

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ İLE İLKOKULA HAZIR BULUNUŞLUK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Şuhra YAĞBASAN
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul 2018

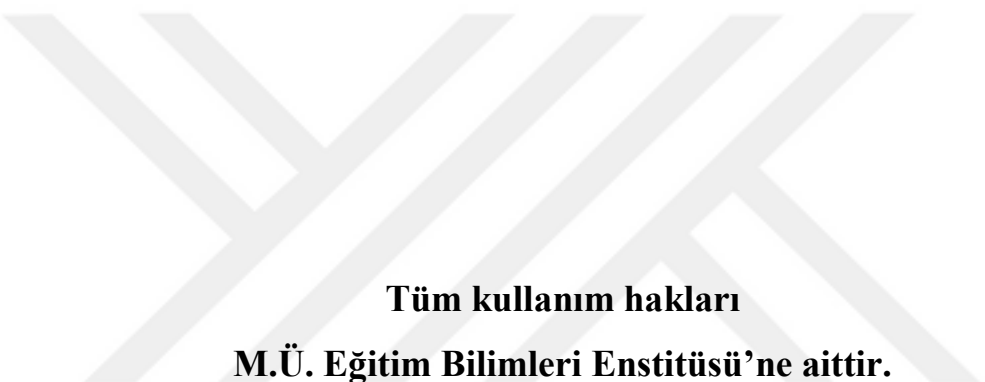
**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ İLE İLKOKULA HAZIR BULUNUŞLUK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Şuhra YAĞBASAN
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Doç. Dr. Özgül POLAT**

İstanbul 2018



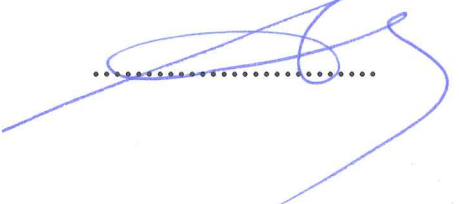


**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2018

ONAY

Şuhra YAĞBASAN tarafından hazırlanan “60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE İLKOKULA HAZIR BULUNUŞLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” konulu bu çalışma 29.06.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Özgül POLAT	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa OTRAR	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER	

ÖZGEÇMİŞ

2001 - 2005 Balakgazi Süper Lisesi

2007 - 2011 Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı

2012 - 2013 Tülay Yıldırım Anaokulu Okul Öncesi Öğretmeni

2013 - Mimar Sinan İlkokulu Okul Öncesi Öğretmeni

2015 - ... Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Mimar Sinan İlkokulu Sefaköy/ Küçükçekmece

E-posta : suhraygbsn88@gmail.com

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada, 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın tüm aşamalarında yanımda olan, desteğini ve bilimsel bilgi birikimini benden esirgemeyen, karşılaştığım her soruna çözüm bulan, tez çalışmamın Bapko destekli bir proje olarak yürütülmesinde bana öncülük eden ve süreci yöneten çok kıymetli tez danışmanım Sayın; Doç. Dr. Özgül POLAT' a çok teşekkür ederim.

Araştırmamın Bapko destekli bir proje olarak yürütülmesinde beni destekleyen Marmara Üniversitesi BAPKO birimine çok teşekkür ederim.

Tezimin Bapko destekli bir proje olarak yürütülmesi için proje önerisi hazırlama sürecinde yanımda olan ve tecrübelerini benimle paylaşan hocam Sayın; Öğr. Gör. Elif KURTULUŞ KÜÇÜKOğLU' na çok teşekkür ederim.

Tezimde veri toplama aracı olarak kullandığım 48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni geliştiren ve ölçeği araştırmamda kullanmama izin veren, ölçeğin puanlanmasında, elde edilen verilerin istatistiksel analizinde desteğini benden esirgemeyen hocam Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ' a çok teşekkür ederim.

Araştırmamda kullanmış olduğum Sosyal Problem Çözme Becerileri ölçeğinin uygulama eğitimini veren ve uygulama sürecinde gerekli olan materyalleri temin etmemde desteklerini benden esirgemeyen hocam Sayın; Öğr.Gör.Dr. Gülçin GÜVEN'e çok teşekkür ederim.

Araştırmamın istatistiksel analizleri kısmında bana yol gösteren, deneyimini ve bilgi birikimini benimle paylaşan Sayın hocam Öğr. Gör. Dr. Asude BALABAN DAğAL'a çok teşekkür ederim.

Tez savunmasındaki değerli katkılarıyla, çalışmama sağladığı destek için Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa OTRAR ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER'e çok teşekkür ederim.

Araştırmamın istatistiksel analizlerini gerçekleştirmemde her anımda yanımda olan ve bilgi birikimiyle desteğini benden esirgemeyen arkadaşım Analitik CRM Danışmanı Zahide ÇELİKSU'ya çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamın başından sonuna kadar bütün süreçte sorularımı bıkmadan cevaplayan ve tecrübelerini benimle paylaşan canım arkadaşım Arş. Gör. Sümeyra Zeynep ET' e çok teşekkür ederim.

Araştırmama katılan çok kıymetli çocuklara, öğretmenlere ve uygulama yaptığım okullarda güler yüzüyle beni karşılayan okul yöneticilerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Çalışma sürecimde her anımda yanımda olan manevi destekleriyle beni motive eden, sabırla ve içtenlikle dinleyen çok kıymetli dostlarıma çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan bana sağlamış oldukları sonsuz destek ve anlayış için canım aileme çok teşekkür ederim.

Şuhra YAĞBASAN

ÖZET

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin ve ilkokula hazır bulunuşluk ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi) göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak planlanmış ve yürütülmüştür.

Bu araştırmanın örneklemini belirlemede tabakalı örnekleme modeli kullanılmıştır. Araştırmadaki ilçe ve okulları belirlemede oransız küme örnekleme yapılarak öncelikle 10 ilçe ve ardından her ilçeden 7 okul olmak üzere toplam 70 okul seçilmiştir. Belirlenen okullardan da çocuklar basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve her okuldan 3 çocuk araştırmaya dahil olmuştur. Bu uygulamalar sonucunda araştırmanın örneklemi; İstanbul ili Sultanbeyli, Bakırköy, Bağcılar, Kağıthane, Ataşehir, Esenler, Beyoğlu, Avcılar, Kartal, Ümraniye ilçelerindeki 70 okulda MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarında okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 aylık 104 kız, 100 erkek toplam 204 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgileri içeren "Kişisel Bilgi Formu", Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" ve Polat Unutkan (2003) tarafından geliştirilmiş olan "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği" dir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 23.0 paket program kullanılarak analiz edilmiştir. 60- 72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için Spearman Korelasyon testi kullanılmıştır. Çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini cinsiyet, anne- baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi değişkenlerine göre incelemek için MannWhitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerilerini cinsiyet, anne- baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam

süresi değişkenlerine göre incelemek için Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulguları incelendiğinde; sosyal problem çözme becerileri ile uygulama formu toplam puanları, matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, labirent çalışmaları alt ölçek puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Fakat, çizgi çalışmaları alt ölçek puanları ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. 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.

İlkokula hazır bulunuşluk düzeyinin cinsiyet değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; kız çocuklarının öz bakım becerileri alt ölçeği puanları ve gelişim form toplam puanları erkeklere oranla daha yüksek bulunmuştur. Ancak, çocukların matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirent çalışmaları, zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim alt ölçek puanları ve uygulama formu toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İlkokula hazır bulunuşluk düzeyinin anne öğrenim durumu değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; anne öğrenim durumu üniversite ve üstü olan çocukların matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, öz bakım becerileri alt ölçek puanları, uygulama ve gelişim form toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, çocukların çizgi çalışmaları, labirent çalışmaları alt ölçek puanları ile anne öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İlkokula hazır bulunuşluk düzeyinin baba öğrenim durumu değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; baba öğrenim durumu üniversite ve üstü olan çocukların uygulama ve gelişim formu toplam puanları ile bu formlardaki bütün alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

İlkokula hazır bulunuşluk düzeyinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; sosyo-ekonomik düzeyi üst seviyede olan çocukların matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, labirent çalışmaları, fiziksel gelişim

alt ölçek puanları ile uygulama form toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, sosyo-ekonomik düzeyi alt seviyede olan çocukların ise çizgi çalışmaları, zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, öz bakım becerileri alt ölçek puanları ile gelişim form toplam puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

İlkokula hazır bulunuşluk düzeyinin kardeş sayısı değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; 3 kardeş olan çocukların labirent çalışmaları alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak diğer alt ölçekler ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İlkokula hazır bulunuşluk düzeyinin okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; okul öncesi eğitime devam süresi 3 yıl olan çocukların matematik becerileri, zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, öz bakım becerileri alt ölçek puanları ile uygulama ve gelişim form toplam puanları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, okul öncesi eğitime devam süresi 2 yıl olan çocukların ise çizgi çalışmaları alt ölçek toplam puanları daha yüksek bulunmuştur. Ancak, çocukların fen becerileri, labirent çalışmaları ve ses çalışmaları alt ölçek puanları ile okul öncesi eğitime devam süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sosyal problem çözme becerilerinin anne-baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; bu değişkenler ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Söz konusu farklılık ise kız çocuklarının lehine gerçekleşmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Problem Çözme Becerileri, İlkokula Hazır Oluş, Okul Öncesi Eğitim

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the relationship between social problem-solving skills and readiness to primary school levels of 60-72 months old children who receive education in a preschool institution and to examine their readiness to primary school and social problem-solving skills according to certain variables (gender, maternal-paternal education levels, socio-economic level, number of siblings, and duration of continuing to a preschool education). The study was planned and carried out according to the relational survey model.

The sample of this study was determined using stratified sampling model. Districts and schools in the study were determined using disproportional cluster sampling and firstly 10 districts were selected and then a total of 70 schools (7 schools from each district) were selected. Children were selected from the determined schools with simple random sampling method and 3 children from each school were included in the study. As a result of these applications, the study sample consisted of a total of 204 children, 104 female and 100 male, in the age range of 60-72 months old receiving preschool education in independent kindergartens in affiliation with the Ministry of National Education and nursery classes in affiliation with primary schools at 70 schools in the province of İstanbul and districts of Sultanbeyli, Bakırköy, Bağcılar, Kağıthane, Ataşehir, Esenler, Beyoğlu, Avcılar, Kartal and Ümraniye.

In the context of the study, three data collection tools were used. These are; “The Personal Information Form” prepared by the researcher that included demographic information, “Social Problem-solving Skills Scale” which was developed by Yılmaz (2016) and “Marmara Readiness to Primary School Scale” which was developed by Polat Unutkan (2003).

The data obtained as a result of the research were analyzed by using SPSS 23.0 package program. In order to determine the relationship between the social problem-solving skills and readiness to primary school levels of 60-72 months old children, Spearman Correlation Test was employed. In order to examine the readiness level of children to primary school according to the variables of gender, maternal-paternal education levels,

socio-economic level, number of siblings, and duration to of continuing preschool education, Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H Test were used.

When the findings of the research of determining the relationship between the social problem-solving skills and readiness to primary school levels were examined; a positive significant relationship was found between the social problem-solving skills and application form total scores, mathematics skills, science skills, voice studies, labyrinth studies sub-scale scores. However, no significant relationship was found between the line drawing studies sub-scale scores and social problem-solving skills. In addition, a positive significant relationship was found between the social problem-solving skills and development form total scores, cognitive-language development, socio-emotional development, physical development, and self-care skills sub-scale scores.

When the findings of readiness to primary school levels in terms of the gender variable were examined, the self-care skills sub-scale scores and development form total scores of girls were found higher in comparison to the boys' scores. However, no significant difference was found between the mathematics skills of children, science skills, voice studies, drawing studies, labyrinth studies, cognitive-language development, socio-emotional development, physical development sub-scale scores, and application form total scores and the gender variable.

When the findings of readiness to primary school levels in terms of the maternal education level variable were examined; it was seen that the children whose mothers' education level is 'university' and higher have higher scores of mathematics skills, science skills, voice studies, cognitive-language development, socio-emotional development, physical development sub-scale scores and higher application and development form total scores. However, no significant difference was found between the drawing studies and labyrinth studies sub-scale scores and maternal education level variable.

