafıza, düşünme, akıl yürütme gibi becerilerdir (Metin, 1999). Wechler zekâyı, kişinin rasyonel bir şekilde düşünebilmesi, belirli bir amaca yönelik davranabilmesi ve çevresindeki olaylarla baş edebilme becerilerinin bütünü olarak tanımlamıştır (Akboy ve İkiz, 2007). Thurston ise zekâyı; sözel ifadeleri anlama, konuşurken kelime akıcılığını sağlama, sayısal ifadelerle çalışabilme, olgular arasında uzaysal açıdan ilişki kurabilme, belleğini kullanabilme ve problem bir durum karşısında akıl yürütebilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Sternberg, 2003). Piaget' e göre ise zekâ, bireyin çevresindeki yeni olaylara adapte olma yeteneğidir (Parhan, 1998). Zekâ; olumlu beceri, hızlı öğrenme, gönüllülük, yaratıcılık, hayal gücü, duygusal ve estetik ayırıştırma gibi yeteneklere sahip olma durumudur. Binet' e göre zekâ, olumlu akıl yürütme, doğru karar verme ve kendisinden beklenenin fazlasını yapma becerisidir (San Bayhan ve Artan, 2005). Söz konusu tanımlar incelendiğinde probleme çözüm üretme, mantık yürütme ve eleştirel düşünme becerileri bireyin zekâ göstergesi olarak düşünülmektedir. Geleneksel yaklaşıma göre bireylerin sahip oldukları yeterliliklerinin ortaya çıkarılması ve bu yeterliliklere göre gruplara ayrılarak kendileri için uygun eğitim ortamlarına katılmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Talu, 1999). Aynı zekâ düzeyindeki insanlardan birebir aynı yetenekleri sergilemesini beklemek, zekânın kapsamında yer alan farklı beceriler olduğu görüşüne ters düşmektedir. Her insanın sahip olduğu zekâ durumu farklı alanlarda daha baskın şekilde ortaya çıkabilmekte; bazı insanlar tamir etme, yapı-inşa, aygıt kullanma gibi işlerde daha fazla başarı gösteren somut bir zekâyâ sahipken, bazıları da sayı, kavram, denklem gibi etkinliklere yatkınlığı olan soyut zekâ becerisine sahip olabilmektedir. Bir kısmı ise, diğer insanlarla toplumsal ilişkiler içerisine girmeyi gerektiren ticaret, yönetim ve siyasal alanlarda daha baskın bir zekâyâ sahip olabilmektedir. Bununla birlikte tüm zekâ yetenekleri birbiriyle ilişkili olup; örneğin, matematik becerileri yüksek olan bir bireyin diğer alanlarda ortalamanın üzerinde bir başarı göstermesi beklenmekte, bunun tam aksi tüm alanlardaki zekâ yeteneği ortalamanın altında olan birisinin ise, bir alanda olağanüstü bir başarı sergilemesi beklenmemektedir (Yörükoğlu, 2002).

2.7.2. Zekâyı Etkileyen Faktörler

Zekâ; hem biyolojik hem de toplumsal kökleri olan bir kavram olup sürekli geliştirilebilen esnek bir yapıya sahip olması nedeniyle hayat boyu kapasitesini artırabilme potansiyeline sahiptir. Birey doğduğu anda kendisine kalıtımla geçen bir zekâ potansiyeline sahip olup, bu potansiyelin en üst seviyeye ulaşması ya da ulaşamaması bireyin çevresine ve yeni öğrenmelerine bağlı olmaktadır (Gürel ve Tat, 2010). Zekânın kalıtımın yanı sıra aile ve bireyin iletişimde bulunduğu çevreden etkilerle gelişen biyolojik bir yapı olduğu bilinmektedir. Zekâ çocukta doğuştan var olmakta ve kalıtımın etkisiyle belirlenmektedir. Anne babanın sahip olduğu zekâ potansiyeli çocuğun zekâ kapasitesini etkilemekte; çocuğun zekâsı ile anne-babasının zekâsı arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte annenin hamileliği sırasında iyi beslenmesi, olumsuz koşullara maruz kalmaması ve bebeğin de doğduktan sonra yeterli ve dengeli beslenmesi zekâ gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu durum kalıtımın yanı sıra çevresel faktörlerin de, zekâ gelişimi üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuğun kalıtımla sahip olduğu zekâ potansiyelini kullanabilmesi ve en üst düzeye çıkarabilmesi ancak zengin uyarıcılara sahip bir çevrede mümkün olabilmektedir (Emig, 1997; Kingora, 1998; Metin, 1999; Armstrong, 2000).

Zekânın kapasitesi ve boyutları kalıtımla olan ilişkisini ortaya koymakla birlikte; gelişimine yaşam boyu devam etmesini sağlayan uyarıcıların çokluğu ise, çevre ile olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Döllenme sürecinden itibaren çevrenin bireyin zekâsı üzerindeki etkisi başlamakta ve yaşam boyu bu etki devam etmektedir (Ülgen, 1995). Davranışsal genetikçiler gerçekleştirdikleri çalışmalarda; belirli davranış özelliklerinin en üst ve en alt sınırlarını kalıtımın belirlediği ve bu sınırların nerede duracağını ise çevresel koşulların şekillendirdiği genellemesine ulaşmışlardır. Bu bakımdan davranışın ortaya konan son şeklini kalıtım ve çevre birbirleriyle etkileşimleri sonucu ortaya çıkarmaktadır (Cüceloğlu, 1991; Başbay, 2000).

2.7.3. Çoklu Zekâ Kuramı ve Ortaya Çıkışı

Gardner'ın normal ve üstün yetenekli çocukların zihinsel kapasitelerinin gelişimi ile zihinsel aksaklıklarla dünyaya gelen çocukların zekâ bozukluklarını araştırdığı ve Harvard Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği "Proje Sıfır (Project Zero)" isimli araştırması çoklu zekâ kuramının ortaya çıkışında etkili olmuştur. Özellikle beyin hasarlarına sahip çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmalar çoklu zekâ kuramının şekillenmesinde yol gösterici olmuştur. Beyinde hasarlı olan kısımla ilgili faaliyetleri yapmakta zorluk yaşayan bireylerin diğer beyin bölgeleri desteklendiği zaman bu zorluğun kapatıldığı belirlenmiş, bu kapsamda her çocuğun, bir ya da birden fazla alanda gelişim potansiyeline sahip olduğu bu nedenle de ilkokulun ilk yılları ve okul öncesi eğitim dönemi için program geliştirme ve değerlendirmeye yönelik farklı yaklaşımlar önerilmiştir (Gardner, 2004).

Gardner, zekânın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar birçok yeteneği içerisinde barındırdığını savunarak, zekânın IQ testleri ile objektif olarak ölçülebilecek olduğunu iddia eden geleneksel anlayışı eleştirmiştir. Gardner zekâyı tanımlarken; bir insanın bir veya birden çok kültür tarafından değerli bulunan bir ürün meydana getirebilme potansiyeli, yaşam içerisinde karşılaştığı sorunlara geçerli ve etkili çözümler getirebilme yeteneği ve bir çözüm getirilmesi gereken hayatın içinde var olan karmaşık problemleri keşfetme becerisi ifadelerini kullanmıştır. Gardner'ın zekâ tanımlamasında üzerinde durduğu en önemli nokta; zekâ ile birlikte çoğul sözcüğünü vurgulamasıdır. Buna göre zekâ; çok yönlü olup, birey zekâsını geliştirebilmekte, yenileyebilmekte bir anlamda zeki bir insan olmayı öğrenebilmektedir (Saban, 2005).

Zekâ; tek bir etken ile açıklanamayacak kadar karmaşık bir kavram olup, farklı becerileri de içine almaktadır. Bu açıdan modern eğitimin amacı çocuğun sahip olduğu becerilerini bir bütün olarak ortaya çıkartmak ve bunları geliştirmektir. Böylece çocuğun bir problem durumu ile karşılaştığı zaman onun üstesinden gelebilmek için farklı zekâ alanlarında yer alan becerilerini bir arada kullanabilme yetisinin geliştirmesi gerekmektedir. Çoklu zekâ kuramı temelde kişiye özgü becerilerden söz ederken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmakta ve her

çocuğun farklı zekâ becerilerine sahip olmasından dolayı öğrenme biçimlerinin de birbirinden farklılaşabileceği görüşünü savunmaktadır. Her birey öğrenmesini kendi zekâ alanına özgü öğretim biçimleriyle gerçekleştirmektedir. Bu nedenle modern eğitim sistemi içinde öğretmenlerin çoklu zekâ alanlarına göre öğretim sürecini planlamaları ve programları geliştirmeleri ve bunları uygulayarak değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Bu nedenle çocukların çoklu zekâ alanlarına göre kendilerini geliştirebilecekleri olanaklar onlara sunulmalıdır (Kocabaş, 2003).

Gardner insan zekâsının farklı beceri alanlarına sahip olduğu görüşünü savunmuş, 1983 yılında yayınladığı “Frames of Mind” isimli kitabında bir insanın geniş bir yetenek yelpazesi ortaya koymasına izin veren yedi zekâ alanına sahip olduğunu bununla birlikte bu sayının insanın sahip olduğu yetenekleri tanımlamada yetersiz kalabileceğini ve farklı zekâ alanlarının da olabileceğini ifade etmiştir (Gardner, 2004; Saban, 2005). Gardner 1999 yılında yayınlanan “Zekâ Yeniden Yapılandırıldı” adlı bir diğer eserinde ise, bu yedi zekâ alanı dışında yeni bir zekâ alanından söz ederek çoklu zekâ teorisini yeniden şekillendirmiştir. Dokuzuncu zekâ alanı olarak varoluşla ilgili kavramları ele alan “Varoluş Zekâsı” üzerinde ise, Gardner araştırmalarını devam ettirmektedir (Demirel vd., 2006).

Gardner’ ın ileri sürdüğü dokuz türdeki zekâ alanları şunlardır:

- 1) Sözel-Dilsel Zekâ (Verbal-Linguistic Intelligence)
- 2) Mantıksal-Matematiksel Zekâ (Logical-Mathematical Intelligence)
- 3) Görsel-Uzamsal Zekâ (Visual-Spatial Intelligence)
- 4) Müziksel-Ritmik Zekâ (Musical-Rhythmic Intelligence)
- 5) Bedensel-Kinestetik Zekâ (Bodily-Kinesthetic Intelligence)
- 6) Sosyal Zekâ (Interpersonal Intelligence)
- 7) İçsel-Özedönük Zekâ (Intrapersonal Intelligence)
- 8) Doğa Zekâsı (Naturalist Intelligence)
- 9) Varoluşçu Zekâ (Existential Intelligence) (Demirel vd., 2006).

2.7.4. Çoklu Zekâ Teorisinde Yer Alan Zekâ Alanları ve Özellikleri

2.7.4.1. Sözel-Dilsel Zekâ Alanı (Verbal-Linguistic Intelligence)

Sözel-dilsel zekâ alanı; bireyin ana dili ile birlikte diğer dilleri kullanabilmesi, düşüncelerini ifade edebilmesi ve insanları anlayabilme kapasitesini ifade eden zekâ alanıdır. Sözel-dilsel zekâ alanı, diğer zekâ alanlarına göre daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiş olan en üstün zekâ alanı olup, bu zekâ alanı, bireylerde farklı nörolojik süreçleri içermekte ve bu süreçler kişilerde farklı yetenekler olarak ortaya çıkmaktadır. Sözel dilsel zekâ alanına sahip bireyler nörolojik anlamda kelimelerin kullanımındaki küçük değişimlere, kelimelerin sıralanışlarına, seslere, ritimlere ve dilin değişik biçimde kullanımlarına karşı aşırı hassastırlar. Dil her ne kadar jest veya yazı ile de iletiliyor olsa da temel önem taşıyan noktası, bir ses sisteminden oluşması ve kulağa yönelik bir ileti olmasıdır. Sözel-dilsel zekâ alanına sahip olan bireyler bir olayı hikâyeleştirme, bir konu ile ilgili mizah yapabilme, soyut düşünebilme, dili etkili kullanabilme, konuşurken dilin özelliklerini ve dilbilgisi kurallarını doğru bir şekilde uygulayabilme gibi özellikler sergilemektedirler(Checkley, 1997; Edwards, 1999; Leung, 2000; Gardner, 2004).Türkiye’de en fazla dikkate alınan iki zekâ alanından ilki sözel-dilsel zekâ alanı iken, bir diğeri ise, mantıksal-matematiksel zekâ alanıdır. Gerçekleştirilen test sınavlarının bu iki zekâ alanına hitap ediyor olması bunun en temel nedenleri arasındadır. Bu nedenle öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin çoğu da bu iki zekâ alanına odaklanmaktadır (Temiz, 2010). Sözel-dilsel zekâ alanının temelleri doğum öncesi döneme dayanmakta olup; anne karnında iken kendisine kitap okunan, konuşulan, şarkı dinletilen veya söylenen bebeklerin dilsel zekâlarının gelişimi doğumdan önce başlamaktadır. Bu nedenle doğum öncesi dönemden başlayarak yaşamın ilk yıllarından itibaren küçük çocuklarla ilgilenirken sözlü iletişimi kullanmak, masallar anlatmak, sorular sormak, nesnelere sesli olarak tanıtmak, olayları ve duyguları açıklamak gibi faaliyetler çocuğun sözel-dilsel zekâ alanının gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır (Demirel vd., 2006).

Sözel-dilsel zekâ alanı kendisini; dili kullanma becerilerinde, okuma-yazma faaliyetlerinde ve başkalarıyla iletişime geçme durumlarında ortaya koymaktadır. Dili kullanma becerisi gelişmiş, okuma-yazma ve dinleme faaliyetlerinde başarılı ve

bunlardan zevk alan çocukların sözel-dilsel zekâ alanına sahip olduğu belirtilmektedir. Bu zekâ alanına sahip bireyler kendi diline ait gramer kurallarını, cümle yapısını, vurgu ve tonlamaları, kavramların neyi ifade ettiğini çok iyi bilmekte ve dili büyük bir ustalıkla kullanmaktadırlar. Buna göre sözel-dilsel zekâ alanı; diğerlerini ikna etme, bir konuda bilgi sunma, bir işin nasıl yapılacağını açıklama ve kullanılan dilin özelliklerine hâkim olma gibi dil ile ilgili bütün etkenleri kapsamaktadır (San Bayhan ve Artan, 2005; Saban, 2005). Sözel-dilsel zekâ alanı yüksek bireylerin; dinleme becerileri yüksek olup, bu bireyler kelime oyunlarından hoşlanmakta ve kelime dağarcıkları oldukça kuvvetlidir. Bunun yanında fıkra anlatımında başarılı, kitaplarla vakit geçirmeyi seven, sözel iletişimleri güçlü, yazı, şiir vb. yazmaktan zevk alan ve iyi bir belleğe sahip bireylerdir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002). Sözel-dilsel zekâ alanı yüksek bireylerin tercih ettikleri ve başarılı oldukları meslek gruplarının ise siyaset, edebiyat, hukuk, dilbilim, sanat ve iletişim alanlarında olduğu görülmektedir. Bu bakımdan başarılı politikacılar, yazarlar, şairler, hukukçular, dilbilimciler, tiyatrocular, sunucular, editörler ve gazeteciler genel olarak sözel/dilsel zekâları yüksek olan bireylerdir (Gürel ve Tat, 2010).

2.7.4.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı (Logical-Mathematical Intelligence)

Mantıksal-matematiksel zekâ alanı; sayısal düşünebilme, hesaplama yapabilme, bir problemle ilgili neden-sonuç ilişkisi kurup çözümüne ilişkin akıl yürütebilme, bir konu hakkında hipotezler üretebilme, olaylara eleştirel bir bakış açısıyla bakabilme, bir bütünün parçaları arasında ilişki kurabilme, sayılar ve geometrik şekiller gibi soyut kavramlarla çalışmalar yapabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı; bireylerin bilimsel konulara, sayısal verilere ve sayısal kavramlara ilgi göstermesi ile kendini göstermektedir (Nicholson-Nelson, 1998; Hoerr, 2002). Matematik becerisi bir konunun altında yatan önemli sorunları fark edebilme ve sonrasında bu problemleri çözüme ulaştırabilmede akıl yürütme biçimidir. Matematik-mantıksal zekâ alanı; bir problemin çözüm yolunu düşünme ve çözüme ulaştırma, olayları ve varlıkları analiz etme, karmaşık sayısal hesaplar yapma, mantıksal sıralamaları bulma ve kullanma,

neden sonuç ilişkilerini ortaya koyma gibi becerileri içermektedir. Bu zekâ alanında, somut nesne ya da olaylardan ziyade soyut düşünme ve hatırlama becerileri ön planda olup; sebep-sonuç ilişkileri oluşturmada, sosyal ilişkiler kurma konusunda, sosyal çevrelerinde bulunan insanları anlamada, aritmetik hesaplamalar yapmada, sorgulamada, varsayım oluşturmada ve bilgiyi yorumlamada başarılı bireylerin mantıksal-matematiksel zekâ alanlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu zekâ alanına sahip bireyler, öğrenmelerini soyut bağlantılar ve varlıklara ait özellikleri sayısallaştırma üzerine gerçekleştirmektedir (Edwards, 1999; Beachner, 2001; Selçuk vd., 2002; Gardner, 2004; Şahin Zeteroğlu, 2014). Bu zekâ alanına sahip bireylerin tercih etmiş olduğu ve başarılı olabildikleri meslekler; bilim insanı, mühendis, bilgisayarla ilgili meslekler, istatistikçi, yargıç, mucit, matematikçi, muhasebeci, eleştirmen, ekonomist, satın alma görevlisi, şehir planlamacısı, bankacı gibidir (Selçuk vd., 2002).

2.7.4.3. Görsel-Uzamsal Zekâ Alanı (Visual-Spatial Intelligence)

Görsel-uzamsal zekâ alanı, bireyin dünyayı uzaysal açıdan zihninde canlandırması için potansiyelinde var olan kapasitedir. Bu kapasite bireyin yapmış olduğu resimlerde, şekillerde, imgelerde, üç boyutlu nesnelere algılamasında ve olaylar karşısındaki muhakeme etme becerilerinde kendini göstermektedir. Uzamsal zekâ alanının en önemli işlevi, dünyayı görsel anlamda doğru biçimde algılamak, var olan algı üzerinde farklılıklar oluşturabilmektir. Görsel olarak elde edilen deneyim fiziksel uyarıcının olmadığı durumlarda bile yeniden üretilebilmektir. Bir öğeyi meydana getiren farklı öğelerin belirlenmesinde ve bu öğelerin geçirmiş olduğu dönüşüm sürecini zihinsel olarak çözümlenmeyi içeren hayal gücünün de işe koşulduğu becerilerdir (Checkley, 1997; Gardner, 2004). Görsel uzamsal zekâ alanı, kişinin çevresinde olup bitenleri objektif olarak görebilmesi, algılaması, değerlendirmesi ve tüm bunların sonucunda var olan durumu grafiksel olarak analiz etme yeteneğini içermektedir. Bu bireylerin hassasiyetleri ve duyarlılıkları yer, zaman, renk, biçim ve desen gibi olgular ile bunlar arasındaki bağlantılara dayanmaktadır. Bu nedenle bu zekâ alanı daha aktif olan bireyler, algılamak ve kalıcılık sağlamak istedikleri durumları görselleştirerek, gözlerinde canlandırarak

veya resimlerle, renklerle çalışarak daha iyi öğrenmektedirler. Görsel-uzamsal zekâ alanı baskın olan kişiler satranç ve hokey oynamada başarılı olup; bu zekâ alanı gelişmiş olan bireylerin izcilik, avcılık, kılavuzluk, dekoratörlük, mimarlık, mucitlik, ressamlık, tasarımcılık, karikatüristlik, fotoğraf sanatçılığı ve heykeltıraş gibi meslekleri tercih ettikleri görülmektedir (Hirsh, 2004; Saban, 2005; Demirel vd., 2006).

2.7.4.4. Müziksel-Ritmik Zekâ Alanı (Musical-Rhythmic Intelligence)

Müziksel-ritmik zekâ alanı; kendine özgü sistem ve yapılarla sahip olmasıyla diğer zekâ türlerinden ayrılan bir beceri alanıdır. Ritim, ses perdesi ve ton olmak üzere üç temel öğeyi kullanarak aktif hale getirilen bir dil olup, bu üç öğeyi kullanan her bireyin beste oluşturma, şarkı söyleme ve bir müzik aleti çalma gibi müzik ile ilgili becerilerle başarılı olabileceği belirtilmektedir (Gardner, 2004; L. Campbell, B. Campbell ve Dickinson, 1996). Müziksel ve ritmik zekâ alanının geliştirilmesindeki kritik dönemin 4-6 yaş aralığındaki erken çocukluk yılları olduğu düşünülmektedir. Bu yıllarda çocuğa sağlanacak olan zengin uyarıcı müzik ortamının, çocuğun daha ileri yıllardaki müziksel faaliyetlerinin temelini oluşturduğu düşünülmektedir (Demirel vd., 2006). Bu zekâ alanı gelişmiş bireyler yalnızca müziksel eserleri hatırlamada başarılı olmayıp; bu bireylerin düşünme biçimleri, olayları hatırlama seyirleri, durumları yorumlama biçimleri de müziksel bir biçimde gerçekleşmektedir (Saban, 2005). Müziksel ritmik zekâ alanı yüksek olan bireyler, müzik örüntülerini kolaylıkla içselleştirebilen, ritim aletleri çalmaktan ve ritmik hareket etmekten zevk duyan kişilerdir. Sayılarla, renklerle, isimlerle ve nesnelere ilgili şarkıları öğrenme durumları müzikal zekâ alanı kapsamında yer almaktadır (San Bayhan ve Artan, 2005).

2.7.4.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı (Bodily-Kinesthetic Intelligence)

Bedensel-kinestetik zekâ alanı; bireyin bir problem durumu karşısında bütün vücudunu ve vücudunun öğelerini aktif şekilde kullanarak probleme çözüm üretebilme kapasitesi olup; vücudun koordinasyonunu sağlama, hız, denge, kuvvet gibi fiziksel becerileri içeren bir zekâ alanıdır. Bedensel-kinestetik zekâ alanı; bedeni

ve hareketlerini kontrol altında tutmayı, esneklik kazandırmayı, bedensel nesnelere zihne aktarmayı ve beden ile zihin arasında uyumlu bir bağlantı kurmayı sağlamaktadır. Bu zekâ alanına sahip bireyler beden hareketlerini kontrol etmede ve beyin ile vücut arasında koordinasyon sağlayarak oluşturdukları zihinsel faaliyetlerde üstün başarı gösterebilmektedirler (Silver, Strong ve Perini, 1997; Bümen, 2005; Demirel vd., 2006). Bedensel-kinestetik zekâ alanında organların kullanılabilme kapasitesinin bir sorunun çözümünde, bir modelin inşa edilmesinde veya bir ürün oluşturulmasında kullanılması esastır. Bu zekâ alanının devinimsel olarak içermiş olduğu bazı özel beceriler; koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi becerileri gerektiren faaliyetlerdir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı güçlü olan insanlar, daha çok yaparak yaşayarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek öğrenmektedirler. Hiperaktif etiketlemesinin bedensel-kinestetik zekâsı yüksek olan bireylere yapılması çok sık karşılaşılan bir durumdur. Bireyin bu zekâ alanındaki başarısı görmezlikten gelinerek böyle bir genellemeye gidilmesi doğru bir yaklaşım değildir. Bedensel-kinestetik zekâ alanına sahip çocuklar öğretmenler tarafından genel olarak problem çıkaran ve vasat öğrenciler olarak tanımlamakta ancak, çocuğun bu yöndeki zekâ alanını geliştirmek için yapılması gereken işe; öğrenmelerini vücut hareketleri üzerine temellendirmek olmaktadır (Saban, 2005; Temiz, 2010; Selçuk vd., 2002). Bedensel-kinestetik zekâ alanı yüksek kişiler çok yönlü organizasyonlar oluşturabilme becerilerinin yanı sıra spor, dans gibi beden hareketlerini içeren sanat alanlarında da büyük başarılar elde edebilmektedirler. Balerin-balet, heykeltıraş, pandomim sanatçıları, sporcular, koreograflar, cerrahlar bu alandaki zekâ becerileri yüksek bireylerdir (Gürel ve Tat, 2010).

2.7.4.6. Sosyal Zekâ Alanı (Interpersonal Intelligence)

Sosyal zekâ alanı diğer insanlarla nasıl yaşanması, iş yapılması ve iletişim kurulması gerektiğine yönelik becerileri içeren bir zekâ alanıdır. Bu zekâ alanı güçlü olan bireyler diğer insanların beden dillerine, seslerine, tonlamalarına, mimiklerine, hareketlerine, benzer ve farklı özelliklerine daha fazla dikkat ederek bunları analiz etmede ve yorumlamada oldukça başarılıdırlar. Bu başarılar empati kurmalarını, bireylerin davranışlarının altında yatan nedenleri ortaya çıkarmalarını,

organizasyonlar planlamalarını ve farklı organizasyonlara katılmalarını sağlamaktadır. Onlar için insanlarla ilişki içine girmek, iş birliği kurarak çalışmak, öğrenmelerini diğerleriyle etkileşimlerinden elde etmek en temel becerilerdir (Armstrong, 1994a; Çakır, 2005; Saban, 2005; Güneş ve Gökçek, 2010). Sosyal ve kişilerarası zekâ alanı yüksek bireyler arkadaş edinmekten, insanlarla iletişime geçmekten ve grupla iş yapmaktan zevk almakta, insanları anlamak, yönlendirmek, davranışlarını ve fikirlerini şekillendirme ile ilgili becerileri de oldukça yüksektir. Sosyal zekâ alanı yüksek olan bireylerin başarılı olduğu meslekler; psikologluk, iş adamlığı, politikacılık ve organizatörlüktür (Demirel vd., 2006).

2.7.4.7. İçsel-Özedönük Zekâ Alanı (Intrapersonal Intelligence)

İçsel-özedönük zekâ alanı; bireyin kendi kendini motive etmesi, ruh halini bilmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması ve bu farkındalık ile ilişkili olarak çevresine uyumlu davranışlar ortaya koyabilme kapasitesidir. Bu zekâ alanı bireye kendisini objektif olarak değerlendirme, kendisine güven duyma, sahip olduğu duyguların farkında olma ve sahip olmak istediği ihtiyaçların bilincinde olma becerisi kazandırmaktadır (Nicholson-Nelson, 1998; Saban, 2005).

Bireyin davranışlarını anlamlandırabilmesi için kendi içinde olup bitenleri fark edebilmesi ve içte yaşadığı duygularla barışık olması onun yaşam süresince elde etmiş olduğu deneyimleriyle doğru orantılıdır. Bu nedenle içsel-öze dönük zekâ alanı, zaman içerisinde tecrübe kazandıkça dereceli olarak gelişmektedir. Bir bakıma insanın kendine yönelik bir içgörü geliştirmesi yani hissettiği duyguları, verdiği duygusal tepkileri, düşüncelerini yansıtmaya biçimlerini, öz benliğini ve sezgilerini çözümlene sürecidir (Demirel vd., 2006). İçsel zekâ alanı yüksek bireyleri içe kapanık olarak tanımlamak doğru bir bakış açısı değildir. Bu bireyler sosyal yaşamdan kopmuş ve asosyal insanlar olmayıp; kendi davranışları ve zihinleri hakkında gerçekçi bilgilere sahiptirler. Bu nedenle de sahip oldukları baskın özelliklerini kullanma ve geliştirme eğilimindedirler. Bu durum kendilerine güven duyarak diğer insanlardan bağımsız kararlar almalarını ve daha bireysel faaliyetlerde bulunmalarını ortaya çıkarabilmektedir. İçsel-özedönük zekâ alanı ‘benlik bilgisi’ olarak da nitelendirilebilmektedir. Bu bilgi bireyin duygularıyla nasıl baş

edebileceğine, bireysel sorunlarını çözmesine, hedefe yönelik davranışlar sergilemesine, disiplinli hareket edebilmesine ve kendine güven duyma gibi olumlu özelliklere sahip olmasına yardımcı olmaktadır. İçsel-öze dönük zekâ alanları kuvvetli olan meslek grupları; psikologlar, psikoterapistler, teologlar, filozoflar, yazarlar, ressamlar ve heykeltıraşlardır (Temiz, 2010; Gürel ve Tat, 2010).

2.7.4.8. Doğa Zekâsı (Naturalist Intelligence)

Gardner'ın 1995 yılında ortaya koyduğu sekizinci zekâ alanı ise, doğa zekâsıdır. Bu zekâ alanı, doğada var olan tüm canlıları tanıma, araştırma, inceleme ve yaratılışları üzerine akıl yürütme becerisidir. Söz konusu zekâ alanı, insanın doğada var olan her türlü canlıya ilgi duyması ile kendini göstermekte; en belirgin özelliği ise, bitkilere, hayvanlara ve çevreye karşı duyulan ilgidir. Bu zekâ alanı yüksek bireyler ülkesel veya küresel çevre değişikliklerini belirleme, evcil ve vahşi hayvanların yaşam olanaklarını açıklama, yeşil alanları koruma, teleskop veya mikroskop kullanarak en ince ayrıntılarına kadar doğayı keşfetme ve bunları fotoğraflama davranışları sergilemektedirler (Hoerr, 2002; Yavuz, 2001).

Doğa zekâ alanında yer alan her türlü düşünce, davranış, hareket doğal yaşam döngüsüyle ilgili olup; mantıksal matematiksel zekâ alanının durumları kategorilere ayırmak özelliği ile içsel zekâ alanının toplumsal uyarıcılardan uzak bireysel hareket etme isteği doğa zekâ alanı ile bağlantılıdır. Bu becerileri gelişmiş mantıksal-matematiksel ve içedönük zekâyâ alanına sahip bireylerin doğa zekâ alanlarının da yüksek olduğu görülebilmektedir (Selçuk vd., 2002). Doğa zekâ alanının yakından ilgili olduğu alanlar; biyoloji, zooloji, jeoloji, tarım, botanik ve doğa sporlarıdır. Bu açıdan çiftçiler, botanik bilimciler, biyologlar, ziraatçılar, bahçıvanlar, fotoğrafçılar, dağcılar, peyzaj mimarları, zoologlar ve jeologlar doğa zekâ alanı yüksek olan bireylerdir (Şahin Zeteroğlu, 2014).

2.7.4.9. Varoluşçu Zekâ Alanı (Existential Intelligence)

Gardner tarafından dokuzuncu zekâ alanı olarak bahsedilen fakat tam anlamıyla kabul görmeyen zekâ alanıdır. Varoluşçu zekâ alanı, insan varlığı hakkında ki daha derin ya da daha büyük soruları kavramsallaştırma ve bunlarla

mücadele etme konusunda hassas bir kapasiteye sahip olma yeteneğidir. “Büyük sorunların zekâsı” veya “ruhani zekâ” olarak da adlandırılan bu zekâ alanı evrenin ve insanın var olmasıyla ilgili sorular sorup bunların cevaplarına odaklanmaktadır. Bu sorular, “Niçin yaşıyoruz? Niçin ölüyoruz? Nerden geldik? Niçin severiz? Niçin savaşıyoruz?” gibi sorulardır (Gardner, 2006; Christodoulou, 2009).

2.7.5. Çoklu Zekâ Teorisinin Eğitim-Öğretimde Kullanılması

Çoklu zekâ kuramı, ilk olarak Howard Gardner’ ın 1993 yılında yazmış olduğu “Multiple Intelligences-Theory in Practise” kitabından sonra eğitim ve psikoloji alanında kullanılmaya başlanmıştır. Kuram getirmiş olduğu anlayışla eğitimciler tarafından benimsenmiş, zaman içerisinde öğretmenlerin sınıf yönetimlerini ve derslerde kullandıkları öğretim programlarını etkilemiştir. Bu etkilenme sonucunda kuramın ortaya çıkışı ile birlikte Amerika Birleşik Devletleri’nde “Çoklu Zekâ Okulları” açılmaya başlamıştır (Traub, 1998; Bümen, 2002).

Eğitim sürecinde eğitimcilerin sınıf içerisinde kullandıkları birçok öğrenme stili bulunmakta olup, bu öğrenme stilinin sınıf içerisindeki çocukların tümüne uygun olması oldukça güç olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin zayıf veya yetersiz oldukları taraflarına odaklanmaları yerine, güçlü olan zekâ alanlarının tespit edilip bu alanlarda başarılı olmaları için yardım etmeleri gerekmektedir. Çoklu zekâ kuramı, çocukların güçlü oldukları zekâ alanlarını destekleyerek herhangi bir konu hakkında öğrenebilecekleri şeyleri daha kolay anlamalarına yardımcı olmaktadır. Kuram insan zekâsını kategorilere ayırdığından ve bireysel farklılıklara önem veren bir kuram olduğundan öğrenme sürecinde öğrencilerin farklı kavramları anlamaları için çocuklara çeşitli yaklaşımlar sunmaktadır. Bu yaklaşımlar öğretim ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin araştırmalarında ve araştırdıkları konuları anlamalarında hızlandırıcı etkiye sahiptir. Çoklu zekâ kuramı aynı zamanda çocukların konuları öğrenmelerinde, güçlü olan zekâ alanlarının ortaya çıkartılmasında ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesinde eğitimcilere de katkı sağlayan bir kuramdır (Brualdi, 1998; Haggarty, 1995; Goodnoug, 2001; Saban, 2002).

Gardner, öğrencilerin farklı yanlarının farkında olunmasının ve eğitim ortamlarının bu farklılıkları göz önünde bulundurarak düzenlenmesinin önemi üzerine vurgu yapmaktadır. Gardner çoklu zekâyı, çocukları eğitim hedefine ulaştıracak bir araç olarak görmektedir. Çoklu zekâ kuramı öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşmasını sağlayacak eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasını mümkün kılan, farklı disiplinlerdeki pek çok derse ilişkin kuram, kavram ve kuralları anlamaya ve öğrenmeye çalışan birçok öğrenciye ulaşılmasını sağlayan bir kuramdır. Gardner eğitim ortamının çocukların farklı zekâ alanlarına yönelik olarak çeşitlendirilmesi gerektiğini savunmuştur (Gardner, 2004). Çoklu zekâ kuramının sınıf içi uygulamalarında öğretmenlerin bütün zekâlara eşit ölçüde önem vermesi, materyal sunumlarında bütün zekâ alanlarını geliştirici ya da bütün zekâ alanlarını kullanmaya yönelik faaliyetler hazırlamaya özen göstermesi, her öğrencinin zekâ alanlarını geliştirici etkinlikler planlayarak eğitim ortamlarında bu etkinlikleri kullanmaları gerekmektedir (Demirel, 1999).

Çoklu zekâ kuramı, geleneksel eğitim sistemindeki sözel ağırlıklı ders işleme yöntemi ile dersi sürdürüp sadece sözel-dilsel zekâ alanına hitap eden öğretmen anlayışına karşı gelip, birden çok yöntem ile birden çok zekâ alanına hitap etmektedir. Başka bir ifade ile çoklu zekâ kuramı, uygulama esnasında tek tip standart öğretim yöntemi yerine farklı öğretim yöntemlerini bir arada uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Bu açıdan çoklu zekâ kuramı, çok kapsamlı öğretim modelini tercih etmekte ve böylece sınıftaki büyük çoğunluğa ulaşmayı hedeflemektedir. Çoklu zekâ kuramının uygulandığı eğitim sisteminde öğretmenler sınıflarında farklı eğitim modeli tarzı ve yaklaşımları kullanmaktadırlar. Kuram öğretmenleri eğitim sürecinde farklı modelleri bir arada uygulamalarını gerektiren çoklu öğretim yaklaşımını kullanmaları yönünde zorlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında çoklu zekâ kuramı, öğretmenleri sınıf içerisinde daha fazla sayıda öğrenciye hitap etmeleri konusunda zorlamakta, aynı zamanda eğitim sürecinde kullandıkları yöntemleri zenginleştirmeleri konusunda öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Saban, 2002; Yılmaz, 2002).

2.8. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde çocukların okula hazır bulunuşluk becerileri ve çoklu zekâ alanları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sıralamaya göre aşağıda verilmiştir:

2.8.1. Okula Hazır Bulunuşlukla İlgili Araştırmalar

Oktay (1983) tarafından yapılan araştırmada farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen 5-6 yaş grubu çocukların okul olgunluklarının karşılaştırılması ve olumsuz ortamlarda yetişen çocuklar için alınması gereken önlemlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde merkeze bağlı farklı okullarda öğrenimlerine devam eden 35 kız ve 35 erkek çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların okul olgunluklarını belirlemek amacıyla “Metropolitan Okul Olgunluğu Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluk ve genel olgunluk düzeyi puan ortalamalarının, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ortamlarda yetişen çocukların puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Dockette ve Perry (2002) tarafından yapılan araştırmada ise, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin hangi durumlardan etkilendiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Amerika Birleşik Devletleri’deki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan toplam 1300 anasınıfı öğretmeni oluşturmaktadır. Anasınıfı öğretmenlerinin görüşlerine dayanılarak yapılan araştırmanın sonucunda, anasınıfına devam eden çocukların fiziksel ve ruh sağlıklarının iyi olmasının yanı sıra çocukların beslenmelerinin ve dinlenme durumlarının çocukların okula hazır olmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra öğretmenler çocukların kendisine ait düşüncelerini ifade edebilmesini, sınıf içerisinde yapılacak olan etkinliklere ilgi göstermesini, geometrik şekilleri tanımasını ve 20’ye kadar ritmik sayabilmesini okula hazır oluşturma önemli ölçütleri olarak belirtmişlerdir.

Magnuson ve McGroder (2002) tarafından, çocukları okul öncesi kurumlarına devam eden annelerin eğitim seviyelerindeki artışın çocukların okula hazır

bulunuşluk ve akademik becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Amerika Birleşik Devletleri' nin farklı bölgelerinde (Atlanta: 1422, Riverside:950, Grand Rapids: 646) yaşayan anne ve çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Ulusal Çalışma Refahını Belirleme Stratejisi-Çocuk Çalışması Sonuçları (National Evaluation of Welfare to Work Strategies-Child Outcomes Study) aracılığı ile elde edilmiştir. Ulusal Çalışma Refahını Belirleme Stratejisi (National Evaluation of Welfare to Work Strategies); iş fırsatları ve temel beceri eğitim programının deneysel bir değerlendirmesidir. Ulusal Çalışma Refahını Belirleme Stratejisi-Çocuk Çalışması Sonuçları (National Evaluation of Welfare to Work Strategies-Child Outcomes Study) ise, Ulusal Çalışma Refahını Belirleme Stratejisi (National Evaluation of Welfare to Work Strategies) programının içerisine yerleştirilen, aile hayatı, çocukların refahı ve eğilimlerini bünyesinde barındıran bir programdır. Araştırma süresince annelerin lise, mesleki eğitim, temel yetişkin eğitimi, kurslar, ikinci dil olarak İngilizce eğitsel aktivitelerinden her birine katılma süreleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda annelerin eğitim durumlarıyla çocukların bilişsel gelişimleri ve akademik becerileri arasında pozitif yönlü, çocukların karşılaştıkları akademik problemlerle negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe çocukların bilişsel gelişimlerinin ve okuldaki akademik becerilerinin arttığı saptanmıştır.

Williamson (2003) araştırmasında, çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin okula hazır bulunuşlukla ilgili görüşlerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu iki okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi, altı okul öncesi eğitim öğretmeni ve çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmanın örneklem grubunda yer alan yöneticiler, öğretmenler ve ebeveynler, çocukların okula hazırlık becerilerinin geliştirilmesinde, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarının ve toplumdaki bireylerin görevlerinin olduğunu; bunun yanında ebeveynlere de büyük

sorumluluklar ve görevler düştüğü yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında sosyal ve iletişim becerileri çocukların okula hazırlık döneminde kazanmaları gereken en önemli beceriler olarak ifade edilmiştir. Ebeveynler çocuklarının okula hazırlık döneminde akademik becerileri kazanmaları konusu üzerinde dururken, okul öncesi öğretmenleri, fiziksel ve duygusal becerilere dikkat çekmişlerdir. Ayrıca örneklem grubunda yer alan katılımcılar çocuğun okula hazırlık döneminde anne-babaların okula hazırlıkla ilgili bilgilendirilmesi, ebeveynlerin çocuklarını okula hazırlayıcı etkinlikler sunmasının çocukların hazır oluş seviyelerini yükselteceğini vurgulamışlardır.

Mc Bryde vd. (2004) tarafından yapılan araştırmada ise, çocukların ilkokula hazırlığı aşamasında ailenin ve okulöncesi öğretmenlerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 215 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anne-baba ve öğretmenler tarafından doldurulan çocukların davranış, mizaç ve istek ile ilgili okul olgunluklarını ölçen anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların okula başlamasında sosyal beceri ve yeteneklerinin önemli kriterler arasında yer aldığı, okul olgunluğu ve okula başlama konusunda hem anne-babaların hem de öğretmenlerin etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla okula daha hazır oldukları saptanmıştır.

Boz (2004) ise yapmış olduğu araştırmada, anasınıfı öğretmeni, birinci sınıf öğretmeni ve ebeveynlerin altı yaş grubu çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili görüşlerini incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Ankara ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilkokul bünyesinde anasınıfına devam eden altı yaş grubundan 258 çocuğun velisi, bu kurumlarda çalışan 117 anasınıfı öğretmeni ve 97 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, "Öğretmen ve Velilerin Okula Hazır Bulunuşlukları İle İlgili Görüş Formu" ve "Öğretmen ve Veli Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, okula hazır bulunuşlukla ilgili görüşlerde, anasınıfı öğretmenin yaşının, öğrenim durumunun ve mesleki deneyiminin etkili olduğu; velilerin sosyo-ekonomik

düzeylerinin ve öğrenim seviyelerinin yükselmesine bağlı olarak çocukların sosyal iletişim ve okuma yazma beceri puan ortalamalarının yükseldiği; velilerin ve anasınıfı öğretmenlerinin, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerine göre akademik beceriyi daha önemli gördükleri; anasınıfı öğretmenlerinin ise, sosyal iletişim becerisi konusunu velilere göre daha önemli buldukları saptanmıştır.

Esaspehlivan (2006) araştırmasında, 78-68 aylık ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerini değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul il merkezindeki ilçelerdeki 17 özel ve resmi okullardaki birinci sınıfa devam eden 78 -68 aylık 300 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, 78 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinden daha iyi seviyede olduğu; okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş çocukların gitmemiş çocuklara kıyasla okula hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Polat Unutkan (2007a) tarafından, çocukların yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul'daki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarına devam eden beş buçuk ve altı yaş grubu 300 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, evin yapısına ait bilgileri içeren “Anket Formu” ve “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi dönemde çocukların içinde yaşadıkları evin yapısı ile ilgili birçok değişkenin çocukların ilköğretime hazır bulunuşlukları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çocukların yaşadıkları evin yapısına göre ilköğretime hazır oluş düzeylerinin; matematik, fen, zihin ve dil gelişimi, öz bakım becerileri alt ölçekleri ile uygulama formu toplamı ve gelişim formu toplamında anlamlı derecede farklılık gösterdiği; bu farklılığın ise, apartmanda oturan çocuklar lehine olduğu tespit edilmiştir. Yaşadıkları evde oturma odası olan çocukların ilköğretime hazır oluş düzeyleri açısından; çizgi, matematik, labirent, öz bakım

becerileri, zihin ve dil gelişimi, uygulama ve gelişim formu toplamlarında anlamlı derecede farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Polat Unutkan (2007b) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların matematik becerileri temelinde ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerinin; yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu; okul öncesi eğitimi alan 180, almayan 120 beş, beş buçuk ve altı yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, kişisel bilgileri içeren anket formu ve “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; okulöncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara kıyasla okula hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından çocukların matematik becerilerinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken, çocukların yaşlarına göre matematik becerilerinin yalnızca sıralama ve ölçekten alınan toplam puan açısından farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, alt sosyo-ekonomik düzeyden çocukların matematik becerileri bakımından ilköğretime yeteri kadar hazır olmadıkları belirlenmiştir.

Xiangkui, Lei ve Xiansong (2008) tarafından yapılan araştırmada, anaokullarında ve ilkokullarda çalışan öğretmenler ile anne-babaların okula hazır bulunuşluk hakkındaki görüşlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 370 anaokulu ve ilkokul öğretmeni ile 218 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların genel sağlık durumlarını, dikkatlerini, ebeveynlerinin yetiştirme stillerini ve öğrenmeye olan ilgilerini okula hazır bulunuşlukları üzerinde önemli olan faktörler olarak algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında ilkokul öğretmenlerinin anaokulu öğretmenlerine kıyasla öğretmenin otoritesini kabul etme, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın davranışları ve çocuğun kendini ifade edebilme yeteneği üzerine daha fazla odaklandıkları saptanmıştır.

Marjanovic Umek, Kranjc, Fekonja ve Bajc (2008) tarafından, okul öncesi eğitimin, çocukların entelektüel becerileri, dil yeterlikleri ve ebeveynlerinin eğitimi

ile okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, 68-83 aylık 219 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Genel Dil Gelişimi Ölçekleri” ve “Okul hazırlık Testi” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; sosyo- ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerin çocuklarının hazır bulunuşluk düzeylerinin desteklenmesinde okul öncesi eğitimin faydalı olduğu, çocukların entelektüel becerileri ve dil yeterliliklerinin, okula hazır bulunuşluk puanlarında önemli derecede etkili olduğu saptanmıştır.

Brizuela (2010) tarafından yapılan araştırmada ise, çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde sosyodemografik özelliklerin, yaşadıkları yerin kültürünün ve sosyo-duygusal faktörlerin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Amerika’ nın Teksas eyaletinde yaşayan üç ile beş yaş grubunda Head Start programına devam eden 162 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklar için okulların açıldığı ilk gün bakıcıları ve öğretmenleri tarafından “Sosyo-Duygusal Beceri Ölçeği” ile anne-babaları tarafından “Kültürel ve Sosyodemografik Bilgi Formu” doldurulmuştur. Araştırma sonucunda, örneklem grubunda yer alan çocukların yaşadıkları toplumun kültürel yapısının çocukların okula hazır bulunuşluğu üzerinde etkisi olmadığı ve puan ortalamaları arasında herhangi bir anlamlı farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, sosyodemografik olgular arasında yer alan annenin eğitim seviyesi ve ailenin gelir düzeyi yükseldikçe çocukların okula hazır bulunuşluk puan ortalamalarının da yükseldiği ve bu faktörlerin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Kayılı (2010) araştırmasında, Montessori yönteminin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmasının çalışma grubunu Konya ili Selçuklu ilçesindeki Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulunda bulunan 60-72 aylık 25 deney ve 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 50 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla “Metropolitan Olgunluk Testi”, sosyal becerilerini tespit etmek amacıyla “PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu” ve dikkat toplama becerilerini

belirlemek amacıyla ise, FTF-K (Frankfurter Tests für Fünfjährige- Konzentration) “Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Montessori yönteminin çocukların okula hazır bulunuşluk becerileri üzerinde olumlu yönde katkı sağladığı saptanmıştır.

Teke (2010) tarafından yapılan araştırmada, anasınıfı öğretim programının çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmış olup; bu kapsamda araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiş, programın çocukların bilişsel gelişim, psikomotor gelişim, sosyo-duygusal gelişim, dil gelişimi ve özbakım becerileri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar ili Milli Eğitim Bakanlığı’ na bağlı kurumlarda görev yapan birinci sınıf birinci kademe öğretmenleri oluştururken; örneklem grubunu ise, 2009-2010 eğitim yılında görev yapan birinci kademe sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri üç bölümden oluşan bir anket aracılığı ile toplanmış olup; anketin birinci bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde çocukların bilişsel gelişim, psikomotor gelişim, sosyo-duygusal gelişim, dil gelişimi ve özbakım becerileri açısından hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmeye yönelik sorular, üçüncü bölümde ise, öğretmenlerin sınıflarında yer alan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine yönelik görüşlerini yansıtacak sorular yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda; anasınıfı eğitim programının çocukların okula hazır bulunuşluk becerileri açısından, bilişsel, psikomotor, sosyo-duygusal, dil gelişimi ve özbakım becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı ve okul öncesi eğitim alan çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerinin daha iyi olduğu saptanmıştır.

Erkan ve Kırca (2010) tarafından okul öncesi eğitim, anne-babanın öğrenim düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Ankara ilinin Akyurt ilçesinde, bünyesinde anasınıfı ve bağımsız birinci sınıf bulunan ilköğretim okullarının birinci sınıflarına devam eden 170 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların okula hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla “Metropolitan Olgunluk Testi” ve çocuklar hakkında bilgi toplamak

amacıyla ‐Aile Anket Formu‐ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul ‐ncesi eğitimin ve anne-baba ‐đrenim d‐zeylerinin ‐ocukların okula hazır bulunuşlukları ‐zerinde anlamlı bir farklılık yarattığı, cinsiyetin ise; herhangi bir anlamlı farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baker (2010) tarafından yapılan araştırmada, erken d‐nem ebeveynliğinin ‐ocukların okula hazır bulunuşluğu ‐zerindeki etkisinin incelenmesi ama‐lanmıştır. Erken d‐nem ebeveynliği, bir ebeveynlik stili olup ‐ocukların evlerinde ‐đrenmelerini destekleyen ebeveynlik deneyimleri ve k‐lt‐rel a‐ıdan ebeveynlik olarak tanımlanmaktadır. Araştırmanın ‐rneklem grubunu Amerika’da yaşayan 1998-1999 yılları arasında yapılan ve Anaokullarının Boylamsal Erken ‐ocukluk ‐alışmalarına (Early Childhood Longitudinal Study of Kindergarteners) katılan 1136 ‐ocuk ve bu ‐ocukların ‐đretmenleri ile ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ‐ocukların okuma ve matematik becerileri a‐ısından okula hazır bulunuşluk d‐zeyleri araştırmacılar tarafından, genel bilgi d‐zeyleri a‐ısından okula hazır bulunuşluk d‐zeyleri ise, ‐đretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin ‐ocuklarına sundukları aile ortamı ve olanaklarla ‐ocukların matematik ve okuma hazır bulunuşlukları arasında pozitif y‐nl‐ bir ilişki saptanmıştır.

Sarıtaş (2010) araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığı okul ‐ncesi eğitim programına uyarlanmış GEMS Fen ve Matematik Programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu ‐ocukların kavram edinimleri ve okula hazır bulunuşluk d‐zeyleri ‐zerindeki etkisini incelenmeyi ama‐lamıştır. Araştırmanın ‐rneklem grubunu, deney grubunda İstek ‐zel Bilge Kağan Anaokulu’na devam eden ve GEMS programı uygulanan altı yaş grubundaki 40 ‐ocuk; kontrol grubunda ise ‐zel Beykent anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki GEMS programı uygulanmayan 40 ‐ocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, ‐Bracken Temel Kavram ‐l‐eği‐, ‐Marmara İlk‐đretime Hazır Bulunuşluk ‐l‐eği‐ ve ‐Kişisel Bilgi Formu‐ aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubunda yer alan ‐ocuklara 12 hafta s‐reyle program uygulanmış olup; araştırma sonucunda, programın ‐ocukların hazır bulunuşluk seviyelerinin geliştirilmesinde etkili olduğu saptanmıştır.

Alakoç Pirpir (2011) tarafından, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeyen çocukların annelerine verilen Temel Eğitime Hazırlıkta Anne Eğitim Programının beş-altı yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Konya ili Selçuklu ilçesi Bosna Hersek Mahallesi'nde oturan (alt sosyo ekonomik ve alt sosyo kültürel düzey) anneler ile okulöncesi eğitim imkânlarından yararlanamayan beş-altı yaş grubundaki çocukları arasından seçilen 28 deneme ve 27 kontrol olmak üzere toplam 55 anne ile 55 çocuğu oluşturmaktadır. 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: “Temel Eğitime Hazırlıkta Anne Eğitim Programı Başarı Testi” ile “Anne Eğitim Programına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “Temel Eğitime Hazırlıkta Anne Eğitim Programının” deneme grubunda yer alan annelerin çocuklarının temel eğitime hazırlık becerilerini desteklerken, annelerin bilgi düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özbek (2011) tarafından yapılan araştırmada, 60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katılımlı ilkokula hazırlık programının çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Kocaeli ili Gebze ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Zafer İlköğretim Okulu'nda okulöncesi eğitim kurumuna devam eden deney grubu için 20 çocuk, kontrol grubu için 20 çocuk toplam 40 çocuk ve 40 veli oluşturmaktadır. Deney grubunda bulunan 20 çocuğa dört ay boyunca “Aile Katılımlı İlköğretime Hazırlık Programı” uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, aile katılımlı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini artırıcı etkisinin olduğu saptanmıştır.

Lokumcu Tozar (2011) araştırmasında, okul öncesi eğitim alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluk düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul İli Sarıyer ilçesinde bulunan farklı sosyo-kültürel demografik yapılardaki 10 tane özel ve resmi ilköğretim okullarında görev

yapan 59 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların okul olgunluk düzeylerini belirlemek amacıyla “Marmara İlköğretime Hazır Oluş” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin; sosyoduygusal becerileri, zihinsel ve dil becerileri, özbakım becerileri, fiziksel becerileri ve genel sağlık durumlarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı derecede olumlu yönde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Ahmetoğlu, Ercan ve Aral (2011) tarafından yapılan araştırmada, annelerin okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Edirne’de bulunan Trakya Üniversitesi Anaokulu’na devam eden beş-altı yaş aralığında çocuğu bulunan toplam 69 gönüllü anne ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin çocuklarının ilköğretime başlamalarında çocuğun yaşının, zihinsel gelişiminin, fiziksel olarak yeterli olgunluğa ulaşip ulaşmamasının ve öğretmenin önemli etkenler olduğu; bunun yanında, annelerin çocuklarıyla birlikte ince motor becerilerinin gelişimini ve zihinsel becerileri destekleyici etkinlikler yaptıkları saptanmıştır.

Lau, Li ve Rao (2011) araştırmalarında, anne-babaların erken çocukluk eğitimlerine katılımları ve bu eğitimin çocukların okula hazır bulunuşluğu ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Hong Kong’un Shenzhen şehri oluştururken, örneklem grubunu ise, Shenzhen şehrindeki 10 anaokulunda bulunan 72 aylık 431 çocuk ve anne-babaları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında eğitim sürecine anne-babaların katılım durumu ile ilgili veriler anketler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; anne-babaların eğitim sürecine katılımları ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Han, Lee ve Waldfogel (2012) tarafından yapılan araştırmada ise, Amerika’da yaşayan göçmen çocukların okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Amerika’da yaşayan, aileleri göçmen olan ve olmayan 6800 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri, Boylamsal Erken

Çocukluk Çalışması-Doğum Grubu (Early Childhood Longitudinal Study- Birth Cohort) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların matematik becerileri açısından okula hazır bulunuşlukları üzerinde sosyo-ekonomik durumun ve dil geçmişinin etkili olduğu, bununla birlikte göçmen çocukların ifade edici dil becerilerinde ve matematik becerilerinde dil geçmişlerinin önemli bir unsur olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yeşildağı (2012) tarafından, çocukları okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin çocuklarının okula başlayabilmesi için önemli buldukları özellikler ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul il merkezinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında çocukları altı özel anaokulu veya anasınıfına devam eden toplam 115 veli oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, demografik bilgi formu ve ailelerin okula hazır bulunuşlukla ilgili görüşlerini içeren iki bölümden oluşan anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; veliler için, önem derecesi bakımından “çocuğun öz bakım becerilerini kazanması” ve “verilen bir görevi yerine getirmesi” birinci sırada yer alırken, bunu “çocuğun 15-20 dakika dikkatini toplayabilme” ve “kendini ifade edebilme”, “ihtiyaçlarını ve isteklerini dile getirebilme” becerileri takip etmektedir. Çocuğun “kas gelişiminin iyi olması” ve “diğer çocuklarla birlikte oynayabilme” becerileri ise, dördüncü sırada yer almaktadır. Akademik bilgi ve beceriler olan “harfleri tanıma” ve “20’ye kadar sayabilme” becerilerinin ise, en son sırada geldiği belirlenmiştir.

Halle, Hair, Wandner ve Chien (2012) tarafından yapılan araştırmada ise, çocuk, aile, sınıf, öğretmen ve Head Start programının temel özelliklerinin çocuğun okula hazır bulunuşluğu ve devam eden gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aile ve Çocuk Deneyimleri Anketi (Family and Child Experiences Survey) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 1124 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, çocuğun içerisinde yaşamış olduğu aile yapısının ve ailenin özelliklerinin çocuğun okula hazır bulunuşluğunda önemli bir etken olduğu saptanmıştır.

Majzub ve Rashid (2012) araştırmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu Malezya' nın Kuala Lumpur kentindeki devlet ve özel okullardaki anaokullarında öğrenimlerine devam eden 377 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların geçmiş yaşantıları hakkında bilgi edinmek amacıyla ebeveynlerine on sekiz maddelik demografik bilgi formu ve çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla ise, gelişim alanlarına yönelik seksen maddelik okula hazırlık anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, örneklem grubunda yer alan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu, çocukların sosyo-duygusal açıdan ebeveynleri tarafından göz ardı edilmiş oldukları saptanmıştır. Ayrıca araştırmada sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yaşayan ebeveynlerin çocuklarına daha olumlu anne-babalık yapma, çocukları ile teşvik edici faaliyetler yürütme, çocuklarının gelişimlerini destekleme ve çocuklarına daha iyi bir ev öğrenme ortamı sunma konularında desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Delican (2013) tarafından yapılan araştırmada, “Uyum ve Hazırlık alışmaları Programının” ilk okuma yazmaya hazır bulunuşluğa etkisi ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Sivas il merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların birinci sınıflarında öğrenim gören 93 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Öğrenci Bilgi Formu”, “Metropolitan Okul Olgunluğu Testi”, “Okuryazarlığa Hazır Bulunuşluk Kontrol Listesi”, “Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Dinleme Becerileri Kontrol Listesi”, “Etkinlik Takip izelgesi” ve “Öğretmen Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Uyum ve Hazırlık alışmaları Programı on iki hafta boyunca uygulanmış olup, araştırma sonucunda; uygulanan programın birinci sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okumaya hazır bulunuşluk, yazmaya hazır bulunuşluk, görsel algı ve dikkat becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Dilli (2013) araştırmasında, 60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan “İlkokula Hazırlık Destek Programının” çocukların okula hazır bulunuşluk becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklem

grubunu, İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı anasınıfına devam eden 60-72 aylık 20'si deney grubu, 20'si kontrol grubunda olmak üzere 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Program sekiz ay boyunca ve günde iki etkinlik olmak üzere planlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; İlkokula Hazırlık Destek Programının çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyine olumlu katkı sağladığı saptanmıştır.

Sönmez (2013) tarafından yapılan araştırmada, 60-72 aylık dezavantajlı çocuklar için hazırlanan "İlkokula Hazırlık Oyun Destek Programının" çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı Göztepe Semiha Şakir Çocuk Yuvasında öğrenim gören, 60-72 ay grubundaki 40 çocuk (20 deney, 20 kontrol) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Marmara ilköğretime Hazır Oluş Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Program sekiz ay boyunca her gün üç oyun etkinliği şeklinde uygulanmış olup, araştırma sonucunda; programın, çocukların okula hazırlık becerilerini ve bilişsel, psikososyal, psikomotor ve dil gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Köşker (2013) tarafından köyde ve kentte yaşayan altı yaş çocukların okul olgunlukları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında, çocukların okul olgunluk düzeylerinin; cinsiyet, ailelerin sosyo-ekonomik durumları, annenin çalışma durumu, çocukla ailesinin köyde ve kentte yaşama durumu, anne ve babanın eğitim durumu, kardeş sayısı ve çocuğun kendisine ait kitaplarının ve çocuk kitaplarının bulunması değişkenleri açısından ele alınıp incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde ve Konya'nın Kulu ilçesine bağlı köylerde yaşayan altı yaş grubu çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise, tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen Konya il merkezinde yaşayan 125 çocuk ve Kulu ilçesine bağlı köylerde yaşayan 107 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocuklar ve aileleri hakkında bilgi toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve çocukların okul olgunluk

düzeylerini belirlemek amacıyla “Metropolitan Olgunluk Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kentte yaşayan çocukların okul olgunluğu puan ortalamalarının köyde yaşanan çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu, ailenin gelir düzeyi yükseldikçe okul olgunluğu puan ortalamalarının yükseldiği, cinsiyet değişkeni açısından ise, kız ve erkek çocuklarının okul olgunluğu açısından benzer özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada kendisine ait odası bulunan çocukların bulunmayan çocuklara, annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara, kitaplığı ve çocuk kitapları olan çocukların bulunmayan çocuklara kıyasla okul olgunluğu açısından daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Gündüz ve Çalışkan (2013) tarafından yapılan araştırmada, 5-5.5, 5.5-6 ve 6-7 yaş grubu çocukların okul olgunlukları ve okuma yazma becerilerinin belirlenmesi; bunun yanı sıra yaş grupları arasında farklılık bulunup bulunmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında çocukların okul olgunluk düzeylerini belirlemek amacıyla “Metropolitan Olgunluk Testi”, okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerini belirlemek amacıyla ise, “İlk Okuma Yazma Sürecini Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma tekniği ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 105 kız ve 100 erkek olmak üzere toplam 205 çocuk ve 17 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; okul olgunluğu açısından 6-7 yaş grubu çocukların en üst düzeyde, 5.5-6 yaş çocukların orta düzeyde, 5-5.5 yaş çocukların ise düşük düzeyde okul olgunluğuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma yazma becerileri açısından ise, 5.5-6 ve 6-7 yaş grubunda bulunan çocukların 5-5.5 yaş grubunda yer alan çocuklara kıyasla daha yüksek puanlar elde ettikleri; öğretmenler açısından bilişsel boyutta yaş grupları arasında herhangi farklılık gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Magdalena (2013) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinde anne-babanın yaşı, sosyo-ekonomik durumu ve eğitim durumunun etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına

devam eden 106 çocuk ve bu çocukların anne-babaları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, çocukların okula hazırlık becerilerinde ailenin sosyo-ekonomik durumunun, ailenin eğitim durumunun ve okula hazırlıkla ilgili yaklaşımlarının etkili olduğu belirlenmiştir.

Ziv (2013) araştırmasında, çocukların okula hazır bulunuşluk becerileri ile sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmasının örneklem grubunu 198 çocuk oluşturmakta olup araştırma kapsamında boylamsal araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri okuma yazma becerileri değerlendirme testleri, okul öncesi eğitim öğretmenleri ve okul öncesi eğitimi alan çocuklar aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların sosyal ortamlarda edindikleri bilgileri işleme süreçleri, sosyal yeterlilikleri ve okula hazır bulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ayrıca çocuğun zihinsel süreçleri ve sosyal becerilerinin okula hazırlıklarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Canbulat ve Yıldızbaş (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşlukları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Bolu il merkezinde devlet okullarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni ve 10 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, çocukların gelişim alanları açısından okula hazır olmaları gerektiğinin üzerine vurgu yaparken, çocukların yaşının okula hazır olma konusunda yeterli bir veri olmadığı ve okulların fiziksel yapısının 5-6 yaş çocukları için uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Karakuzu (2015) tarafından, Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programının çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında 2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden toplam 76 çocuk (40 deney, 36 kontrol) ile çalışılmıştır. Araştırmada çocukların okul olgunluk düzeylerini belirlemek amacıyla “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” ve çocuklar hakkında demografik bilgilere ulaşmak amacıyla ise “Genel

Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak çocukların ilkokula hazır bulunuşluk becerilerini ölçmek amacıyla ön test olarak Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği uygulanmış; daha sonra ise, deney grubunda yer alan çocuklara sekiz hafta süre ile Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı uygulanmıştır. Program uygulanmaya başlamadan önce velilerle toplantı yapılarak veli bilgilendirilmesi sağlanmış ve uygulanacak olan program haftalık etkinlik kitapçıkları şeklinde velilere ulaştırılmıştır. Sekiz haftalık süreç içerisinde etkinlikleri uygulamayan veliler örneklem grubundan çıkartılmış ve sekiz haftanın sonunda tüm örneklem grubuna son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Ebeveyn Destekli Eğitim Programının çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Bağçeli Kahraman ve Başal (2015) araştırmalarında, Brainline Okula Hazır Bulunuşluk Testi’ nin Türkçe ’ye uyarlama çalışmasının yapılmasını amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bursa ili merkez ilçelerinden Osmangazi ve Nilüfer ilçelerine bağlı farklı sosyo-ekonomik altyapıyı temsil eden, bir özel ve iki resmi ilköğretim okuluna devam eden ve aynı okulun anasınıfını bitirmiş yedi yaşında 30 çocuk oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerliği ölçüt geçerliliği ile güvenilirliği ise, Kuder Richardson 20 katsayısı (Cronbach Alpha) ve test-tekrar test korelasyonu ile analiz edilmiştir. Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testinin iç tutarlılık katsayısının .89.4; test tekrar test güvenilirlik katsayısının tüm ölçek için .94 olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda “Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi” nin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakaş ve Dereobalı (2015) tarafından yapılan araştırmada, “Okula Hazırlık Eğitimi Programı” nın 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Anaokulu’na devam eden deney grubunda 22, kontrol grubunda 22 olmak üzere toplam 44 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Metropolitan Olgunluk Testi” ve “Frostig Görsel Algı Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; Metropolitan

Olgunluk Testi' nin alt boyutları cümleler, genel bilgi, sayılar, kopya etme, kelime anlama ve toplam test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu; Frostig Görsel Algı Testi son test puanları arasındaki farklılığın tüm alt testler ve toplam test puanı için deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla görsel algılama ve dikkat becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

Aktaş (2016) araştırmasında, 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul ili ilçe merkezlerindeki resmi ve özel anasınıflarına devam eden 200 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, "Veli Bilgi Formu" ve "İlkokula Hazırbulunuşluk Değerlendirme Aracı" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; altı yaş çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin beş yaş çocuklarından daha yüksek olduğu; öğrenim düzeyi yüksek olan anne-babaların çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda; çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde bilişsel gelişimlerinin, yaşlarının ve anne-babaların öğrenim durumlarının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmek için geliştirilen "İlköğretime Hazır Bulunuşluk Değerlendirme" ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, İzmir Buca merkez ilçesinde ilköğretim birinci sınıfa devam eden 620 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, ölçme aracında yer alan 33 madde açısından "Bilişsel Beceriler", "Duyuşsal Beceriler", "Öz Bakım Becerileri" ve "Psikomotor Beceriler" alt faktörlerinden oluşan iç tutarlılık katsayısı .99 olarak hesaplanmış ve ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Dereobalı (2016) tarafından 60-72 aylık çocuklara uygulanan Oyun Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitimi Programı'nın, çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, 22' si deney ve 22' si kontrol grubunda olmak üzere toplam 44 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın

verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Metropolitan Olgunluk Testi”, “Frostig Görsel Algı Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Program, deney grubuna sekiz hafta süre ile haftada üç gün, günde 30-40 dakikalık etkinlikler şeklinde uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Oyun Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitimi Programı’nın çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine önemli ölçüde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Davies, Magdalena, Duku ve Gaskin (2016) tarafından yapılan araştırmada, anaokullarında öğrenim gören çocukların gelişimsel ve akademik açıdan bir üst öğrenim kademesine hazır olma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Kanada’nın Ontario şehrindeki anaokullarına devam eden 45000 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada bilişsel, duygusal, fiziksel, dil ve sosyal gelişim açısından çocukların okula hazır bulunuşluk seviyelerini belirlemek amacıyla Erken Gelişim Aracı (Early Development Instrument) kullanılmıştır. Araştırmada çocukların okuma, yazma ve matematik gibi akademik beceriler bakımından bir üst kademedeki öğrenime hazır durumda oldukları; bunun yanı sıra çocukların fiziksel ve sosyo-duygusal açıdan da okula hazır oldukları belirlenmiştir.