When the findings of readiness to primary school levels in terms of the paternal education level variable were examined, it was seen that the children whose fathers' education level is 'university' and higher have higher scores of application and development form total scores and higher scores in all of the sub-scale scores in these forms.

When the findings of readiness to primary school levels in terms of the socio-economic level variable were examined, it was seen that children with higher socio-economic levels have higher scores in the sub-scales of mathematics skills, science skills, voice studies, labyrinth studies, and physical development, and higher application and development form total scores. In addition, it was seen that children with lower levels of socio-economic level have lower scores in cognitive-language development, socio-emotional development, and self-care skills sub-scale scores and in application and development form total scores.

When the findings of readiness to primary school levels in terms of the number of siblings variable were examined; it was seen that the labyrinth studies sub-scale scores of the children with 3 siblings were higher. However, no significant difference can be found between the other sub-scales and number of siblings.

When the findings of readiness to primary school level in terms of duration of continuing to a preschool education were examined; mathematics skills, cognitive-language development, socio-emotional development, physical development and self-care skills sub-scale scores and application and development form total scores were found higher for the children whose duration of continuing to a preschool education is 3 years. In addition, the drawings skills sub-scale scores were found higher for the children whose duration of continuing to a preschool education is 2 years. However, no significant difference was found between the other sub-scale scores of science skills, labyrinth studies and voice studies and duration of continuing to a preschool education variable.

When the findings of social problem-solving skills were examined in terms of the variables of maternal-paternal education levels, socio-economic level, number of siblings, and duration of continuing to a preschool education; no significant difference was found between these variables and social problem-solving skills. However, it was found out that the scores that children obtained from the social problem-solving skills scale differed significantly according to the gender variable. The aforementioned difference emerged in favor of the female children.

Keywords: Social Problem-Solving Skills, Readiness to Primary School, Preschool Education

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	xi
TABLO LİSTESİ.....	xvi
KISALTMA VE SEMBOLLER.....	xx
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	1
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Sosyal Gelişim	9
2.1.1. Sosyal Gelişim Kuramları.....	9
2.1.1.1. Psikoanalitik Kuram.....	9
2.1.1.2. Psikososyal Gelişim Kuramı	10
2.1.1.3. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı.....	12
2.1.1.4. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	12
2.1.1.5. Ekolojik Sistem Kuramı	13
2.1.1.6. Zihin Kuramı	13
2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim Özellikleri	14
2.1.2.1. 0-2 Yaş Sosyal Gelişim	14
2.1.2.2. 3-4 Yaş Sosyal Gelişim	15

2.1.2.3. 5-6 Yaş Sosyal Gelişim	16
2.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler	17
2.1.3.1. Cinsiyet.....	18
2.1.3.2.Aile	18
2.1.3.3. Sosyo-ekonomik Düzey	19
2.1.3.4. Kardeş Sayısı.....	19
2.1.3.5. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi.....	20
2.1.4. Sosyal Gelişime İlişkin Alt Kavramlar	20
2.1.4.1. Sosyal Yetkinlik	20
2.1.4.2. Sosyal Kabul ve Sosyal Uyum	21
2.1.4.3. Sosyal Beceri.....	21
2.2. Sosyal Problem Çözme.....	22
2.2.1. Prososyal (Olumlu) Davranışlar	25
2.2.2. Saldırgan (Agresif) Davranışlar.....	26
2.3. Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	27
2.4. İlkokula Hazır Bulunuşluk.....	39
2.4.1. İlkokula Hazır Bulunuşluk Kavramına İlişkin Farklı Görüşler	41
2.4.1.1. Gelişimsel Görüş	41
2.4.1.2. Çevresel Görüş	41
2.4.1.3. Sosyal – Yapıcı Görüş.....	42
2.4.1.4. İnteraktif / Etkileşimci Görüş.....	42
2.4.2. İlkokula Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Başlıca Faktörler	43
2.4.2.1. Fiziksel faktörler	44
2.4.2.2. Zihinsel Faktörler	45
2.4.2.3. Çevresel Faktörler	46
2.4.2.4. Duygusal Faktörler	47
2.4.3. İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçütleri	48
2.4.4. İlkokula Hazır Bulunuşluğun Değerlendirilmesi.....	51
2.4.5. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Kazandırması Gereken Yeterlilikler....	53
2.4.5.1. Okuma- Yazmaya Hazırlık Becerileri.....	54
2.4.5.2. Matematik Becerileri.....	55

2.4.5.3. Sosyal Beceriler.....	56
2.4.5.4. Motor Beceriler	57
2.4.5.5. Duygusal Beceriler	58
2.4.5.6. Öz bakım Becerileri	59
2.5. İlkokula Hazır Bulunuşluk İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	60
BÖLÜM III: YÖNTEM	80
3.1. Araştırmanın Modeli.....	80
3.2. Evren ve Örneklem	80
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	81
3.3.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği	81
3.3.3. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	82
3.4. Verilerin Toplanması	83
3.5. Verilerin Çözümlemesi	84
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	85
4.1. Ölçeklerden Elde Edilen Verilerin Normal Dağılıp Dağılmadığına Ait Bulgular..	85
4.2. Grubun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	87
4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	88
4.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular	90
4.4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular.....	90
4.4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Bulgular.....	92

4.3.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Bulgular.....	100
4.4.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Ait Bulgular.....	108
4.4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Bulguları.....	114
4.4.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Ait Bulgular.....	118
4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular	123
4.5.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular .	123
4.5.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Dair Bulgular.....	124
4.5.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Dair Bulgular.....	125
4.5.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Ait Bulgular.....	125
4.5.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Ait Bulgular.....	126
4.5.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi Değişkenine Ait Bulgular	127

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA	128
5.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuç Ve Tartışma	128
5.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Dair Sonuç Ve Tartışma	130
5.2.1. Cinsiyet	130
5.2.2. Anne Öğrenim Durumu	132
5.2.3. Baba Öğrenim Durumu.....	135
5.2.4. Sosyo-ekonomik Düzey	139
5.2.5. Kardeş Sayısı	142
5.2.6. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	144
5.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Dair Sonuç Ve Tartışma	146
5.3.1. Cinsiyet	146
5.3.2. Anne Öğrenim Durumu	148
5.3.3. Baba Öğrenim Durumu.....	149
5.3.4. Sosyo-ekonomik Düzey	150
5.3.5. Kardeş Sayısı	151
5.3.6. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	152
5.4. Öneriler	153
KAYNAKLAR	156
EKLER	177
Ek 1: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı.....	177
Ek 2: Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği	178
Ek 3: Kişisel Bilgi Formu	179

TABLO LİSTESİ

Tablo 4.1.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	85
Tablo 4.2.	MİHO- Gelişim Formu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	86
Tablo 4.3.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	86
Tablo 4.4.	Çocukların Cinsiyetlerine ve Kardeş Sayılarına Göre Frekans Dağılımları ve Yüzde Değerleri	87
Tablo 4.5.	Çocukların Anne-Baba Eğitim Durumlarına ve Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Frekans Dağılımları ve Yüzde Değerleri.....	88
Tablo 4.6.	Çocukların MİHO-Uygulama Formu Alt Ölçek Puan Ortalamaları ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları	89
Tablo 4.7.	Çocukların MİHO-Gelişim Formu Alt Ölçek Puan Ortalamaları ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları	89
Tablo 4.8a.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	90
Tablo 4.8b.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	91
Tablo 4.9.	MİHO- Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	91

Tablo 4.10a.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlar	92
Tablo 4.10b.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlar	93
Tablo 4.11.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	94
Tablo 4.12.	MİHO- Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlar	96
Tablo 4.13a.	MİHO- Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	97
Tablo 4.13b.	MİHO- Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	98
Tablo 4.14a.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	100
Tablo 4.14b.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	101
Tablo 4.15.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	102
Tablo 4.16.	MİHO- Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	105

Tablo 4.17.	MİHO- Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	106
Tablo 4.18.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	109
Tablo 4.19.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	110
Tablo 4.20.	MİHO- Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	112
Tablo 4.21.	MİHO- Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	113
Tablo 4.22.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	115
Tablo 4.23.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	116
Tablo 4.24.	MİHO- Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Kardeş sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	117
Tablo 4.25.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	118
Tablo 4.26.	MİHO- Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	119

Tablo 4.27a.	MİHO- Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	120
Tablo 4.27b.	MİHO- Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	121
Tablo 4.28.	MİHO- Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	122
Tablo 4.29.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	124
Tablo 4.30.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	124
Tablo 4.31.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	125
Tablo 4.32.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	126
Tablo 4.33.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	126
Tablo 4.34.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	127

KISALTMA VE SEMBOLLER

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MİHÖ	: Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği
BAPKO	: Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi
S.H.E.Ç.K	: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
SPÇB	: Sosyal Problem Çözme Becerileri

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1.Problem

Erken çocukluk dönemi; çocuğun doğumundan ilkokula başlayana kadar olan süreyi kapsayan, çocuğun gelişiminin hızlı olduğu kritik bir dönemdir. Bu dönem; çocuğun bilişsel, sosyo-duygusal, fiziksel, öz bakım becerilerini kazandığı ve onu bir sonraki evre olan ilkokula hazırlayan önemli bir süreçtir.

İlkokula başlamak ise, çocuğun yaşamındaki en önemli geçiş noktalarından biridir. İlkokul çocuğun evden farklı bir ortamda farklı insanlarla zaman geçirdiği yeni bir ortamdır. Çocuk bu yeni ortamda programlı bir eğitimin parçası olarak etkinliklere katılmak, kurallara uymak ve kendisinden beklenen akademik becerileri yerine getirmek gibi görevlerle karşılaşmaktadır (Polat Unutkan, 2006c). Çocuğun bu görevler sonucu edindiği akademik tecrübeler, ileriki eğitim kademelerine de yansımaktadır (Koçyiğit ve Kayılı, 2014). Bu nedenle çocuğun hayatında ilkokulun çok önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Ayrıca, çocuğun ilkokula başladığı zaman sıkıntılar yaşamaması ve başarılı bir şekilde eğitimini devam ettirebilmesi için gelişim alanlarında kazanması gereken bazı beceriler bulunmaktadır. MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programına göre bu beceriler şu şekilde açıklanmıştır (Dinç, 2012):

- Okuma yazmaya hazırlık becerileri
- Sosyal becerileri
- Matematik becerileri
- Duygusal becerileri
- Öz bakım becerileri
- Motor becerileri

Senemoğlu (1994) ise, zorunlu eğitimden önce çocuğun desteklenilmesi gereken ya da kazanması gereken becerileri şöyle sıralamıştır:

1. Çocuğun kendisini tanıması,
2. Sosyal becerilere sahip olması

3. Analitik düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri,
4. Kendi kültürünün ve başka kültürlerin farkında olması,
5. Psikomotor beceriler,
6. İletişim becerileri,
7. Yaratıcılık ve estetik beceriler.

İlkokula başlayacak olan bir çocukta bulunması gereken yeterlilikleri Oktay ve Polat Unutkan ise (2005) şöyle ifade etmiştir:

Bir işe uzun süre odaklanabilme, yardımsız bir şekilde giyinme becerisine (ayakkabı bağlama fermuar çekme, düğme ilikleme vb.) sahip olma, masa başında uygun açı ve mesafede oturma, tuvalet kontrolünü kazanmış olma, teneffüslerde tehlikeli durumlardan kendisini koruyabilme, ebeveynlerden ayrı kalabilme ve bundan dolayı kendini kötü hissetmeme, öğretmeni ve arkadaşlarıyla iletişim kurma becerileri, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, yaşadığı sosyal problemlerle başa çıkabilme, sırasını bekleme, sorumluluklarını yerine getirebilme, öğretmenin verdiği yönergelere uyma.

Çocuğun bu becerileri ve yeterlilikleri kazanıp, yeni eğitim hayatına uyum sağlayıp başarılı olmasında; ilkokula hazır bulunuşluğu, planlı ve hazırlıklı bir başlangıç yapması önemli rol oynamaktadır (Docket ve Perry, 2007). İlkokula hazır bulunuşluk ise, tüm dünya üzerinde araştırmacılar tarafından incelenen bir konudur. Tanım olarak ilkokula hazır bulunuşluk; çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda, bütün gelişim alanlarında aynı oranda desteklenerek, ilkokulun kendisinden beklediği görev ve sorumlulukları yapabilecek olgunluk seviyesine erişmesidir (Polat, 2010). Koçyiğit (2009) ise okula hazır bulunuşluğu, çocukların bireysel özelliklerine ve yaşlarına göre farklı zamanlarda tamamlanabilen, çocuğun bütün gelişim alanlarının bütüncül bir halde olgunlaşmasını ve öğrenmenin başlayabilmesi için sahip olunması gereken tüm nitelikleri gösterebilecek bir kavram olarak açıklamaktadır. Oktay ve Polat Unutkan (2003) ise hazır bulunuşluğu, çocuğun duygusal bir karışıklık yaşamadan yeterli ve kolay bir şekilde öğrenebilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bu yalnız olgunlaşma ile varılabilecek bir nokta değildir. Olgunlaşmayla birlikte çocuk bu hazırlığa, okul öncesi dönemde ön öğrenmelerinin oluşturduğu alt yapıyla ulaşabilmektedir. Çocuğun ilkokula hazır olması yani okul öncesi dönemde oluşturulan bu alt yapı ile bütün gelişim alanları

desteklenerek erken çocukluk dönemini bitirmeleri çocuğa bütün hayatı boyunca ciddi katkılar sağlayacaktır (Koçyiğit, 2009; Kandır, 2001).

Çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğunu etkileyen faktörlere bakıldığında ise birçok faktörün etkili olduğu görülmektedir (Koçyiğit ve Kayılı, 2014). Çocuğun ilkokula hazır oluşunu etkileyen temel faktörler arasında ise zihinsel, sosyal ve çevresel faktörler yer almaktadır (Oktay ve Polat Unutkan, 2003). Sosyal gelişime ilişkin alt kavramlardan olan aynı zamanda sosyal beceriler ile iç içe olan sosyal problem çözme becerisinin de bu faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Çünkü ilkokulda programlı öğretimin gereklilikleriyle karşılaşan çocuk belli kurallara uyması gerektiğini ve karşılaştığı problemleri tek başına çözmesi gerektiğini hissedecektir (Koçyiğit ve Kayılı, 2014). Bu durumun çocukların sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine dikkat çektiği söylenebilir. Bu anlamda yapılan araştırmalar ise, okul öncesi eğitimden faydalanan çocukların, tek başına hareket edebilen, kendine daha çok güvenen, sosyal ilişkilerde daha başarılı, kendini daha rahat ifade edebilen ve karşısındakini anlayabilen, problem çözme gibi zihinsel becerilerde daha başarılı bireyler olduklarını göstermektedir (Oktay, 1995). Ayrıca, çocukların sosyal gelişimlerinde büyük bir önem taşıyan; psiko-sosyal gelişim, sosyal beceri, ve sosyal problem çözme becerilerini edinmede 5-6 yaşın çocuklar için kritik bir dönem olduğu görülmektedir (Caprara vd., 2000). Çocuklar bu dönemde ev çevresinde edinmiş olduğu ebeveyn/bakıcı ilişkisinden okul ortamında akranlarıyla grup sosyalleşmesinde bulunduğu farklı bir ilişkiye geçmektedirler (Dereli İman, 2014). Toplumsal bir varlık olan insanın sağlıklı sosyal bir gelişim için çocukluk çağında bu becerileri edinmesi gerekmektedir (Lynch ve Simpson, 2010). Bu becerilerin tanımlarına bakıldığında; çocukların sosyal gelişiminde büyük rol oynayan sosyal becerinin, kişinin başkaları ile iletişim ve ilişki başlatmaları ve bunu devam ettirebilmeleri için öğrenmiş olduğu önemli davranışlar olduğu görülmektedir (Westwood, 2007).

Sosyal problem çözme ise, bireyin günlük hayatında karşılaştığı problemleri belirlemesi ya da etkin çözüm yöntemleri geliştirmesi veya bu duruma uyum sağlamasında rol alan davranışsal ve bilişsel süreçlerdir. Sosyal problem çözme kavramı içerisinde yer alan “sosyal” sözcüğü problem çözmenin günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme süreci olduğunu vurgulamaktadır (D’Zurilla ve Nezu, 1999; D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003; D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Çam ve Tümkaya (2006)’ya göre

sosyal problem çözüme, bireyin günlük hayatında karşısına çıkan problemlerini çözmede etkin çözüm yollarını keşfetmesi ve etkili bilişsel-davranış süreçlerini oluşturmasıdır. Berk (2013) ise, çocukların sosyal gelişiminde önemli bir rolü olan sosyal problem çözme becerisini, ortaya çıkan sosyal anlaşmazlıkları önlemek ya da çözmek için başkaları tarafından kabul edilebilir ve birey için yararlı sonuçları olan stratejiler geliştirmek ve uygulamak olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle çocuklara sosyal problemlerini çözmeleri için imkânlar sunulduğunda, çocukların gözlem yapma, bilgileri düzenleme, karşılaştırma, değerlendirme vb. bilişsel becerileri geliştiği gibi demokratik tutum ve davranışları da gelişmektedir. Sosyal problem çözümü, çocuklara empati yapabilmelerini, olaylara başkasının penceresinden bakabilmelerini, sosyal ilişkiler hakkında anlayış edinmelerini, yaşıtlarıyla olan ilişkilerinde davranışlarının sonuçlarını üstlenmelerini, yenilikçi ve derin bir anlayış bilgisi sahibi olmaya yönlendirmektedir (Terzi, 2003; Crebert vd., 2011). Aynı zamanda problem çözme becerileri bireylerin hayatta daha güçlü bir duruş sergilemesini de desteklemektedir. 21. Yüzyılda büyük bir önem kazanan problem çözme becerileri, sorunların çözümünde başarılı olmakta ayrıca bilginin gelişiminde de önem taşımaktadır (Crebert vd., 2011). Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda sosyal beceriler ile iç içe olan sosyal problem çözme becerisinin, çocukların günlük yaşamda yüz yüze geldikleri problemlerle başa çıkmalarında çok önemli bir rolü olduğu görülmektedir (Dereli, 2008b).

Çocukların sosyal problemlere çözüm getirebilmeleri için çeşitli sosyal anlayışları bir arada kullanabilmeleri (Berk, 2013) ve sosyal ortamlarda olumlu ilişkileri devam ettirebilmeleri için çocukların ilk olarak bu problemleri çözecek etkin problem çözme düşünce biçimlerine ve yöntemlerine sahip olmaları gerekmektedir (Spence, 2003). Çocukların sosyal problemlerle ilgili ürettikleri çözüm yolları iki başlık altında toplanmaktadır. Birinci çözüm yolu; bir problemin çözümüne dair, paylaşımcı ve yapıcı davranışlar olan prososyal tepkilerdir (Özmen, 2013). Prososyal davranışlar bireye veya başkasına faydalı ve yardımcı olmayı amaçlayan, işbirliği içinde bulunma, paylaşma, bağışlama gibi davranışlardan oluşmaktadır (Dereli İman, 2013). İkinci çözüm yolu ise yaralayıcı, yıkıcı, ve başkalarına zarar verici davranışlar olan saldırgan (antisosyal) davranışlardır (Özmen, 2013). Başkalarına veya kişiye zarar vermeyi amaçlayan saldırganlık, dalga geçme, başkalarının haklarına saygı göstermeme gibi davranışlar ise

saldırgan (antisosyal) davranışları oluşturmaktadır (Dereli İman, 2013). Çocuklar ise genellikle bu çözüm yollarından antisosyal davranışları tercih etmektedirler. Ağlamak, vurmak, yalan söylemek, ısırma gibi antisosyal davranışlar sergilerler. Tercih edilen bu davranışlar çocukların problemlerine çözüm sunmak yerine başka problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Çocukların uygun olmayan çözüm stratejilerini kullanma nedenleri ise; farklı çözüm yolları düşünememeleri, yanlış stratejilerin aile ve öğretmen tarafından farkında olmadan pekiştirilmesi ve çocukların çevresindeki diğer çocuklardan etkilenmeleridir (Dereli, 2008b). Bütün bu bilgilere dayanarak, sosyal becerilerin içinde önemli bir yer tutan sosyal problem çözme becerisinin doğru bir şekilde geliştirilmesi ve pekiştirilmesinin ilkökula hazır bulunuşluğu olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Çünkü sosyal gelişim özelliklerini edinmiş okul öncesi çocukların akademik becerilerde ve kişilerarası ilişkilerde daha başarılı olduğu, daha çok prososyal davranışlar sergilediği, aynı zamanda yaşlıları ve öğretmenleri tarafından daha çok kabul gördükleri bilinmektedir (Caprara vd., 2000).

Bu bilgilerden yola çıkılarak, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi olduğu düşünülebilir. Buna göre çalışmanın problemi “ 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin ve ilkökula hazır bulunuşluk ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Örneklem grubunu oluşturan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) Örneklem grubunu oluşturan çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

- 3) Örnekleme grubunu oluşturan çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 4) Örnekleme grubunu oluşturan çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri babaların öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 5) Örnekleme grubunu oluşturan çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri sosyo-ekonomik seviyelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 6) Örnekleme grubunu oluşturan çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri sahip oldukları kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 7) Örnekleme grubunu oluşturan çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 8) Örnekleme grubunu oluşturan çocukların sosyal problem çözme becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 9) Örnekleme grubunu oluşturan çocukların sosyal problem çözme becerileri annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 10) Örnekleme grubunu oluşturan çocukların sosyal problem çözme becerileri babaların öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 11) Örnekleme grubunu oluşturan çocukların sosyal problem çözme becerileri sosyo-ekonomik seviyelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 12) Örnekleme grubunu oluşturan çocukların sosyal problem çözme becerileri sahip oldukları kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 13) Örnekleme grubunu oluşturan çocukların sosyal problem çözme becerileri okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi çocukların sosyal problem çözme becerileri kazandığı kritik ve duyarlı bir dönemdir. Bu dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini kazanması çocuğun ilkökula adaptasyon sürecini hızlandırmakta ve ilkökula daha donanımlı bir şekilde başlamalarını sağlamaktadır. Çocuğun ilkökula donanımlı bir şekilde başlaması, onun akademik kazanımlar edinmesi ve hayat başarısı yüksek nesillerin yetişmesi açısından son derece önemlidir. Bu araştırma, okul öncesi dönem

çocukları için hazırlanan programlarda sosyal problem çözme becerilerinin de öncelikli olarak ele alınması ve desteklenmesine dikkat çekilmesi açısından da oldukça önemlidir. Çünkü okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerileri edinemeyen çocukların, yaşamları süresince saldırganlık, bağımlılık, şiddet, istismar, okul fobisi, disiplin gibi problemlerle karşı karşıya kalacağı ve antisosyal davranışlar sergilemeyi sürdüreceği düşünülmektedir (Carpenter-Rich, Shepherd ve Nangle, 2008; Wang, Sandall, Davis ve Thomas, 2011). Araştırma gelecekte barış ve huzur dolu toplumların yaratılması için gelişebilecek sosyal problemleri en aza indirmek için gerekli önlemlerin alınmasını bir kez daha vurgulama açısından önemlidir.

Araştırmadan elde eden veriler Onuncu Kalkınma Planında belirtilen eğitim sisteminin temel amacının gerçekleştirilmesini desteklemesi açısından önem taşımaktadır. Onuncu Kalkınma Planında eğitim sisteminin temel amacı; zihinsel becerileri ve problem çözme becerisi gelişmiş, demokratik ve milli değerleri olan, iletişime ve paylaşımına açık, sanat ve estetik duygusu gelişmiş olan, yenilikçi ve girişimci bir kimliği olan, bilim ve teknolojiyi takip eden ve üretimine yatkın, bilgi toplumunun dayandığı temel bilgi ve becerilere sahip, üretken ve mutlu bireylerin topluma kazandırılması olarak ifade edilmiştir. Bu amacın gerçekleştirilmesinde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri kazanmasının önemi yadsınamaz. Çünkü sosyal gelişim özelliklerini edinmiş okul öncesi çocukların akademik becerilerde ve kişilerarası ilişkilerde daha başarılı olduğu, daha çok prososyal davranışlar sergilediği, aynı zamanda yaşlıları ve öğretmenleri tarafından daha çok kabul gördükleri bilinmektedir (Caprara vd., 2000). Aynı zamanda araştırmanın, diğer araştırmacıların konu ile ilgili yeni çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilindeki bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarında okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 aylık 204 çocuk ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
3. Bulgular, amaçlara uygun şekilde yapılan istatistiksel analizlerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Demografik verilerin belirlendiği ‘Kişisel Bilgi Formu’na verilen cevapların çocukların ve ailelerin gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Gelişim: Toplumun beklentilerine cevap veren kazanılmış davranış yeteneği olarak ifade edilebilen sosyal gelişim, geniş anlamda kişinin doğumuyla başlayan bir aşamayı dar anlamda ise gündelik davranış oluşumunu kapsamaktadır (Yavuzer, 2016).