Buldu ve Er (2016) araştırmalarında, Türk öğretmen ve ailelerin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerine görüşlerinin ve okula başlama yaşı (60-72 ay) üzerine ortaya konan eğitim politikası ile ilgili deneyimlerini incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu Ankara il merkezindeki 268 öğretmen ve 400 aile oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “açık uçlu sorular ve yarı yapılandırılmış mülakatlar” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen ve aileler çocukların okula başlama yaşına bağlı olarak ortaya çıkabilecek olası sonuçları ve çocukların deneyimlerine ilişkin endişelerini ortaya koymuşlardır. Çocuk ve aile özellikleri, ebeveyn tarzları, akran etkileşimi, çocukların önceki eğitsel deneyimleri ve medya-teknoloji okula hazır bulunuşluğa etki eden temel faktörler olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, okula hazır bulunuşluğa etki eden çocukların kişisel becerileri, okul, eğitim programı ve öğretmene ilişkin sorunlar da ortaya konmuştur.

Canbulut (2017) tarafından yapılan araştırmada, 4+4+4 bilinen yeni eğitim sistemi ile oğrencilerin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi ve bazı demografik değişkenler açısından aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu; 2012-2013 eğitim-öğretim yılı İzmir ili Buca ilçesinde çalışan 18 sınıf öğretmeni ve 440 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” ve “Okula Hazır Bulunuşluk Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; cinsiyet değerşkeni açısından çocukların okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinde anlamlı farklılık saptanmaz iken, yaş ve okul öncesi eğitim alıp almama değerşkenlerine göre okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında okul öncesi eğitim alan ve yaşı büyük çocuklar lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Justice, Jiang, Khan ve Dynia (2017) araştırmalarında, anaokuluna giden çocukların okula hazır bulunuşluk profillerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Ayrıca araştırma kapsamında, anaokullarında görev alan öğretmenlerin çocukları okula hazırlama konusundaki durumlarının ve çocukların dil, okur-yazarlık, matematik ve sosyo-duygusal beceriler açısından okula hazır olup olmama durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 396 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda örneklem grubunda yer alan çocukların %49’unun akademik beceriler açısından okula hazır oldukları; çocukların %71’inin ise sosyo-duygusal olarak kendilerini okula hazır hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Rezzagil (2018) tarafından yapılan araştırmada, çocukların çalışma belleği ile okula hazır bulunuşluklarının arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Anakara ili Çankaya ilçesinde beş anaokulunun anasınıflarında öğrenimlerine devam eden 142 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında çocukların çalışma belleklerini belirlemek amacıyla 5-11 yaş arasında çocuklar için geliştiren “Çalışma Belleği Derecelendirme Ölçeği” ve okul olgunluklarını belirlemek amacıyla da 3-7 yaş arasında çocuklar için geliştiren “Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular

doğrultusunda çocukların çalışma bellekleri ile okula hazır bulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda çalışmada çocukların çalışma bellekleri ile okul olgunluğu ölçeğinin alt boyutları olan harfler, boyutlar/kıyaslamalar, şekiller ve sayılar alt boyutlarıyla pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, renkler alt boyutuyla anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Tekin (2018) araştırmasında, çocukların öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşlukları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örnek grubunu Muğla ili Menteşe ilçesinde öğrenimlerine anaokulları ve anasınıflarında devam eden 255 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların öz düzenlemelerini belirlemek için “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve okula hazır bulunuşluklarını belirlemek için ise “Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmış olup bu ilişki doğrultusunda çocukların öz düzenleme becerilerinin yüksek olması okula hazır bulunuşluk düzeylerinin de yüksek olması anlamına geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Adagideli (2018) tarafından yapılan çalışmada ise, çocukların öz-düzenleme becerileri (çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler), okula hazır bulunuşluk düzeyleri (öğretmen puanlaması ve birebir uygulamalar) ve okul ilişkileri (çocuk-öğretmen ve akran ilişkileri) arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ili Bahçelievler ve Güngören ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenimlerine devam eden 60-72 aylık 195 çocuk (92 kız, 103 erkek) ve bu çocukların 13 öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak çocuklar ve aileleri hakkın bilgi toplamak amacıyla “Demografik Bilgi Formu”, çocukların okula hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”, öz düzenlemelerini belirlemek amacıyla da “Yürütücü İşlevler Etkinlikleri ve Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği”, çocukların öğretmenleri ile olan ilişkilerini belirlemek amacıyla “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” ve akranları ile olan ilişkileri belirlemek amacıyla da “Çocuk Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun yaşının ve anne-babasının

eğitim düzeyinin okula hazır bulunuşluk düzeyinde etkili olduğu; cinsiyetin ise çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda çocukların öz-düzenleme becerileri ve okul ilişkilerinin okula hazır bulunuşluklarını olumlu yönde etkilediği, bazı okul ilişki örüntülerinin (prososyal ve kaygılı davranışlar) çocukların öz-düzenleme becerileri (dikkatini odaklama) ile okula hazır bulunuşlukları (öğretmen puanlaması) arasında ara değişken olduğu saptanmıştır.

Yağbasan (2018) araştırmasında, 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ili Sultanbeyli, Bakırköy, Bağcılar, Kâğıthane, Ataşehir, Esenler, Beyoğlu, Avcılar, Kartal, Ümraniye ilçelerindeki 70 okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 60-72 aylık 204 çocuk (104 kız, 100 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ve “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerileri ile uygulama formu toplam puanları, matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmalarını, labirent çalışmalarını alt ölçek puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Fakat çizgi çalışmalarını alt ölçek puanları ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ayrıca, sosyal problem çözme becerileri ile gelişim formu toplam puanları, zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve öz bakım becerileri alt ölçek puanları arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

2.8.2. Çoklu Zekâ Kuramı İle İlgili Araştırmalar

Madsen (1996) yapmış olduğu araştırmada, iki ile dört yaş arasındaki okul öncesi dönem çocuklarının çoklu zekâya yönelik tercihler gösterip göstermediği ve bu tercihlerin belirli bir öğrenme tarzına paralel olup olmadığının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Amerika'nın Batı Nebraska eyaletindeki “Chadron State College Çocuk Merkezi” nde öğrenim gören iki ile dört yaş arasındaki on iki çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verileri videokasetler, kayıtlar, gözlemler ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda,

örneklem grubunda yer alan çocukların öğrenme tarzı olarak sözel-dilsel zekâ alanı, bedensel-kinestetik zekâ alanı, müzikal-ritmik zekâ alanı, sosyal zekâ alanı ve içsel-özedönük zekâ alanlarını tercih ettikleri saptanmıştır.

Mehta (2002) tarafından yapılan araştırmada ise, çoklu zekâ teorisinin çocukların öğrenme sürecindeki yerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu “Virginia Çocuk Gelişimi Laboratuvar Okulu” na devam eden yedi çocuk oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında çocukların okul içi aktivitelere katılımları bir yıl boyunca gözlemlenmiş ve çocukların bu aktivitelere katılım düzeyleri ile çoklu zekâ alanlarına yönelik eğilimleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, bedensel-kinestetik zekâ alanı baskın olan çocukların oyun ve hareketlilik içeren aktivitelere katıldıkları, müzikal-ritmik zekâsı baskın olan çocukların müziksel aktivitelere katıldıkları saptanmıştır. Çocukların ilgi gösterdikleri ve katılım sağladıkları aktiviteler ile baskın olan çoklu zekâ alanları arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir.

Bayhan (2003) araştırmasında, altı yaş grubu çocukların mevcut okuma-yazmaya hazır bulunuşluk düzeylerinin tespit edilip, çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan okuma-yazmaya hazırlık programının, çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ili Çamlıca ilçesine bağlı Özel Eyüboğlu Çamlıca İlköğretim Okulu’nda okul öncesi sınıflarına devam eden ve daha önce hiç okul öncesi eğitimi almamış 15’i deney ve 15’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında çocuklara okuma-yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesi amacıyla beş hafta süreyle çoklu zekâ kuramı çerçevesinde bir eğitim programı uygulanacaktır. Araştırma sonucunda çocuklara çoklu zekâ kuramına dayalı olarak verilen eğitimin çocukların okuma-yazmaya hazırlık becerilerini ve okula hazır bulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

McMahon, Rose, ve Parks (2004) tarafından yapılan araştırmada ise, Teele Çoklu Zekâ Envanterinin (TIMI) güvenilirliğinin belirlenmesi, zihinsel tercihler ile

okuma başarısı arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Envanter dört şehirde toplam 288 öğrenciye uygulanmıştır. Çocukların sözel-dilsel, mantık-matematiksel, sosyal, içsel-özedönük, müzikal-ritmik, mekânsal ve bedensel-kinestetik zekâ tercihlerini inceleyen bu ölçeğin alt ölçekleri orta düzeyde güvenilirlik ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, içsel-özedönük zekâ ve bedensel kinestetik zekâ arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Ayrıca mantıksal-matematiksel zekâ puan ortalamaları daha yüksek olan öğrencilerin, mantıksal-matematiksel zekâ puan ortalamaları daha düşük olan öğrencilere kıyasla, sınıf düzeyinde okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu fakat bunun anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Loori (2005) tarafından yapılan araştırmada, çocukların cinsiyetlerinin çoklu zekâ alanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 90 çocuk (45 kız, 45 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların çoklu zekâ alanlarını belirlemek amacıyla Teele Çoklu Zekâ Envanteri (Teale Inventory Multiple Intelligences) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek çocuklarının daha çok mantıksal-matematiksel zekâyâ dayalı etkinlikleri tercih ettikleri, kız çocuklarının ise içsel-özedönük zekâyâ dayalı etkinlikleri tercih ettikleri saptanmıştır.

Hessell (2005) araştırmasında, birinci sınıfa devam eden öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına yönelik ebeveyn ve öğretmen algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Amerika Birleşik Devletleri'nin Florida eyaletinde üç okuldan üç öğretmen, 40 ebeveyn ve 6-7 yaşlarında olan 28' i kız 12' si erkek olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda çocukların ebeveynleri ile öğretmenlerinin zekâ alanlarını algılamaları değerlendirildiğinde, matematiksel-mantıksal zekâ ve doğa zekâ alanı açısından öğretmenlerin puan ortalamalarının ebeveynlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların cinsiyetleri açısından yapılan değerlendirmede ise, kız çocuklarının bedensel-kinestetik zekâ alanı ve içsel-öze dönük zekâ alanı puan ortalamalarının erkek çocuklarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dillihunt ve Tyler (2006) araştırmalarında, çoklu zekâ teorisine dayalı olarak okullarda verilen eğitimin çocukların matematik becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın rneklem grubunu Amerika’da öğrenimlerine birinci ve beşinci sınıflarda devam eden 108 kız ve 105 erkek olmak üzere toplam 213 ğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ğrenciler iki gruba ayrılmış ve bir gruba geleneksel programa dayalı matematik eğitimi diğer gruba ise çoklu zekâ programına dayalı matematik eğitim programı verilmiştir. Araştırma sonucunda, çoklu zekâ programına dayalı olarak matematik eğitimi verilen grubun ön test-son test puan ortalamalarının geleneksel programa dayalı matematik eğitimi verilen grubun ön test-son test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Brand (2006) tarafından yapılan araştırmada, “oklu Zekâ Teorisi” kullanılarak, çocukların okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında okuryazarlık becerileri; alfabe bilgisi, sözcük yeteneği ve dil kullanımı şeklinde belirlenmiştir. Çocuklara uygulanan programın okuma yazma aktiviteleri sosyal, içsel-özedönük, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik, sözel-dilsel, müziksel-ritmik, doğacı ve görsel-uzamsal zekâ alanlarına ve ilgilerine yönelik olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, örneklem grubunda yer alan on üç çocuğun yedi hafta süren programda okuma becerilerinin sekiz çoklu zekâ alanına dayanan aktiviteler ve hikâye anlatma etkinlikleri aracılığı ile olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir.

zdemir (2006) araştırmasında, dört ile altı yaş arasındaki çocukların çoklu zekâ teorisine göre öğrenmede hangi zekâ alanını kullanmaya eğilim gösterdiklerinin bunun yanı sıra, çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, meslekleri ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre zekâ alanlarının farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklem grubunu 2004-2005 eğitim-ğretim yılı Çanakkale ili merkez ilçede bulunan üç özel anaokulu ve ilkokul bünyesindeki dört anasınıfı olmak üzere yedi okulda eğitimlerine devam eden, 232 ocuk ile bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda örneklem grubundaki çocukların yedi zekâ

alanına göre öğrenme esnasında baskın olarak kullandıkları zekâ alanları sırasıyla; görsel-uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, sözel-dilsel zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, kişisel-içsel zekâ ve ritmik-müzikal zekâ olarak saptanmıştır. Ayrıca çalışmada çocukların baskın olarak kullandıkları zekâ alanları ile ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyleri, eğitim durumları ve annelerin meslekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu fakat babaların meslekleri ile anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaur ve Chhikara (2008) tarafından yapılan araştırmada, ergenlik çağındaki çocukların cinsiyetlerine göre çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Hindistan'ın kırsal bir bölgesinde yaşayan ve yaşları 12 ile 14 arasında değişen 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin baskın olan zekâ profilleri Çoklu Zekâ Değerlendirme Aracı (Multiple Intelligence Assessment Tool) ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, erkek çocukların bedensel-kinestetik zekâ puan ortalamalarının kız çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu, kız çocuklarının ise, müzikal-ritmik zekâ puan ortalamalarının erkek çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ravi ve Gethsi Vedapriya (2009) araştırmalarında, farklı yaş gruplarında bulunan kız ve erkek çocuklarının çoklu zekâ alanlarındaki farklılıklarının ortaya konulmasını amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu, Hindistan'ın Coimbatore şehrinde ve bu şehrin çevresinde bulunan yedi farklı okuldan 8., 10. ve 12. sınıflarda okuyan 224' ü kız ve 239' u erkek olmak üzere toplamda 463 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocuklar hakkında bilgiler elde edilmesi amacıyla demografik bilgi formu ve çocukların çoklu zekâ alanlarını belirlemek amacıyla "Çoklu Zekâ Testinin" İngilizce versiyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız ve erkek çocuklar arasında mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müzikal-ritmik zekâ, kişisel zekâ ve doğa zekâsı bakımından kız çocukları lehine anlamlı farklılıklara ulaşılmış olup; kız çocuklarının testten aldıkları puan ortalamalarının erkek çocuklarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca

araştırma sonucunda, 11-14 yaş aralığındaki çocukların sözel-dilsel zekâ, müzikal-ritmik zekâ ve kişisel zekâ puan ortalamalarının 15-19 yaş aralığındaki çocukların puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Rader (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, öğrencilerin sosyal-duygusal zekâ alanları ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Kuzey Arizona Üniversitesi'nde öğrenim gören 140 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin sosyal-duygusal zekâlarını belirlemek amacıyla “Duygusal Bölüm Envanteri (EQ-İ)” ve sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla “Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPSI-R)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal problemleri çözme becerilerinin psikolojik ve fiziksel sağlık durumları ve sosyal etkileşim içerisinde buldukları çevre ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal-duygusal zekâları ile sosyal problemleri çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır.

Becereri Özdemir (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, 4-10 yaş arası çocukların çoklu zekâ kuramı ile ilgili olarak; öğrenmede zekâ türlerini kullanma eğilimlerinin belirlenmesi ve çocukların zekâ türlerinin ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 232 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, hem kız hem de erkek çocuklarının görsel-uzamsal zekâ puan ortalamalarının diğer zekâ puan ortalamalarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe çocukların içsel-öze dönük zekâ puan ortalamalarının anlamlı derecede farklılık gösterdiği, babanın eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların sözel-dilsel zekâ puan ortalamalarının anlamlı derecede farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Gürbüz ve Aksu Gürbüz (2010) araştırmalarında, çocukların baskın olan ve olmayan zekâ türlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden on iki çocuk oluşturmuş ve her bir çocuğun baskın olan ve olmayan zekâ alanları derinlemesine araştırılmıştır.

Çalışmada veriler nitel araştırma yöntemiyle toplanmış ve veri toplamak için gözlem ve mülakat teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların içsel-özedönük, müzikal-ritmik, bedensel-kinestetik ve görsel-uzamsal zekâlarının baskın olan ve mantıksal-matematiksel, sözel-dilsel ve sosyal zekâlarının baskın olmayan zekâ alanları olduğu ve bu alanların gelişiminde genetik faktörlerin, çevresel faktörlerin, anne-babaların tutum ve davranışlarının önemli oranda belirleyici olduğu saptanmıştır.

Nicolini (2011) araştırmasında, gözlem yoluyla çocukların zekâ alanlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu rastgele seçilen ve farklı yaşlarda olan yedi çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenler 25 ay boyunca örneklem grubunda yer alan çocukları gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda, çocukların etkinliklere baskın olan zekâ alanlarının paralelinde ilgi gösterdikleri saptanmıştır. Örneklem grubunda yer alan bir çocuğun altı aylık iken kendisine uzatılan bir bitkinin yapraklarına dokunduğu ve bitkiyi koklamaya çalıştığı; on sekiz aylık iken hayvanlara ve bu hayvanların bakımlarına ilgi gösterdiği; yirmi bir aylık iken hayvanların bakımını yaptığı; yirmi dokuz aylık iken görmüş olduğu bir böcekten korkmayıp hayvanı incelediği belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında gözlemlenen çocuğun doğada var olan bitkilere, bitkilerin kokusuna, hayvanlara, hayvanların özelliklerine ve doğadaki yaşayan canlılara ilgi duymasından dolayı doğa zekâsının daha baskın olduğu saptanmıştır.

Demir, Camuzcu ve Yiğit (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile ilk okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Gaziantep Özel Sanko İlköğretim Okulu'nda 2008-2009 eğitim öğretim yılında öğrenimine devam eden ilköğretim birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada betimsel yöntem kullanılarak öğrencilere eğitim öğretim yılının başında "Teele Çoklu Zekâ Envanteri" uygulanmıştır. Envanter çocuklara uygulandıktan sonra "Gözlem Formu" ve "Okuma Testi" ile öğretmenler tarafından çocukların ilk okuma becerileri takip edilmiştir. Araştırmada sözel-dilsel zekâsı baskın olan çocukların diğer çocuklara kıyasla erken sürede okumaya başladıkları, görsel-uzamsal zekâsı baskın olan

çocukların ise, diğer çocuklara kıyasla daha az sayıda yanlış okuma gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Gürses (2011) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim ikinci kademeye devam eden çocukların çoklu zekâ alanlarının saptanması ve ilköğretimin bu kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derslerinde çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikleri ve bu etkinlikleri gerçekleştirmek için kullandıkları materyallerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2010-2011 eğitim öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapmakta olan 61 İngilizce öğretmeni ve 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenimlerine devam eden 914 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin çoklu zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla “Çoklu Zekâ Envanteri”, öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla ise, anketler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin zekâ bölümleri içerisinde en olumlu mantıksal-matematiksel zekâ ve görsel/uzamsal zekâ alanlarına cevaplar verdikleri; en olumsuz ise, müzikal-ritmik zekâyâ cevap verdikleri görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin; sınıf içi etkinliklerde en fazla kullandıkları zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu en az kullandıkları zekâ alanının ise, müzikal-ritmik zekâ alanı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde kız öğrencilerinin müzikal-ritmik zekâ alanına olumlu baktıkları, erkek öğrencilerin ise bedensel-kinestetik zekâ alanına daha olumlu baktıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çalışandemir ve Bayhan (2011) araştırmalarında, deney yönteminin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çoklu zekâ alanlarındaki etkisinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu 35’i deney grubu ve 35’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 70 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanmasında “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” ve “Aile Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubundaki çocuklara on haftalık süre zarfında haftada iki kere olmak üzere eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocukların %82.9’ unun baskın olan zekâ türlerinin ön teste göre son testte değişim gösterdikleri görülürken, %17.1’ inde bu değişim

gözlenmemiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan erkek çocukların ön test kişilerarası-sosyal zekâ puan ortalamalarının kız çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu; kontrol grubunda yer alan erkek çocukların bedensel-kinestetik zekâ ön test-son test puan ortalamalarının kız çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu; kız çocuklarının ise son test müzikal ritmik zekâ puan ortalamalarının erkek çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Delgoshaei ve Delavari (2012) tarafından yapılan araştırmada ise, erken çocukluk döneminde çocuklara verilen çoklu zekâ eğitiminin çocukların bilişsel gelişimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Tahran'da bulunan Takrim Okulu'ndan 20 çocuk ve Roshan Anaokulu'ndan 20 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırma gruplarında yer alan okul öncesi dönem çocuklarına öğretmenleri tarafından bir eğitim öğretim dönemi boyunca Howard Gardner' ın Çoklu Zekâ Teorisine uygun olarak eğitim verilmiştir. Araştırmada çocuklara uygulanan eğitim sonunda çocukların sıralı düşünme, problem çözme, temel kavram becerilerinin gibi bilişsel becerilerin yanı sıra bellek ve gözlem gibi yeteneklerinin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2012) araştırmasında, Şanlıurfa ilindeki anaokulu ve anasınıflarında eğitim gören ve sosyo-ekonomik düzeyleri farklı toplam 208 çocuğun çoklu zekâ alanlarının cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, ebeveynlerin yaşı, ebeveynlerin öğrenim durumları ve ebeveynlerin meslekleri değişkenlerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında "Demografik Bilgi Formu" ve "Teale Çoklu Zekâ Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının müzikal-ritmik zekâ puan ortalamalarının alt seviyeden, alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının kişilerarası-sosyal zekâ puan ortalamalarının orta seviyedekilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Örneklem grubunda yer alan ve yaşları 26-30 aralığında bulunan üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının mantıksal-

matematiksel zekâ puan ortalamaları, yaşı 20-25 arasında ve 30'un üzerinde olan ailelerin çocuklarının ortalama puanından daha yüksek olduğu, baba yaşının çocukların çoklu zekâ alanları üzerindeki sosyoekonomik düzey ile ortak etkisinin mantıksal-matematiksel zekâ alanında anlamlı olduğu, kardeş sayısının sadece görsel-uzamsal zekâ alanında etkili olduğu, anasınıfına gelmeden önce bakımını üstlenen kişi açısından sadece müzikal-ritmik zekâ alanında anne/babanın bakımını üstlendiği çocuklar lehine anlamlı fark olduğu, annenin mesleğinin sadece müzikal-ritmik zekâ alanında anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Deutz (2013) tarafından yapılan çalışmada ise, çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan bir okul öncesi eğitim programının çocukların nesneleri sayma ve sayı sayma yetenekleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Amerika'nın Minnesota eyaletinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden üç ve dört yaşlarında 26 çocuk (13 deney ve 13 kontrol) oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubunda yer alan çocuklara çoklu zekâ kuramına dayalı olarak hazırlanan okul öncesi eğitim programı uygulanırken, kontrol grubunda yer alan çocuklara normal eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan okul öncesi eğitim programının çocukların matematik becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Erkan ve Öztürk (2013), çalışmalarında, çocukların zekâ alanları üzerinde cinsiyetin, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durum gibi değişkenlerin etkisinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 208 çocuk (99 Kız, 109 Erkek) oluşturmuştur. Araştırmada çocukların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla "Demografik Bilgi Formu" ve çoklu zekâ alanlarını belirlemek amacıyla "Teele Çoklu Zekâ Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe, çocukların içsel-özedönük zekâ alanı ve müzikal-ritmik zekâ alanı puan ortalamalarının anlamlı derecede yükseldiği saptanmıştır.

Wee, Shin ve Kim (2013) tarafından yapılan çalışmada ise, rol oynama tekniğinin çoklu zekâ kuramına göre, çocukların kişisel zekâlarının geliştirilmesi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin

çocukların rol oynama tekniği ile çocukların kişilerarası ve içsel zekâlarını geliştirebilecekleri yöntemler geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar çalışmalarını Güney Kore'de, çoklu zekâ kuramına dayalı müfredatın kullanıldığı üniversiteye bağlı bir uygulama anasınıfında gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada rol oynama sürecinin nasıl uygulandığını anlamak, sosyal-duygusal yeterliliklerin hangi yönlerinin teşvik edildiğini belirlemek amacıyla nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında öğrencilerin ilgi alanlarına göre bireysel olarak seçtikleri özel öğrenme grupları olan sınıflar oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından çalışma kapsamında oluşturulan sınıflara kişilerarası ve içsel zekâ alanı güçlü olduğu belirlenen üç ile beş yaş arasında dokuz çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda rol oynamanın çocuğun kendi duygusunu anlama ve farkına varma, pozitif benlik kavramı geliştirme, başkalarına yönelik olumlu tutumlar geliştirme ve kendi öz düzenlemesini sağlama gibi özellikleri geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin Zeteroğlu ve Başal (2016) araştırmalarında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaşındaki çocukların ebeveyn tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içerisindeki etkinlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu, Bursa ili Yıldırım, Osmangazi ve Nilüfer ilçelerinde devlet okullarına devam eden 150 kız, 150 erkek ve bu çocukların ebeveynleri olmak üzere toplam 600 kişi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında çocukların ebeveynlerinin tutumlarını belirlemek amacıyla “Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği”, çoklu zekâ alanlarını belirlemek amacıyla “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” ve grup içi etkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla ise “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn tutumlarının zekâ alanları ile grup içi etkinliklere katılma düzeylerini etkilemediği, ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerinin kız-erkek çocuklarına geliştirdikleri tutumları etkilediği ve bu durumun da çocukların çoklu zekâ boyutları puan ortalamalarıyla grup içi etkinlik düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Köksal Akyol (2018), tarafından yapılan araştırmada ise, çocuklara verilen drama eğitiminin çocukların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal,

müzikal-ritmik, bedensel-kinestetik, içsel-özedönük ve sosyal zekâ alanlarında farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ve ilkokul birinci sınıfta okuyan 46 çocuk (deney grubunda 23 çocuk ve kontrol grubunda 23 çocuk) oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların zekâ alanlarını belirlemek amacıyla “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin müzikal-ritmik zekâ alanı puan ortalamalarının anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, okula hazır bulunuşluk becerilerinin çoklu zekâ alanları ve araştırmada ele alınan demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; geçmişte ya da halen daha süregelen bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan birey ya da olaylar, müdahale edilmeden kendi koşulları içinde gözlenip betimlemekte ve amaçların ifade edilişi genellikle cümleler şeklinde olmaktadır (Karasar, 2010). Söz konusu araştırmada genel tarama modellerinden birisi olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu ilişkilerin muhtemel sonuçlarını tahmin için kullanılmaktadır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin düzeyi istatistiksel testler kullanılarak ölçülmeye çalışılmaktadır (Metin, 2014).

Araştırmanın bağımlı değişkenini; 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerileri oluştururken, bağımsız değişkenlerini ise; 5-6 yaş grubu çocukların çoklu zekâ alanları, cinsiyetleri, yaşları, okul öncesi eğitim kurumuna devam süreleri, ailelerindeki çocuk sayısı, anne-babalarının yaşları, anne-babalarının eğitim durumları, annenin çalışma durumu, babanın mesleği ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumu değişkenleri oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kilis il Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki

anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile bünyesinde anasınıfları bulunan ilkokullar arasından tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle çalışma grubu oluşturulmuş, belirlenen okullarda tesadüfi eleman örnekleme yapılarak çalışma grubuna dâhil edilecek çocuklar saptanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu 200 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik özellikler Tablo 3.1. ve Tablo 3.2.' de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Çalışma Grubunu Meydana Getiren Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Özellikler	Kategoriler	n	%
Yaş	60 – 65 Ay	26	13.0
	66 – 71 Ay	113	56.5
	72 – 78 Ay	61	30.5
	Toplam	200	100.0
Cinsiyet	Kız	88	44.0
	Erkek	112	56.0
	Toplam	200	100.0
Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi	6-12 Ay	136	68.0
	13 Ay ve Üzeri	64	32.0
	Toplam	200	100.0
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	22	11.0
	2 Çocuk	91	45.5
	3 Çocuk	64	32.0
	4 Çocuk ve Üzeri	23	11.5
	Toplam	200	100.0

Tablo 3.1. incelendiğinde; araştırmanın çalışma grubunu meydana getiren çocukların 113 (%56.5)'inin 66-71 ay arasında, 61 (%30.5)'inin 72-78 ay arasında ve 26 (%13)'ünün ise, 60-65 ay arasında olduğu belirlenmiştir. Çocukların 112 (%56)'si erkek, 88 (%44)'ü ise kızdır. Çocukların 136 (%68)'i 6-12 ay arasında sürede okul öncesi eğitim kurumuna devam ederken, 64 (%32)'si 13 ay ve üzeri süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Çocukların 22 (%11)'i tek çocuk iken, 91

(%45.5)'i iki çocuk, 64 (%32)'si üç çocuk ve 23 (%11.5)'i ise, dört çocuk ve üzerindedir.

Tablo 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubunu Meydana Getiren Çocukların Ailelerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Özellikler	Kategoriler	n	%
Anne Yaş	29 Yaş ve Altı	43	21.5
	30- 39 Yaş	132	66.0
	40 Yaş ve Üzeri	25	12.5
	Toplam	200	100.0
Baba Yaş	29 Yaş ve Altı	17	8.5
	30-39 Yaş	140	70.0
	40 Yaş ve Üzeri	43	21.5
	Toplam	200	100.0
Babanın Mesleği	Memur	49	24.5
	İşçi	39	19.5
	Serbest Meslek	46	23.0
	Esnaf	66	33.0
	Toplam	200	100.0
Anne Çalışma Durumu	Çalışan	28	14.0
	Çalışmayan	172	86.0
	Toplam	200	100.0
Anne Eğitim Durumu	İlkokul ve Ortaokul	110	55.0
	Lise	68	34.0
	Lisans ve Üzeri	22	11.0
	Toplam	200	100.0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul ve Ortaokul	87	43.5
	Lise	63	31.5
	Lisans ve Üzeri	50	25.0
	Toplam	200	100.0
Ailenin Aylık Geliri	1000 TL-1500 TL Arası	31	15.5
	1501 TL-2000 TL Arası	66	33.0
	2001 TL ve Üzeri	103	51.5
	Toplam	200	100.0

Tablo 3.2.’ de araştırmanın çalışma grubunu meydana getiren çocukların ailelerinin demografik özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde, annelerin 43 (%21.5)’inin 29 yaş ve altında, 132 (%66)’sının 30–39 yaşlar arasında ve 25 (%12.5)’inin 40 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Babaların ise 17 (%8.5)’inin 29 yaş ve altında, 140 (%70)’inin 30–39 yaşlar arasında ve 43 (%21.5)’inin ise, 40 yaş ve üzerinde olduğu saptanmıştır. Babaların 49 (%24.5)’i memur iken, 39 (%19.5)’i işçi, 46 (%23)’ü serbest meslek ve 66 (%33)’ü ise, esnaftır. Annelerin 28 (%14)’i çalışırken, 172 (%86)’si çalışmamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu meydana getiren çocukların babalarının 87 (%43.5)’inin ilköğretim-ortaokul, 63 (%31.5)’inin lise ve 50 (%25)’inin ise, lisans ve üzerinde öğrenim durumunun olduğu; annelerin ise, 110 (%55)’inin ilköğretim-ortaokul, 68 (%34)’ünün lise ve 22 (%11)’inin ise lisans ve üzeri öğrenim durumunda olduğu belirlenmiştir. Ailelerin 31 (%15.5)’inin 1000-1500 TL arasında aylık gelire, 66 (%33)’sı 1501-2000 TL arasında gelire sahip iken, 103 (%51.5)’i 2001 TL ve üzerinde aylık gelire sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında; araştırmanın çalışma grubunu meydana getiren çocukların demografik özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla; “Kişisel Bilgi Formu”, 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”, çocukların çoklu zekâ alanlarının belirlenebilmesi amacıyla ise “Teele Çoklu Zekâ Envanteri (Teele Inventory Of Multiple Intelligences)” kullanılmıştır.

3.3.1. Teele Çoklu Zekâ Envanteri

1992 yılında Sue Teele tarafından geliştirilen Teele Çoklu Zekâ Envanteri, anaokulundan on ikinci sınıfa kadar olan öğrencilerin baskın olan zekâ alanlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup envanter, farklı zekâ alanına sahip farklı düzeylerdeki öğrencilerin olup olmadığını belirlemek amacıyla da kullanılmaktadır. Envanter, yedi zekâ alanının özelliklerini temsil eden toplamda 56 adet farklı resimden oluşmakta; bunun yanında envantere farklı zekâ alanları birbiriyle

eşleştirilmiş olup öğrencilere yedi zekâ alanının her birisini sekiz defa seçme fırsatı sunulmaktadır (Göğebakan, 2003; Çalışandemir, 2010). Envanter uygulanmaya başlanmadan önce çocuğa; “Panda aylarının bazı resimlerine bakacağız. Bunlardan hangi resim en çok sana benziyor ise onu seçmen gerekecek. İlk sayfayı açıp ilk sayfadaki dört resme bakalım (küçük çocuklarla yapılan uygulamalarda resimler iki-iki gösterilir)” denilerek çocuğa kendisine verilen görselleri inceleme fırsatı sunulmaktadır. Daha sonra çocuğa kendisine gösterilen görsellere bakarak “1A ve 1B’ deki resimler içerisinde hangi resmin kendisine daha çok benzediğini bulup ilgili sütuna işaretleme yapması istenmektedir. Uygulama sırasında çocuğun yapacağı seçimde doğru veya yanlış cevabın bulunmadığı sadece kendisine en çok benzediğini düşündüğü resmi işaretlemesi gerektiği söylenmektedir. Uygulama sürecinde envanterin çocuklara bireysel olarak uygulanması ve çocukların verdikleri cevapların uygulayıcı tarafından işaretlenmesi daha uygun olabilmektedir (Çalışandemir, 2010). Envanterin puanlanmasında ise, saydam bir cevap kâğıdı kullanılmakta olup, saydam kâğıt, cevap kâğıdındaki yanıtların üzerine yerleştirilmekte ve her bir cevap için cevap kâğıdındaki uygun kutucuklara işaretlemeler yapılmaktadır. Her bir zekâ alanı için belirlenmiş işaretlemeler toplanarak bireylerin ilgili zekâ alanlarından almış oldukları puanlar bu şekilde belirlenmektedir. Her bir zekâ alanı için bireylerin alabileceği puanlar 0-8 arasında değişmekte olup; alınan puanlar doğrultusunda en yüksek zekâ alanından en düşük zekâ alanına doğru sıralama yapılarak baskın olan dört zekâ alanı belirlenebilmektedir (Göğebakan, 2003; Çalışandemir, 2010).