Sosyal Beceri: Çocukların buldukları sosyal ortam içerisinde kabul görmelerini ve sosyal ilişkilerinin olumlu yönde ilerlemesini sağlayan, duygu, düşünce, tutum ve davranışlardır (Samancı ve Uçan, 2017).

Sosyal Problem Çözme: Bireyin günlük hayatında karşılaştığı problemleri belirlemesi ya da etkin çözüm yöntemleri geliştirmesi veya bu duruma uyum sağlamasında rol alan davranışsal ve bilişsel süreçlerdir (D’Zurilla ve Nezu, 1999).

Prososyal (Olumlu) Davranışlar: Başkasına faydalı olmayı amaçlayan kasıtlı, gönüllü davranış olarak ifade edilmektedir. Bu davranışlar başkalarının faydası için herhangi bir ödül beklemeden yapılan davranışlardır (Bee ve Boyd, 2009).

Saldırgan (Agresif) Davranışlar: Fiziksel olarak bir başkasına veya nesneye zarar vermenin yanında küçümseyen yüz ifadeleri, diğerlerini dışlama ya da bir konuda tehdit etmeyi de içeren davranışlardır (Dereli, 2008b).

İlkokula Hazır Bulunuşluk: Çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda, bütün gelişim alanlarında desteklenerek, ilkokulun kendisinden beklediği görev ve sorumlulukları yapabilecek olgunluk seviyesine erişmesidir (Polat, 2010).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Gelişim

Bireyin içinde yaşadığı toplumun kurallarına ve uyarıcılarına karşı duyarlı olabilmesi, içinde bulunduğu toplumdaki kişilerle sağlıklı bir ilişki kurabilmesi ve o toplumun bir parçası gibi davranabilmesine sosyal gelişim denir. Özetleyecek olursak; sosyal gelişim, içinde bulunulan toplumun bir parçası olarak davranma yeteneğidir (MEB, 2007). Genelden özele doğru bakıldığında sosyal gelişim kişinin doğumuyla başlayan ve günlük hayattaki davranış gelişimiyle devam eden bir evredir (Yapıcı, 2005).

Sosyal gelişim süreci çocuğun dünyaya gelmesiyle başlayıp bireyin hayatı boyu devam etmesine rağmen, kazanılan birçok davranış özellikle ilk çocukluk döneminde etkin olmaktadır (Çimen, 2000). Sosyal gelişimin temellerinin atıldığı, çocuğun ilk sosyal çevresi olan ailenin (Söylemez, 2003) ve bulunduğu sosyal çevrenin çocuğa karşı tavrı, davranışları ve özellikleri, ihtiyaçlarını karşılama şekli kişilik yapısının oluşumunda önemli rol oynamaktadır (Altınköprü, 2003).

2.1.1. Sosyal Gelişim Kuramları

2.1.1.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuramın öncüsü olan Sigmund Freud, ilk çocukluk dönemindeki yaşamın önemini vurgulamaktadır. Bu kuramın bakış açısına göre, gelişimin sağlıklı olabilmesi için gelişimin her döneminde bireyin temel ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2009). Bu kuram gelişimi temel olarak bilinç dışı süreç ve duygularla açıklarken, davranışı anlamak için zihnin sembolik işleyişinin analiz edilmesi gerektiğini söylemektedir (Santrock, 2015).

Bu kurama göre; çocuk hayatının ilk zamanlarında iyiyle kötüyü, yanlışla doğruyu doğuştan sahip olduğu dürtüsel tatminine göre değerlendirmektedir (Öztürk, 1998). Dürtülere her ne kadar doğuştan sahip olunulsada, dürtülerin ortaya çıkış şekli bireysel

farklılıklar göstermekte ve sosyal çevreye göre şekillenmektedir. Özellikle yaşamın ilk beş yılında, anne-baba davranışları dürtülerin tatmini üzerinde önemli rol oynamaktadır. Aynı zamanda dürtülerin tatmini sosyal olarak kabul edilebilir yollarla gerçekleştirilir ve bireyin sonraki hayatında da önemli bir etkiye sahiptir (Miller, 2011).

Bu kuram hayat boyu cinsel dürtülerin doyurulma biçimini temel aldığı için (Morris, 2002),bu dönemi birbirini izleyen beş psiko-seksüel gelişim döneminde incelemiştir (Sardoğan ve Karahan, 2007). Bu dönemler;

1. Oral Dönem (0-1,5): Bu dönemde ağız bölgesi haz kaynağıdır. Emme güdüsünün uygun bir şekilde doyurulması ve anne bakımının nitelikli olması sağlıklı bir gelişim için şarttır (Hall, Lindzey ve Cambell, 1998).
2. Anal Dönem (1,5-3): Bu dönem tuvalet eğitiminin alındığı dönemdir. Tuvalet eğitimi barışçı yollarla tamamlamak sağlıklı bir gelişim açısından önem taşımaktadır (Sardoğan ve Karahan, 2007).
3. Fallik Dönem (3-6): Bu dönemde cinsel organların fonksiyonlarına dair cinsel ve saldırgan temelli duygular önem kazanmaktadır. Aynı zamanda karşı cins ebeveynle olan düşkünlük ve aynı cins ebeveynle rekabet etme duygusu ortaya çıkmaktadır (Şahin, 2009)
4. Latent Dönem (6-11): Bu dönemde çocuk cinsiyeti ile ilgili konulardan hoşlanmaz ve kendini sosyal, bilişsel becerilere yöneltir (Şahin, 2009).
5. Genital Dönem (11 ve sonrası): Bu dönemde cinsel yönden olgunlaşma başlar. Fizyolojik ve psikolojik olarak olgunlaşmaya başlayan gençlerin hormonların etkisiyle bir takım sıkıntılı süreçlerin içerisine girdikleri görülmektedir (Geçtan, 2000).

2.1.1.2. Psikososyal Gelişim Kuramı

Erik Erikson (1990-1994) Freud'un kuramından etkilenmiş olmakla birlikte, kişilik gelişimini çekirdek ailenin sınırları dışına çıkarmış ve gelişimi yaşlılığa kadar genişletmiştir (Geçtan, 1984). Psiko-sosyal gelişim kuramına göre bireyin çevresindeki kişiler, ebeveynler, öğretmenler, arkadaşlar ve diğer insanlar bireyin kişilik gelişiminde çok önemli rol oynamaktadır (Eldeleklioğlu, 2010).

Bu kuramda Erikson (1968), yaşam süresince bütün insanların bir takım kritik dönemle karşılaştığını söylemektedir. Erikson'a göre bu dönemlerdeki karmaşalar etkili bir şekilde çözüme kavuşturulduğunda, kişinin psiko-sosyal gelişimi bu durumdan olumlu yönde etkilenir. Aynı zamanda, her kritik dönem, kişinin gelişimini şekillendiren ve kişiliğini düzenleyen, bir önceki kritik dönemlerin üzerine inşa edilmektedir (Rosenthal, Gurney ve Moore, 1981). Yani her bir aşamadaki karmaşanın başarı ile atlatılması, kendinden sonra gelen aşama için uygun temeller oluşturmaktadır (Eldeleklioğlu, 2010). Erikson'a göre birey, tüm yaşamı boyunca "temel güvene karşı güvensizlik", "özerkliğe karşı utanç ve kuşku", "girişkenliğe karşı suçluluk", "başarıya karşı aşağılık", "kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası", "yakınlığa olmak yalıtılmışlık", "üretkenliğe karşı durgunluk" ve "benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk" olmak üzere sekiz çatışma dönemlerinden geçmektedir (Bacanlı, 2012). Bunlardan yalnızca erken çocukluk döneminde olan ilk dört evre açıklanmıştır (Ergene, 2009):

- **Temel Güvene Karşı Güvensizlik:** Doğumdan 1,5 yaşa kadar olan dönemdir. Erikson'a göre bu dönemde, birey başkalarına karşı güven duyabileceği ve kendisine de güvenebileceğine ilişkin temel güven duygusunu kazanır.
- **Özerkliğe Karşı Utanç ve Kuşku:** 2-3 yaşlarını kapsayan dönemdir. Bu dönemde çocuklar artık başkalarına bağlı olmadan hareket etme eğilimi içindedirler. Bu dönemi olumlu bir şekilde geçiren çocuklar yeterlilik duygusunu, öz güven ve öz değerlerini kazanmış olurlar. Bu yeterlilik noktasına varamayan veya engellenen çocukların bağımlılık duygularının yanı sıra utanma ve kuşku duygusu da gelişir.
- **Girişimciliğe Karşı Suçluluk:** Bu dönemde, üç ile altı yaş aralığındaki çocuklar henüz oluşan bağımsızlık duygularını kullanarak, dili kullanmaya, etrafi araştırmaya, sosyal ve bilişsel yeteneklerini test etmeye çalışırlar. Bu dönemin temel işlevi yeterlilik ve girişim duygusunu geliştirmektir. Eğer çocuğun girişimleri engellenirse suçluluk duygusunun geliştiği görülmektedir.
- **Başarılı Olmaya Karşın Aşağılık Duygusu:** Bu dönem çocuğun ilkokula başladığı dönemdir. Akademik beceri kazanan, öğrenen, okulda gerekli görevlerini yerine getiren akranlarıyla mukayese yapan çocuklar yeterlilik kazanırlar. Bu dönemi başarılı geçiremeyen çocukların ise aşağılık duygusu gelişebilir.

2.1.1.3. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı

Bu kuramın kurucusu olan Vygotsky, gelişimi kişinin yaşamıyla sınırlı, kısa dönemli bir öğrenme olarak tanımlamaktadır. Ona göre gelişim sosyo-kültürel tarih içinde, önceki kuşakların gelişimini de içine alır. Bu nedenle Vygotsky'nin kuramına “ Sosyo-Kültürel Kuram” adı verilmektedir (Miller, 1993).

Vygotsky psikolojik işlevlerin oluşumunu tarif ederken, kültüre ve kültürün sosyal etkileşim ve iletişim etkisiyle aktarımına önemli bir yer vermektedir. Çocukların yalıtılmışlık içinde gelişemeyeceğini belirtmektedir. Vygotsky, çocuğu toplumun kültürel mirasının, örgütlü sosyal ilişki kurumlarının ve toplumsal çevrenin şekillendireceğini ifade etmektedir (Özbay, 2009).

Vygotsky, bir çocuğun bireysel problem çözme düzeyi olan gerçek gelişim seviyesi ile bir yetişkin veya akran desteğiyle problem çözme düzeyi olan potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farkı yakınsal gelişim alanı olarak ifade etmektedir. Buna göre çocuğun gizil güçleri, uygun sosyal koşullar altında ortaya çıkmaktadır (Gülay ve Akman, 2009). Vygotsky öğrenmeyi destekleyen çevresel faktörlerin önemine dikkat çekmektedir (Özbay, 2009).

2.1.1.4. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Albert Bandura, ilk etapta sosyal öğrenme kuramı olarak ifade ettiği kuramını sosyal bilişsel kuram şeklinde değiştirmiştir (Çakır, 2007). Bandura geliştirmiş olduğu bu kuramı farklı yaklaşımları (davranışçı ve sosyal öğrenme) kullanarak açıklamaya çalışmıştır (Stadjkovic ve Lutahans, 1998). Bu kurama göre; bilişsel süreçler ile çevre ve davranış arasında önemli bir ilişki vardır. Bu nedenle başkalarının davranışlarının gözlemlenmesi (taklit ve model alma) yoluyla öğrenmenin gerçekleştiğine vurgu yapılmaktadır (Bandura, 2001).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler ise şu şekilde açıklanmaktadır (Aydın, 2010):

1. Karşılıklı Belirleyicilik: Kişisel etmenler, davranış ve çevre birbirini etkilerken, bu etkileşimde kişinin bir sonraki davranışını etkilemektedir.

2. Sembolleştirme Kapasitesi: Geçmiş yaşantıların aktör ve sembolleri hatırlanmaktadır.
3. Öngörü Kapasitesi: Sembolik kapasiteyi kullanmanın yanı sıra tahminde bulunma, hedefleri belirleme, plan yapabilme kapasitesine de ihtiyaç duyulmaktadır.
4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek öğrenmenin gerçekleşmesidir.
5. Öz Düzenleme Kapasitesi: Kişinin göstereceği davranışlarla ilgili kendi yeteneklerini ve kapasitesini düşünmesi önem taşımaktadır.
6. Öz Yeterlik Kapasitesi: Bireyin kendini algılayışı ve inanışıdır.

2.1.1.5. Ekolojik Sistem Kuramı

Bu kuramın en önemli temsilcileri Bronfenbrenner, Bernstein ve Barker' dır. Kuram insan gelişiminin ekolojisi üzerine odaklanır. Gelişim sürecinde insanın ekolojik çevresinin önemini vurgulamaktadır. Bu kuram ekolojik çevreyi aileden ekonomik ve politik yapılara kadar genişletmektedir. Bireysel gelişimin anlaşılabilmesi için bireyin ekolojik çevresiyle olan ilişkilerinin anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bronfenbrenner, ekolojik çevreyi dört alt sistem içinde ele alarak, bu sistemlerin birbirleri ile karşılıklı etkileşimleri olduğunu ifade etmektedir (Özyurt, 2007):

- Mikro Sistem: Ev, okul, iş çevresidir.
- Mezosistem: Kişinin yaşamındaki sistemlerin kesişimidir yani bağlantılarıdır.
- Ekzosistem: Gelişimi dolaylı yoldan etkileyebilecek dış çevredir.
- Makrosistem: Geniş kültürel bağlamı tanımlar.

2.1.1.6. Zihin Kuramı

Bireyin kendisinin ve başkalarının zihinsel durumlarından yola çıkarak, “zihin kuramı” kavramını ilk olarak alan yazına Premach ve Woodruff (1978) eklemiştir. Zihin kuramı, zihinsel durumlardan yani çıkarsamalardan yola çıkılarak harekete geçmek şeklinde ifade edilmektedir Bu çıkarsamalar düzeni kuram olarak ifade edilmektedir. Bu çıkarsamaların kuram olarak ifade edilmesinin nedeni, zihinsel durumların gözlemden ziyade davranışlarla ilgili tahmine dayanıyor olmasıdır (Keçeli Kaysılı ve Acarlar, 2011).

Zihin kuramı becerileri, işbirliği yapma, yalan söyleme, sır tutma, ironi gibi çok önemli sosyal etkileşim biçimlerinde ön koşul düzeyinde büyük bir rol oynamaktadır. İnsanların davranışlarını zihinsel durumları ile ilişkilendirmek, bir başka ifadeyle insanların belli davranışları belli zihinsel durumları nedeniyle gerçekleştirdiğini anlamak, yanlış kanı, çıkarımlarda da nedensellik bağının nasıl kurulduğunun anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Zihin kuramı becerileri çocuğa farkındalık kazandırarak, çocuğun sosyal hayatta yer alabilmesini ve iletişim kurabilmesini sağlar. Bu nedenle zihin kuramı becerisinin çocukların sosyal ilişkilerinde çok önemli bir yeri vardır (Taymaz Sarı, 2014).

2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim Özellikleri

2.1.2.1. 0-2 Yaş Sosyal Gelişim

Bebeğin doğumuyla beraber ilerleyen aylarda kendisini çevresindekilerden ayrı bir varlık olarak hissetmesiyle beraber güven duyma hissi ortaya çıkacaktır. Bebek bu güven duyma hissini çevresindekilerin onun temel ihtiyaçlarını karşılamasıyla geliştirebilecektir. Yani başkalarına bağımlı olan bebek ihtiyaçları yeterince ve zamanında giderildiğinde dış dünyaya güven duyacaktır (Can, 2005).

Arnold Gesell'in çalışmaları sonucu ilk on ayın sosyal gelişimi şu şekildedir:

1.Birinci ayda: Çocuğun karşısında çeşitli el, kol ve yüz hareketleri yapılırsa ve konuşulursa, çocuk konuşan kişinin yüzünü inceler ve hareketlerinde (kısa bir an için) bir eksilme olmaktadır.

2.İkinci ayda: Onunla iletişim geçenlere gülümser; ayrıca parmakları ve elleri ile oynamaktadır.

3.Yedinci ayda: Çocuk, günlük hayatta sık sık gördüklerini ve yeni gördüğü kişileri ayırt etmektedir. Aynanın karşısında bulunduğu anda ise güler ve aynaya elleriyle vurur.

4.Onuncu ayda: Çocuk giydirilirken, giyinmeyi kolaylaştıracak bedensel hareketleri yapar. Ayna karşısında olduğunda elindeki şeyi aynadaki yansımaya uzatır ve bu durum sosyal gelişimin temelidir. Ayrıca sosyal gelişim ilk olarak onuncu aydan sonra başlamaktadır (Binbaşıoğlu, 1990).

Bir yaşına kadar çevresindekilere, yoğunluk olarak annesine bağımlı olan çocuk bir yaşına vardığında ise çevresini yalnız başına tanıyabilmesine rağmen anne desteğine gerek duymaktadır (Yavuzer, 2016).

İki yaş ile birlikte çocuklar çevresindekiler tarafından bağımsız bir birey olmaları istendiğini anlamaktadırlar (Yavuzer, 2016). Bu dönemde çocuklar, çevreyle ilişki kurmaya, akranlarıyla birlikte olmaktan zevk almaya, uyum ve işbirliğini geliştirmeye başlamaktadırlar. Çocuğun çevresiyle olan ilişkisi arttıkça sosyal gelişiminin de arttığı görülmektedir (Zembat ve Polat Unutkan, 2001).

Çocuk iki yaş döneminde sosyal bağlarını anne ve aile bireyleri vasıtasıyla oluşturmaktadır. Çocuğun hayatında hızlı bir gelişime sahip olan iki yaş döneminde, çocuk bağımsızlığını dil becerilerini kazanması desteklemektedir. Her geçen zaman diliminde çocuk daha çok bağımsızlaşırken kendini kanıtlamaya da çalışmaktadır. İkinci yılın bitimine doğru nesnelere sosyal ilişkinin vasıtası olmaktadır. Bu ilişkiler sonucunda ise taklit, dikkat çekme, utanma gibi çeşitli sosyal davranışlar oluşmaktadır. Bu gelişmeler doğrultusunda ise çocuk ailenin aktif bir parçası olarak sosyal ilişkiler içinde bulunmaktadır (Yavuzer, 2016).

İki buçuk yaş ise gelişimin zorlu dönemlerinden birini oluşturmaktadır. Çocuk bu dönemde, ne istediğini bilmeyen, tutarsız, olumsuz ve isyankârdır. Çevresindekilerinin sözlerini dinlememekte tersini yapmaktadır. Eylemi engellendiğinde öfkelenen çocuk çevresinden yardım istemeyerek kendi başına yapmaya çalışmaktadır (Yavuzer, 2016).

2.1.2.2. 3-4 Yaş Sosyal Gelişim

Üç yaş ile birlikte oyun evresine geçen çocuk, başkaları üzerinde hâkimiyet sağlamak ve bu durumun etki alanını genişletmektedir. Aynı zamanda bu dönemde, çocuk dünyanın varlığını anlayarak kendisini onun bir parçası olarak da hissedebilmektedir. Ayrıca üç yaş çocuğunun konuşmayı öğrenmesi bireyler arası iletişimin daha anlaşılır bir biçimde gelişmesini sağlamaktadır. Bu yaş grubunun oyun oynama biçimi de farklı bir şekilde gelişmeye başlamış ve çocuk bulunduğu grup içerisinde oyun arkadaşlarını seçerek onlarla iletişim kurmaya başlamıştır. Bunun yanı sıra çocuk bu yaşta, karmaşıklıklarını gidermeye ve dengeli bir kişilik edinmeye de başlamaktadır (Yavuzer, 2016). Bu dönem çocukları arkadaş seçimi konusunda ayırt edicidirler. Yaşın

ilerlemesiyle beraber sahip olunan arkadaş sayısından ziyade onlarla kurdukları ilişkinin derinliğine gösterilen önem artmaktadır (Zembat ve Polat Unutkan, 2001). Çevresiyle olan etkileşimi sayesinde çocuk, sosyal kimliğini edinmektedir. Üç yaş çocuğunun en dikkat çeken sosyal davranışı ise paylaşımıdır (Tür, 2004).

Dört yaşa bakıldığında ise çocuğun davranışlarını daha rahat bir şekilde kontrol edebilecek hale geldiği görülmektedir. Bu yaş dönemi çocuğu büyüklerle ilişkilerini olumlu bir şekilde sürdürürken çatışmalar da yaşayabilmektedir. Bunun nedeni ise, çevresindeki kişilerin artık onu yetişkin bir birey olarak görmelerini istemesi olduğu söylenebilir. Yetişkinlerle çatışma yaşayan çocuk akranlarıyla da çatışmalar yaşayabilmektedir ancak bu çatışmalar çocuk için sosyal deneyim oluşturmaktadır (Dinç, 2002; Sarı, 2007).

Dört yaş çocuğunun sosyal gelişim özelliklerine bakıldığında ise son derece açık sözlü olduğu görülmektedir. Çocuk hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri rahat bir şekilde ifade edebilmektedir. Duygusal açıdan ailesinden gittikçe kopmaya başlayan ve ait olduğu kimlikle ilgili yeni şeyler keşfeden çocuk, kendine güven duyma yetisini kazanmaya başlamaktadır. Dört yaşta çocuk farklı bir görünüm sergilemeye başlarken, çoğunlukla tamamlanmamış şeylere ilgisiz kalmaktadır. Aynı zamanda sorgulama durumu ise en yüksek düzeye ulaşmaktadır. Bu dönemde çocuk çatışma zamanlarında şiddete başvurmak yerine konuşarak tartışmanın gerekliliğini kavramaktadır (Yavuzer, 2016). Ayrıca bu dönemde bulunan çocuk atılganlık ve girişimcilik davranışlarını belirgin bir şekilde sergilemeye başlamaktadır (Gizir, 2002).

2.1.2.3. 5-6 Yaş Sosyal Gelişim

Beş yaş, çocukluğun ilginç dönemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönem çocuğun çevresini keşfettiği, sosyal alanını genişlettiği, daha az yardımla aldığı sorumlulukları yerine getirdiği bir dönemdir (Oktay, 2007). Beş yaş yapı itibariyle farklı olmasının yanı sıra çocuk ve aile için önemli bir yere sahiptir. Bu yaş grubu çocukları dört yaş çocuklarına göre çevresindekilere karşı daha hassastır. Ayrıca cümlelerinin daha düzenli bir hal almasıyla çocuğun çevresindekilerle olan ilişkileri ve sosyalleşme oranında artış görülmektedir. Artık büyük oranda toplumun bir parçası olmuştur. Kendi işini kendi yapabilen, sosyal, kendinden emin, uyumlu ve diğer bireylerin farkındadır.

Yapmakta olduğu işi tamamlama gayreti içindedir ve üstüne düşeni yapmak için hazırdır (Yavuzer, 2016). Beş yaş çocuğunda, sosyalleşmenin en dikkat çeken göstergelerinden biri çocuğun başka çocuklar ile iletişim kurmak istemesidir. Yaşlıları ile beraber vakit geçirmek beş yaş çocuğu için büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde grup oyunlarına katılmaktan hoşlanmaktadır (Sarı, 2007). Özetleyecek olursak çocuk bu dönemde sahip oldukları özellikler sayesinde büyük bir ölçüde sosyalleşmiş durumdadır (Yavuzer, 2016).