Teele tarafından envanterin geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik yapılan çalışmalarda; envanterin geçerlilik çalışmasında kullanılan resimlerin belirtilen zekâ alanlarını temsil edip etmediği araştırılmıştır. Yapılan geçerlilik çalışması kapsamında bir ilköğretim okulunda çalışma yapılmış; burada her bir resmin içerik geçerliğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Resimlerin ilgili zekâ alanını temsil edip etmediği belirlenmeye çalışılırken her bir resim üzerinde pek çok değişiklik yapılmıştır. Resimlerle ilgili gerekli düzeltmeler tamamlandıktan sonra resimlerin istenilen zekâları temsil edip etmediklerini tam olarak belirlemek için öğrencilere uygulanmıştır. Çalışma sonunda Teele Çoklu Zekâ Envanteri’ nin geçerli bir

envanter olduğu ortaya çıkmıştır (Göğebakan, 2003; Çalışandemir, 2010). Envanterin güvenilirlik çalışması ise; Teele tarafından 1993 yılında yapılmıştır. Teele Çoklu Zekâ Envanteri, önce 690 çocuğa dört hafta arayla iki kez uygulanmış; daha sonra ise 812 öğrenciye üç hafta arayla test-tekrar test şeklinde uygulamıştır. Son olarak ise 52 öğrenciye iki hafta ara ile test-tekrar test olarak uygulanmış; elde edilen sonuçlar doğrultusunda envanterin tüm zekâ alanlarının .01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Göğebakan, 2003; Çalışandemir, 2010).

Türkiye’de envanterin geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik yapılan çalışmalar Göğebakan (2003), Oklan Elibol (2000) ve Özdemir (2006) tarafından yapılmıştır. Göğebakan (2003) tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ilköğretimin birinci kademesine yönelik olup; okul öncesi alanına yönelik geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ise; Oklan Elibol (2000) ve Özdemir (2006) tarafından yapılmıştır. Özdemir (2006) 4-6 yaş grubu çocukların öğrenme sürecinde çoklu zekâ teorisinin yeri konulu çalışma kapsamında envantere ait geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Envanterin geçerliliğine yönelik yapılan çalışma kapsamında kapsam geçerliliğine yönelik olarak on beş uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve envanterin geçerli olduğu kabul edilmiştir. Envanterin güvenilirliğine yönelik yapılan çalışmalar kapsamında ise test-tekrar test güvenilirliği tekniğinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda üç hafta ara ile 85 çocuğa envanter uygulanmış ve çocukların test-tekrar test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda güvenilirlik katsayıları sözel-dilsel zekâ alanında .98; mantıksal-matematiksel zekâ alanında .93; görsel-uzamsal zekâ alanında .94; müzikal -ritmik zekâ alanında .95; kinestetik-bedensel zekâ alanında .95; kişisel-işsel zekâ alanında .96; kişilerarası-sosyal zekâ alanında .94 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test arasındaki ilişkinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır (Özdemir, 2006).

Oklan Elibol (2000) tarafından anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların çoklu zeka teorisine göre değerlendirilmesini konu alan çalışma kapsamında envanter, anasınıfına devam eden altı yaş grubundaki 40 çocuğa iki, üç ve dört hafta ara ile test-tekrar test yöntemiyle uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar

doğrultusunda; envanterin iki hafta ara ile uygulanması sonucunda, mantıksal-matematiksel ve görsel-uzamsal zekâ puanları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki saptanırken; sözel-dil ve kişisel-içsel zekâ puanları arasında pozitif yönde düşük bir ilişki saptanmıştır. Müzikal-ritmik, bedensel-kinestetik ve kişilerarası-sosyal zekâ puanları arasındaki ilişki önemsiz bulunmuştur. Envanterin üç hafta ara ile uygulanması sonucunda ise, sözel-dilsel zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ puanları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki saptanmıştır. Müzikal-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Envanterin dört hafta ara ile uygulanmasına yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, bedensel-kinestetik zekâ puanları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki saptanırken, görsel-uzamsal zekâ ve müzikal-ritmik zekâ puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Envanterin iki, üç ve dört hafta ara ile uygulanması sonucunda; sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, sosyal zekâ puanlarının düştüğü, puanları arasındaki ilişkinin zaman içerisindeki değişimlerinin tutarlı bir ilişki göstermediği saptanmıştır (Oklan Elibol, 2000).

3.3.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Polat Unutkan (2003) tarafından 60 ile 78 ay arasındaki Türk çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek gelişim ve uygulama formu olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Ölçeğin gelişim formu dört alt boyut ve 153 maddeden oluşurken; uygulama formu beş alt boyut ve 74 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin 153 maddeden oluşan gelişim formu, zihinsel-dil gelişimi (74 madde), sosyo-duygusal gelişim (40 madde), fiziksel gelişim (23 madde) ve özbakım becerileri (16 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Gelişim formu çocuğun davranışları tekrarlama sıklıklarına göre öğretmenler ya da anne-babalar tarafından doldurulmak üzere “her zaman, sık sık, bazen, hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu derecelendirmelerden her zaman 3 puan, sık sık 2 puan, bazen 1 puan ve hiçbir zaman 0 puan şeklinde puanlanmaktadır (Polat Unutkan, 2007a). Gelişim formunun test-tekrar test güvenilirliği .99; iç tutarlık katsayısı ise .98 olarak saptanmıştır.

Gelişim formunun geçerlilik çalışmaları kapsamında faktör yapısı ve faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Gelişim formunun zihinsel dil gelişimi alt boyutu için cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .97, sosyal duygusal alt boyutu için .94 , fiziksel gelişim alt boyutu için .89 ve öz bakım becerileri alt boyutu için .80 olarak hesaplanmıştır (Polat Unutkan, 2007a).

Ölçeğin 74 soru ve beş alt ölçekten oluşan uygulama formu matematik becerileri (47 soru), fen becerileri (14 soru), ses çalışmaları (8 soru), çizgi çalışmaları (3 soru) ve labirentler (2 soru) alt boyutlarından oluşmakta olup; formun içerisindeki bütün sorular resimlerden oluşmaktadır (Polat Unutkan, 2007a). Uygulama formu uygulayıcılar tarafından çocuklara bireysel olarak uygulanmakta, formun çocuklara uygulanmasında uygulayıcı çocuklara görsellerle ilgili sorular sormakta ve çocuk sorulara cevaplar vermektedir. Sorulara verilen cevaplar doğrultusundan çocuk her doğru cevaptan 1 puan, her yanlış cevaptan ise 0 puan olarak değerlendirme yapılmaktadır. Ölçeğin uygulama formunun test-tekrar test güvenilirliği .93; iç tutarlılık katsayısı ise .93 olarak hesaplanmıştır. Uygulama formunun alt boyutlarının iç tutarlılık katsayısı matematik çalışmaları alt boyutu için .96, ses çalışmaları alt boyutu için .88, fen çalışmaları alt boyutu için .86, çizgi çalışmaları alt boyutu için .81 ve labirentler alt boyutu için .95 olarak hesaplanmıştır (Polat Unutkan, 2007a).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 200 çocuktan toplanmıştır. Araştırmacı ilk olarak Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin uygulanabilmesine yönelik bir eğitim programına katılmış, eğitim programı sonrası Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüş, bağımsız anaokullarının ve bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokulların listesi alınmıştır. Daha sonraki süreçte, Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulamalar için gerekli izinler alınmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalara, okul müdürlerine araştırmanın amacı ve uygulanacak anketler hakkında kısa bilgiler verilerek başlanmıştır. Milli Eğitim Müdürlüklerinden alınan yazılı izin belgesi, okul öncesi eğitim kurumu müdürlerine sunularak çocuklarla

görüşmeye geçilmiştir. İlk olarak çocuklarla sohbet edilerek çocukların kaygıları giderilmeye çalışılmış; uygulamacıya alışması sağlanmıştır. Uygulamalar sırasında çocukların dikkatlerini uygulama üzerinde toplayabilmek amacı ile eğitim ortamında gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçekler uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler öncelikle SPSS 23.0 paket programına girilmiştir. Çalışma kapsamındaki tanımlayıcı istatistikler ortalama, standart sapma, sayı ve yüzde olarak belirtilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi aracılığı ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda test sonucunda “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde bağımsız değişkenler bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya koyacak bir desen içerisinde ele alınmış olup, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla nonparametrik yöntemler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2005).

Araştırma kapsamında 5-6 yaş grubu çocukların cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi ve annenin çalışma durumu değişkenleri açısından okula hazır bulunuşluk becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bunun yanında çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin; çoklu zekâ alanları, çocukların yaşları, ailedeki çocuk sayısı, anne-baba yaş, anne-baba öğrenim durumu, baba meslek ve ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ise, Kruskal-Wallis testi kullanılmış olup, Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı çıkan değerlerin karşılaştırılmasında ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2005).

Ayrıca araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan çocuklar, Teele Çoklu Zekâ Envanterinin sözel-dilsel, mantıksal matematiksel, görsel-uzamsal, müzikal-ritmik, bedensel-kinestetik, içsel-özedönük ve sosyal zekâ alanlarından aldıkları puanlara göre sınıflandırılmış üst, orta ve alt gruplar oluşturulmuştur. Bu grupların

oluşturulmasında çoklu zekâ teorisinin temelinde yer alan bireylerde yalnızca bir zekâ alanının değil bütün zekâ alanlarının gelişmiş olduğu, zekâ alanlarının bireylerde farklı gelişim özellikleri gösterdiği, zekâ alanlarının baskınlık durumları ve baskınlık derecelerinin kişiden kişiye değişimler gösterdiği görüşü temel alınmıştır. Bu görüşe göre, bütün bireylerin bazı zekâ alanlarında çok gelişmiş, bazı zekâ alanlarında orta düzeyde gelişmiş ve geri kalan zekâ alanlarında ise, çok az gelişmiş olabileceği savunulmaktadır (Ekici, 2003; Aşçı ve Demircioğlu, 2004; Armstrong, 1994a).

Tablo 3.3. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sözel-Dilsel Zekâ Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, \bar{X} ve S Değerleri

	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	S
Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sözel-Dilsel Zekâ Alanı	200	0	7	3.26	1.43

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan çocuklar, Teele Çoklu Zekâ Envanterinin sözel-dilsel zekâ alanı boyutundan aldıkları puanlara göre sınıflandırılmış sözel-dilsel zekâ alanı boyutunda üç gruba ayrılmışlardır. Gruplar oluşturulurken araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların sözel-dilsel zekâ alanı puan ortalamaları (3.26) ve standart sapma puanları (1.43) hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 3.3). Ortalamanın +1 standart sapma sağı ile -1 standart sapma solu arasında kalan çocuklar sözel-dilsel zekâ alanı bakımından orta grup; ortalamanın +1 standart sapma değeri üzerinde olan çocuklar sözel-dilsel zekâ alanı bakımından ($\bar{X}+S=4.69$) üst grup; ortalamanın -1 standart sapma değeri altında olan çocuklar sözel-dilsel zekâ alanı bakımından ($\bar{X}-S=1.83$) alt grup olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 3.4. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sözel-Dilsel Zekâ Alanı Puanları

Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sözel-Dilsel Zekâ Alanı Puanları	n	%
0 – 1.83 Puanları Arası “Alt Grup”	17	8.5
1.84 – 4.69 Puanları Arası “Orta Grup”	147	73.5
4.7 – 7 Puanları Arası “Üst Grup”	36	18

Tablo 3.4’ de çalışma grubunda yer alan çocukların Teele Çoklu Zekâ Envanterinin sözel dilsel zekâ alanından aldıkları puanlar incelendiğinde; çocukların %8.5’unun alt grup, %73.5’inin orta grup ve %18’inin üst grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.5. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, \bar{x} ve S Değerleri

	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	S
Teele Çoklu Zekâ Envanteri Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı	200	1	7	3.86	1.41

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan çocuklar Teele Çoklu Zekâ Envanterinin mantıksal-matematiksel zekâ boyutundan aldıkları puanlara göre sınıflandırılmış ve mantıksal-matematiksel alanı boyutunda üç gruba ayrılmışlardır. Gruplar oluşturulurken çalışma grubunda yer alan çocukların mantıksal-matematiksel zekâ alanı puan ortalamaları (3.86) ve standart sapma puanları (1.41) olarak hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 3.5). Ortalamanın +1 standart sapma sağı ile -1 standart sapma solu arasında kalan çocuklar mantıksal-matematiksel zekâ alanı bakımından orta grup; ortalamanın +1 standart sapma değeri üzerinde olan çocuklar mantıksal-matematiksel zekâ alanı bakımından ($\bar{x}+S=5.27$) üst grup; ortalamanın -1 standart sapma değeri altında olan çocuklar ise, mantıksal-matematiksel zekâ alanı bakımından ($\bar{x}-S=2.45$) alt grup olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 3.6. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı Puanları

Teele Çoklu Zekâ Envanteri Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı Puanları	n	%
1 – 2.45 Puanları Arası “Alt Grup”	35	17.5
2.46 – 5.27 Puanları Arası “Orta Grup”	139	69.5
5.28 - 7 Puanları Arası “Üst Grup”	26	13.5

Tablo 3.6. ‘da çalışma grubunda yer alan çocukların Teele Çoklu Zekâ Envanterinin mantıksal-matematiksel zekâ alanından elde etikleri puanlar incelendiğinde; çocukların %17.5’inin alt grup, %69.5’inin orta grup ve %13.5’inin üst grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.7. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Görsel-Uzamsal Zekâ Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, \bar{X} ve S Değerleri

	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	S
Teele Çoklu Zekâ Envanteri Görsel-Uzamsal Zekâ Alanı	200	0	7	3.89	1.47

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan çocuklar Teele Çoklu Zekâ Envanterinin görsel-uzamsal zekâ alanı boyutundan aldıkları puanlara göre sınıflandırılmış ve görsel-uzamsal zekâ alanı boyutunda üç gruba ayrılmışlardır. Gruplar oluşturulurken çalışma grubunda yer alan çocukların görsel-uzamsal zekâ alanı puan ortalamaları (3.89) ve standart sapma puanları (1.47) olarak hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 3.7). Ortalamanın +1 standart sapma sağı ile -1 standart sapma solu arasında kalan çocuklar görsel-uzamsal zekâ alanı bakımından orta grup; ortalamanın +1 standart sapma değeri üzerinde olan çocuklar görsel-uzamsal zekâ alanı bakımından ($\bar{X}+S=5.36$) üst grup; ortalamanın -1 standart sapma değeri altında olan çocukların ise, görsel-uzamsal zekâ alanı bakımından ($\bar{X}-S=2.42$) alt grup olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 3.8. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Görsel-Uzamsal Zekâ Alanı Puanları

Teele Çoklu Zekâ Envanteri Görsel-Uzamsal Zekâ Alanı Puanları	n	%
0 – 2.42 Puanları Arası “Alt Grup”	39	19.5
2.43 – 5.36 Puanları Arası “Orta Grup”	134	67
5.37 – 7 Puanları Arası “Üst Grup”	27	13.5

Tablo 3.8.’ de çalışma grubunda yer alan çocukların Teele Çoklu Zekâ Envanterinin görsel-uzamsal zekâ alanı boyutundan elde ettikleri puanlar incelendiğinde; çocukların %19.5’inin alt grup, %67’sinin orta grup ve %13.5’inin üst grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.9. Teele Çoklu Zeka Envanteri Sosyal Zekâ Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, \bar{X} ve S Değerleri

	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	S
Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sosyal Zekâ Alanı	200	0	7	4.36	1.51

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan çocuklar Teele Çoklu Zekâ Envanterinin sosyal zekâ alanından aldıkları puanlara göre sınıflandırılmış ve sosyal zekâ alanı boyutunda üç gruba ayrılmışlardır. Gruplar oluşturulurken çalışma grubunda yer alan çocukların sosyal zekâ alanı puan ortalamaları (4.36) ve standart sapma puanları (1.51) olarak hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 3.9). Ortalamanın +1 standart sapma sağı ile -1 standart sapma solu arasında kalan çocuklar sosyal zekâ alanı bakımından orta grup; ortalamanın +1 standart sapma değeri üzerinde olan çocuklar sosyal zekâ alanı bakımından ($\bar{X}+S=5.87$) üst grup; ortalamanın -1 standart sapma değeri altında olan çocukların ise, sosyal zekâ alanı bakımından ($\bar{X}-S=2.85$) alt grup olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 3.10. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sosyal Zekâ Alanı Puanları

Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sosyal Zekâ Alanı Puanları	N	%
0 – 2.85 Puanları Arası “Alt Grup”	29	14.5
2.86 – 5.87 Puanları Arası “Orta Grup	122	61
5.88 - 7 Puanları Arası “Üst Grup”	49	24.5

Tablo 3.10.’da çalışma grubunda yer alan çocukların Teele Çoklu Zekâ Envanterinin sosyal zekâ alanından aldıkları puanlar incelendiğinde çocukların

%14.5' inin alt grup, %61'inin orta grup ve %24.5'inin ise üst grup sosyal zekâ alanında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.11. Teele Çoklu Zeka Envanteri Müzikal-Ritmik Zeka Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, \bar{X} ve S Değerleri

	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	S
Teele Çoklu Zekâ Envanteri Müzikal-Ritmik Zekâ Alanı	200	0	7	3.07	1.63

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan çocuklar, Teele Çoklu Zekâ Envanterinin müzikal-ritmik zekâ alanından aldıkları puanlara göre sınıflandırılmış müzikal-ritmik zekâ alanı boyutunda üç gruba ayrılmışlardır. Gruplar oluşturulurken araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların müzikal-ritmik zekâ alanı puan ortalamaları (3.07) ve standart sapma puanları (1.63) hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 3.11). Ortalamanın +1 standart sapma sağı ile -1 standart sapma solu arasında kalan çocuklar müzikal-ritmik zekâ alanı bakımından orta grup; ortalamanın +1 standart sapma değeri üzerinde olan çocuklar müzikal-ritmik zekâ alanı bakımından ($\bar{X}+S=4.7$) üst grup; ortalamanın -1 standart sapma değeri altında olan çocuklar müzikal-ritmik zekâ alanı bakımından ($\bar{X}-S=1.44$) alt grup olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 3.12. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Müzikal-Ritmik Zekâ Alanı Puanları

Teele Çoklu Zekâ Envanteri Müzikal-Ritmik Zekâ Alanı Puanları	n	%
0 – 1.44 Puanları Arası “Alt Grup”	40	20
1.45 – 4.7 Puanları Arası “Orta Grup”	120	60
4.71 – 7 Puanları Arası “Üst Grup”	40	20

Tablo 3.12 'de çalışma grubunda yer alan çocukların Teele Çoklu Zekâ Envanterinin müzikal-ritmik zekâ alanından elde etikleri puanlar incelendiğinde

çocukların %20'sinin alt grup, %60'ının orta grup ve %20'sinin üst grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.13. Teele Çoklu Zeka Envanteri Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, \bar{X} ve S Değerleri

	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	S
Teele Çoklu Zekâ Envanteri Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı	200	0	7	4.36	1.51

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan çocuklar, Teele Çoklu Zekâ Envanterinin bedensel-kinestetik zekâ alanından aldıkları puanlara göre sınıflandırılmış bedensel-kinestetik zekâ alanı boyutunda üç gruba ayrılmışlardır. Gruplar oluşturulurken araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların bedensel-kinestetik zekâ alanı puan ortalamaları (4.36) ve standart sapma puanları (1.51) hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 3.13). Ortalamanın +1 standart sapma sağı ile -1 standart sapma solu arasında kalan çocuklar bedensel-kinestetik zekâ alanı bakımından orta grup; ortalamanın +1 standart sapma değeri üzerinde olan çocuklar bedensel-kinestetik zekâ alanı bakımından ($\bar{X}+S=5.87$) üst grup; ortalamanın -1 standart sapma değeri altında olan çocuklar bedensel-kinestetik zekâ alanı bakımından ($\bar{X}-S=2.85$) alt grup olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 3.14. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı Puanları

Teele Çoklu Zekâ Envanteri Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı Puanları	n	%
0 – 2.85 Puanları Arası “Alt Grup”	29	14.5
2.86 – 5.87 Puanları Arası “Orta Grup	122	61
5.88 – 7 Puanları Arası “Üst Grup”	49	44.5

Tablo 3.14'de çalışma grubunda yer alan çocukların Teele Çoklu Zekâ Envanterinin bedensel-kinestetik zekâ alanından elde etikleri puanlar incelendiğinde

çocukların %14.5' inin alt grup, %61'inin orta grup ve %44.5'inin üst grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.15. Teele Çoklu Zeka Envanteri İçsel-Özedönük Zekâ Alanı Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, \bar{X} ve S Değerleri

	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	S
Teele Çoklu Zekâ Envanteri İçsel-Özedönük Zekâ Alanı	200	0	7	4.22	2.67

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan çocuklar, Teele Çoklu Zekâ Envanterinin içsel-özedönük zekâ alanı boyutundan aldıkları puanlara göre sınıflandırılmış içsel-özedönük zekâ alanı boyutunda üç gruba ayrılmışlardır. Gruplar oluşturulurken araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların içsel-özedönük zekâ alanı puan ortalamaları (4.22) ve standart sapma puanları (2.67) hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 3.15). Ortalamanın +1 standart sapma sağı ile -1 standart sapma solu arasında kalan çocuklar içsel-özedönük zekâ alanı bakımından orta grup; ortalamanın +1 standart sapma değeri üzerinde olan çocuklar içsel-özedönük zekâ alanı bakımından ($\bar{X}+S=6.89$) üst grup; ortalamanın -1 standart sapma değeri altında olan çocuklar içsel-özedönük zekâ alanı bakımından ($\bar{X}-S=1.55$) alt grup olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 3.16. Teele Çoklu Zekâ Envanteri İçsel-Özedönük Zekâ Alanı Puanları

Teele Çoklu Zekâ Envanteri İçsel-Özedönük Zekâ Alanı Puanları	n	%
0 – 1.55 Puanları Arası “Alt Grup”	43	21.5
1.56 – 6.89 Puanları Arası “Orta Grup”	84	42
6.9 – 7 Puanları Arası “Üst Grup”	73	36.5

Tablo 3.16 'da çalışma grubunda yer alan çocukların Teele Çoklu Zekâ Envanterinin içsel-özedönük zekâ alanından elde ettikleri puanlar incelendiğinde

çocukların %21.5' inin alt grup, %42'sinin orta grup ve %36.5'inin üst grupta yer aldığı görülmektedir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının “cinsiyet” değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Boyutu	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	Sıra Ortala ması	Sıra Toplamı	U	P- değeri
Matematik Becerileri	Kız	88	28.443	12.080	101.62	8942.5	4829.5	0.808
	Erkek	112	27.839	12.559	99.62	11157.5		
Fen Becerileri	Kız	88	8.932	2.318	102.89	9054.0	4718.0	0.602
	Erkek	112	8.643	2.485	98.63	11046.0		
Ses Çalışmaları	Kız	88	2.363	1.989	103.55	9112.0	4660.0	0.502
	Erkek	112	2.151	1.826	98.11	10988.0		
Çizgi Çalışmaları	Kız	88	1.511	0.934	114.70	10093.5	3678.5	0.001
	Erkek	112	1.071	0.897	89.34	10006.5		
Labirentler	Kız	88	0.852	0.781	109.63	9647.5	4124.5	0.032
	Erkek	112	0.616	0.700	93.33	10452.5		
Uygulama Formu Toplamı	Kız	88	42.090	14.850	103.84	9138.0	4634.0	0.469
	Erkek	112	40.223	15.574	97.88	10962.0		

*p<0.05

Tablo 4.1’ de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda; ölçeğin uygulama formunun matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken; çizgi çalışmaları ($U=3678.5$; $p<.05$) ve labirentler ($U=4124.5$; $p<.05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Çizgi çalışmaları alt boyutunda kız çocuklarının sıra ortalaması (114.70) iken; erkek çocukların sıra ortalaması (89.34) olarak saptanmıştır. Labirentler alt boyutunda kız çocuklarının sıra ortalaması (109.63) iken; erkek çocuklarının sıra ortalaması ise (93.33) olarak belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında kız çocuklarının okula hazır bulunuşluk becerileri açısından daha yüksek puanlar elde ettikleri; matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından kız ve erkek çocukların benzer özelliklere sahip oldukları saptanmıştır.

4.2. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının “yaş” değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.2’ de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Yaş Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Boyutu	Çocuk Yaş	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlam
Matematik Becerileri	60-65 Ay	26	23.192	13.026	78.42	2	9.212	0.010	1-3
	66-71 Ay	113	27.345	12.181	96.69				
	72-78 Ay	61	31.606	11.489	116.96				
Fen Becerileri	60-65 Ay	26	8.077	2.382	83.13	2	6.111	0.040	1-3
	66-71 Ay	113	8.611	2.472	97.22				
	72-78 Ay	61	9.377	2.310	113.98				
Ses Çalışmaları	60-65 Ay	26	1.538	1.964	75.60	2	6.028	0.040	1-3
	66-71 Ay	113	2.292	1.845	102.43				
	72-78 Ay	61	2.442	1.857	107.53				
Çizgi Çalışmaları	60-65 Ay	26	1.000	0.894	83.27	2	3.296	0.192	---
	66-71 Ay	113	1.274	0.928	101.24				
	72-78 Ay	61	1.360	0.966	106.47				
Labirentler	60-65 Ay	26	0.653	0.845	93.48	2	1.748	0.417	---
	66-71 Ay	113	0.681	0.710	98.25				
	72-78 Ay	61	0.819	0.763	107.66				
Uygulama Formu Toplamı	60-65 Ay	26	34.076	16.304	73.67	2	10.830	0.004	1-3
	66-71 Ay	113	40.203	15.092	97.74				
	72-78 Ay	61	45.573	13.864	117.04				

***p<0.05**

Tablo 4.2' de 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin yaş değişkeni açısından sıra ortalamaları incelendiğinde, ölçeğin uygulama formu çizgi çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=3.296$ ve labirentler $X^2(Sd=2, n=200)=1.748$ alt boyutları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Matematik becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=9.212$, fen becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=6.111$, ses çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=6.028$ alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları $X^2(Sd=2, n=200)=10.830$ açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemede ikili grup karşılaştırmalarına yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda matematik becerileri, fen becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından farkın kaynağının 60-65 ay ve 72-78 aylık çocuklar arasında olduğu saptanmıştır. Buna

göre matematik becerileri, fen becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını 72-78 aylık çocuklar elde ederken; en düşük sıra ortalamasını ise 60-65 aylık çocukların elde ettikleri belirlenmiştir.

4.3. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları okul öncesi eğitime devam sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının “okul öncesi eğitime devam süresi” değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Boyutu	O.Ö.E Devam Süresi	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p-değeri
Matematik Becerileri	6-12 Ay	136	24.808	11.811	84.58	11503.5	2187.5	0.000
	13 Ay ve Üzeri	64	35.109	10.368	134.32	8596.5		
Fen Becerileri	6-12 Ay	136	8.596	2.486	96.57	13133	3817.0	0.158
	13 Ay ve Üzeri	64	9.141	2.217	108.86	6967.0		
Ses Çalışmaları	6-12 Ay	136	1.911	1.706	91.49	12442.5	3126.5	0.001
	13 Ay ve Üzeri	64	2.953	2.096	119.65	7657.5		
Çizgi Çalışmaları	6-12 Ay	136	1.308	0.890	103.57	14085.5	3934.5	0.249
	13 Ay ve Üzeri	64	1.171	1.032	93.98	6014.5		
Labirentler	6-12 Ay	136	0.691	0.735	98.49	13395.0	4079.0	0.438
	13 Ay ve Üzeri	64	0.781	0.765	104.77	6705.0		
Uygulama Formu Toplamı	6-12 Ay	136	37.235	14.472	85.80	11669.0	2353.0	0.000
	13 Ay ve Üzeri	64	49.140	13.710	131.73	8431.0		

*p<0.05

Mann Whitney U Testi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda, ölçeğin uygulama formunun fen becerileri, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken; matematik becerileri ($U=2187.5$; $p<.05$), ses çalışmaları ($U=3126.5$; $p<.05$) alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından ($U=2353.0$; $p<.05$) .05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Matematik becerileri alt boyutunda 6-12 ay arası okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sıra ortalaması (84.58) iken, 13 ay ve üzerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sıra ortalaması (134.32) olarak saptanmıştır. Ses çalışmaları alt boyutunda 6-12 ay arası okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sıra ortalaması (91.49) iken 13 ay ve üzerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sıra ortalaması (119.65) olarak belirlenmiştir. Uygulama formu toplam puanları açısından 6-12 ay arası okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sıra ortalaması (85.80) iken 13 ay ve üzerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sıra ortalaması (131.73) olarak saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında matematik becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanlarında 13 ay ve üzerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okula hazır bulunuşluk becerileri açısından daha yüksek puanlar elde ettikleri çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam süreleri arttıkça okula hazır bulunuşluk becerilerinin arttığı saptanmıştır.

4.4. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının “ailedeki çocuk sayısı” değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.4’ de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Boyutu	Ailedeki Çocuk Sayısı	n	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Matematik Becerileri	1 Çocuk	22	25.500	13.066	89.39	3	1.381	0.710
	2 Çocuk	91	27.758	12.385	98.98			
	3 Çocuk	64	29.046	12.364	104.64			
	4 Çocuk ve fazlası	23	29.347	11.574	105.61			
Fen Becerileri	1 Çocuk	22	9.455	1.844	115.23	3	1.856	0.603
	2 Çocuk	91	8.659	2.423	96.78			
	3 Çocuk	64	8.844	2.227	101.23			
	4 Çocuk ve fazlası	23	8.348	3.227	99.09			
Ses Çalışmaları	1 Çocuk	22	1.636	1.813	80.95	3	4.357	0.225
	2 Çocuk	91	2.351	1.940	103.27			
	3 Çocuk	64	2.109	1.700	98.16			
	4 Çocuk ve fazlası	23	2.782	2.235	114.74			
Çizgi Çalışmaları	1 Çocuk	22	1.000	0.925	84.11	3	3.640	0.303
	2 Çocuk	91	1.230	0.919	98.89			
	3 Çocuk	64	1.421	0.939	109.13			
	4 Çocuk ve fazlası	23	1.217	0.998	98.54			
Labirentler	1 Çocuk	22	0.863	0.774	110.89	3	1.004	0.800
	2 Çocuk	91	0.692	0.725	98.81			
	3 Çocuk	64	0.734	0.801	100.46			
	4 Çocuk ve fazlası	23	0.652	0.647	97.37			
Uygulama Formu Toplamı	1 Çocuk	22	38.454	15.127	89.66	3	1.474	0.688
	2 Çocuk	91	40.571	15.310	98.67			
	3 Çocuk	64	42.140	14.901	104.34			
	4 Çocuk ve fazlası	23	42.347	16.661	107.41			

*p<0.05

Tablo 4.4' de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların ölçeğin uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Kruskal-Wallis Testi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde;

matematik becerileri $X^2(Sd=3, n=200)=1.381$; fen becerileri $X^2(Sd=3, n=200)=1.856$; ses çalışmaları, $X^2(Sd=3, n=200)=4.357$, çizgi çalışmaları $X^2(Sd=3, n=200)=3.640$, labirentler alt boyutunda $X^2(Sd=3, n=200)=1.004$ ve uygulama formu toplam puanları $X^2(Sd=3, n=200)=1.474$ açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ölçeğin matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından aile içindeki çocukların birbirlerine benzer okula hazır bulunuşluk becerilerine sahip oldukları, ailedeki çocuk sayısı değişkeninin çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinde farklılaşmaya yol açan bir değişken olmadığını saptanmıştır.

4.5. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları annenin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının “annenin yaşı” değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.5’ de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Annenin Yaşı Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Boyutu	Anne Yaş	n	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalama ması	Sd	X^2	p
Matematik Becerileri	29 Yaş ve Altı	43	26.465	12.412	93.08	2	0.904	0.636
	30-39 Yaş	132	28.537	12.245	102.41			
	40-49 Yaş	25	28.640	12.848	103.16			
Fen Becerileri	29 Yaş ve Altı	43	8.605	2.536	93.73	2	1.104	0.576
	30-39 Yaş	132	8.864	2.385	103.52			
	40-49 Yaş	25	8.560	2.399	96.20			
Ses Çalışmaları	29 Yaş ve Altı	43	2.325	2.387	97.81	2	0.361	0.835
	30-39 Yaş	132	2.166	1.621	100.27			
	40-49 Yaş	25	2.520	2.329	106.34			
Çizgi Çalışmaları	29 Yaş ve Altı	43	1.255	1.093	98.15	2	0.275	0.871
	30-39 Yaş	132	1.257	0.887	100.34			
	40-49 Yaş	25	1.320	0.945	105.36			
Labirentler	29 Yaş ve Altı	43	0.814	0.794	106.64	2	2.012	0.366
	30-39 Yaş	132	0.719	0.723	100.92			
	40-49 Yaş	25	0.560	0.768	87.72			
Uygulama Formu Toplamı	29 Yaş ve Altı	43	39.209	16.403	93.15	2	0.893	0.640
	30-39 Yaş	132	41.537	14.612	102.32			
	40-49 Yaş	25	41.600	16.864	103.52			

* $p < 0.05$

Tablo 4.5’ de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların ölçeğin uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının annenin yaşı değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Kruskal-Wallis Testi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda, elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde matematik becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=0.904$, fen becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=1.104$, ses çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=0.361$, çizgi çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=0.275$ ve labirentler $X^2(Sd=2, n=200)=2.012$ alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları $X^2(Sd=2, n=200)=0.893$ açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” nin uygulama formunun matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından 29 yaş ve altı, 30-39 yaş ve 40-49 yaş

annelerin çocuklarının okula hazır bulunuşluk becerileri açısından benzer özelliklere sahip oldukları ve annenin yaşı değişkeninin çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinde farklılaşmaya yol açan bir değişken olmadığı saptanmıştır.