Beş yaşın sonlarına doğru ise çocuklarda davranıştan önce düşünme eylemi görülmektedir. Çünkü çocuk, içinde bulunduğu toplumun bir düzene sahip olduğunu anlamıştır. Ayrıca çocukta çevreden uzaklaşarak aileye sığınma eğilimi kendini göstermektedir. Ona göre aile en korunaklı yer olmakla birlikte, bu hal toplumsal bir karmaşa olarak nitelendirilmektedir. Bazı psikologlar tarafından da bu yaş “uygarlığı tanıma yaşı” olarak adlandırılmaktadır (Binbaşıoğlu, 1990).

İki buçuk yaş döneminin sahip olduğu olumsuz durumlar çocuk altı yaşına geldiğinde tekrar ortaya çıkmaktadır. Çocuk bu dönemde tutarlı olmayan, asi, her şeyden şikâyetçi bir tavır içerisine girer ve ani değişiklikler gösterir. Anne-baba bu ani değişikliklere bir anlam veremezken çocuk, iki buçuk yaşında karşılaşmış olduğu kararsızlıkları tekrar yaşamaktadır (Yavuzer, 2016). Altı yaş çocuğunun en belirgin özelliklerinden birisi de kararsız bir yapıya sahip olmasıdır. Bir önceki dönemde uyumlu, rahat ve dingin olan çocuk, altıncı yaşın ortalarına yaklaştıkça farklı bir hal alarak hareketlenmekte ve uyumsuz olmaktadır (Sarı, 2007). Ayrıca bu dönem okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte önemli bir evredir. Bu dönemde çocuk büyük bir oranda meraklı ve çevresindekilere karşı ilgilidir. Düşünce bakımından gerçekçidir, genellikle içinde bulunduğu durumu sorgulayan sorular sormaktadır. Sosyal açıdan ailesine bağımlılığı devam etmekle beraber öğretmeni ve arkadaşları da zamanla önem kazanmaktadır (Oktay, 2007).

2.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Sosyal gelişim birçok faktörün etkilediği bir oluşumdur. Bu nedenle çocuğun sosyal gelişiminde çevresel etkenlerin yanı sıra sahip olduğu kalıtsal özelliklerin etkisi de yadsınamaz (Yavuzer, 2016). Buradan yola çıkılarak, araştırma kapsamında çocuğun

sosyal problem çözüme becerilerini etkileyebileceği düşünülen faktörlerin (cinsiyet, aile, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi) sosyal gelişime etkisine ilişkin alan yazın bu bölümde sunulmuştur.

2.1.3.1. Cinsiyet

Çocuklar 6-7 yaşlarında cinsiyet kimlikleri farkındalığına ulaşırlar. 6-7 yaş çocuklarının büyük bir kısmı net bir cinsiyet kimliği denetimine sahip olmaktadır. Kısaca bu dönemde kız yada erkek mi oldukları hakkında kesin bir yargıya ulaşırlar (Önder, 2005). Okul öncesi dönemde ise cinsiyet algısı çocukların kendi cinsiyetinden olan akranlarıyla oynama eğilimi şeklinde kendisini göstermektedir. Cinsiyet farklılığından dolayı oyunlar esnasında sosyal becerilerde değişiklik görülebilir (Erten, 2012).

Cinsiyetin, özellikle sosyo-duygusal gelişimin incelendiği araştırmalarda önemli bir değişken olarak yer aldığı görülmektedir (Yılmaz, 2016). Alan yazın tarandığında bir çok çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha çok olumlu sosyal davranış sergilediği görülmektedir (McCoby ve Jacklin, 1980; Crick vd., 1997; Katsurada ve Sugawara, 1998; Masalcı, 2001).

2.1.3.2. Aile

Çocuğun yaşamındaki en önemli sosyalleşme kurumu ailesidir. Toplumsal değerlerin kuşaklar arasında geçişinde rol alan aile bu işleviyle birlikte, erken çocukluk dönemi için de önemli bir sosyalleşme aracıdır. Çocuğun sosyalleşmesinde, çocuğa sergilenen davranış ve takınılan tutumun bu anlamda büyük bir etkisi vardır (Yavuzer, 2016).

Çocuğun aile bireyleriyle olan ilişkisi ise onun ailedeki konumunu belirlemektedir. Ayrıca çocuğun sosyal kabul görebilmesi ailesinin onda oluşturduğu güven duygusu ile yakından ilişkilidir. Çocuğun okul öncesinde edindiği tecrübelerin yanında, rol model olarak aile bireylerini örnek aldığı için sosyal gelişimde ailenin önemi yadsınamaz. Aynı zamanda aile çocukta olumlu sosyal davranış şekillerinin oluşumu için çocuğa yol göstermektedir (Kandır ve Alpan, 2008).

Anne-babaların çocukların sosyal gelişimi üzerindeki etkileri ise çocuk yetiştirme tutumları, disiplin yöntemleri, bağlanma biçimleri ve çocuğa model olma gibi çok

değişken ile açıklanabilmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Bu değişkenlerin sosyal gelişimi olumlu yönde etkileyecek hale getirilmesinde aileye büyük görev düşmektedir.

2.1.3.3. Sosyo-ekonomik Düzey

Sosyo-ekonomik düzey kavramı; gelir düzeyi, meslek, eğitim seviyesi, sosyal sınıf gibi bir takım göstergelere dayanarak tanımlanabilen, bireyin edindiği çevreye, geleceğe dair beklentilerinden dünya görüşüne, insanlar arası ilişkilerinden toplumda gördüğü kabule kadar, içinde bulunduğu tüm durum ve etkinliklere önemli ölçüde etki eden bir faktör olduğu görülmektedir (Karayığit, 2017). Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda erken çocukluk dönemi ile ilgili yapılan birçok araştırmada sosyo-ekonomik düzeyin etkisi incelenmiştir.

McLoyd (1998), sosyo-ekonomik düzeyi alt seviyede olan çocukların sosyo-ekonomik düzeyi orta seviyede olan çocuklara oranla büyük bir ölçüde davranışsal ve duygusal sorunlarla karşılaştıklarını söylemektedir. Aynı zamanda Seven (2007) alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-ekonomik düzeye gittikçe sosyal davranış problemlerinin azaldığını ifade etmektedir.

2.1.3.4. Kardeş Sayısı

Çocuğun sosyal gelişiminde kardeş ilişkileri önemli bir yere sahiptir. Çünkü kardeşlerin varlığı, çocuklarda toplumsallaşmanın başlangıcı olan yarışma, işbirliği ve saldırganlık gibi davranışların ortaya çıkmasını desteklemektedir. Aynı zamanda kardeş sayısı arttıkça ana baba-çocuk etkileşiminde bir azalma, fakat çocuklar arasındaki etkileşimde bir artış görülmektedir (Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2014). Ebeveynlerin bu noktada, kardeşler arasında kurulacak ilişkide ortaya çıkabilecek olumsuz duyguları arttırmamak için daha ilk günden itibaren çocuklara karşı davranışlarını iyi düzenlemeleri gerekmektedir (Oktay, 2007). Ayrıca artan kardeş sayısı ile birlikte çocuklarda görülen sosyal problem davranışların artmamasını ebeveynin çocuğa ayırdığı süre ve ilgi sağlayacaktır (Seven, 2007).

2.1.3.5. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi

Çocuğun geçirmiş olduğu okul öncesi dönem onun ileriki hayatını etkileyecek birçok özelliğe sahiptir. Ayrıca bu dönem çocuklar için ev yaşantısından grup yaşantısına uzanan ve evdeki alışmış olduğu sosyal çevre dışında farklı bir çevre anlamı da taşımaktadır (Erbay, 2008). Okul öncesi dönem çocuğun zihinsel, sosyal, bedensel ve duygusal gelişiminin hızlı bir şekilde olduğu diğer yandan esas alışkanlıkların kazanıldığı bir dönem olduğu için her çocuğun okul öncesi eğitim alması önemlidir.

Okul öncesi eğitim, çocuğun sosyalleşmesi için gerekli davranışları edinmesinde de önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi dönem çocuğunun sosyal gelişimi açısından ilk önce etrafındaki diğer insanlarla olumlu duygusal bir ilişki kurabilmesi gereklidir. Ayrıca sosyal gelişimin erken çocukluk döneminde büyük bir kısmının şekillendiğini düşünecek olursak, çocuğun bu dönemdeki ilişkileri, tavır ve davranışları, tecrübeleri çok önemlidir. Bu tecrübeler de çocuk için oluşturulan olanaklara, bu olanakları değerlendirebilmesi için güdülenmeye, bu süreci takip edecek olan öğretmen ve yetişkinlere bağlıdır. Süreç içerisindeki bütün bu faktörler çocuğun sosyalleşmeyi öğrenebilmesini, toplumdaki yerini ve sosyal gelişimini etkilemektedir (MEB, 2006).

2.1.4. Sosyal Gelişime İlişkin Alt Kavramlar

Sosyal gelişime ilişkin içerik ve kapsam olarak birbirine benzeyen aynı zamanda farklılıkları olan kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

2.1.4.1. Sosyal Yetkinlik

Sosyal yetkinlik kavramı bazen sosyal beceri kavramıyla karıştırılmakta bazen de bu iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Temelde ise “kişinin sosyal becerisi varsa, sosyal yönden yeterlidir” düşüncesi bulunmaktadır (Bacanlı, 2005). Sosyal beceri, sosyal yetkinliğin bir parçası gibidir.

Sosyal yetkinlik, kişinin kendini ve çevresindekilerle kurmuş olduğu ilişkileri yönetmesiyle sosyal yeterliliğe ulaşması veya yeterli sosyal davranışlar göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Kişinin sosyal olarak yetkin olması; kişinin iletişim kurarken

kendini doğru şekilde ifade edebilmesi, olaylar karşısında kendine güven duyması ve etrafındaki kimselerle sosyal anlamda paylaşımlar yaptığı için onlarla aralarında olumlu ve güvene dayalı bağ oluşmasını sağlamakta önemli bir rol oynamaktadır (Çorbacı Oruç, 2008).

Gülay (2010) ise sosyal yetkinliği, bireyin etrafındakilerle anlamlı ve olumlu ilişkiler kurabilmesi olarak açıklamaktadır. Bireyin içinde bulunduğu toplum tarafından onaylanan sağlıklı ilişkiler kurabilmesini destekleyen beceri, davranış ve duyguların hepsi sosyal yetkinlik ile ifade edilebilir. Bu açıdan sosyal yetkinlik; kişiler arası sosyal ilişkileri, sosyal değerleri, ve sosyal beceriyi de içine almaktadır.

2.1.4.2. Sosyal Kabul ve Sosyal Uyum

Sosyal uyum, bireyin içinde bulunduğu grubun zorluklarına karşı kendisi için yaşanabilir ortam oluşturabilmesi, çevresindekilerle olumlu ilişkiler geliştirebilmesi ve ortama adapte olabilmek için çevresindekiler gibi davranmasıdır (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Hurlock ise çocuğun sosyal uyumunu, çocuğun yaşlılarıyla oluşturduğu olumlu sosyal ilişkilere bağlamaktadır. Yaşlıları tarafından kabul gören çocuk, kendini grubun bir parçası olarak hissedip etkinliklerde daha çok bulunacak, sosyal açıdan daha uyumlu olacak, farklı beceriler kazanacak ve olumlu benlik kavramı edinebilecektir (Civelek, 1990). Kısacası akran grubunun çocuğa yönelik olumlu ya da olumsuz algısı çocuğun sosyal kabulünü belirleyecektir (Yılmaz, 2016).

2.1.4.3. Sosyal Beceri

Sosyal beceriler ile ilgili literatür de birçok tanıma rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir;

Sosyal beceriler, başkaları ve çevre ile olumlu etkileşimi teşvik eden davranışlardır. Bu beceriler empati gösterme, katılım, grup faaliyetleri, cömertlik, yardımseverlik, başkaları ile iletişim kurma ve problem çözme gibi davranışları içermektedir (Lynch ve Simpson, 2010).

Bireyin bir parçası olduğu sosyal ortamın şartlarına göre davranma biçimi olarak ifade edilen sosyal beceriler, sağlıklı ilişkilerin kurularak sosyal hedeflerin gerçekleşmesinde büyük rol oynamaktadır (Sorias, 1986).

Dereli (2008b)'e göre ise sosyal beceri, kişinin toplumdaki diğer insanlarla güçlü bir iletişim içinde olmasını sağlayan sosyal kabul gören davranışlarda bulunması, onaylanmayan davranışlarda bulunmaması, aynı zamanda kişiye ve topluma faydalı davranışları sergileme becerisidir.

Gülay ve Akman (2009) da sosyal becerileri; bireyin çevresiyle olan sosyal ilişkilerini başlatan ve bu sürecin sağlıklı ve etkin bir şekilde devam etmesini sağlayan sözlü ya da sözsüz davranışlar olarak tanımlamışlardır.

Literatürdeki tanımlamalara bakıldığında sosyal becerilerin yaşamın her alanında önemli olduğu görülmektedir. Ailesinden ilk defa ayrılan okul öncesi dönem çocuğu bu evrede sosyal becerilere daha fazla ihtiyaç duymakta ve bu dönemde sosyal becerilerin desteklenmesi oldukça önem taşımaktadır (Ömeroğlu vd., 2015; Bilek, 2011). Ayrıca, bu evrede edinilen sosyal beceriler çocuğun ileriki yaşantısını da etkilemektedir. Bu nedenle sosyal becerileri kazanmış çocukların; paylaşmayı seven, kendine güvenen, problem çözme becerisini edinmiş ve yaşitları tarafından kabul gören bireyler olduğu görülmektedir (Bilek, 2011).

2.2. Sosyal Problem Çözme

Sosyal becerilerin çevre ile uyum sağlamaya teşvik eden davranışlarından olan sosyal problem çözme, alan yazında kişiler arası problem çözme kavramıyla da aynı anlamda kullanılmakta ve sosyal çevrede karşılaşılan problemlere dikkat çekmektedir. Çocukların yaşadığı sosyal problemler; güven duyamama, ilişki kurmada sıkıntı yaşama, bağımlılık, çevreye karşı ilgisizlik, düşük seviyede benlik saygısı, içe dönük olma, yalan söyleme, başkalarının eşyalarını izinsiz alma, öfke, saldırganlık, suç işlemeye yönelme, kaygı, yalnızlık, grup oyunlarında oyunu bitirememe, reddedilme, hata yapma, mağduriyet, aldatılma, alay edilme, saldırıya uğrama, yetişkin tarafından onaylanmama ve hayal kırıklığına uğrama gibi duygusal ve davranışsal sorunları içermektedir. Sosyal problem çözme ise, bu duygusal ve davranışsal sorunlarla başa çıkmayı veya bu problem durumlarına çözüm yolları üretme ve bu çözüm yollarını uygulayarak sosyal uyumu sağlamayı hedeflemektedir (Kayılı, 2015). Alan yazın tarandığında ise sosyal problem çözme kavramına ilişkin birçok tanımın bulunduğu görülmüştür. Aşağıda bu tanımlardan bazılarına yer verilmiştir.

Sosyal problem çözüme sorun giderme üzerine düşünülen bilinçli, akılcı, maksatlı bir etkinlik olarak düşünülmektedir. Sorunlu durumun çözülmesine ve duygusal sıkıntının azalmasına yardımcı olur (J. D'Zurilla vd., 2004).

D'Zurilla ve Chang (1995) ise sosyal problem çözmeyi; bireyin günlük hayatta karşı karşıya kaldığı stresli anlarda etkili bir şekilde bu durumu yenebilme becerisini geliştiren akılcı, bilinçli, gayret ve hedef belirliliğine ihtiyaç duyan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. D'Zurilla ve Nezu (1999)'a göre sosyal problem çözüme, bireyin günlük hayatta rastladığı problemleri açıklaması veya etkin çözüm stratejileri geliştirmesinde dışsal yönetime ihtiyaç duymadığı bilişsel ve davranışsal süreçlerdir.

Berk (2013) ise sosyal problem çözmeyi, sosyal yaşantıda ortaya çıkan anlaşmazlık durumlarının önüne geçebilmek veya bu problemleri çözebilmek için başkaları tarafından kabul gören, olumlu sonuçları olan yöntemler geliştirmek şeklinde tanımlamaktadır.

Arslan (2009) ise sosyal problem çözmeyi şu şekilde tanımlamıştır; problemi çözebilmek için farklı çözüm yolu seçeneklerinin oluşturulması ve bunlar içinden en güvenilir olan çözüm yolunun seçilme şansının artırılmasıdır.

Yukarıda verilen tanımlar doğrultusunda, sosyal problem çözüme becerisinin hayatın ilk anlarından itibaren geliştirilmesi ve bu gelişimin bütün hayat boyu devam etmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005). Ayrıca sosyal problem çözüme okul öncesi dönemdeki çocuklar için öğrenmenin temelini de oluşturur ve bu sebeple eğitim kurumlarında öğretmenlerin desteğiyle fiziksel ortamın iyileştirilmesi, çocukların problem çözüme becerilerinin geliştirilmesi ve karşılaştığı problemlere alternatif çözümler üretmesi açısından önem taşımaktadır (Zembat ve Polat Unutkan, 2005). Bu dönem çocukların sosyal problem çözüme becerilerinin desteklenmesinin yanında, sosyal ortamlarda sağlıklı ilişkiler oluşturabilmeleri için çocukların ilk olarak bu problemlere çözüm yolları bulabilecek güçlü problem çözüme yöntemlerine de sahip olmaları gerekmektedir (Spence, 2003).

Webster-Stratton ve Reid (2003), çocukların karşılaştıkları sosyal problem durumlarında problemi çözmek için izlemesi gereken yedi adımı şu şekilde ifade belirtmişlerdir;

1. Kendimi nasıl hissediyorum ve problemim ne? (duyguları ve problemi tanımlama)

2. Çözüm ne?
3. Başka çözümler nelerdir? (beyin fırtınası çözümleri)
4. Sonuçları nelerdir?
5. En iyi çözüm nedir? (çözüm güvenli mi, adil mi, iyi hissettiriyor mu?)
6. Bu planı uygulayabilir miyim?
7. Nasıl yaptım? (sonuçları değerlendirmek ve çabaları güçlendirmek)

Dereli (2008a) ise, sosyal problem çözme basamaklarını altı adımda değerlendirmektedir;

1. Problemi tanımlama
2. Beyin fırtınası
3. Çözümlerin sonuçları
4. En iyi çözüm ya da en iyi seçim
5. Problem çözme becerilerinin uygulanması
6. Sonuçların değerlendirilmesi

Crick ve Dodge (1994) ise sosyal problem çözme için izlenmesi gereken yolu aşağıdaki adımlarla açıklamaktadır;

1. Sosyal ipuçları hakkında fikir oluşturma (Sosyal ortamda kişilerin kimlikleri hakkında fikir sahibi olma, mutlu mu, popüler biri mi vb.)
2. İpuçlarını açıklamak
3. Problem durumu için çözüm yollarını oluşturma
4. Oluşturulan çözüm yollarından en uygun olanı seçme
5. Seçilen çözüm yolunun uygulanmaya konması

Çocuklar, bu basamakları doğru bir biçimde takip ettiklerinde karşılaştıkları problemi çözüme vardır ve çevresi tarafından kabul gören bireyler olurken aynı zamanda kendileri için yararlı deneyimler edinerek de bu süreci sonlandırabilmektedirler (Berk, 2013).

Sosyal problemler karşısında çocukların kullandıkları çözüm yolları ise 2 başlığa ayrılarak açıklanmaktadır. Bunlardan birincisi; karşılaşılan problem durumu karşısında problemi çözüme kavuşturacak, paylaşımcı ve olumlu davranışlar olan prososyal davranışlardır. Bir diğer başlığı açıklayan davranış ise başkalarına zarar veren saldırganlık içerikli yıkıcı davranışlardır (Özmen, 2013).

2.2.1. Prososyal (Olumlu) Davranışlar

Prososyal davranışlar, günlük hayatta fedakârlık olarak ifade edilirken, “olumlu kişiler arası ilişkiler” olarak da adlandırılmaktadır. İçerik olarak ise başkalarına faydalı olmak amacıyla kasıtlı, istekli olarak yapılan davranışları kapsamaktadır (Bayhan ve Artan, 2007). Bu davranışlar başkalarının yararı için dışsal ödül beklemeden gösterilen davranışlardır (Bee and Boyd, 2009). Ayrıca, bu davranışlar karşındakilerinin duygularını anlama, paylaşmada bulunma, işbirliği içinde olma, yardımlaşma gibi başka insanların mutlu olmasını sağlayan ve onların fayda görebileceği duyguları içermektedir (Özmen, 2013).

Prososyal davranışlar yaklaşık olarak 2 yaş civarında sergilenmeye başlanmaktadır. Küçük çocukların paylaşma ve iş birliği kapasiteleri sınırlı olduğu için prososyal davranışların oluşumu ergenlik ve sonrasında kadar sürmektedir. Ebeveynler ile kardeşler prososyal davranışın gelişiminde çok önemli bir rol oynamaktadırlar (Bayhan ve Artan, 2007). Çünkü prososyal davranışların önemli bir bölümü aile içinde gerçekleşen öğrenmeye ve aile bireylerinin çocuk tarafından örnek alınmasına dayalıdır. Aynı zamanda yapılan birçok çalışma sonucu, prososyal davranışların gelişiminde modeli örnek almanın ve sosyal öğrenmenin önemine dikkat çekmektedir. Model, yetişkin ya da başka bir çocuk olabilir (Zembar ve Polat Unutkan, 2001). Ayrıca, prososyal davranışların öğrenilmesinde yetişkin tutumlarının etkisi de bulunmaktadır. Örneğin; yetişkinlerin çocukların olumlu (prososyal) davranışlarını onaylaması, çocuğun bunu ödül olarak görmesini sağlamaktadır. Hayatında önem verdiği biri tarafından ödül alan çocuk ise bunun tekrarı için çabalar (Zembar ve Polat Unutkan, 2001). Bu durum da prososyal davranışların gelişimini destekler.

Sosyal problem çözmeye prososyal davranışları tercih eden çocuklara bakıldığında ise, bu çocukların yaşlıları ile ilişki kurmada ve bunu devam ettirmede başarılı oldukları,

okul ve ev yaşantısında daha fazla işbirlikçi davrandıkları görülmektedir (Dodge, Pettit ve Bates, 1994).

2.2.2. Saldırgan (Agresif) Davranışlar

Saldırganlık nesnelere ve bireylere zarar verici davranış şekilleri olarak düşünülmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2005). Freedman ve arkadaşları (2003) ise saldırganlığı başkalarına zarar veren veya zarar verebilecek her türlü davranış olarak tanımlamaktadırlar. Kirsh (2006) ise, farklı şekillerde (psikolojik, fiziksel, duygusal, sözel) bireye şiddet uygulayan davranış şekli olarak açıklamaktadır (Akt: Özdemir ve Tepeli, 2015).

Saldırgan davranışlar, çocuklar birlikte oynayacak kadar büyüdükleri zaman ortaya çıkmaktadır. 1 ve 2 yaşındaki çocuklar birlikte oynadıkları zaman sık sık çatışma çıkmakta (genellikle paylaşılabilen oyuncaklar nedeniyle) ve çocuklar bu çatışmaları çözmek için saldırgan davranışları kullanmaktadırlar. Her çocuk en azından biraz saldırgan davranış gösterir fakat bunun şekli ve sıklığı çocukluk yılları boyunca değişiklik göstermektedir. Genellikle 2-3 yaşındaki çocukların saldırgan davranışları amaçlarına ulaşmak içindir, amaca ulaşıldığında saldırgan davranış sona ermektedir. Sözlü yetenekleri geliştikçe çocuklar aşırı fiziksel saldırgan davranıştan yüze vurma ve ad takma gibi sözlü saldırgan davranışlara geçerler. Okul öncesi çocuklar ise başkalarına fiziksel zarar vermekten çok onların duygularını incitmek için bu davranışları kullanmaktadırlar. Çocuk çatışmaları başka yollarla çözmeyi öğrendikçe fiziksel saldırgan davranışlarında azalma görülmektedir (Bee ve Boyd 2009).