4.6. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları babanın yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının “babanın yaşı” değişkenine göre analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.6’ da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Babanın Yaşı Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Boyutu	Baba Yaş	n	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Matematik Becerileri	29 Yaş ve Altı	17	28.294	11.449	100.74	2	0.003	0.999
	30-39 Yaş	140	28.142	12.313	100.60			
	40-49 Yaş	43	27.907	12.953	100.09			
Fen Becerileri	29 Yaş ve Altı	17	9.059	2.384	104.38	2	0.085	0.958
	30-39 Yaş	140	8.757	2.428	100.10			
	40-49 Yaş	43	8.698	2.415	100.26			
Ses Çalışmaları	29 Yaş ve Altı	17	2.411	2.550	99.09	2	0.016	0.992
	30-39 Yaş	140	2.214	1.741	100.79			
	40-49 Yaş	43	2.279	2.130	100.12			
Çizgi Çalışmaları	29 Yaş ve Altı	17	1.000	1.172	81.97	2	2.647	0.266
	30-39 Yaş	140	1.321	0.915	103.87			
	40-49 Yaş	43	1.186	0.906	96.86			
Labirentler	29 Yaş ve Altı	17	0.941	0.658	118.71	2	5.953	0.051
	30-39 Yaş	140	0.757	0.757	103.06			
	40-49 Yaş	43	0.511	0.702	84.95			
Uygulama Formu Toplamı	29 Yaş ve Altı	17	41.705	14.550	100.71	2	0.010	0.995
	30-39 Yaş	140	41.107	15.103	100.72			
	40-49 Yaş	43	40.581	16.308	99.71			

*p<0.05

Kruskal-Wallis Testi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde matematik becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=0.003$, fen becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=0.085$, ses çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=0.016$, çizgi çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=2.647$ ve labirentler $X^2(Sd=2, n=200)=5.953$ alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları $X^2(Sd=2, n=200)=0.010$ açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” nin uygulama formunun matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından 29 yaş ve altı, 30-39 yaş, 40-49 yaş babaların çocuklarının okula hazır bulunuşluk becerileri açısından benzer özellikler taşıdıkları ve baba yaş değişkeninin çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinde farklılaşmaya yol açan bir değişken olmadığı saptanmıştır.

4.7. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları annenin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının “annenin öğrenim durumu” değişkenine göre analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.7’ de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Annenin Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Boyutu	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlam
Matematik Becerileri	İlkokul-Ortaokul	110	23.981	12.492	81.17				
	Lise	68	32.205	10.279	119.43	2	29.107	0.000	1-2
	Lisans ve Üzeri	22	36.045	9.084	138.61				1-3
Fen Becerileri	İlkokul-Ortaokul	110	8.500	2.463	93.29				
	Lise	68	9.059	2.479	109.52	2	3.866	0.145	---
	Lisans ve Üzeri	22	9.227	1.771	108.68				
Ses Çalışmaları	İlkokul-Ortaokul	110	1.981	1.847	92.65				
	Lise	68	2.529	1.958	108.8	2	4.792	0.091	---
	Lisans ve Üzeri	22	2.681	1.835	114.09				
Çizgi Çalışmaları	İlkokul-Ortaokul	110	1.172	0.844	96.07				
	Lise	68	1.382	1.079	105.79	2	1.591	0.451	---
	Lisans ve Üzeri	22	1.363	0.902	106.32				
Labirentler	İlkokul-Ortaokul	110	0.636	0.738	94.17				
	Lise	68	0.794	0.723	106.57	2	3.707	0.157	---
	Lisans ve Üzeri	22	0.909	0.811	113.36				
Uygulama Formu Toplamı	İlkokul-Ortaokul	110	36.172	15.452	82.34				
	Lise	68	45.970	13.150	118.69	2	25.423	0.000	1-2
	Lisans ve Üzeri	22	50.181	11.069	135.09				1-3

*p<0.05

Tablo 4.7' de 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin anne öğrenim durumu değişkeni açısından sıra ortalamaları incelendiğinde, fen becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=3.866$, ses çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=4.792$, çizgi çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=1.591$ ve labirentler $X^2(Sd=2, n=200)=3.707$ alt boyutları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Fen

becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler alt boyutlarında ilkökul-ortaokul, lise ve lisans ve üzeri mezun annelerin çocuklarının benzer okula hazırlık becerilerine sahip oldukları saptanmıştır. Matematik becerileri alt boyutu $X^2(Sd=2, n=200)=29.107$ ile uygulama formu toplam puanları $X^2(Sd=2, n=200)=25.423$ açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemede ikili grup karşılaştırmalarına yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda matematik becerileri alt boyutu ile uygulama formu toplam puanları açısından farkın kaynağının ilkökul-ortaokul mezunu annelerin çocukları ile lise mezunu annelerin çocukları arasında ve ilkökul-ortaokul mezunu annelerin çocukları ile lisans ve üzeri mezun annelerin çocukları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri alt boyutu ile uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını lisans ve üzeri mezun annelerin çocukları elde ederken, bunu lise mezunu olan annelerin çocukları takip etmişlerdir. En düşük sıra ortalamasını ise; ilkökul-ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının elde ettiği saptanmıştır.

4.8. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları babanın öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının “babanın öğrenim durumu” değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.8’ de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Babanın Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Boyutu	Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlam
Matematik Becerileri	İlkokul-Ortaokul	87	23.827	12.329	80.59				
	Lise	63	31.015	11.559	113.91	2	18,400	0.000	1-2
	Lisans ve Üzeri	50	31.880	11.088	118.25				1-3
Fen Becerileri	İlkokul-Ortaokul	87	8.471	2.491	92.72				
	Lise	63	8.810	2.468	101.94	2	3.729	0.155	---
	Lisans ve Üzeri	50	9.240	2.152	112.23				
Ses Çalışmaları	İlkokul-Ortaokul	87	1.712	1.655	85.02				
	Lise	63	2.571	1.989	110.32	2	11.585	0.003	1-2
	Lisans ve Üzeri	50	2.760	1.974	115.07				1-3
Çizgi Çalışmaları	İlkokul-Ortaokul	87	1.298	0.864	94.4				
	Lise	63	1.285	1.006	100.77	2	0.933	0.627	---
	Lisans ve Üzeri	50	1.180	0.983	103.81				
Labirentler	İlkokul-Ortaokul	87	0.632	0.733	93.97				
	Lise	63	0.793	0.743	106.14	2	2.324	0.313	---
	Lisans ve Üzeri	50	0.780	0.763	104.75				
Uygulama Formu Toplamı	İlkokul-Ortaokul	87	35.816	15.365	81.05				
	Lise	63	44.476	14.126	112.9	2	17.689	0.000	1-2
	Lisans ve Üzeri	50	45.820	13.811	118.73				1-3

* $p < 0.05$

Tablo 4.8’ de 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin baba öğrenim durumu değişkeni açısından sıra ortalamaları incelendiğinde, “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” nin fen becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=3.729$, çizgi çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=0.933$ ve labirentler $X^2(Sd=2, n=200)=2.324$ alt boyutları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma

saptanmamıştır. Fen becerileri, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında ilkokul-ortaokul, lise ve lisans ve üzeri mezun babaların çocuklarının okula hazır bulunuşluk becerileri bakımından benzer özelliklere sahip oldukları saptanmıştır. Matematik becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=18.400$ ve ses çalışmaları alt boyutları $X^2(Sd=2, n=200)=11.585$ ile uygulama formu toplam puanları $X^2(Sd=2, n=200)=17.689$ açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemede ikili grup karşılaştırmalarına yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda matematik becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ve uygulama formu toplam puanları açısından farkın kaynağının ilkokul-ortaokul mezunu babaların çocukları ile lise mezunu babaların çocukları arasında ve ilkokul-ortaokul mezunu babaların çocukları ile lisans ve üzeri mezun babaların çocukları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri alt boyutu ile uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını lisans ve üzeri mezun babaların çocukları elde ederken, bunu lise mezunu olan babaların çocukları takip etmişlerdir. En düşük sıra ortalamasını ise; ilkokul-ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının elde ettiği saptanmıştır.

4.9. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları babanın mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının “babanın mesleği” değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.9’ da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Babanın Mesleği Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Boyutu	Baba Meslek	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlam
Matematik Becerileri	Memur	49	34.040	10.696	128.87	3	18.265	0.000	1-2 1-3 1-4
	İşçi	39	23.974	13.813	82.79				
	Serbest Meslek	46	25.130	11.786	86.16				
	Esnaf	66	28.212	11.387	99.89				
Fen Becerileri	Memur	49	9.041	2.353	106.84	3	5.208	0.157	---
	İşçi	39	9.077	2.453	109.68				
	Serbest Meslek	46	8.196	2.334	84.47				
	Esnaf	66	8.788	2.465	101.55				
Ses Çalışmaları	Memur	49	3.020	2.066	121.82	3	11.990	0.007	1-2 1-3
	İşçi	39	1.717	1.700	84.60				
	Serbest Meslek	46	1.847	1.825	88.61				
	Esnaf	66	2.257	1.774	102.36				
Çizgi Çalışmaları	Memur	49	1.183	0.905	95.02	3	1.759	0.624	---
	İşçi	39	1.282	0.825	102.73				
	Serbest Meslek	46	1.413	1.023	108.67				
	Esnaf	66	1.212	0.968	97.55				
Labirentler	Memur	49	0.816	0.781	107.98	3	8.299	0.040	2-4
	İşçi	39	0.410	0.548	79.13				
	Serbest Meslek	46	0.739	0.800	100.89				
	Esnaf	66	0.818	0.742	107.06				
Uygulama Formu Toplamı	Memur	49	48.081	13.302	127.18	3	16.931	0.001	1-2 1-3
	İşçi	39	36.461	16.567	84.08				
	Serbest Meslek	46	37.087	14.701	84.87				
	Esnaf	66	41.287	14.499	101.29				

*p<0.05

Tablo 4.9’ de 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin babanın mesleği değişkeni açısından sıra ortalamaları incelendiğinde, “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” nin uygulama formu fen becerileri $X^2(Sd=3, n=200)=5.208$ ve çizgi çalışmaları $X^2(Sd=3, n=200)=1.759$ alt boyutları açısından

.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Fen becerileri ve çizgi çalışmaları alt boyutlarında memur, işçi, serbest meslek ve esnaf babaların çocuklarının hazır bulunuşluk becerileri açısından benzer özelliklere sahip olduğu saptanmıştır. Matematik becerileri $X^2(Sd=3, n=200)=18.265$, ses çalışmaları $X^2(Sd=3, n=200)=11.990$ ve labirentler alt boyutları $X^2(Sd=3, n=200)=8.299$ ile uygulama formu toplam puanları $X^2(Sd=3, n=200)=16.931$ açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemede ikili grup karşılaştırmalarına yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda matematik becerileri alt boyutunda farkın kaynağının memur babaların çocukları ile işçi, serbest meslek ve esnaf olan babaların çocukları arasında olduğu; ses çalışmaları alt boyutunda farkın kaynağının memur babaların çocukları ile işçi ve serbest meslekte çalışan babaların çocukları arasında olduğu; labirentler alt boyutunda farkın kaynağının işçi babaların çocukları ile esnaf babaların çocukları arasında olduğu ve uygulama formu toplam puanları açısından farkın kaynağının memur babaların çocukları ile işçi ve serbest meslekte çalışan babaların çocukları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, ses çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını memur babaların çocukları elde ederken bunu sırasıyla esnaf ve serbest meslekte çalışan babaların çocukları elde etmişlerdir. En düşük sıra ortalamasını ise, babası işçi olan çocuklar elde etmişlerdir.

4.10. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları annenin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının “annenin çalışma durumu” değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.10’ da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Annenin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Boyutu	Anne Çalışma Durumu	n	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p-değeri
Matematik Becerileri	Çalışan	28	36.714	8.793	141.96	3975.0	1247.0	0.000
	Çalışmayan	172	26.703	12.264	93.75	16125.0		
Fen Becerileri	Çalışan	28	9.714	1.843	120.55	3375.5	1846.5	0.040
	Çalışmayan	172	8.616	2.462	97.24	16724.5		
Ses Çalışmaları	Çalışan	28	3.071	2.035	123.55	3459.5	1762.5	0.021
	Çalışmayan	172	2.110	1.846	96.75	16640.5		
Çizgi Çalışmaları	Çalışan	28	1.178	0.862	95.07	2662.0	2256.0	0.573
	Çalışmayan	172	1.279	0.950	101.38	17438.0		
Labirentler	Çalışan	28	0.857	0.803	109.71	3072.0	2150.0	0.324
	Çalışmayan	172	0.697	0.734	99.00	17028.0		
Uygulama Formu Toplamı	Çalışan	28	51.500	11.555	140.84	3943.5	1278.5	0.000
	Çalışmayan	172	39.343	15.125	93.93	16156.5		

*p<0.05

Mann Whitney U Testi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda, ölçeğin uygulama formunun çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken; matematik becerileri (U=1247.0; p<.05), fen becerileri (U=1846.5; p<.05) ve ses çalışmaları (U=1762.5; p<.05) alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından (U=1278.5; p<.05) .05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Matematik becerileri alt boyutunda çalışan annelerin çocuklarının sıra ortalaması (141.96) iken çalışmayan annelerin çocuklarının sıra ortalaması (93.75) olarak saptanmıştır. Fen becerileri alt boyutunda çalışan annelerin çocuklarının sıra ortalaması (120.55) iken çalışmayan annelerin çocuklarının sıra ortalaması (97.24) olarak saptanmıştır. Ses çalışmaları alt boyutunda çalışan annelerin çocuklarının sıra ortalaması (123.55) iken çalışmayan annelerin çocuklarının sıra ortalaması (96.75) olarak saptanmıştır. Uygulama formu toplam puanları açısından çalışan annelerin çocuklarının sıra ortalaması (140.84) iken çalışmayan annelerin çocuklarının sıra ortalaması (93.93) olarak saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanlarında çalışan annelerin çocuklarının

okula hazır bulunuşluk becerileri açısından daha yüksek puanlar elde ettikleri saptanmıştır.

4.11. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının “ailenin sosyo-ekonomik durumu” değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.11’ de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Ailenin Aylık Gelir Durumu Değişkeni Açısından Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Boyutu	Aylık Gelir Durumu	n	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlam
Matematik Becerileri	1000-1500 TL	31	17.871	12.235	55.48				
	1501-2000 TL	66	25.848	11.023	88.41	2	35.607	0.000	1-2
	2001 TL ve Üzeri	103	32.631	10.909	121.80				1-3 2-3
Fen Becerileri	1000-1500 TL	31	7.161	2.634	63.21				
	1501-2000 TL	66	8.742	2.262	99.67	2	17.429	0.000	1-2
	2001 TL ve Üzeri	103	9.272	2.236	112.26				1-3
Ses Çalışmaları	1000-1500 TL	31	1.290	1.465	71.61				
	1501-2000 TL	66	1.833	1.696	88.93	2	18.955	0.000	1-3
	2001 TL ve Üzeri	103	2.796	1.967	116.61				2-3
Çizgi Çalışmaları	1000-1500 TL	31	1.000	0.930	84.98				
	1501-2000 TL	66	1.212	0.832	98.22	2	3.867	0.145	---
	2001 TL ve Üzeri	103	1.378	0.991	106.63				
Labirentler	1000-1500 TL	31	0.387	0.558	77.03				
	1501-2000 TL	66	0.727	0.775	100.48	2	7.807	0.020	1-3
	2001 TL ve Üzeri	103	0.815	0.750	107.57				
Uygulama Formu Toplamı	1000-1500 TL	31	27.354	14.945	52,02				
	1501-2000 TL	66	38.363	13.357	89.26	2	38.872	0.000	1-2
	2001 TL ve Üzeri	103	46.883	13.354	122.30				1-3 2-3

* $p < 0.05$

Tablo 4.11 incelendiğinde; matematik becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=35.607$, fen becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=17.429$, ses çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=18.955$, çizgi

çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)= 3.867$ ve labirentler alt boyutu $X^2(Sd=2, n=200)=7.807$ ile uygulama formu toplam puanları $X^2(Sd=2, n=200)=38.872$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutu ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık ifade ederken, çizgi çalışmaları alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmemektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Matematik becerileri ve uygulama formu toplam puanlarında farklılığın kaynağı ailesinin aylık gelir durumu 1000-1500 TL ile 1501-2000 TL ve 2001 TL ve üzerinde olan çocuklar arasında olduğu bunun yanı sıra ailesinin aylık gelir durumu 1501-2000 TL ile 2001 TL ve üzerinde olan çocuklar arasında olduğu saptanmıştır. Fen becerileri alt boyutunda farklılığın kaynağının ailesinin aylık gelir durumu 1000-1500 TL ile 1501-2000 TL ve 2001 TL ve üzerinde olan çocuklar arasında olduğu saptanmıştır. Ses çalışmaları alt boyutunda farklılığın kaynağının ailesinin aylık gelir durumu 1000-1500 TL ile 2001 TL ve üzerinde olan çocuklar arasında bunun yanı sıra ailesinin aylık gelir durumu 1501-2000 TL ile 2001 TL ve üzerinde olan çocuklar arasında olduğu saptanmıştır. Labirentler alt boyutunda farklılığın kaynağının ailesinin aylık gelir durumu 1000-1500 TL ile 2001 TL ve üzerinde olan çocuklar arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını 2001 TL ve üzeri aylık gelire sahip ailelerin çocukları elde ederken bunu sırasıyla 1501-2000 TL ve 1000-1500 TL arasında aylık gelire sahip olan ailelerin çocukları elde etmiştir.

4.12. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları Teele Çoklu Zekâ Envanteri’ nin Sözel-Dilsel Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının ‘Teale Çoklu Zekâ Envanteri’ nin

sözel-dilsel zekâ alanı puanlarına göre analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.12' de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sözel-Dilsel Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Alt Boyutları	Sözel-Dilsel Zekâ Alanı	n	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlam
Matematik Becerileri	Alt Grup	17	18.882	8.901	56.26				1-2
	Orta Grup	147	27.625	12.264	98.15	2	20.187	0.000	1-3
	Üst Grup	36	34.416	10.795	131.00				2-3
Fen Becerileri	Alt Grup	17	7.882	2.643	83.65				
	Orta Grup	147	8.755	2.351	99.64	2	2.942	0.230	---
	Üst Grup	36	9.250	2.488	111.99				
Ses Çalışmaları	Alt Grup	17	1.117	1.218	65.82				
	Orta Grup	147	2.115	1.765	97.44	2	15.986	0.000	1-3
	Üst Grup	36	3.305	2.227	129.36				2-3
Çizgi Çalışmaları	Alt Grup	17	0.941	0.826	81.12				
	Orta Grup	147	1.238	0.938	98.88	2	5.205	0.074	---
	Üst Grup	36	1.527	0.940	116.26				
Labirentler	Alt Grup	17	0.411	0.618	78.32				
	Orta Grup	147	0.693	0.755	98.29	2	7.990	0.018	1-3
	Üst Grup	36	0.972	0.696	119.99				
Uygulama Formu Toplamı	Alt Grup	17	28.647	11.505	53.29				1-2
	Orta Grup	147	40.421	14.912	98.13	2	22.563	0.000	1-3
	Üst Grup	36	49.444	13.618	132.49				2-3

*p<0.05

Tablo 4.12 ‘ de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” nin sözel-dilsel zekâ alanı puanlarına göre analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde matematik becerileri alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=20.187$; fen becerileri alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=2.942$; ses çalışmaları alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=15.986$; çizgi çalışmaları alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=5.205$, labirentler alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=7.990$ ve uygulama formu toplam puanlarında $X^2(Sd=2, n=200)=22.563$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun fen çalışmaları, çizgi çalışmaları alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmez iken; matematik becerileri, ses çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanları açısından elde edilen değerler .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmektedir. Farkın kaynağını belirlemede ikili grup karşılaştırmalarına yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda matematik becerileri alt boyutunda farkın kaynağının; sözel-dilsel zekâ alanı açısından alt grupla orta grup ve üst grup arasında yer alan çocuklardan ve orta grupla, üst grup arasında yer alan çocuklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Ses çalışmaları alt boyutunda farkın kaynağının sözel dilsel zekâ alanı bakımından alt grupla üst grupta yer alan çocuklar ile orta grup ve üst grupta yer alan çocuklardan kaynaklandığı; labirentler alt boyutunda sözel-dilsel zekâ alanı bakımından, alt grupla üst grupta yer alan çocuklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Uygulama formu toplam puanları açısından farkın kaynağının ise, sözel-dilsel zekâ bakımından alt grupla, orta grup ve üst grupta yer alan çocuklar ve orta grupla, üst grup arasında yer alan çocuklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, ses çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı sözel dilsel zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken, bunu orta grupta yer alan çocuklar takip etmiştir. En düşük ortalamayı ise, sözel dilsel zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmiştir.

4.13. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları, Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının “Teale Çoklu Zekâ Envanteri” nin mantıksal-matematiksel zekâ alanı puanlarına göre analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.13’ de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Alt Boyutları	Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı	n	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlam
Matematik Becerileri	Alt Grup	35	21.171	9.014	65.90				1-2
	Orta Grup	139	28.028	12.546	100.56	2	29.120	0.000	1-3
	Üst Grup	26	37.846	7.968	146.73				2-3
Fen Becerileri	Alt Grup	35	8.171	2.079	83.03				---
	Orta Grup	139	8.856	2.532	103.76	2	3.987	0.136	---
	Üst Grup	26	9.115	2.084	106.62				---
Ses Çalışmaları	Alt Grup	35	1.857	1.957	88.00				---
	Orta Grup	139	2.266	1.917	100.83	2	3.512	0.173	---
	Üst Grup	26	2.653	1.671	115.56				---
Çizgi Çalışmaları	Alt Grup	35	1.171	0.890	95.36				---
	Orta Grup	139	1.201	0.933	96.49	2	7.963	0.019	2-3
	Üst Grup	26	1.730	0.919	128.85				---
Labirentler	Alt Grup	35	0.685	0.796	96.97				---
	Orta Grup	139	0.690	0.750	98.14	2	3.172	0.205	---
	Üst Grup	26	0.923	0.627	117.85				---
Uygulama Formu Toplamı	Alt Grup	35	32.771	11.852	67.00				1-2
	Orta Grup	139	41.036	15.616	100.87	2	26.186	0.000	1-3
	Üst Grup	26	52.230	9.394	143.63				2-3

*p<0.05

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” nin mantıksal-matematiksel zekâ alanı puanlarına göre analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde matematik becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=29.120$, fen becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=3.987$, ses çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=3.512$, çizgi çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=7.963$, labirentler alt boyutları $X^2(Sd=2, n=200)=3.172$ ile uygulama formu toplam puanlarında $X^2(Sd=2, n=200)=26.186$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun fen becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmez iken; matematik becerileri ve çizgi çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından elde edilen değerler .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmektedir. Farkın kaynağını belirlemede ikili grup karşılaştırmalarına yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda matematik becerileri alt boyutunda farkın kaynağının; alt grupta orta grup ve üst grup arasında ve orta grupta üst grup arasında yer alan çocuklar arasında olduğu, çizgi çalışmaları alt boyutunda ise farkın kaynağının orta grupta üst grupta yer alan çocuklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Uygulama formu toplam puanları açısından farkın kaynağının, mantıksal matematiksel zekâ alanı bakımından alt grupta orta grup ve üst grup arasında ve orta grupta üst grup arasında yer alan çocuklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı mantıksal-matematiksel zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken, bunu orta grupta yer alan çocuklar takip etmiştir. En düşük ortalamayı ise, mantıksal-matematiksel zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmiştir.

4.14. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları, Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Görsel-Uzamsal Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının “Teale Çoklu Zekâ Envanteri” nin görsel-uzamsal zekâ alanı puanlarına göre analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.14’ de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri Görsel-Uzamsal Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Alt Boyutları	Görsel-Uzamsal Zekâ Alanı	n	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlam
Matematik Becerileri	Alt Grup	39	26.333	12.187	91.85				
	Orta Grup	134	27.880	12.441	99.56	2	3.291	0.193	---
	Üst Grup	27	31.778	11.600	117.69				
Fen Becerileri	Alt Grup	39	8.410	2.403	92.19				
	Orta Grup	134	8.896	2.428	103.62	2	1.311	0.519	---
	Üst Grup	27	8.667	2.369	97.04				
Ses Çalışmaları	Alt Grup	39	2.102	1.713	97.23				
	Orta Grup	134	2.313	1.955	101.93	2	0.260	0.878	---
	Üst Grup	27	2.111	1.908	98.13				
Çizgi Çalışmaları	Alt Grup	39	0.666	0.621	65.03				
	Orta Grup	134	1.306	0.886	103.80	2	27.606	0.000	1-2 1-3 2-3
	Üst Grup	27	1.925	1.071	135.37				
Labirentler	Alt Grup	39	0.461	0.554	83.36				
	Orta Grup	134	0.738	0.755	101.73	2	7.401	0.025	1-3
	Üst Grup	27	1.000	0.832	119.17				
Uygulama Formu Toplamı	Alt Grup	39	37.948	15.127	89.13				
	Orta Grup	134	41.052	15.269	100.27	2	3.999	0.135	---
	Üst Grup	27	45.481	14.773	118.07				

*p<0.05

Tablo 4.14’de 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” nin görsel-uzamsal zekâ alanı puanlarına göre analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda matematik becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=3.291$, fen becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=1.311$, ses çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=0.260$, çizgi çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=27.606$ ve labirentler alt boyutları $X^2(Sd=2, n=200)=7.401$ ile uygulama formu toplam puanları $X^2(Sd=2, n=200)=3.999$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun matematik becerileri, fen çalışmaları, ses çalışmaları alt boyutunda ve uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmez iken; çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları açısından elde edilen değerler .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmektedir. Ortaya çıkan farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Çizgi çalışmaları alt boyutunda farklılığın kaynağının görsel-uzamsal zekâ alanı bakımından alt, orta ve üst grupta yer alan çocuklar arasında ve orta ve üst grupta yer alan çocuklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Labirentler alt boyutunda ise farklılığın kaynağının alt ve üst grupta yer alan çocuklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Buna göre çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında en yüksek ortalamayı görsel-uzamsal zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken, en düşük ortalamayı ise, görsel-uzamsal zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmiştir.

4.15. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları, Teele Çoklu Zekâ Envanteri’ nin Sosyal Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” nin sosyal zekâ alanı puanlarına göre analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.15’ de sunulmuştur.

Tablo 4.15. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri Sosyal Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Alt Boyutları	Sosyal Zekâ Alanı	n	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlam
Matematik Becerileri	Alt Grup	29	21.413	11.309	69.67				
	Orta Grup	122	27.901	12.146	99.28	2	14.914	0.001	1-2
	Üst Grup	49	32.571	11.645	121.78				1-3
Fen Becerileri	Alt Grup	29	8.000	2.507	83.71				
	Orta Grup	122	8.598	2.471	96.39	2	9.158	0.010	1-3
	Üst Grup	49	9.653	1.953	120.66				2-3
Ses Çalışmaları	Alt Grup	29	1.931	1.510	92.67				
	Orta Grup	122	2.188	1.864	99.50	2	1.356	0.508	---
	Üst Grup	49	2.571	2.160	107.63				
Çizgi Çalışmaları	Alt Grup	29	1.000	0.886	84.74				
	Orta Grup	122	1.188	0.930	96.18	2	9.690	0.008	1-3
	Üst Grup	49	1.612	0.908	120.59				2-3
Labirentler	Alt Grup	29	0.551	0.685	88.62				
	Orta Grup	122	0.721	0.730	100.92	2	2.063	0.357	---
	Üst Grup	49	0.813	0.808	106.49				
Uygulama Formu Toplamı	Alt Grup	29	32.862	13.621	69.38				
	Orta Grup	122	40.508	15.181	98.60	2	16.366	0.000	1-2
	Üst Grup	49	43.215	13.958	123.65				1-3 2-3

*p<0.05

Tablo 4.15 incelendiğinde, matematik becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=14.914$, fen becerileri $X^2(Sd=2, n=200)=9.158$, ses çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=1.356$, çizgi çalışmaları $X^2(Sd=2, n=200)=9.690$ ve labirentler alt boyutları $X^2(Sd=2, n=200)=2.063$ ile uygulama formu toplam puanları $X^2(Sd=2, n=200)=16.366$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun ses çalışmaları ve labirentler alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmez iken; matematik becerileri, fen çalışmaları, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puanları açısından elde edilen değerler .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Buna göre matematik becerileri alt boyutunda farklılığın kaynağının; sosyal zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar ile orta grupta yer alan çocuklar arasında, alt grupta yer alan çocuklar ile üst grupta yer alan çocuklar arasında olduğu; fen becerileri alt boyutunda, sosyal zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar ile üst grupta yer alan çocuklar arasında ve sosyal zekâ alanı bakımından orta grupta yer alan çocuklar ile üst grupta yer alan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Çizgi çalışmaları alt boyutunda farklılığın kaynağının, sosyal zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar ile üst grupta yer alan çocuklar arasında ve sosyal zekâ alanı bakımından orta grupta yer alan çocuklar ile üst grup arasında yer alan çocuklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Uygulama formu toplam puanları açısından farkın kaynağı ise, sosyal zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar ile orta grup ve üst grupta yer alan çocuklar arasında ve sosyal zekâ alanı bakımından orta grupta yer alan çocuklar ile üst grupta yer alan çocuklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, fen çalışmaları, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı sosyal zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken, en düşük ortalamayı ise, sosyal zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmiştir.

4.16. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Müzikal-Ritmik Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının ‘Teale Çoklu Zekâ Envanteri’ nin müzikal-ritmik zekâ alanı puanlarına göre analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo’ 4.16’ da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri Müzikal-Ritmik Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Alt Boyutları	Müzikal -Ritmik Zekâ Alanı	n	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlam
Matematik Becerileri	Alt Grup	40	27.025	11.255	94.85				
	Orta Grup	120	26.541	12.737	93.50	2	10.626	0.005	1-3 2-3
	Üst Grup	40	33.875	10.505	127.15				
Fen Becerileri	Alt Grup	40	8.425	2.716	95.05				
	Orta Grup	120	8.700	2.374	98.69	2	1.920	0.383	---
	Üst Grup	40	9.350	2.304	111.39				
Ses Çalışmaları	Alt Grup	40	1.400	1.215	76.28				
	Orta Grup	120	1.933	1.673	92.22	2	39.449	0.000	1-3 2-3
	Üst Grup	40	4.000	1.934	149.58				
Çizgi Çalışmaları	Alt Grup	40	1.200	0.939	96.08				
	Orta Grup	120	1.250	0.963	99.42	2	1.086	0.581	---
	Üst Grup	40	1.375	0.867	108.18				
Labirentler	Alt Grup	40	0.625	0.704	94.06				
	Orta Grup	120	0.700	0.751	98.85	2	2.519	0.284	---
	Üst Grup	40	0.875	0.757	111.89				
Uygulama Formu Toplamı	Alt Grup	40	38.675	13.472	90.89				
	Orta Grup	120	39.033	15.410	93.02	2	15.381	0.000	1-3 2-3
	Üst Grup	40	49.450	13.782	132.55				

*p<0.05

Tablo 4.16' da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği" uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının "Teale Çoklu Zekâ Envanteri" nin müzikal-ritmik zekâ alanı puanlarına göre analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde; matematik becerileri alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=10.626$; fen becerileri alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=1.920$; ses çalışmaları alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=39.449$; çizgi çalışmaları alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=1.086$, labirentler alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=2.519$ ve uygulama formu toplam puanlarında $X^2(Sd=2, n=200)=15.381$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği" uygulama formunun fen çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmez iken; matematik becerileri, ses çalışmaları ve uygulama formu toplam puanları açısından elde edilen değerler .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmektedir. Farkın kaynağını belirlemede ikili grup karşılaştırmalarına yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda matematik becerileri alt boyutunda farkın kaynağının müzikal-ritmik zekâ alanı açısından alt grupta, üst grup arasında yer alan çocuklar ve orta grupta, üst grup arasında yer alan çocuklardan kaynaklandığı; ses çalışmaları alt boyutunda ise farkın kaynağının, müzikal ritmik zekâ alanı bakımından alt grupta, üst grupta yer alan çocuklar ile orta grup ve üst grupta yer alan çocuklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Uygulama formu toplam puanları açısından farkın kaynağının ise, müzikal-ritmik zekâ alanı bakımından alt grupta, üst grupta yer alan çocuklar ve orta grupta üst grup arasında yer alan çocuklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri puanlarında en yüksek ortalamayı müzikal-ritmik zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken bunu alt grupta yer alan çocuklar takip etmiştir. En düşük ortalamayı ise, müzikal-ritmik zekâ alanı bakımından orta grupta yer alan çocuklar elde etmişlerdir. Ses çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı müzikal-ritmik zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken bunu orta grupta yer alan çocuklar takip etmiştir. En düşük ortalamayı ise, müzikal-ritmik zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmişlerdir.

4.17. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği" uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının 'Teale Çoklu Zekâ Envanteri' nin bedensel-kinestetik zekâ alanı puanlarına göre analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Alt Boyutları	Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı	n	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlam
Matematik Becerileri	Alt Grup	29	21.413	11.309	69.67				1-2
	Orta Grup	122	27.860	12.347	99.09	2	15.228	0.000	1-3
	Üst Grup	49	32.673	11.055	122.24				2-3
Fen Becerileri	Alt Grup	29	8.000	2.577	83.98				
	Orta Grup	122	8.623	2.523	96.98	2	7.974	0.019	1-3
	Üst Grup	49	9.612	1.901	119.04				2-3
Ses Çalışmaları	Alt Grup	29	1.931	1.486	93.50				
	Orta Grup	122	2.131	1.876	97.33	2	3.005	0.223	---
	Üst Grup	49	2.693	2.033	112.54				
Çizgi Çalışmaları	Alt Grup	29	1.000	0.886	84.74				
	Orta Grup	122	1.254	0.932	100.20	2	4.034	0.133	---
	Üst Grup	49	1.449	0.958	110.57				
Labirentler	Alt Grup	29	0.551	0.685	88.62				
	Orta Grup	122	0.729	0.738	101.36	2	1.879	0.391	---
	Üst Grup	49	0.795	0.790	105.38				
Uygulama Formu Toplamı	Alt Grup	29	32.862	13.621	69.38				1-2
	Orta Grup	122	40.508	15.374	98.68	2	16.225	0.000	1-3
	Üst Grup	49	47.224	13.416	123.46				2-3

*p<0.05

Tablo 4.17' de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği" uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının "Teale Çoklu Zekâ Envanteri" nin bedensel-kinestetik zekâ alanı puanlarına göre analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde matematik becerileri alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=15.228$; fen becerileri alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=7.974$; ses çalışmaları alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=3.005$; çizgi çalışmaları alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=4.034$, labirentler alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=1.879$ ve uygulama formu toplam puanlarında $X^2(Sd=2, n=200)=16.225$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği" uygulama formunun ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmez iken; matematik becerileri, fen becerileri ve uygulama formu toplam puanları açısından elde edilen değerler .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmektedir. Farkın kaynağını belirlemede ikili grup karşılaştırmalarına yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda matematik becerileri alt boyutunda farkın kaynağının, bedensel-kinestetik zekâ alanı açısından alt grupta, orta grup ve üst grup arasında ve orta grupta üst grup arasında yer alan çocuklardan kaynaklandığı; fen becerileri alt boyutunda bedensel-kinestetik zekâ alanı açısından alt grupta üst grupta yer alan çocuklar ile orta grup ve üst grupta yer alan çocuklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Uygulama formu toplam puanları açısından farkın kaynağının ise, bedensel-kinestetik zekâ alanı bakımından alt grupta, orta grup ve üst grup arasında ve orta grupta üst grup arasında yer alan çocuklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, fen becerileri ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı bedensel-kinestetik zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken, bunu orta grupta yer alan çocuklar takip etmiştir. En düşük ortalamayı ise, bedensel-kinestetik zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmişlerdir.

4.18. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formuna ait alt ölçek ve toplam puanları Teele Çoklu Zekâ Envanteri' nin İçsel-Özedönük Zekâ Alanı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun alt ölçek ve toplam puanlarından elde ettikleri puan ortalamalarının ‘Teale Çoklu Zekâ Envanteri’ nin içsel-özedönük zekâ alanı puanlarına göre analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.18’ de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Teele Çoklu Zekâ Envanteri İçsel-Özedönük Zekâ Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

M.İ.H.O.Ö. Uygulama Formu Alt Boyutları	İçsel-Özedönük Zekâ Alanı	n	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlam
Matematik Becerileri	Alt Grup	73	20.780	10.953	66.55				1-2
	Orta Grup	84	28.988	11.085	103.26	2	60.397	0.000	1-3
	Üst Grup	43	38.814	7.672	152,74				2-3
Fen Becerileri	Alt Grup	73	8.041	2.535	83.99				1-2
	Orta Grup	84	8.798	2.433	100.22	2	16.694	0.000	1-3
	Üst Grup	43	9.977	1.752	129.07				
Ses Çalışmaları	Alt Grup	73	1.438	1.353	76.86				1-2
	Orta Grup	84	2.381	1.842	105.50	2	25.424	0.000	1-3
	Üst Grup	43	3.325	2.112	130.86				2-3
Çizgi Çalışmaları	Alt Grup	73	0.821	0.751	74.33				1-2
	Orta Grup	84	1.381	0.935	107.73	2	31.094	0.000	1-3
	Üst Grup	43	1.790	0.914	130.81				2-3
Labirentler	Alt Grup	73	0.534	0.668	87.39				1-2
	Orta Grup	84	0.761	0.770	103.19	2	8.986	0.011	1-3
	Üst Grup	43	0.953	0.754	117.50				
Uygulama Formu Toplamı	Alt Grup	73	31.465	13.112	64.16				1-2
	Orta Grup	84	42.309	13.490	104.33	2	66.909	0.000	1-3
	Üst Grup	43	54.837	9.494	154.71				2-3

*p<0.05

Tablo 4.18' de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği" uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının "Teale Çoklu Zekâ Envanteri" nin içsel-özedönük zekâ alanı puanlarına göre analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde matematik becerileri alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=60.397$; fen becerileri alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=16.964$; ses çalışmaları alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=25.424$; çizgi çalışmaları alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=31.094$, labirentler alt boyutunda $X^2(Sd=2, n=200)=8.986$ ve uygulama formu toplam puanlarında $X^2(Sd=2, n=200)=66.909$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği" uygulama formunun matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanları açısından elde edilen değerler .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmektedir. Farkın kaynağını belirlemede ikili grup karşılaştırmalarına yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda matematik becerileri, fen becerileri ve ses çalışmaları alt boyutunda farklılığın kaynağının içsel-özedönük zekâ alanı açısından alt grupla, orta grup ve üst grup arasında ve orta grupla üst grup arasında yer alan çocuklardan kaynaklandığı; çizgi çalışmaları alt boyutunda farkın kaynağının; içsel-özedönük zekâ alanı açısından alt grupla üst grupta yer alan çocuklar ile orta grup ve üst grupta yer alan çocuklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Labirentler alt boyutunda ise farkın kaynağının içsel-özedönük zekâ alanı açısından alt grupla, üst grupta yer alan çocuklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Uygulama formu toplam puanları açısından farkın kaynağının ise, içsel-özedönük zekâ alanı bakımından alt grupla, orta grup ve üst grupta yer alan çocuklar ve orta grupla üst grup arasında yer alan çocuklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı içsel-özedönük zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken, bunu orta grupta yer alan çocuklar takip etmiştir. En düşük ortalamayı ise, içsel-özedönük zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulguların yorumlanmasına ve ilgili literatür ışığında tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazırlık Becerilerinin Çocukların Demografik Özellikleri Açısından İncelenmesi

Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; ölçeğin uygulama formunun matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında ise, .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuca göre çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla okula hazır bulunuşluk becerileri açısından daha yüksek puanlar elde ettikleri; matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından kız ve erkek çocukların benzer okula hazır bulunuşluk becerilerine sahip oldukları saptanmıştır. Ölçeğin çizgi ve labirentler alt boyutlarının niteliği dikkate alındığında bu çalışmalarda daha çok tutma, kavrama, el-göz koordinasyonu, dikkat, gibi küçük kas motor becerilere yönelik çalışmaların varlığı dikkati çekmektedir.

Kız çocukları dünyaya geldiklerinde, erkek çocuklarından daha olgun düzeyde olup, doğumdan sonra 12-13 yaşına kadar daha hızlı büyüyüp ve olgunlaşmaktadırlar. Bu durum biyolojik olarak kız çocuklarının denge becerileri konusunda erkek çocuklardan daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Motor performanstaki cinsiyet farklılığını en iyi açıklayan özellik sosyal ve kültürel farklılıklar olup, kız çocukları ince motor becerilerine, erkek çocukları ise, kaba motor aktivitelere yönlendirilmektedir. Okul çağına gelen erkek ve kız çocukları

arasındaki bireysel farklılıklar zaman içinde artış göstermekte; hız gerektiren koşma, zıplama, atlama ve denge oyunlarında ve güç gerektiren etkinliklerde erkeklerin performansları kızlara oranla daha yüksek iken, ince motor becerisi gerektiren etkinliklerde ve çalışmalarda ise; kız çocuklarının performansları daha iyi olabilmektedir (Dencla, 1974; Cratty, 1979; Gallahue, 1982; D. S. Özer ve M. K. Özer, 2014).

Yılmaz (2003) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan araştırmada; kız çocuklarının küçük kas motor becerilerinin erkek çocuklara kıyasla daha iyi olduğu saptanmıştır. Polat Unutkan (2006b) tarafından cinsiyet faktörünün çocukların gelişimleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada ise; kız çocuklarının ince motor becerileri gerektiren çalışmalarda erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüş, ortaya çıkan bu sonuç; kız çocuklarının ince motor becerilerinde daha ileri seviyede olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Turan (2006) tarafından düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden ve etmeyen 60-72 aylık çocuklarının görsel algılarının incelendiği araştırmada, kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla dikkatlerini toplama ve yoğunlaştırma becerilerinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. İnan (1996) tarafından 6-12 yaş arasında normal gelişim gösteren çocukların psikomotor becerilerinin karşılaştırılması olarak incelendiği araştırmada, kız çocuklarının psikomotor becerilerinin ve gelişimlerinin erkek çocuklarına göre daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Karakaş (2017) tarafından 12-14 yaş grubu çocukların çoklu zekâ alanlarına göre motor beceri düzeylerinin incelendiği araştırmada ise, genel ve kaba motor becerilerde erkek çocuklarının, ince motor becerilerde ise kız çocuklarının daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Ayrıca araştırma sonucunda; cinsiyet değişkeni açısından “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları ve uygulama toplam puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ortaya çıkan bu durum söz konusu alt boyutlarda kız ve erkek çocuklarının okula hazır bulunuşluk becerileri açısından

benzer özellikler taşıdıkları, bu alt boyutlarda cinsiyet değişkeninin okula hazırlık becerileri üzerine etki eden bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerine yapılan çalışmalarda (Oktay, 1983; Oja ve Jurimae, 2002; Akçum, 2005; Cinkılıç, 2009; Görmez, 2007; Canbulat, 2017) cinsiyet değişkeninin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde etkili olan bir değişken olmadığı saptanmıştır.

Karaman (2006) tarafından anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, cinsiyet değişkeninin çocukların fonolojik duyarlılık ve harf-ses alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Polat Unutkan (2007b) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından okula hazır bulunuşluklarının incelendiği çalışmada ise, cinsiyet faktörü açısından çocukların matematik becerileri arasında herhangi bir farklılık belirlenmemiştir. Klein, Adi-Japha ve Hakak-Benizri (2010) tarafından cinsiyet değişkeni ile okul öncesi dönemdeki çocukların matematik başarıları, sözel muhakeme ve görsel-uzamsal muhakeme yetenekleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, çocukların matematik başarıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; Avcı (2015) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise, cinsiyet değişkeni ile çocukların matematik yetenek puanları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamaları yaş değişkeni açısından incelendiğinde; ölçeğin uygulama formu çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmaz iken; matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda, ilgili boyutlarda farkın kaynağının 60-65 ay ve 72-78 aylık çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre matematik becerileri, fen becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını 72-78 aylık çocukların elde ettiği, en düşük sıra ortalamasını ise 60-65 aylık çocukların elde ettiği

saptanmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, 72-78 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk becerilerinin 60-65 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk becerilerinden daha iyi olduğu, çocukların yaşları arttıkça okula hazır bulunuşluk becerilerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ortaya çıkan bu durumda, çocukların yaşlarının artmasının, yaşlarının artması ile birlikte fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, dil, psiko-motor ve özbakım becerileri açısından pek çok beceriyi rahatlıkla yapabilmelerinin, bu gelişim alanlarında yeterli olgunluk düzeyine ulaşabilmelerinin bunun yanında farklı yaşantı ve deneyimlerin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Gelişim ileriye doğru ve birikimli bir süreç olup, gelişimin her aşaması hem kendinden önceki sürece dayalı hem de kendinden sonraki aşamaya hazırlayıcı özellikler göstermektedir. Bu bakımdan çocuğun yaşı arttıkça gelişiminde, olgunlaşmasında, hazır bulunuşluğunda ve deneyimlerinde artış meydana gelebilmektedir (Oktay, 1999). Bunun yanında çocukların yaşları arttıkça merak ve keşif duyguları da artmakta bu artış ile birlikte, çevrelerinde var olan nesnelere etkileşime girmekte, incelemekte ve bilimsel bir anlayış geliştirmektedir. Çocuğun bu yaşantılar aracılığı ile elde ettiği bilgiler dünyayı tanımada ve hayatını devam ettirmesinde çocuğa yardımcı olmakta; bunun yanında çocuğun sosyal hayatında karşılaştığı deneyimler sonraki zamanlar içerisinde çocuklarda gelişecek merak ve araştırmacılığın temelini oluşturmaktadır. Çocuklar doğal meraklarıyla etraflarında var olan varlıkların ve nesnelere nasıl var olduklarını ve ne işe yaradıklarını bulmaya çalıştıklarında fen ve matematik eğitime karşı bir tutum geliştirmektedirler. Bu geliştirdikleri tutum sayesinde birçok kavram ve olgu öğrenebilmektedirler (Akman, Baç Kılıçarslan, Güler ve Çelebi Öncü, 2006; Özbey, 2006; Pearlman ve Pericak-Spector, 1995).

Gündüz ve Çalışkan (2013) tarafından 60-66, 66-72 ve 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma ve yazma becerilerinin incelendiği araştırmada, çocukların yaşları arttıkça okul olgunluk düzeylerinin arttığı ve bunda olgunlaşmayla açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Özcan (2014) tarafından ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin zihinsel açıdan okula hazır bulunuşluk düzeylerinin okuma ve yazma süreçlerine etkisinin incelendiği araştırmada çocukların yaşları arttıkça okula

hazır bulunuşluklarının da arttığı belirlenmiştir. Canbulat (2017) tarafından 4+4+4 olarak bilinen yeni eğitim sistemi ile öğrencilerin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada 66 ay ve üstü öğrencilerin, 60-65 ay arasındaki öğrencilere kıyasla okula hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Güzel ve Özyurt (2018) tarafından okul öncesi eğitim alan çocukların okul olgunluk düzeyleri ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmada, çocukların yaşları arttıkça okuma olgunluk puanlarının, sayı olgunluk puanlarının ve toplam olgunluk puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Polat Unutkan (2007b) okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından okula hazır bulunuşluklarını incelediği araştırmada, çocukların yaşları arttıkça matematik becerilerinden aldığı puan ortalamalarının arttığı saptanmıştır. Kuru (2015) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel süreç becerileri ile matematik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmada ise, çocukların yaşları arttıkça matematik becerileri ile fen becerileri puan ortalamalarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Pettus ve Haley (1980) tarafından çocukların bilimsel süreç becerilerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, çocukların yaşları ile bilimsel süreç becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu çocukların yaşları arttıkça bilimsel süreç becerilerinin de arttığı belirlenmiştir. Andersson vd. (2011) tarafından okul öncesi dönemde çocuklarda konuşulan kelimelerin ortalama sayısının belirlenmesini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, çocukların yaşları arttıkça ortalama konuşulan kelime sayısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Longcamp, Zerbato-Poudou ve Velay (2005) tarafından okul öncesi dönem çocuklarına eğitim kurumlarında yapılan yazı yazma alıştırmalarının çocukların harfleri tanımaları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada ise, çocukların yaşları arttıkça motor ve yazma becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği saptanmış olup, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ile literatür taraması sonucunda elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamaları okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi değişkeni açısından incelendiğinde; ölçeğin

uygulama formunun fen becerileri, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken; matematik becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre, matematik becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanlarında 13 ay ve daha fazla süredir okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların 6-12 ay arası okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarından daha yüksek puanlar elde ettikleri saptanmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam süreleri arttıkça okula hazır bulunuşluk becerilerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların ilköğretime başlamamadan önce matematik, okuma-yazma becerileri gibi erken akademik becerileri kazanmaları oldukça önemli olup, bu becerilerden okuma yazma becerileri, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, ses bilgisi, benzer seslerle başlayan ve biten sesleri tanıma gibi becerileri içine alırken; matematik becerileri ise; kıyaslama, betimleme, örüntüleme, sınıflama, sıralama ve sembollerini kullanma gibi kavramları içine almaktadır. Bu açıdan ele alındığında okul öncesi eğitim kurumları; 0-6 yaş aralığındaki çocukların keşifler yapma, işbirliği içerisinde çalışma, problem çözme ve kendi kararlarını verebilme gibi birçok becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan önemli bir kurumdur. Söz konusu kurumlar çocuğun potansiyelinde var olan becerilerden yola çıkarak öğrenmelerine katkıda bulunmakta, çocukların öğrendiklerini ileriki öğrenim hayatlarında kullanmalarına olanak sağlamaktadır. 0-6 yaş dönemi erken çocukluk eğitiminde çocuğa uygulanan akademik beceri eğitimi çocukların hem ilköğretime hazır bulunuşluklarını geliştirmekte hem de ileriki yıllarında karşılaşacağı akademik becerilerde daha başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır (Polat Unutkan, 2006a; Uyanık ve Kandır, 2010) .

Okul öncesi eğitimin çocukların okula hazır bulunuşluk ve matematik becerilerine olan etkileri ile ilgili alan yazında yapılan araştırmalarda (Gullo ve Burton, 1992; Balat, 2003; Magnuson, Meyers, Ruhm ve Waldfogel, 2004; Dursun, 2009; Canbulat, 2017; C. T. Ramey ve S. L. Ramey, 2004; Çelenk, 2008; Pehlivan,

2008; Erkan ve Kırca, 2010; Erkan, 2011; Polat Unutkan, 2003; Lokumcu Tozar, 2011; Martin, Crino, Sharp ve Barnes, 2014; Özcan, 2014; Dağlı, 2007; Ekinci,2001; Marjanovic Umek vd., 2008) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okula öncesi eğitim kurumlarına devam etmeyen çocuklara kıyasla okula hazır bulunuşluk becerilerinin daha iyi olduğu saptanmıştır.

Esaspehlivan (2006) tarafından okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların okula hazır bulunuşluklarının incelendiği araştırmada, okul öncesi eğitim alan çocukların matematik becerileri ve ses çalışmaları becerilerinin okul öncesi eğitim almamış çocuklardan daha iyi olduğu ve bu çocukların okula daha hazır oldukları belirlenmiştir. Başer (1996) tarafından okul öncesi eğitim alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada, okul öncesi eğitim alan çocukların Türkçe, matematik becerilerinin yanı sıra akademik becerilerinin okul öncesi eğitim almayan çocuklara kıyasla daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ergün (2003), tarafından okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların matematik becerilerinin incelendiği araştırmada, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri arttıkça matematik becerilerinin ve akademik başarılarının arttığı saptanmıştır. Ünal Gürocak (2007) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların dil gelişimleri ile ince motor becerilerinin incelendiği araştırmada, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süreleri arttıkça dil gelişim puanlarının da arttığı saptanmıştır. Cinkılıç (2009) tarafından okul öncesi eğitimin çocukların okul olgunluklarına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi arttıkça okul olgunluk düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Polat Unutkan (2007b) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından okula hazır bulunuşluk becerilerinin incelendiği araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayanlara kıyasla matematik becerilerinde ilköğretime daha hazır oldukları saptanmıştır. Güzel ve Özyurt (2018)' un okul öncesi eğitim alan çocukların okul olgunluk düzeyleri ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmada, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süreleri arttıkça okul olgunluk puanlarının da arttığı saptanmıştır. Bracken ve Fischel (2007) tarafından okul öncesi

dönem çocuklarının sosyal beceri ve davranış sorunları ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada ise, çocukların okul öncesi eğitimi alma süreleri arttıkça matematik becerilerinin de arttığı saptanmış olup, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ile literatür taraması sonucunda elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

5.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazırlık Becerilerinin Ailelerinin Demografik Özellikleri Açısından İncelenmesi

Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamaları ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından incelendiğinde; matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler alt boyutlarında ve uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, aile içindeki çocukların okula hazır bulunuşluk becerileri açısından benzer özelliklere sahip oldukları, ailedeki çocuk sayısı değişkeninin çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinde farklılaşmaya yol açan bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tunçeli (2012) tarafından anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerinin okul olgunlukları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, ailedeki çocuk sayısı değişkeni ile çocukların okul olgunluğu puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ramazan ve Demir (2011) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişimlerinin incelendiği araştırmada ise, ailedeki çocuk sayısının çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Karaman ve İvrendi (2015) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerilerinin, Uzun (2013) tarafından anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların annelerine uygulanan matematiksel destek programının etkisinin incelendiği araştırmalarda, çocukların kardeş sayıları ile matematik becerileri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Turan (2006) tarafından düşük sosyo-ekonomik düzeyde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların görsel algılama davranışlarını incelemek amacıyla

yapılan araştırmada, çocukların kardeş sayılarının görsel algılama becerileri üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır.

Araştırma kapsamında ailedeki çocuk sayısı değişkeni çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinde farklılaşmaya yol ačan bir değişken olmamasına rağmen alan yazında ailedeki çocuk sayısı, kardeş sayısı değişkenlerinin çocukların okula hazır bulunuşluğuna etkisine yönelik araştırmalar (Çıkırıkçı, 1999; Yazıcı, 1999; Guastello ve Guastello, 2002; Yılmaz, 2003; Balat, 2003; Gonca, 2004; Erdoğan, şimşek Bekir ve Erdoğan Aras, 2005; şimşek, 2007; Kırca, 2007; Olcay, 2008; Seęer, Sarı, Çeliköz ve Üre, 2009; Cinkılıç, 2009; Tunçeli, 2012; Köřker, 2013; Akşın, 2013; Uzun, 2015; Akay, 2017) bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalardan bazılarında ailedeki çocuk sayısı, kardeş sayısı artıkça çocukların okula hazır bulunuşluk puanlarının düştüğü (Çıkırıkçı, 1999; Yazıcı, 1999; Guastello ve Guastello, 2002; Yılmaz, 2003; Balat, 2003; Gonca, 2004; şimşek, 2007; Cinkılıç, 2009; Kırca, 2007; Tunçeli, 2012; Köřker, 2013; Uzun, 2015; Akay, 2017) saptanırken bazı araştırmalarda ise (Seęer vd., 2009; Erdoğan vd., 2005; Olcay, 2008) ailedeki çocuk sayısı değişkeninin çocuğun okula hazır bulunuşlukları üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2003) tarafından 66-72 ay arasındaki çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, kardeş sayısının çocukların okul hazır bulunuşlukları üzerinde olumsuz etki yarattığı, ailedeki çocuk sayısı artıkça okula hazır bulunuşluk düzeylerinin düştüğü saptanmıştır. Çıkırıkçı (1999), tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların ebeveyn tutumlarının çocukların okul olgunluklarına etkisini incelediği çalışmasında kardeşi olan çocukların ortalamalarının olmayanlara oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında ailedeki çocuk sayısı değişkeninin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki olumlu etkilerini konu alan çalışmalarda ise, Seçer vd. (2009) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, çocukların kardeş sayıları artıkça hata yapma sayılarının azaldığı saptanmıştır. Erdoğan vd. (2005) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişim

düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, çocukların kardeş sayıları arttıkça dil testi puan ortalamalarının yükseldiği saptanmıştır.

Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamaları annenin yaşı değişkeni açısından incelendiğinde; matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, 29 yaş ve altı, 30-39 yaş ve 40-49 yaş annelerin çocuklarının okula hazır bulunuşluk becerileri açısından benzer özelliklere sahip oldukları ve annenin yaşı değişkeninin çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinde farklılaşmaya yol açan bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bunun yanında çocuğun okula hazır olma durumunda farklı faktörlerin etkisi bulunmakta olup; bu süreç karmaşık bir yapıya sahiptir. Çocuğun fiziksel yeterlilikleri, zihinsel olgunluğu, çevresinden almış olduğu izlenimler ve önceden kazanmış olduğu deneyimler çocuğun okula hazırlığı üzerinde etkili olan faktörler arasındadır. Çocuğun okula hazır bulunuşluğunda almış olduğu okul öncesi eğitimin, ailesinin yaşam koşullarının ve anne-babasının ebeveynlik becerilerinin yanı sıra ailesinin ve kendisinin içerisinde yaşadığı çevre koşulları da çocuğun okula hazır bulunuşluğunu etkileyen önemli faktörler olarak görülmektedir. Çocuğun doğuştan sahip olduğu zihinsel potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmesi ve geliştirebilmesi açısından çevresinde olabildiğince zengin uyarıcıların bulunması büyük önem taşımaktadır. Bireyin içinde bulunduğu kültürel çevre ne kadar çok zengin uyarıcılara sahip olursa okula hazır bulunuşluğu o kadar çok ilerlemektedir (Oktay, 1983; Maxwell ve Clifford, 2004; San Bayhan ve Artan, 2005; Kiernan, Axford, Little, Murphy ve Gormley, 2008).

Yazıcı (1999) Almanya’ da ve Türkiye’ de anaokulu eğitimlerine devam eden 60 ile 76 ay arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimleri ile okul olgunlukları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışma sonucunda çocukların annelerinin yaşları yükseldikçe okul olgunluk puan ortalamalarının yükseldiği, fakat

bu yükselmenin anlamlı olmadığı saptamıştır. Ramazan ve Demir (2011), tarafından okul öncesi eğitimine devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişimlerinin incelendiği araştırmada çocukların annelerinin yaşlarının bilişsel gelişimleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamaları babanın yaşı değişkeni açısından incelendiğinde; matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” nin uygulama formunun matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından 29 yaş ve altı, 30-39 yaş, 40-49 yaş babaların çocuklarının okula hazır bulunuşluk becerileri açısından benzer özellikler taşıdıkları ve baba yaş değişkeninin çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinde farklılaşmaya yol açan önemli bir değişken olmadığı saptanmıştır.

Erkan ve Kırca (2010) tarafından okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf kademesinde yer alan çocukların okula hazır bulunuşluğuna etkisinin incelendiği araştırmada, çocukların babalarının yaşları ile okula hazır bulunuşlukları arasında herhangi bir ilişki saptanmaz iken; benzer şekilde Yazıcı (1999) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimleri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada ise, çocukların okula hazır bulunuşlukları ile babalarının yaşları arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır. Ramazan ve Demir (2011) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişimlerinin incelendiği bir diğer araştırmada ise, çocukların babalarının yaşlarının bilişsel gelişimleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bulut Pedük (2007) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocuklara çoklu zekâ kuramına dayalı olarak verilen matematik eğitiminin etkilerinin incelendiği araştırmada, çocukların babalarının yaşları ile matematik becerilerinin gelişimi arasında bir ilişki saptanmamıştır. Güleç (2015) tarafından beş ve altı yaş grubunda yer alan çocukların sayı kavramı ile ilgili becerilerinin aile ve öğretmen

değişkenleri açısından incelendiği araştırmada ise, çocukların sayı kavramı becerileri ile babalarının yaşları arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir.

Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamaları annenin öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde; fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken; matematik becerileri alt boyutu ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda matematik becerileri alt boyutu ile uygulama formu toplam puanları açısından farkın kaynağının ilkökul-ortaokul mezunu annelerin çocukları ile lise mezunu annelerin çocukları arasında ve ilkökul-ortaokul mezunu annelerin çocukları ile lisans ve üzeri mezun annelerin çocukları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri alt boyutu ile uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını lisans ve üzeri mezun annelerin çocukları elde ederken, bunu lise mezunu olan annelerin çocukları takip etmiştir. En düşük sıra ortalamasını ise; ilkökul-ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının elde ettiği saptanmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç lisans ve üzeri mezun annelerin çocuklarının okula hazırbulunuşluk becerilerinin ilkökul-ortaokul mezunu annelerin çocuklarına kıyasla daha iyi olduğu, annelerin eğitim durumları arttıkça çocuklarının okula hazırbulunuşluk becerilerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulguda, annelerin eğitim durumlarının artması ile birlikte çocuklarının gerek gelişimlerini gerekse eğitimlerini destekleme konusunda daha duyarlı olmalarının, bu konudaki bilgi kaynaklarına daha kolaylıkla ulaşabilmelerinin, çocuklarının gelişimlerini desteklemeye yönelik zengin uyarıcı çevre imkânları hazırlayabilmelerinin ve çocuklarının okula hazırbulunuşluk becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler yapmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Magnuson ve McGroder (2002) tarafından, çocukları okul öncesi kurumlarına devam eden annelerin eğitim seviyelerindeki artışın çocukların okula hazır bulunuşluk ve akademik becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada

annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe çocukların bilişsel gelişimlerinin ve okuldaki akademik becerilerinin arttığı saptanmıştır. Brizuela (2010) tarafından çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde sosyodemografik özelliklerin, yaşadıkları yerin kültürünün ve sosyo-duygusal faktörlerin etkisinin incelendiği araştırma sonucunda, annenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların okula hazır bulunuşluk puan ortalamalarının da yükseldiği ve bu faktörün çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Yazıcı (2002) tarafından okul öncesi eğitimin çocukların okul olgunluklarına etkisinin incelendiği çalışmada, annesi üniversite mezunu olan çocukların okul olgunluk düzeylerinin annesi lise ve ilköğretim mezunu olan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Oktay (1980) tarafından çeşitli kültürel yapılarda yetişen çocukların okul olgunluklarının incelendiği çalışmada ise, lisans ve üzeri mezun ebeveynlerin çocuklarının % 70' inin okul olgunluklarının orta düzeyde ve ortanın üstü düzeyde olduğu, ebeveynleri en fazla ilköğretimde öğrenim görmüş ya da hiçbir şekilde öğrenim görmemiş çocukların % 90'ının ortadan daha düşük bir düzeyde olgunluk düzeyinde oldukları saptanmıştır. Kotil (2005) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının okula hazır oluş düzeyleri ile annelerin çocuklarının okula hazır oluşları üzerine görüşlerinin incelendiği çalışmada, annelerin eğitim düzeyleri ile çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Oktay ve Güven (1998) tarafından sosyo kültürel etmenlerin çocukların matematik yetenekleri ile ilişkisinin incelendiği çalışmada, annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların matematik yeteneklerinin arttığı ve bu artışın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazıcı (1999) tarafından Almanya' da ve Türkiye' de anaokulu eğitimlerine devam eden 60 ile 76 ay arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimleri ile okul olgunlukları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, annelerinin eğitim seviyeleri yükseldikçe çocukların sayı olgunluğu testinden aldıkları puan ortalamalarının da arttığı ve bu farkın anlamlı olduğunu saptanmıştır. McClelland, Morrison ve Holmes (2000), yapılan çalışmada eğitim seviyeleri düşük olan ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi eğitime başladıklarında ve ilköğretim ikinci sınıfın sonunda da akranları ile karşılaştırıldıklarında daha düşük seviyede akademik performans sergiledikleri saptanmıştır. Güleç (2015) tarafından beş ve altı yaş grubunda yer alan çocukların

sayı kavramı ile ilgili becerilerinin aile ve öğretmen değişkenleri açısından incelemesi amacıyla yapılan bir diğer araştırmada ise, anne öğrenim düzeyi ile çocukların sayı kavramı becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, üniversite mezunu annelerin çocuklarının sayı kavramı becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiş olup, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ile literatür taraması sonucunda elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamaları babanın öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde; “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” nin fen becerileri, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken; matematik becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda matematik becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ve uygulama formu toplam puanları açısından farkın kaynağının ilkokul-ortaokul mezunu babaların çocukları ile lise mezunu babaların çocukları arasında ve ilkokul-ortaokul mezunu babaların çocukları ile lisans ve üzeri mezun babaların çocukları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını lisans ve üzeri mezun babaların çocukları elde ederken, bunu lise mezunu olan babaların çocukları takip etmişlerdir. En düşük sıra ortalamasını ise; ilkokul-ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının elde ettiği saptanmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç lisans ve üzeri mezun babaların çocuklarının okula hazırbulunuşluk becerilerinin ilkokul-ortaokul mezunu babaların çocuklarına kıyasla daha iyi olduğu, babaların eğitim durumları artıkça çocuklarının okula hazırbulunuşluk becerilerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Polat Unutkan (2003) tarafından çocukların okula hazır bulunuşluklarının incelenmesine yönelik yapılan araştırma sonucunda babaların eğitim seviyeleri ile çocukların matematik becerileri, ses çalışmaları ve uygulama toplamları arasında anlamlı bir farklılık saptanmış bu sonuç, babaların eğitim seviyelerindeki artışın

çocukların okula hazır bulunuşluklarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır. Fitzgerald, Spiegel ve Cunningham (1991) tarafından çocukların anne babalarının okul yazarlık seviyesinin çocukların okuma-yazma başarısı üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, babaların eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların okul başarılarının da yükseldiği saptanmıştır. Melhuis vd. (2008) tarafından çocukların bilişsel açıdan gelişimlerine ev ortamının etkisinin incelendiği çalışmada, çocukların matematik becerilerinin gelişiminin babalarının öğrenim durumundan etkilendiği saptanmıştır. Martin, Ryan ve Brooks-Gunn (2010) tarafından çocukların okula hazırlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, çocukların babalarının eğitim düzeyleri arttıkça çocukların okul olgunluk düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Benzer şekilde Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta ve Howes (2002) tarafından çocukların okul öncesi eğitimden ilkököl ikinci sınıfa kadar olan süre zarfında akademik becerilerinin gelişimleri üzerinde ailenin etkisinin incelendiği çalışmada, ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukların akademik becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların okul olgunlukları üzerine yapılan araştırmalar sonucunda babanın öğrenim seviyesi yükseldikçe çocukların okul olgunluğu testinden aldığı puanların arttığı, babaların eğitim düzeyi ile çocukların okuduklarını anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bunun yanında üniversite mezunu olan babaların çocuklarının okul olgunluk düzeylerinin babaları lise ve ilkököl mezunu olan babalardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Çıkrıkçı, 1999; Çalışkan, 2000; Akçum, 2005). Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ile literatür taraması sonucunda elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamaları babanın mesleği değişkeni açısından incelendiğinde; fen becerileri ve çizgi çalışmaları boyutları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken, matematik becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın kaynağını

belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda; farkın kaynağının memur babaların çocukları ile işçi, serbest meslek ve esnaf olan babaların çocukları arasında olduğu; ses çalışmaları alt boyutunda farkın kaynağının memur babaların çocukları ile işçi ve serbest meslekte çalışan babaların çocukları arasında olduğu; labirentler alt boyutunda farkın kaynağının işçi babaların çocukları ile esnaf babaların çocukları arasında olduğu ve uygulama formu toplam puanları açısından farkın kaynağının memur babaların çocukları ile işçi ve serbest meslekte çalışan babaların çocukları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, ses çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını memur babaların çocukları elde ederken bunu sırasıyla esnaf ve serbest meslekte çalışan babaların çocukları elde etmişlerdir. En düşük sıra ortalamasını ise, babası işçi olan çocuklar elde etmişlerdir. Babaları memur olan çocuklarının okula hazırlık becerilerinin yüksek olmasında babanın eğitim durumunun, çocuğunun gelişim ve eğitimi konusunda daha fazla bilgi sahibi olmasının, bildiklerini çocukları ile yaptıkları çalışmalara yansıtılmasının, diğer meslek gruplarına oranla çocuğu ile daha fazla zaman geçirebilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Polat Unutkan (2003) tarafından çocukların okula hazır oluş durumlarının incelendiği araştırmada, uygulama formu alt boyutlarından matematik becerilerinde, fen becerilerinde ve ses çalışmalarında babaları sağlıkla ilgili bir meslekte çalışan çocukların, çizgi çalışmalarında ise babası eğitimle ilgili bir meslekte çalışan çocukların ortalamalarının diğer meslek gruplarına göre daha yüksek olduğu, uygulama formu genelinde ise babası sağlıkla ilgili bir meslekte çalışan çocukların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Tunçeli (2012) tarafından anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerinin okul olgunlukları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada, baba meslek değişkeni açısından “Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği”nin “renkler, harfler, sayılar, boyutlar ve kıyaslamalar” alt boyutları açısından herhangi bir farklılaşma saptanmaz iken, “şekiller” alt boyutunda çalışan babaların çocuklarının lehine anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Ayten ve Ektem (2014) tarafından çocukların sahip oldukları yeterliliklerin öğretmen ve ebeveynlerinin görüşleri açısından incelendiği araştırmada çocukların babalarının meslek

durumunun çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri hakkındaki görüşlerini anlamlı derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamaları anne çalışma durumu değişkeni açısından incelendiğinde; ölçeğin uygulama formunun çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken; matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından çalışan annelerin çocuklarının okula hazır bulunuşluk becerileri açısından daha yüksek puanlar elde ettikleri saptanmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç çalışan annelerin çocuklarının okula hazır bulunuşluk becerilerinin çalışmayan annelerin çocuklarına kıyasla daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Köşker (2013) tarafından köyde ve kentte yaşayan 6 yaş grubu çocukların okul olgunluklarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada, annesi çalışan çocukların okul olgunluğu ölçeği “kelime anlama, kopya etme, cümleler, genel bilgiler, eşleştirme, okuma olgunluğu, sayı olgunluğu, toplam olgunluk” alt boyutları puan ortalamalarının annesi çalışmayan çocukların puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Çoruk (2018) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki etkisi incelenmiş olup, araştırmada, annesi çalışan çocukların okul olgunluğu ölçeği alt boyutlarından “kopya etme” alt boyutu puan ortalamalarının annesi çalışmayan çocukların puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Okul olgunluğu ölçeği “kelime anlama, cümleler, genel bilgiler, eşleştirme, okuma olgunluğu, sayı olgunluğu, toplam olgunluk” alt boyutlarında ise herhangi bir anlamlı farklılaşma saptanmamıştır.

Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamaları ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkeni açısından incelendiğinde; çizgi çalışmaları alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken, matematik

becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutu ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın kaynağını tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda; matematik becerileri ve uygulama formu toplam puanlarında farklılığın kaynağı ailesinin aylık gelir düzeyi 1000-1500 TL, 1501-2000 TL, 2001 TL ve üzerinde olan çocuklar arasında olduğu saptanmıştır. Fen becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında farklılığın kaynağının; ailesinin aylık gelir düzeyi 1000 TL-1500 TL arasında olanlar ile 2001 TL ve üzeri olanlar arasında olduğu ayrıca fen becerilerinde ailesinin geliri 1000 TL-1500TL ile 1501 TL-2000 TL arasında olanlar ile ses çalışmalarında ise ailesinin aylık geliri 1501 TL-2000 TL ile 2001 TL ve üzerinde olanlardan kaynaklandığı saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasının 2001 TL ve üzeri gelire sahip ailelerin çocukları elde ederken, bunu sırasıyla 1501-2000 TL ve 1000-1500 TL arasında aylık gelire sahip olan ailelerin çocukları elde etmiştir. Ortaya çıkan bu durum, ailenin aylık gelir durumu değişkeninin çocuğun okula hazır bulunuşluğu üzerinde etkili olduğu ve ailenin gelir durumu arttıkça, çocukların okula hazırlık becerilerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Sosyo-ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının okula hazırlık becerilerinin yüksek olmasında ailelerin çocuklarına zengin uyarıcılar ve imkânlar sunabilmelerinin, çevresel ve sosyal ilişkiler bakımından daha avantajlı durumda bulunmalarının, çocuğa sunulan imkânlar ile birlikte ailenin farkındalığının etkili olabileceği düşünülürken; düşük sosyo ekonomik şartlarda yaşayan çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin düşük olmasında, ekonomik şartların olumsuzluğunun ve çocuklara sağlanan imkânların yetersizliğinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalar sonucunda yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının okul olgunluk ve okula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu; düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukların okula başlamada iyi performans gösteremedikleri; dil gelişim düzeylerinin, sayı kavramı, matematik becerilerinin ve okula hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır (Crane, 1996; Kılıçarslan, 1997; Yılmaz,

2003; Pagani, Jalbert, Lapointe ve Hebert, 2003; Gonca, 2004; Starkey, Klein ve Wakeley, 2004; Jordan, Kaplan, Nabors Olah ve Locuniak, 2006; Jordan ve Lewine, 2009; Vernon-Feagans, Garrett-Peters, Willoughby ve Mills-Koonce, 2012; Güleç, 2015; Tepetaş Cengiz, 2015).

Brizuela (2010) tarafından, çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde sosyodemografik özelliklerin, yaşadıkları yerin kültürünün ve sosyo-duygusal faktörlerin etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, ailenin gelir durumu yükseldikçe çocukların okula hazır bulunuşluk puan ortalamalarının da yükseldiği ve bu faktörün çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Han, Lee ve Waldfogel (2012) tarafından göçmen çocukların okula hazır bulunuşluklarının incelendiği araştırmada, çocukların matematik becerileri açısından okula hazır bulunuşlukları üzerinde sosyo-ekonomik durumun etkili saptanmıştır. Halle vd. (2012) tarafından çocuk, aile, sınıf, öğretmen ve Head Start programının temel özelliklerinin çocuğun okula hazır bulunuşluğu ve devam eden gelişimi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada çocuğun içerisinde yaşamış olduğu aile yapısının ve ailenin özelliklerinin çocuğun okula hazır bulunuşluğunda önemli bir etken olduğu saptanmıştır. Magdalena (2013) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin incelendiği araştırmada, ailenin sosyo-ekonomik durumunun etkili olduğu belirlenmiştir.

Pappas, Ginsburg ve Jiang (2003) tarafından farklı sosyo ekonomik düzeydeki çocukların üst biliş, dil kazanımı ve matematiksel kavramları kazanmalarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, üst sosyo ekonomik düzeydeki çocukların matematiksel düşünceleri tanımlama ve fikirleri açıklama yeteneğinin orta sosyo ekonomik düzeydeki çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Güven (1990) tarafından çocuklara matematik becerileri öğretilirken karşılaşılan zorlukların ve öğrencilerin başarısızlıklarına neden olan etmenlerin incelendiği araştırmada, üst sosyo ekonomik düzeye sahip çevrelerden gelen çocukların alt sosyo ekonomik çevrelerden gelen çocuklara kıyasla daha başarılı oldukları saptanırken; Bumin (1993) tarafından ilköğretime başlamadan önce okul öncesi eğitim alan ve almayan

çocukların sayısal kavramlar üzerindeki başarı düzeylerinin ve bu kavramları algılama düzeylerinin incelendiği araştırmada ise, üst sosyo-ekonomik düzeyde yetişen çocukların sayısal kavramları anlama ve algılama başarılarının alt sosyo-ekonomik düzeyde yetişen çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu; saptanmıştır. Polat Unutkan (2007b) tarafından matematik becerileri açısından çocukların okula hazır bulunuşluklarının incelendiği araştırmada, alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların matematik becerileri açısından okula hazır bulunuşluklarının daha düşük düzeyde olduğu saptanmış olup, ayrıca araştırma sonucunda ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça çocuğun matematik becerileri açısından okula hazır bulunuşluk becerilerinin de arttığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ile literatür taraması sonucunda elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

5.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazırlık Becerilerinin Çoklu Zekâ Alanları Açısından İncelenmesi

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çoklu zekâ alanları açısından incelenmesi sonucunda; sözel-dilsel zekâ alanında okula hazır bulunuşluk becerileri açısından matematik becerileri, ses çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanlarının etkili olduğu; buna göre sözel dilsel zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocukların matematik becerileri, ses çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puan ortalamalarının yüksek olduğu, bu zekâ alanı açısından alt grupta yer alan çocukların matematik becerileri, ses çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puan ortalamalarının ise düşük olduğu saptanmıştır.

Mantıksal-matematiksel zekâ alanında, okula hazır bulunuşluk becerileri açısından matematik becerileri, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarının etkili olduğu; bu sonuca göre mantıksal-matematiksel zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocukların matematik becerileri, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puan ortalamalarının yüksek olduğu, mantıksal-matematiksel zekâ alanı açısından düşük düzeyde olan çocukların ise, matematik

becerileri, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puan ortalamalarının ise düşük olduğu belirlenmiştir.

Görsel-uzamsal zekâ alanında ise, okula hazır bulunuşluk becerileri açısından çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarının etkili olduğu; buna göre, görsel-uzamsal zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocukların çizgi çalışmaları ve labirentler puan ortalamalarının yüksek olduğu bu zekâ alanı açısından alt grupta yer alan çocukların ise bu alandaki puan ortalamalarının düşük olduğu saptanmıştır.

Sosyal zekâ alanında, okula hazır bulunuşluk becerileri açısından matematik becerileri, fen çalışmaları, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarının etkili olduğu, buna göre sosyal zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocukların matematik becerileri, fen becerileri, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puan ortalamalarının yüksek olduğu, bu zekâ alanı açısından alt grupta yer alan çocukların ise bu alandaki puan ortalamalarının düşük olduğu saptanmıştır.

Müzikal-ritmik zekâ alanında ise, okula hazır bulunuşluk becerileri açısından matematik becerileri, ses çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarının etkili olduğu; buna göre müzikal-ritmik zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocukların ses çalışmaları ve uygulama formu toplam puan ortalamalarının yüksek olduğu bu zekâ alanı açısından alt grupta yer alan çocukların ise bu alanlardaki puan ortalamalarının düşük olduğu saptanmıştır. Matematik becerileri alt boyutunda ise müzikal-ritmik zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocukların puan ortalamalarının yüksek olduğu, orta grupta yer alan çocukların ise bu alandaki puan ortalamalarının düşük olduğu saptanmıştır.

Bedensel-kinestetik zekâ alanında, okula hazır bulunuşluk becerileri açısından matematik becerileri, fen becerileri ve uygulama formu toplam puanlarının etkili olduğu; buna göre, bedensel-kinestetik zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocukların matematik becerileri, fen becerileri ve uygulama formu puan ortalamalarının yüksek olduğu, bu zekâ alanı açısından alt grupta yer alan çocukların ise bu alanlardaki puan ortalamalarının düşük olduğu saptanmıştır.

İçsel-özedönük zekâ alanında ise, okula hazır bulunuşluk becerileri açısından matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanlarının etkili olduğu, buna göre içsel-özedönük zekâ alanı açısından üst grupta yer alan çocukların matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puan ortalamalarının yüksek olduğu, bu zekâ alanı açısından alt grupta yer alan çocukların ise bu alanlardaki puan ortalamalarının düşük olduğu saptanmıştır.

Bireyler yedi farklı zekâ alanına sahip olarak dünyaya gelmekte; bu zekâ alanları bireylerde farklı gelişim özellikleri göstermekle birlikte her bireyde farklı bir zekâ alanı baskın olan özellikler gösterebilmektedir. Bireylerde var olan zekâ alanlarının baskınlık durumları ve baskınlık dereceleri kişiden kişiye değişmekte; bunun yanında zekâ alanları birbirleriyle bağlantılı bir şekilde hareket etmekte ve baskın olan zekâ alanları diğer zekâ alanları ile birleştirildiğinde bireyin birçok farklı alanda başarı elde edebilme fırsatı ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bireylerin sahip oldukları bütün zekâ alanlarını destekleyebilmek oldukça önemlidir (Armstrong, 1994b). Eğitimin amacı çocuğun sahip olduğu becerilerini bir bütün olarak ortaya çıkarmak ve bunları geliştirmektir. Bu nedenle çocuğun sorunla karşılaştığı durumlarda onun üstesinden gelebilmek için farklı zekâ alanlarında yer alan becerilerini bir arada kullanabilme yetisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Kocabaş, 2003).

Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda matematik becerileri açısından; sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, sosyal, müzikal-ritmik, bedensel-kinestetik, içsel-özedönük zekâ alanlarının etkili olduğu bu zekâ alanlarının desteklenmesine yönelik yapılacak çalışmalar ile matematik becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların rakamları tanıma, setler oluşturma, renkleri ve şekilleri öğrenme, örüntüleme, sınıflama, gözlemeleme, sıralama, kıyaslama ve geometrik şekilleri anlama (Akman, Yükselen ve Uyanık, 2000) becerilerini içine alan matematik becerilerinin geliştirilmesinde sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, sosyal, müzikal-ritmik, bedensel-kinestetik, içsel-özedönük zekâ alanlarına yönelik olarak yapılacak çalışmaların etkili olacağı düşünülmektedir.

Yılmaz (2012) tarafından altıncı sınıf öğrencilerinin matematik öğrenim sürecinde, sahip oldukları çoklu zekâ türleri ve matematik öğrenme tercihleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, matematik derslerinde sözel-dilsel zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâyâ dayalı olarak anlatılan ders aktivitelerinin öğrenciler için en verimli matematik öğrenme etkinliği olduğu saptanmıştır. Karakaş (2017) tarafından 12-14 yaş grubu çocukların çoklu zekâ alanlarına göre motor beceri düzeyleri ve ders geçme başarılarının incelendiği araştırmada sözel-dilsel zekâ alanı, mantıksal-matematiksel zekâ alanı, sosyal zekâ alanı ve içsel-özedönük zekâ alanı baskın olan öğrencilerin matematik, dersinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Niroo, Hossein Nejhad ve Haghani (2012) tarafından Gardner' ın çoklu zekâ teorisine göre mantıksal-matematiksel zekânın çocukların matematik becerileri ile ilişkisini incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, çocukların mantıksal-matematiksel zekâ alanları ile matematik becerilerini uygulama ve muhakeme etme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde çoklu zekâ kuramına dayalı olarak hazırlanan eğitimin çocukların matematik becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalarda (Bulut Pedük, 2007; Dillihunt ve Tyler, 2006; Deutz, 2013) hazırlanan programın çocukların matematik becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Araştırma sonucunda fen becerileri açısından; sosyal zekâ alanı, bedensel-kinestetik zekâ alanı ve içsel-özedönük zekâ alanlarının etkili olduğu bu zekâ alanlarının desteklenmesine yönelik yapılacak çalışmalar ile fen becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi dönemde çocukların kavram gelişimleri, akıl yürütme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, problem çözme yetenekleri, nesnelere ortak özelliklerini ve farklılıklarını ayırt etme becerileri, tümevarım ve tümdengelim becerileri ile dikkat ve gözlem yapabilme becerilerini (Şahin, 1998) içine alan fen becerilerinin gelişiminde sosyal zekâ alanı, bedensel-kinestetik zekâ alanı, içsel-özedönük zekâ alanlarının desteklenmesine yönelik yapılacak çalışmaların etkili olabileceği düşünülmektedir. Samsudin, Haniza, Abdul-Talib ve Ibrahim (2015), tarafından ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören çocukların çoklu zekâ alanları ile fen becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, çocukların bedensel-kinestetik zekâ alanı ile fen becerileri arasında

pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Delgoshaei ve Delavari (2012) tarafından erken çocukluk döneminde çocuklara verilen çoklu zekâ eğitiminin çocukların bilişsel gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada eğitim uygulamaları sonrasında çocukların sıralı düşünme, problem çözme, temel kavram becerilerinin gibi bilişsel becerilerin yanı sıra bellek ve gözlem gibi yeteneklerinin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır

Ses çalışmaları açısından ise, sözel-dilsel zekâ alanı, müzikal-ritmik zekâ alanı ve içsel-özedönük zekâ alanlarının etkili olduğu bu zekâ alanlarının desteklenmesine yönelik yapılacak çalışmalar ile çocukların ses bilgisi becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Çocukların aynı sesle başlayan kelimeleri ayırt etme, dili anlamından bağımsız olarak inceleyebilme, verilen bir kelimeyi oluşturan ses birimlerinin farkına varabilme, sözlü bir kelimeyi oluşturan fonolojik birimleri anlayabilme, kafiyeli kelimeleri belirleme ve nesnelerin isimlerini söyleme becerilerinin (Öztunç, 1994; Polat Unutkan, 2006a) gelişiminde sözel-dilsel zekâ alanı, müzikal ritmik zekâ alanı ve içsel-özedönük zekâ alanlarının etkili olduğu bu zekâ alanlarının desteklenmesine yönelik yapılacak çalışmaların etkili olabileceği düşünülmektedir. Brand (2006) tarafından “çoklu zekâ teorisi” kullanılarak, çocukların okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan programın etkililiğine yönelik olarak yapılan araştırma kapsamında, okuryazarlık becerileri; alfabe bilgisi, sözcük yeteneği ve dil kullanımı şeklinde belirlenmiştir. Çocuklara uygulanan programın okuma yazma aktiviteleri sosyal, içsel-özedönük, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik, sözel-dilsel, müzikal-ritmik, doğacı ve görsel-uzamsal zekâ alanlarına ve ilgilerine yönelik olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, örneklem grubunda yer alan on üç çocuğun yedi hafta süren programda okuma becerilerinin çoklu zekâ alanına dayanan aktiviteler ve hikâye anlatma etkinlikleri aracılığı ile olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir. Zarei ve Afshar (2014), tarafından öğrencilerin çoklu zekâ türlerine göre okuduklarını anlama becerileri ve kelime bilgilerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan araştırmada, müzikal-ritmik zekâ alanı, sözel-dilsel zekâ alanı, görsel-uzamsal zekâ alanı ve bedensel-kinestetik zekâ alanları baskın olan öğrencilerin kelime bilgilerinin daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Christiner ve Reiterer (2018), tarafından okul öncesi dönem çocuklarının bilinmeyen dilleri taklit etme, rakam dizelerini hatırlama, şarkı söyleme, müzikal ifadeleri ayırt etme ve içsel (kendiliğinden) şarkı söyleme davranışlarının incelediği araştırmada ise, çocukların müzikal yetenekleri ile fonetik dil becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde Douglas ve Willatts (1994) tarafından çocukların müzik yetenekleri ile okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada çocukların müzikal yetenekleri ile okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Bunun yanında okul öncesi dönem çocuklarına verilen müzik eğitiminin çocukların fonolojik farkındalık düzeyleri ve dil becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda (Moritz, Yampolsky, Papadelis, Thamson ve Wolf, 2013; Dege ve Schwarzer, 2011; Patscheke, Dege ve Schwarzer, 2016; Lorenzo, Herrera, Hernandez-Candelas ve Badea, 2014) müzik eğitiminin çocukların fonolojik farkındalık ve dil becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Araştırma sonucunda, çizgi çalışmaları açısından; mantıksal-matematiksel zekâ alanı, görsel-uzamsal zekâ alanı, sosyal zekâ alanı ve içsel-özedönük zekâ alanlarının etkili olduğu; labirentler alt boyutu açısından sözel-dilsel zekâ alanı, görsel-uzamsal zekâ alanı ve içsel-özedönük zekâ alanlarının etkili olduğu bu zekâ alanlarının desteklenmesine yönelik yapılacak çalışmalar ile çocukların bu becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde motor gelişim ve yazı yazma becerileri birbirleriyle ilişkili olan faktörler olarak kabul edilmekte, okul öncesi dönemdeki çocuklara ilk olarak bileklerini ve parmaklarını nasıl kullanması gerektiğinin yanı sıra kalemi de nasıl tutması gerektiği de öğretilmektedir. Bu dönemdeki çocukların yazı yazma becerisini elde edebilmesi için kol-el-parmak koordinasyonunu sağlamış olmasının yanında görsel motor koordinasyonunun ve görsel algılamanın beraber çalışması gerekmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların ilköğretime başlamadan önce kazanmaları gereken psikomotor beceriler; el-göz koordinasyonunu sağlama, dikkat, koordinasyon, düzgün kalem tutma, çizgileri birleştirme, düzgün makas tutma ve kesme çalışmaları yapabilme gibi becerilerdir (Oktay ve Polat Unutkan, 2003). Bu nedenle çocukların bu becerilerinin gelişiminde mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, sosyal zekâ alanı ile

içsel-özedönük zekâ alanlarına yönelik yapılacak çalışmaların etkili olabileceği düşünülmektedir. Frick ve Möhring (2016) tarafından çocukların psikomotor becerileri ile görsel-uzamsal becerileri ve mantıksal-matematiksel becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada çocukların motor becerileri ile görsel-uzamsal ve zihinsel becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Karakaş (2017) tarafından 12-14 yaş grubu çocukların çoklu zekâ alanlarına göre motor beceri düzeyleri ve ders geçme başarılarının incelendiği araştırmada, sosyal zekâ alanı ile içsel-özedönük zekâ alanları baskın olan öğrencilerin kaba ve ince motor becerileri gerektiren hareketlerde daha başarılı oldukları bunun yanında sözel-dilsel zekâ alanı, mantıksal-matematiksel zekâ alanı, sosyal zekâ alanı ve içsel-özedönük zekâ alanı baskın olan öğrencilerin matematik, beden eğitimi ve görsel sanatlar derslerinde daha başarılı oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Sutapa, Prasetyo, Arjuna ve Prihatanta (2018) tarafından okul öncesi dönemde oyun hamurlarıyla ve bulmaca oyunları oynamanın çocukların ince motor becerileri ve mantıksal-matematiksel zekâ alanı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada, hamur, yap-boz ve bulmaca oyunlarının çocukların ince motor becerilerini ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarını olumlu yönde etkilediği bunun yanında, oyun hamuru ve bulmaca oyunlarının mantıksal-matematiksel zekâ alanı üzerindeki etkisinin ince motor becerileri üzerindeki etkisinden daha fazla olduğu saptanmıştır. Carlson, Rowe ve Curby (2013) tarafından çocukların el-göz koordinasyonları ile görsel-uzamsal zekâ alanlarının akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada el-göz koordinasyonunun ve görsel-uzamsal zekâ alanının çocukların yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmalarda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak sunulan önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuç

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; ölçeğin uygulama formunun matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken; çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla okula hazır bulunuşluk becerileri açısından daha yüksek puanlar elde ettikleri saptanmıştır.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin yaş değişkeni açısından incelenmesi sonucunda; ölçeğin uygulama formu çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmaz iken; matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre matematik becerileri, fen becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını 72-78 aylık çocuklar elde ederken; en düşük sıra ortalamasını ise 60-65 aylık çocuklar elde etmişlerdir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk

becerilerinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi değişkeni açısından incelenmesi sonucunda; ölçeğin uygulama formunun fen becerileri, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken; matematik becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Matematik becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanlarında 13 ay ve üzeri süredir okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okula hazır bulunuşluk becerileri açısından daha yüksek puanlar elde ettikleri çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam süreleri arttıkça okula hazır bulunuşluk becerilerinin arttığı saptanmıştır.

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından incelenmesi sonucunda; matematik becerileri fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler alt boyutları ve uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin annenin yaşı değişkeni açısından incelenmesi sonucunda; matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin babanın yaşı değişkeni açısından incelenmesi sonucunda; matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin annenin öğrenim durumu değişkeni açısından incelenmesi

sonucunda; fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler alt boyutları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken; matematik becerileri alt boyutu ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre matematik becerileri alt boyutu ile uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını annesinin öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocuklar elde ederken, bunu annesi lise mezunu olan çocuklar takip etmişlerdir. En düşük sıra ortalamasını ise; annesinin öğrenim durumu ilkokul-ortaokul olan çocukların elde ettikleri saptanmıştır.

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin babanın öğrenim durumu değişkeni açısından incelenmesi sonucunda; fen becerileri, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken; matematik becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre matematik becerileri, ses çalışmaları alt boyutları ve uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını babasının öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocuklar elde ederken; bunu babası lise mezunu olan çocuklar takip etmiştir. En düşük sıra ortalamasını babasının öğrenim durumu ilkokul-ortaokul olan çocukların elde ettikleri saptanmıştır.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin babanın mesleği değişkeni açısından incelenmesi sonucunda; fen becerileri ve çizgi çalışmaları alt boyutları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken; matematik becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre matematik becerileri, ses çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını babası memur olan çocuklar elde ederken sırasıyla bunu babası esnaf olan çocuklar, babası serbest meslekte çalışan çocuklar elde

etmişlerdir. En düşük sıra ortalamasını ise, babası işçi olan çocuklar elde etmişlerdir.

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin ailenin gelir durumu değişkeni açısından incelenmesi sonucunda; matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutu ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasının 2001 TL ve üzeri gelire sahip ailelerin çocukları elde ederken bunu sırasıyla 1501-2000 TL ve 1000-1500 TL arasında gelire sahip olan ailelerin çocukları elde etmiştir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin anne çalışma durumu değişkeni açısından incelenmesi sonucunda; çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmaz iken; matematik becerileri, fen becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre annesi çalışan çocukların matematik becerileri, fen becerileri ve ses çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puan ortalamalarının annesi çalışmayan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” nin sözel-dilsel zekâ alanı puanlarına göre incelenmesi sonucunda; fen çalışmaları, çizgi çalışmaları alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmaz iken; matematik becerileri, ses çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanları açısından elde edilen değerler .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmektedir. Buna göre matematik becerileri, ses çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek sıra ortalamasını sözel-dilsel zekâ alanı

bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken, bunu orta grupta yer alan çocuklar takip etmiştir. En düşük sıra ortalamasını ise, sözel-dilsel zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmiştir.

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” nin mantıksal-matematiksel zekâ alanı puanlarına göre incelenmesi sonucunda; fen becerileri, ses çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmaz iken; matematik becerileri ve çizgi çalışmaları alt boyutları ile uygulama formu toplam puanları açısından elde edilen değerler .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığı ifade etmektedir. Buna göre matematik becerileri, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı mantıksal-matematiksel zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken, bunu orta grupta yer alan çocuklar takip etmiştir. En düşük ortalamayı ise, mantıksal-matematiksel zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmiştir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” nin görsel-uzamsal zekâ alanı puanlarına göre incelenmesi sonucunda; matematik becerileri, fen çalışmaları, ses çalışmaları alt boyutunda ve uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmaz iken; çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında en yüksek ortalamayı görsel-uzamsal zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken, en düşük ortalamayı ise, görsel-uzamsal zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmiştir. Bu bulgu, çocuklarda var olan görsel-uzamsal zekâ alanının ilköğretime hazırbulunuşluk becerileri açısından çizgi çalışmaları labirentler alt boyutları üzerinde etkili olduğunu, çocukların ilköğretime hazırlık döneminde görsel-uzamsal zekâ alanlarının desteklenmesi durumunda

çizgi çalışmaları ve labirentler açısından okula hazırlık becerilerinin gelişmesinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının “Teale Çoklu Zekâ Envanteri” nin sosyal zekâ alanı puanlarına göre incelenmesi sonucunda; ses çalışmaları ve labirentler alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmaz iken; matematik becerileri, fen çalışmaları, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, fen çalışmaları, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı sosyal zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken, en düşük ortalamayı ise, sosyal zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmiştir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının “Teale Çoklu Zekâ Envanteri” nin müzikal-ritmik zekâ alanı puanlarına göre incelenmesi sonucunda; uygulama formunun fen çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmaz iken; matematik becerileri, ses çalışmaları ve uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri puanlarında en yüksek ortalamayı müzikal-ritmik zekâ alanı bakımında üst grupta yer alan çocuklar elde ederken bunu alt grupta yer alan çocuklar takip etmiştir. En düşük ortalamayı ise, müzikal-ritmik zekâ alanı bakımından orta grupta yer alan çocuklar elde etmişlerdir. Ses çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı müzikal-ritmik zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken bunu orta grupta yer alan çocuklar takip etmiştir. En düşük ortalamayı ise, müzikal-ritmik zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmişlerdir.

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının “Teale Çoklu Zekâ Envanteri” nin bedensel-kinestetik zekâ alanı puanlarına göre incelenmesi sonucunda; uygulama formunun ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmaz iken; matematik becerileri, fen becerileri ve uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, fen becerileri ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı bedensel-kinestetik zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken, bunu orta grupta yer alan çocuklar takip etmiştir. En düşük ortalamayı ise, bedensel-kinestetik zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmişlerdir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formundan elde ettikleri puan ortalamalarının “Teale Çoklu Zekâ Envanteri” nin içsel-özedönük zekâ alanı puanlarına göre incelenmesi sonucunda; uygulama formunun matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı içsel-özedönük zekâ alanı bakımından üst grupta yer alan çocuklar elde ederken, bunu orta grupta yer alan çocuklar takip etmiştir. En düşük ortalamayı ise, içsel-özedönük zekâ alanı bakımından alt grupta yer alan çocuklar elde etmişlerdir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular okul öncesi eğitimin, aile ve aileye ilişkin niteliklerin ve çoklu zekâ alanlarının çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisini ortaya koyar niteliktedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi ve eğitimindeki özellikle okula hazırbulunuşluğu üzerindeki etkilerine yönelik aileleri bilgilendirmeye yönelik aile eğitim programları hazırlanabilir.
2. Ailelere çocuklarının gelişim ve eğitimlerindeki rolü, ilkokula hazırlık, ilkokula hazırlık sürecinde aile, ev ortamında çocuğun okula hazırbulunuşluk becerilerini destekleme konusunda yapılabilecekler konularında aileleri bilgilendirmeye yönelik çalışmalar düzenlenebilir.
3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerine çoklu zekâ alanları, çoklu zekâ alanlarının eğitimdeki yeri ve önemi, çocukların okula hazırbulunuşluk becerilerinin desteklenmesinde çoklu zekâ alanlarının yeri, çocukların çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi ve belirlenen alanların desteklenmesi konularına yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları, seminerler düzenlenebilir.

6.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yapılan bu araştırma Kilis ilinde merkeze bağlı olana anaokulu ve anasınıflarında yürütülmüş olup farklı illerdeki çocuklara da uygulanarak araştırma genişletilebilir.
2. Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırbulunuşluk becerileri çoklu zekâ alanları açısından incelenmiş olup, çocukların çoklu zekâ alanlarının desteklenmesine yönelik programlar hazırlanarak bunların çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerindeki etkileri incelenebilir.
3. Araştırma kapsamı “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formu ile sınırlandırılmış olup, diğer araştırmalarda ölçeğin gelişim formuna ait boyutları çoklu zekâ alanları açısından incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ahmetoğlu, E., Ercan, Z. ve Aral, N. (2011). Annelerin okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29 April, 2011, Antalya.
- Akay, D. (2017). *Anaokulu ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akboy, R. ve İkiz, E. (2007). *Psikolojik danışma rehberlikte çağdaş bir anlayış*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akçum, E. (2005). *5-6 Yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akman, B., Baç Kılıçarslan, T., Güler, T. ve Çelebi Öncü, E. (2006). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yüz ifadelerini yansıtan insan figürü çizimlerinde kullandıkları renklerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(141), 61-70.
- Akman, B., Yükselen, A. İ. ve Uyanık, G. (2000). *Okul öncesinde matematik etkinlikleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Akşin, E. (2013). *60-72 Aylık çocukların benlik algıları ile ilköğretime hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin ve ilköğretime hazır bulunuşluk ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Aktaş, T. (2016). *İstanbul İlinde 60-72 aylık çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alakoç Pirpir, D. (2011). *Anne eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının temel eğitime hazır bulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Altinköprü, T. (1999). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?* İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Andersson, I., Gauding, J., Graca, A., Holm, K., Öhlin, L., Marklund, U. ve Ericsson, A. (2011). "Productive vocabulary size development in children aged 18-24 months-gender differences". *Title, Speech, Music and Hearing: Quarterly Progress and Status Report*, 51, 109-112.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi 1*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar C. M. (2001). *Okul öncesi eğitim 2*. İstanbul: Ya-Pa.
- Arca, D. (2013). *Okulöncesi yabancı dil sınıflarında çoklu zekâ kuramı temelli öğretim üzerine bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Armstrong, T. (1994a). *Multiple intelligences in the classroom*. Virginia: ASCD Publishing.
- Armstrong, T. (1994b). Multiple intelligences: seven ways to approach curriculum. *Educational Leadership*, 52(3), 26-28.
- Armstrong, T. (2000). In their own way discovering and encouraging your child's multiple intelligences, *ASCD Publishing*, 290 P., Canada.
- Aşçı, Z. ve Demircioğlu, H. (2004). Çoklu zekâ temelli öğretimin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ekoloji başarısına, ekoloji tutumlarına ve çoklu zekâlarına etkisi. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, İstanbul.

- Aşıcı, M. (2010). Okul öncesinde dil ve okuryazarlık eğitimi. A. Oktay (Ed). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (ss. 37-64). Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, K. (2015). *Okul öncesi eğitimi alan 48-66 aylık çocukların matematik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Aydın, B. (2010). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed). *Eğitim psikolojisi* (ss. 29-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayhan, Ş. (1998). *İlkokul öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi ile ilgili düşünceleri ve okul öncesi eğitimden beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayten, M., Ektem, I. (2014). Zorunlu-Kademeli eğitim sisteminde 1. sınıf öğrencilerinin sahip olmaları gereken yeterliliklerin sınıf öğretmenleri ve velilerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 9 (5), 307-322, Ankara.
- Bağçeli Kahraman ve Başal (2015). Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okulöncesi eğitim programının 5-6 yaş çocukların ilkokula hazırbuluşluk düzeylerine etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 1-10.
- Baker, C. E. (2010). *Family and sociodemographic predictors of school readiness in Hispanic kindergarteners*. Unpublished Ph. D. thesis. The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia.
- Balat, G. U. (2003). *Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların okula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin*

karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Barbarin, O. A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M., Howes, C. ve Pianta, R. (2008). Parental conceptions of school readiness: relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education & Development*, 19 (5), 671- 701.

Başaran, İ.E. (1978). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pars matbaası.

Başbay, A. (2000). *Çoklu zekâ kuramına göre eğitim programları ve sınıf içi etkinliklerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Başer, M. G. (1996). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bayhan, D. (2003). *Çoklu zekâ kuramına dayanan okuma yazmaya hazırlık programının, 6 yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerine etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Beachner, L. (2001). Multiple intelligences and positive life habits: 174. *Activities For Applying Them In Your Classroom*, Corwin Pres, California.

Beceren Özdemir, B. (2010). Determining multiple intelligences pre-school children (4-6 age) in learning process. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2 (2010), 2473–2480.

Bloom, S. B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*, (Çev. Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Boz, M. (2004). *Altı yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bracken, S. S. ve Fischel, J. E. (2007). Relationships between social skills, behavioral problems, and school readiness for head start children. *A Research To Practice Journal For The Early Childhood Field*. 10(2), 109-126.
- Brand, S. T. (2006), Facilitating emergent literacy skills: A literature based, multiple intelligence approach. *Journal Of Research In Childhood Education*, 21(2), 133-148.
- 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).
- Brualdi, A. (1998). Gardner's theory. *Teacher Librarian*. 26(2), 26-28.
- Buckshaw Stacey L. (2007). Ready schools: assessing the value of social context variables as predictors of schools' readiness for children, Doctor Of Philosophy The Graduate Faculty Of The University Of Akron.
- Buldu, M. ve Er, S. (2016). Okula hazır bulunuşluk ve okula başlama yaşı: türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(187), 97-114.
- Bulut Pedük, Ş. (2007). *Altı yaş grubundaki çocuklara çoklu zekâ kuramına dayalı olarak verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bumin, A. (1993). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan 61-72 aylık çocukların sayı kavramlarındaki başarı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. ve Howes, C. (2002). Development academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal Of School Psychology*, 40 (5), 415-436.
- Bümen, T. N. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, L., Campbell, B. ve Dickinson, D. (1996). Teaching and learning through multiple intelligences. *Tucson Arizona Zephyr Press*.
- Canbulat Kutluca, A. N. ve Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60- 72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 33-50.
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (3), 1274-1288.
- Canbulat, T. ve Kırıktaş, H. (2016). İlkokula hazır bulunuşluk ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2016, 1(1), 26-35.
- Carlson, A. G., Rowe, E. ve Curby, T. W. (2013). Disentangling fine motor skills' relations to academic achievement: Therelative contributions of visual-spatialintegration and visual-motor coordination. *The Journal Of Genetic Psychology*, 174 (5), 514-533.
- Checkley, K. (1997). The first seven and the eight: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*. 55(1), 8-13.

- Child Trends (2001). School readiness: Helping communities get children ready for school and schools ready for children. *Child Trends Research Brief*: Washington DC.
- Christiner, M. ve Reiterer, S. M. (2018). Early influence of musical abilities and working memory on speech imitation abilities: Study with pre-school children. *Brain Sciences*, 8(169), 1-16.
- Christodoulou, J. (2009). Applying Multiple Intelligences. *School Administrator*, 66(2). Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>, EJ832331. Erişim tarihi (10.01.2017).
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cirhinlioğlu, F.G. (2010). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı okul öncesi dönem*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Crane, J. (1996). Effects of home environment, sex and maternal test scores on mathematics achievement. *Educational Research*, 89(5). 305-314.
- Cratty, J. B. (1979). Movement behaviour and motor learning. *Lea Febiger*, Philadelphia.
- Crnic, K. ve Lamberty, G. (1994). Reconsidering school readiness: Conceptual and applied perspectives. *Early Education And Development*, 5(2), 91-105.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakır, İ. (2005). Eğitimde yeni bir yaklaşım: Çoklu zekâ kuramı. *Eğitim Bilim Aylık Eğitim ve Kültür Dergisi*, 7(76), 6-11.
- Çalışandemir, F. (2010). *Anasınıfı çocuklarının çoklu zekâ alanlarının gelişimine deney yöntemiyle verilen eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çalışandemir, F. ve Bayhan, P. (2011). Anasınıfı çocuklarının çoklu zekâ alanlarının gelişimine deney yöntemiyle verilen eğitimin etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2011), 180-207.
- Çalışkan, M. (2000). *Ailelerin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83- 90.
- Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Albayrak, D. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler: Grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara İl merkezindeki resmi banka okullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çoruk, A. (2018). *Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Davies, S., Magdalena, J., Duku, E. ve Gaskin, A. (2016). Using the early development instrument to examine cognitive and non-cognitive school

- readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35(2016), 63–75.
- Dege, F. ve Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers In Psychology*, 2(124), 1-7.
- Delgoshaei, Y. ve Delavari, N. (2012). Applying multiple-intelligence approach to education and analyzing its impact on cognitive development of pre-school children. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 32(2012), 361-366.
- Delican, B. (2013). *Uyum ve hazırlık çalışmaları programının ilk okuma yazmaya hazıroluşluğa etkisi ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, S., Camuzcu, S. ve Yiğit, C. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ profilleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2011), 92-109.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğrenme sanatı*. Ankara: Başarı Yayınevi.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dencla, B. M. (1974). Development of motor coordination in normal children. *Developmental Medicine Child Neurology*, 16, 729-741.
- Dereobalı, N. (2016). Oyun temelli okuma-yazmaya hazırlık eğitimi programının anaokulu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 2016(2), 78-105.
- Deutz, K. M. (2013). *Multiple intelligences curriculum in an inclusion preschool setting*. Southwest Minnesota State University Education Department, Minnesota.

- Dilli, F. (2013). *60-72 Aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanmış ilköğretime hazırlık destek programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluluğuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dillihunt, M. L. ve Tyler, K. M. (2006). Examining the effects of multiple intelligence instruction on math performance. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 2(2006), 131-150.
- Dinç B. (2012). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş ve Okul Olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Ed.). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (ss. 101-129). Ankara: Maya Akademi.
- Dinçer, Ç. (2005). “Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu”. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Eds.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (ss. 101-130). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dockett, S. ve Perry, B. (2002). Who’s ready for what? young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood Journal*, 3 (1), 1–30.
- Dockett, S. ve Perry, B. (2005). Researching with children: insights from starting school research Project. *Early Childhood Development and Care*, 6(175), 507-521.
- Douglas, S. ve Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal Of Research in Reading*, 17(2), 99-107.
- Dursun, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 1691-1715.
- Edwards, A. (1999). *The eight intelligence*. Canberra University Press: Australia.
- Einon, D. (2000). *Bebeklikten okula öğrenmede ilk adımlar*. İstanbul: Remzi Kitapevi. Çev. Ayşegül Çetin.

- Ekici, G. (2003). Çoklu zekâ kuramına dayalı biyoloji öğretiminin analizi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Temmuz-Ağustos, Sayı: 300. Ankara: Evren Yayıncılık.
- Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Emig, V. (1997). A multiple intelligences inventory. *Educational Leadership*, 48, 12-13.
- Eratay, E. (1998). *7 ve 11 yaş çocuklarının yaratıcılıkları ile psiko sosyal gelişimleri arasın arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, A. S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Ergün, S. (2003). “Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(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.
- Erkan, S. ve Öztürk, M. B. (2013). A study on the multiple intelligences of kindergarteners from different socioeconomic backgrounds. *Social and Behavioral Sciences*. 106 (2013), 250-258.

- Ertuğrul, H. (2005). *Ailede ve okulda çocuk eğitimi*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fitzgerald, D., Spiegel, D. L. ve Cunnigham, J. W. (1991). "The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy". *Journal of Reading Behaviour*, 13(1991), 191-213.
- Frick, A. ve Möhring, W. (2016). A matter of balance: motor control is related to children's spatial and proportional reasoning skills. *Frontiers In Psychology*, 6(2016), 1-10.
- Gallahue, D. (1982). *Understanding motor development in children*. Jhon Wiley And Sons. New York.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı*. (Çev. Ebru Kılıç). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed : Multiple intelligences for the 21st century*, Basılan Yer New York, NY : Basic Books, 292 p., New York.
- Gonca, H. (2004). *Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen ve ilköğretim okuluna yeni başlayan çocukların okul olgunluğunun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Goodnoug, K. (2001). Multiple intelligences theory: a framework for personalizing science curricula. *School Science And Mathematics*, 101(4), 180-193.

- Gögebakan, D. (2003). *How students multiple intelligences differ in term of grade level and gender*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökçen, F. Ç. (2004). *İlköğretime hazırlık: "Çocuğum okula başlıyor"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Göknar, Ö. (2004). *Bilinçli çocuk yetiştirme*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Göknar, Ö. (2009). *Bilinçli çocuk yetiştirme* (İkinci Basım). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Çocukların Okul Olgunluğu ve Matematik Hazırbulunuşluk Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Guastello, D. D. ve Guastello, S. J. (2002). Birth category effects on the gordon personal profile variables. *Journal For Articles In Support Of The Null Hypothesis*, 1 (1), 1-7.
- Gullo, D. F. ve Burton, C. B. (1992). Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 175-186.
- Güleç, N. (2015). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sayı kavramı ile ilgili becerilerin aile ve öğretmen değişkenleri açısından yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güler, T. (2009). "Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile iş birliği". *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık, 295-322.
- Günalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği)*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies dergisi*, 8 (8), 379-398.

Güneş, G. ve Gökçek, T. (2010). Lisansüstü öğrencilerin çoklu zekâ türleri üzerine özel durum çalışması. *İlköğretim Online*. 9(2), 459-473.

Gürbüz, R. ve Aksu Gürbüz, M. (2010). Okul öncesi çocukların çoklu zekâ kuramına göre baskın olan ve olmayan zekâ alanlarının belirlenmesi: nitel bir değerlendirme. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(2), 456-470.

Gürel, T. ve Tat, M. (2010). “Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336-356.

Gürkan, T. (2004). Eğitim öğretim ve programla ilgili temel kavramlar. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (ss. 1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın.

Gürses, A. B. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ gelişim düzeylerine ilişkin algıları ve ingilizce öğretmenlerinin çoklu zekâyâ yönelik uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Güven, B. (2013). Öğretim İlke ve Yöntemleri İle İlgili Temel Kavramlar. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 1-34). Ankara: Pegem Akademi.

Güven, K. (1990). *İlkokul 5. Sınıf matematik programı ve öğretimi üzerine bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.

Güven, N. (1991). *Okuma öncesi hazırlık: Ya-Pa yedinci okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri*. Ankara: Sekmen Matbaası.

- Güzel, N. ve Özyurt, M. (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1250-1267.
- Haggarty, B. A. (1995). *Nurturing multiple intelligences. A Guide To Multiple Intelligences Theory And Teaching*. New York Addison Wesley.
- Haktanır, G. (1994). Çocuğun ruh sağlığında aile ve okulun önemi. *Okul Öncesi Eğitimi* 47, 9-14.
- Halle, T. G., Hair, E. C., Wandner, L. D. ve Chien, N. C. (2012). Profiles of school readiness among four-year-old Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly*, 1-14.
- Han, W. J., Lee, R. ve 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.
- Harris, Ruby C. (2007). Motivation and school readiness: What is missing from current assessments of preschooler's readiness for kindergarden?. *NHSA Dialog*, 10(3-4), 151–163.
- Hayden, T. C. (2008). *Çocuğum okula başlıyor*. E. Özbaş (Ed.). İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.
- Hessell, S. (2005). *Teacher and parent perceptions of children's multiple intelligences*. Master thesis, The Florida State University College Of Human Sciences, Florida.
- Hirsh, R. A. (2004). *Early childhood curriculum: incorporating multiple intelligences, developmentally appropriate practice and play: Theory, planning, implication, assessment*. Pearson A and B, Boston.
- Hoerr, T. R. (2002). More about multiple İntelligences. *Early Childhood Today*, 16 (4), 16-43.

- Howard, W. R. (1991). All about intelligences, the mystery of intelligences. Australia: New South Wales University Press.
- İnal, G. (2012). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları. "Okula Başlama ve Uyum Süreci"*. Ankara: Maya Akademi.
- İnan, M. (1996). "6-12 yaş grubu normal çocukların "lincoln oseretky motor gelişim testine göre psikomotor yeteneklerin araştırılması". Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Jordan, N. C. ve Levine, S. C. (2009). Socioeconomic variation, number competence, and mathematics learning difficulties in young children. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15(2009), 60 – 68.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Nabors Oláh, L. ve Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child Development*, 77(1), 153- 175.
- Justice, M. L., Jiang, H., Khan, K. S. ve Dynia, J. M. (2017). Kindergarten readiness profiles of rural, appalachian children from low-income households. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 50(2017), 1-14.
- Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. Phi Delta Kappan. (December, 1990): 272-279
- Karakaş, B. ve Dereobalı, N. (2015). Okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocuklarda "okula hazırlık eğitimi"nin ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ejer Congress 2015*, Ankara: Anı Yayıncılık, 109-110.
- Karakaş, L. (2017). *12-14 yaş grubu çocuklarda çoklu zekâ alanlarına göre motor beceri düzeyleri ve ders geçme başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

- Karakurt, E. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karakuzu, E. (2015). *Ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programı' nın okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, S. ve İvrendi, A. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri ile onların sosyo-demografik özellikleri ve sosyo-dramatik oyunları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 313-326.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, L. G. (1991). "Readiness: Children and schools." ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education, urbana, IL, ED330495 1991. <<http://www.ericdigests.org/pre-9219/readiness.htm>>.
- Kaur, G. ve Chhikara, S. (2008). Assessment of multiple intelligence among young adolescents (12-14 Years). *Journal Of Human Ecology*. 23(1), 7-11.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anadolu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kırca, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kiernan, G., Axford, N., Little, M., Murphy, C. G. S. ve Gormley, M. (2008). The school readiness of children living in a disadvantaged area in Ireland. *Journal of Early Childhood Research*, 6(2), 119-114.
- Kingora, B. (1998). Assesment time saving procedures for busy teachers. *Published By Professional Associates Publishing*, 214p., United States Of America.
- Klein, P. S., Adi-Japha, E. ve Hakak-Benizri, S. (2010). Mathematical thinking of kindergarten boys and girls: similar achievement, different contributing processes. *Educational Studies İn Mathematics*. 73(2010), 233-246.
- Kocabaş, A. (2003). Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının kullandıkları müziği öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması. *OMEP*, 3, 30-45.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kolaç, E. (2008). *Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi' nin ilk okuma öğretiminde uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kotil, Ç. (2005). *Annelerin çocuklarının okula hazır oluşları üzerine görüşleri ile çocukların okula hazır oluş düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal Akyol, A. (2018). Examination of the effect of drama education on multiple intelligence areas of children. *Early Child Development And Care*, 188(2), 157-167.

- Köşker, Y. (2013). *Köyde ve kentte yaşayan 6 yaş çocukların okul olgunluklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Kuru, N. (2015). *48-66 Aylık çocukların bilimsel süreç becerileri ve matematik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçüktepe, C. (2013). İlköğretim ve temel özellikleri. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (ss. 87-158). Ankara: Pegem Akademi.
- Lau, E. Y. H., Li, H. ve Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in china. *Educational Research*. 53(1), 95-113.
- Leung, E. K. Y. (2000). Integration of the arts in elementary. A reflective analysis of teacher development. University Of Toronto. 326p., Canada.
- Lewit, E. ve Baker, L. (1995). "School readiness". *The Future Of Children*. 5(2), 128-39.
- Lokumcu Tozar, S. B. (2011). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarındaki farklılıklar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M. T. ve Velay J. L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119, 67-79.
- Loori, A. A. (2005). Multiple intelligences: A comparative study between the preferences of males and females. *Social Behavior and Personality*, 33(1), 77-88.

- Lorenzo, O., Herrera, L., Hernandez-Candelas, M. ve Badea, M. (2014). Influence of music training on language development. A longitudinal study. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 128(2014), 527 – 530.
- Madsen, K. A. (1996). *An examination of multiple intelligences exhibited by preschool children in a child care center*. ETD Collection For University Of Nebraska - Lincoln
- Magdalena, S. M. (2013). The effects of parental influences and school readiness of the child. *Social And Behavioral Sciences* 127, 733-737.
- Magnuson, K. A. ve McGroder, S. M. (2002). The effect of increasing welfare mothers' education on their young children's academic problems and school readiness. *Joint Center for Poverty Research, Working Paper No. 280, Northwestern University*.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. ve Waldfogel, J. (2004). Inequality In Preschool Education And School Readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115–157.
- Majzub, R. M. ve Rashid, A. A. (2012). School readiness among preschool children. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 46(2012) 3524 – 3529.
- Marjanovic Umek, L., Kranjc, S. Fekonja, U. ve Bajc, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development And Care*, 10(2), 206–220.
- Martin, A., Ryan, R. M. ve Brooks-Gunn, J. (2010). When fathers' supportiveness matters most: Maternal and paternal parenting and children's school readiness. *Journal Of Family Psychology*, 24(2), 145–155.
- Martin, R. B., Crino, P.T., Sharp, C. ve Barnes, M. (2014). Number And counting skills in kindergarden as predictors of grade 1 mathematical skills. *Learning And Individual Differences*, 34(2014), 12-23.

- Maxwell, K. L. ve Clifford, R. M. (2004). "School readiness assessment." *Young Children*, Ocak, 42-46.
- Mc Bryde, C., Ziviani, J. ve Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International*, 11(4), 193-208.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. ve Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307 – 329.
- McMahon, S. D., Rose, D. S. ve Parks, M. (2004). Multiple intelligences and reading achievement: an examination of the teele inventory of multiple intelligences. *The Journal of Experimental Education*, 73(1), 41-52.
- MEB, (2006). *36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- MEB, (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi okuma-yazmaya hazırlık*. Ankara.
- MEB, (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi kitapçığı, okul öncesi eğitim programı modülü*.http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Okul%20Öncesi%20Eğitim%20Programı.pdf. Erişim Tarihi 31 Aralık 2018.
- Mehta, S. (2002). *Multiple intelligences and how children learn: An investigation in one preschool classroom*. Master thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia
- Melhuish, E. C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M. ve Malin, A. (2008). Preschool influences on mathematics achievement. *Science*, 321(5893), 1161-1162.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Öz aşama Matbaacılık.

- Millî Eğitim Temel Kanunu, (1973). T.C. Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). T.C. Resmî Gazete, 29072, 26 Temmuz 2014.
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thamson, J. ve Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading And Writing*, 26(5), 739-769.
- National Governor's Association. (2005). building the foundation for bright futures: final report of the task force on school readiness. Retrieved May 18, 2005, from <http://www.nga.org>.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). Literacy activities that tap kids' multiple intelligences. *Instructors' Journal*. 107(5), 67-70.
- Nicolini, P. (2011). How to assess intelligences through the observational method. The italian experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 11(2011), 87 – 91.
- Niroo, M., Hossein Nejhad, G. H. ve Haghani, M. (2012). The effect of gardner theory application on mathematical-logical intelligence and student's mathematical functioning relationship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 47, (2012) 2169 – 2175.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Oja, L. ve Jurimae, T. (2002). Physical activity, motor ability, and school readiness of 6-yr.-old children. *Perceptual And Motor Skills*. 95(2), 407-415.
- Oklan Elibol, F. (2000). *Anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukları çoklu zekâ teorisine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Okday, A. (1980). Okula başlama olgunluğunu etkileyen sosyo-ekonomik ve kültürel faktörlerin incelenmesi. Tübitak, VII. Eğitim ve Bilim Adamı Yetiştirme Seksiyonu, *Tübitak Yayınları*, Ankara, 169-183.
- Okday, A. (1983). “Okul olgunluğu.” İstanbul, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 3089.
- Okday, A. ve Ramazan, O. (1992). Çeşitli ülkelerde ilköğretim uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 49-58.
- Okday, A. (1999). Okul Öncesi Eğitim ve Temel İlkeleri. R. Zembat (Ed.), *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı* (ss. 45-48). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Okday, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Okday, A. (2013). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. A. Okday (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (ss. 24-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Okday, A. ve Güven, Y. (1998). Sosyo-kültürel faktörlerin matematik yeteneği ile ilişkisi. vii. Ulusal eğitim kongresi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*: Konya, 625.
- Okday, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. Doç. Dr. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss. 145-147). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Olçay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Ong, A. C (2006). *The many faces of school readiness: How research intersects policy and practice*. Unpublished doctoral's thesis, Colifornia University, Los Angeles.
- Öz, İ. (2001). "Eğitimci ve çocuk iletişimi". *Çoluk Çocuk Dergisi*: Ankara, 6, 36-37.
- Öz, İ. (2003). "O şimdi okullu". *Çoluk Çocuk Dergisi*: Ankara, 30, 20-21.
- Özbek, Ö. Y. (2011). *60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katılımlı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluluk düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbey, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin okul bilişsel olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, B. (2006). *4-6 yaş grubu çocukların öğrenme sürecinde çoklu zekâ teorisinin yeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özer, D. S. ve Özer, M. K. (2014). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özet, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinlikler hakkında görüş ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Öztunç, S. (1994). “Okuma kavrama testinin türk çocuklarına uyarlanması”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, M. B. (2012). *Anasınıfına devam eden farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların çoklu zekâ alanlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pagani, L. S., Jalbert, J., Lapointe, P. ve Hebert, M. (2003). effects of junior kindergarten on emerging literacy in children from low-income and linguistic-minority families. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 209-215.
- Pappas, S., Ginsburg, H.P. ve Jiang, M. (2003). SES differences in young children’s metacognition in the context of mathematical problem solving. *Cognitive Development*, 18(3), 431-450.
- Parhan, A. C. (1998). *Psychology*, Usa: South Western Publishing.
- Patscheke, H., Dege, F. ve Schwarzer, G. (2016). The effects of training in music and phonological skills on phonological awareness in 4- to 6-year-old children of immigrant families. *Frontiers In Psychology*, 7(1647), 1-13.
- Pearlman, S. ve Pericak-Spector, K. (1995). Young children investigate science. *Day Care And Early Education*, 22(4), 4–8.
- Pehlivan, D. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pekderin, S. (2006). *İlköğretim birinci kademe sınıflarında çoklu zekâ etkinliklerinin sözcük öğrenimindeki etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Pettus, A. M. ve Haley, C. D. (1980). Identifying factors related to science process skill performance levels. *School Science And Mathematics*, 80(4), 273-276.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polat Unutkan, Ö. (2006a). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Polat Unutkan, Ö. (2006b). Okul öncesi dönem çocuklarının ince motor becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 92-99.
- Polat Unutkan, Ö. (2007a). “5-6 yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-54.
- Polat Unutkan, Ö. (2007b). “Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2007), 243-254.
- Polat Unutkan, Ö. (2007c). İlköğretim 1. Sınıfa Başlarken: Çocuk-Öğretmen ve Anne Baba. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Eds.), *İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış* (ss. 27-41). İstanbul: Morpa.
- Polat, Ö. (2010). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık etkinlikleri*. İstanbul: İlk Adım Yayınları.
- Polat, Ö. (2013). İlköğretime geçişte okul, öğretmen ve anne babalara düşen görevler. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (ss. 160-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Rader, M. E. (2010). *The relationship between emotional-social intelligence and social problem solving*. Doctoral dissertation, Northern Arizona University.
- Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 83-98.
- Ramey, C. T. ve Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: can early intervention make a difference?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.
- Ravi, R. ve Gethsi Vedapriya, S. (2009). Do age and sex of school students make significant difference in their multiple intelligences?. *İ-Manager's Journal On Educational Psychology*, 2(3), 66-72.
- Rezzagil, M. (2018). *Erken çocukluk döneminde çalışma belleği ile okula hazırbulunuşluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saban, A. (2002). Toward a more intelligent school. *Educational Leadership*, 60(2), 71-73.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Samsudin, M. A., Haniza, N. H., Abdul-Talib, C. ve Ibrahim, H. M. (2015). The relationship between multiple intelligences with preferred science teaching and science process skills. *Journal Of Education And Learning*, 9(1), 53-59.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sarıtaş, R. (2010). *Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programına uyarlanmış gems (great explorations in math and science) fen ve matematik programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N. ve Üre, Ö. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2009), 407-420.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2002). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Silver, H., Strong, R. ve Perini, M. (1997). Integrating learning styles and multiple intelligences. *Educational Leadership*. 55(1), 22-27.
- Sönmez, A. (2013). *60-72 Aylık dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık oyun destek programının çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Starkey, P., Klein, A. ve Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 99-120.
- Sternberg, R.J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sutapa, P., Prasetyo, Y., Arjuna, F. ve Prihatanta, H. (2018). Differences of influence of playing playdough and puzzles on fine motor skills and logicalmathematical intelligence in early childhood. *Advances In Social Science, Education And Humanities Research*, 278, 171-174.
- Şahin Zeteroğlu, E. (2014). "Altı yaşındaki çocukların anne baba tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki". Yayınlanmamış doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şahin Zeteroğlu, E. ve Başal, H. A. (2016). Mother attitudes and children's multiple intelligence areas according to educational levels. *The Anthropologist*, 24(1), 97-104.

- Şahin, F. (1998). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- Taşkın, N. (2014). İlkokula hazır olma. F. Turan ve A. İ. Yükselen (Eds.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim-1* (ss. 307-320). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tekin, H. (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Temiz, N. (2004). *Çoklu zekâ kuramının 1. sınıf ilk okuma yazma öğretimine yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temiz, N. (2010). *Kimim-2? Çoklu zekâ kuramı evde ve ailede*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topses, G. (2009). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel yayınları.
- Traub, J. (1998). Multiple intelligence disorder. *The New Republic*. 219(17), 20-23.

- Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, D. E. (2006). *Alt sosyo-ekonomik düzeyde anasınıfına devam eden ve etmeyen 60–71 ay çocuklarında görsel algılama davranışının incelenmesi (Konya İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Uzun, A. (2013). *Aile katılımı odaklı matematik destek programının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların matematiksel kavram edinimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Uzun, E. M. (2015). *Okul öncesi dönemde uygulanan “okula hazırız” eğitim programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Lazer Ofset.
- Ünal Gürocak, S. (2007). *Anasınıfına devam eden 60–72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Vernon-Feagans, L., Garrett-Peters, P., Willoughby, M. ve Mills-Koonce, R. (2012). Chaos, poverty, and parenting: Predictors of early language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 339-351.

- Wee, S. J., Shin, H. S. ve Kim, M. H. (2013). Young children's role-playing for enhancing personal intelligences in multiple intelligences theory. *International Research In Early Childhood Education*, 4(1), 53-72
- Williamson, D. E. (2003). *Readiness for school. A study of parent teacher, and preschool provider perspectives*. Degree of doctor of education, Florida International University.
- Xiangkui, Z., Lei, S. ve Xiansong G. (2008). Perceptions of teachers and parents regarding school readiness. *Front Educ Chiana*, 3(3), 460-471.
- Yağbasan, Ş. (2018). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, Z. (1999). *“İlköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler”*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yavuz, K. E. (2001). *Öğrenen ve gelişen eğitimciler için çoklu zekâ teorisi uygulama rehberi*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yavuzer, H. (2002). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2012). *Ana baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazgan, Y. (2003). *Çocuğunuz okula başlıyor*. *Çocuk ve Aile Dergisi*, Eylül Sayısı.
- Yazıcı, Z. (1999). *Almanya ve Türkiye’de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 155-156.

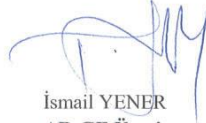
- Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazır bulunuşluk ile ilgili görüşleri, *Ekev Akademi Dergisi*, 16(52), 231-243.
- Yılmaz, B. (2012). *Engaging 6th grade students with mathematics by using multiple intelligence theory*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, G. (2002). *İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi vatan ve millet ünitesinde çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zarei, A. A. ve Afshar, N. S. (2014). Multiple intelligences as predictors of reading comprehension and vocabulary knowledge. *Indonesian Journal Of Applied Linguistics*, 4(1), 23-38.
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal Of Experimental Child Psychology*. 114, 306-320.

EKLER

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Kilis Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Mustafa YAVUZEKİNCİ
Kurumu / Üniversitesi	KİLİS 7ARALIK ÜNİVERSİTESİ
Araştırma yapılacak il	KİLİS
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Kilis Merkez Anaokulları ve Anasınıfları
Araştırmanın konusu	Çocukların çoklu zeka alanları ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Araştırma
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Uygundur	
Komisyon kararı	Oybirliği
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Yok


İsmail YENER
AR-GE Üyesi
Üye


Hasan TURFANDA
AR-GE Üyesi
Üye


17/04/2017
Şehri KARACÖŞKÜN
Şube Müdürü
Komisyon Başkanı

27.03.2017

Gmail - Teele Multiple Intelligence Inventory (TIMI)



mustafa yavuzekinci <ogrmusti@gmail.com>

Teele Multiple Intelligence Inventory (TIMI)

Sue Teele <steele@ucx.ucr.edu>

24 Mart 2017 16:14

Alıcı: mustafa yavuzekinci <ogrmusti@gmail.com>

Dear Mustafa,
Yes, you have my permission to use the inventory in your study. I would be interested in knowing your results.
Sincerely,
Sue Teele

Sent from my iPhone
[Alıntılanan metin gizlendi]

23.03.2017

Zimbra

Zimbra

m.yavuzekinci@kilis.edu.tr

Re: TIMI ÖLÇEK**Kimden :** Mustafa YAVUZEKİNCİ <m.yavuzekinci@kilis.edu.tr> 18 Ağu 2016 Per 15:22**Konu :** Re: TIMI ÖLÇEK**Kime :** DERYA GÖGEBAKAN <dgogebakan@yahoo.com>

hocam ölçeği gönderdiğiniz için çok teşekkür ederim. bu ölçeği yalnızca kendi çalışmalarında kullanacağım bundan emin olabilirsiniz. yalnız yapılan tezlerde ve sizin tezinizde uygulanması ve puanlamayla ilgili yeterli ve açıklayıcı bilgiye ulaşamadım bununla ilgilide benimle bir paylaşımında bulunabilirsiniz sevinirim..

Kimden: "DERYA GÖGEBAKAN" <dgogebakan@yahoo.com>**Kime:** "Mustafa YAVUZEKİNCİ" <m.yavuzekinci@kilis.edu.tr>**Gönderilenler:** 18 Ağustos Perşembe 2016 11:44:29**Konu:** Re: TIMI ÖLÇEK

Merhaba Mustafa Bey,
TIMI'yi ekli dosya ile gönderiyorum. Senden ricam bunu sadece kendi çalışmada kullanman. Çalışmalarında kolaylıklar dilerim...

Yard.Doc.Dr. Derya GÖGEBAKAN YILDIZ
Celal Bayar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Derya GÖGEBAKAN YILDIZ, PhD
Assistant Professor
Celal Bayar University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

From: Mustafa YAVUZEKİNCİ <m.yavuzekinci@kilis.edu.tr>**To:** dgogebakan@yahoo.com**Sent:** Friday, August 12, 2016 11:04 AM**Subject:** TIMI ÖLÇEK

hocam iyi günler ben size haftaici tımı ölçeği için ulaşmıştım bana ölçeği pdf şeklinde gönderebileceğinizi söylemiştinizde onun için rahatsız ettim sizi. üniversitenizi aradım yıllık izinde olduğunuz söylendi banada ölçeği gönderebilirseniz çok sevinirim rahatsız ettiğim için tekrar özür diliyorum iyi çalışmalar..

23.03.2017

Gmail - Ölçek Kullanım İzni Hakkında



mustafa yavuzekinci <ogrmusti@gmail.com>

Ölçek Kullanım İzni Hakkında

1 mesaj

Özgül Polat <polatozgul@gmail.com>

22 Mart 2017 18:02

Alıcı: mustafa yavuzekinci <ogrmusti@gmail.com>

Sayın Mustafa YAVUZEKİNCİ,

2003 Yılında geliştirdiğim 'Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği' ni araştırmanızda kullanmanızda şahsım adına herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Araştırma sonuçlarının benimle paylaşılması memnuniyet verici olur. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Özgül POLAT
Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı	Mustafa YAVUZEKİNCİ
Doğum Yeri-Tarihi	Kilis - 11.04.1985
İlkokul-Ortaokul	Kilis Cumhuriyet İlkokul-Kilis Gazi İlköğretim Okulu
Lise	Kilis H.M.K. Anadolu Lisesi
Üniversite Lisans	Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Ana Bilim Dalı
Mail	m.yavuzekinci@kilis.edu.tr