Çocuklar bu davranışları, çevrelerindeki yetişkinleri, arkadaşlarını veya televizyondaki saldırgan davranışları taklit ederek öğrenmektedirler (Bayhan ve Artan, 2007). Çocukların saldırgan davranışlar göstermesinin farklı nedenleri vardır. Bunlardan biri de çocuğun kendini engellenmiş hissettiği durumlardır (Zembat ve Polat Unutkan, 2001). Buradan yola çıkılarak çocukların çeşitli yollarla ve durumlarla öğrendikleri saldırgan davranışların onların bazı sorunlarla karşılaşmalarına neden olabileceği söylenebilir.

Saldırgan davranışa sahip çocukların, düşük sosyal problem çözme becerileri nedeniyle yaşlılarıyla olan sosyal ilişkilerinde problem yaşadıkları görülmektedir. Böylece

problem karşısında saldırgan tavırlar gösteren ve olumsuz duygularını kontrol altına almakta zorluk çeken çocuklar arkadaşları tarafından daha çok dışlanırlar (Trawick Smith, 2014). Sosyal açıdan tekrarlanan bu başarısızlıklarsa çocukların negatif öz yeterlik gelişimini destekleyerek davranış problemleri göstermelerine sebebiyet vermektedir (Dereli İman, 2013).

2.3. Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde sosyal problem çözme becerileri (SPÇB) ile ilgi yapılan bazı araştırmaların özet bilgilerine tarih sırasına göre yer verilmektedir.

Rubin ve Krasnor (1983) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocukların hipotetik sosyal problemler durumlarına vermiş oldukları cevaplara, yaş ve cinsiyet değişkeninin etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda; yaş ve cinsiyet değişkenine göre çocukların vermiş oldukları cevaplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Feis ve Simons (1985) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi çocuklarla kişilerarası bilişsel problem çözme eğitiminin (ICPS) etkinliği incelenmiştir. Kırsal bir bölgede düşük gelirlili 47 çocukla program kullanılmıştır. Eğitime maruz kalmayan 47 çocuk ise kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda; ICS'yle eğitilmiş olan çocuklar hem kişilerarası sorunları çözme becerilerin de hem de sınıf davranışlarında iyileşme gösterdiği görülmüştür. Aynı zamanda problem çözme kabiliyeti ile sınıf davranışı arasında pozitif bir ilişki olduğu da görülmüştür.

Pettit vd. (1988) tarafından yapılan çalışmada, çocukların sosyal yeterliliği ve sosyal problem çözme kalıpları incelenmiştir. Çalışmaya, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan (5-6 yaş) 46 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyin çocukların sosyal problem çözme becerilerinde etkili olduğu görülmüştür.

Dodge vd. (1994) çalışmalarında, çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine göre problem davranışlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda düşük sosyo-ekonomik seviyeden gelen çocukların daha çok problem davranış sergiledikleri saptanmıştır.

Mott ve Krane (1994) tarafından yapılan çalışmada, orta çocuklukta kişilerarası bilişsel problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik arasındaki ilişki mental yaş, sosyo-

ekonomik durum ve dürtüsellik göz önüne alınarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda, sosyo-ekonomik düzey ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Dinçer (1995) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden beş yaş grubu çocuklarının kişiler arası problem çözme becerileri edinmesinde problem çözme eğitiminin etkisi incelenmiştir. Çalışmaya katılan 74 çocuğun 36'sı kontrol ve 38'i deney grubuna dâhil olmuştur. Problem çözme eğitimi 14 hafta her gün belirli aralıklarla uygulanmıştır. Çalışma sonucunda ise, araştırma yapılan grupta problem çözme eğitiminin faydalı olduğu gözlenmiştir.

Şahin (1999)'un çalışmasında, 11-14 yaş çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisini etkileyen bazı değişkenler incelenmiştir. Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi, bu araştırma için geliştirilen "Psiko-sosyal Temelli Problem Çözme Ölçeği" ile ölçülmüştür. Çocukların zeka puanı Cattell kültürden bağımsız (culture-free) Zeka Ölçeği ile ölçülmüştür. Çalışma sonucunda; çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi üzerinde yaşın etkisi bulunmazken, cinsiyet ile psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Zekâ puanının çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisini etkilemediği görülmüştür. Çocukların zekâ puanı arttıkça psiko-sosyal temelli problem çözme beceri puan ortalamasının da arttığı görülmüştür. Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinde alt sosyo-kültürel seviyenin etkili olduğu görülmüştür.

Dinçer ve Güneysu (2001) tarafından yapılan çalışmada, beş yaş çocuklarına uygulanan sosyal problem çözme eğitiminin etkisinin kalıcılığını incelenmiştir. Çalışmaya 34 kız, 40 erkek toplam 74 çocuk dahil edilmiştir. Beş yaş çocuklarına 1 yıl sosyal problem çözme eğitimi verildikten sonra kalıcılığına bakılmıştır. Çalışma sonucunda; sosyal problem çözme eğitiminin eğitim programında devam ettirilmezse etkisinin azalacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Shure (1992) tarafından geliştirilmiş olan Ben Sorun Çözebilirim Programı (I Can Problem Solve), çocuklara olası sosyal problem durumlarını önlemek ve problemlere bilişsel düşünme becerilerini kullanarak çözüm üretme becerilerinin kazandırılmasını sağlamaktadır. Yaklaşık 4 aylık bir sürede resim, kukla, drama ve rol oynamaya dayanan 83 yapılandırılmış etkinlikten oluşan programda, her etkinlik çocukların ilgi ve

motivasyonları da göz önünde bulundurularak 20-30 dakika olarak planlanmıştır (Shure, 2001).

Youngstrom ve diğerleri (2000)'inin yapmış oldukları çalışmada, Head Start programına katılan okul öncesi dönemdeki 208 çocuk iki yıl süresince sosyal problem çözme stratejileri ile davranış problemleri, sosyal yetkinlikleri ve gelişimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda çocukların kullandığı prososyal davranışlar ile gözlemci, bakım veren kişi ve öğretmenleri tarafından yapılan çoklu değerlendirmeye davranış problemleri ve sosyal yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi çocukların sosyal problem çözme stratejilerinin incelendiği çalışmaya; 91 erkek, 88 kız olmak üzere toplam 179 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; kızların erkeklere oranla sosyal problem çözme becerilerinde daha iyi oldukları görülmüştür (Walker, Irving, Berthelsen, 2002).

Terzi (2003)'ün yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutumu, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre kişiler arası problem çözme beceri algıları incelenmiştir. Araştırmaya toplam 194 olmak üzere 93 erkek ve 101 kız, katılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algıları ile ana-baba tutumları ve sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, cinsiyet ve kardeş sayıları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İnanılmaz (Eşsiz) Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Programı, Washington Üniversite ve üstüsi Ebeveyn Kliniği'ne çocuklarında davranış problemleri olduğunu ifade eden ailelerin eğitim istekleri doğrultusunda geliştirilmiş ve davranış problemlerinin yanında dikkat problemleri ve akran reddi gibi problem durumlarına yönelik müdahaleleri de içermektedir. Program 4-8 yaş grubundaki çocuklar 18-22 hafta boyunca 2 saatlik oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Programda kullanılan kuklalar ile çocukların rol oynama yöntemiyle olası problem durumlarına yönelik çözümler üretmesi sağlanmıştır (Webster-Stratton ve Reid, 2003).

Anlıak (2004) çalışmasında, farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişilerarası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelemiştir. Çalışma sonucunda özel anaokulda uygulanan farklı eğitim programının

çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini kurum anaokulunda uygulanan programa göre daha çok geliştirdiği görülmüştür.

Chasse (2004) çalışmasında Afrika kökenli ergenlerin sosyal problem çözme becerilerini etkileyen bireysel ve ailesel faktörleri incelemiştir. Çalışma sonucunda, ergenlerin sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

Erwin vd. (2004) çalışmasında, kişilerarası problem çözme becerilerini cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. Çalışmaya, 7-8 yaşlarında 50 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Anlıak ve Dinçer (2005) tarafından yapılan çalışmada, iki farklı eğitim yaklaşımı ile eğitim veren okul öncesi eğitim kurumunda eğitime devam eden çocukların kişilerarası problem çözme beceri seviyeleri incelenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmaya 5-6 yaşındaki çocuklardan toplam 122'si dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda, zengin bir eğitim yaklaşımıyla hareket eden özel okul öncesi eğitim kurumundaki çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin ve alternatif düşünceye sahip olma yetilerinin daha iyi bir seviyede olduğu gözlenmiştir.

Akbaş (2005) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitimi alan altı yaş grubundaki çocukların SPÇB araştırılmıştır. Araştırmaya 30'u erkek, 30'u kız olmak üzere 60 çocuk katılmıştır. Araştırma sonunda, çocukların SPÇB ile ebeveynlerin eğitim durumları ve sosyo-ekonomik seviyeleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çam ve Tümkaya (2006) tarafından yapılan çalışmada, lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin sahip olduğu kişilerarası problem çözme becerileri incelenmiştir. Çalışmaya on beş farklı programda eğitim alan 315 erkek, 308 kız, toplam 623 yüksek lisans ve lisans öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonucunda; erkeklerin problemlere negatif yönde yaklaşma ve sebatkar-ısrarcı olma puanlarının ortalamaları kızlara göre düşük bulunmuştur ve kendine güvensizlik puanlarında ise kızların sahip olduğu puanlar erkeklerinkinden daha düşük bulunmuştur.

Hamarta (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin SPÇB ile anne baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 191 kız 147 toplam 338 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda, erkeklerin

probleme olumsuz yönelim ve akılcı problem çözme puanları kızlarınkinden daha düşük bulunmuştur. Kızların sahip olduğu içtepkisel-dikkatsiz yaklaşım ve kaçınan yaklaşım puanları erkek öğrencilerin puanlarından daha düşük bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri anne öğrenim durumuna göre farklılaşırken, baba öğrenim durumuna göre farklılaşmamıştır.

Reid, Webster-Stratton ve Hammond (2007) tarafından yapılan çalışmada, kültürel açıdan farklı, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı grupta yer alan çocuklarla ve velileriyle çalışılmıştır. Okul öncesinde İnanılmaz Yıllar programına kapsamında eğitim alan çocuklar ve eğitime tabi tutulmayan çocuklar arasındaki farklılıklara bakılmıştır. Çalışma sonucunda; ebeveyn-çocuk eğitimi alan gruptaki çocukların, yalnızca çocuklara uygulanan programdaki ve kontrol grubundaki çocuklara göre dışadönük davranış problemlerinin azaldığı ve duygu düzenleme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Ayrıca eğitim alan ebeveynlerin çocuklarına karşı daha az eleştirel ve daha çok destekleyici tutum sergiledikleri ve çocuklarının eğitim süreçlerine daha fazla dâhil oldukları bulunmuştur.

Türköz (2007) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme becerileri farklı bir bağlamda (bağlanma örüntüsü) incelenmiştir. Çalışmaya 5-6 yaş 77 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, bireylerin psikolojik olarak stresli olduğu problem durumlarında, güvenli bağlanma gösterenlerin, olumlu başa çıkma yollarını tercih ettikleri, güvensiz bağlanma gösterenlerin ise saldırgan veya çekingen başa çıkma yollarını tercih ettikleri bulgulanmıştır.

Yaban ve Yükselen (2007) tarafından yapılan araştırmada, korunmaya muhtaç 7-11 yaş grubundaki çocukların SPÇB incelenmiştir. Araştırma pilot bir çalışma olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmaya ilköğretime devam eden 40 erkek 40 kız toplam 80 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda, 11 yaş grubundaki kız çocuklarının SPÇB erkek çocuklarınkinden daha yüksek bulunmuştur. Çocukların problem durumlarıyla ilgili oluşturdukları strateji sayılarının ise cinsiyetle alakalı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda çocukların problemi çözmeye başarısız oldukları durumda yeni problem çözme yolları geliştirmede büyük yaş grubundakilerin daha başarılı oldukları görülmüştür.

Albayrak Sargin (2008) tarafından yapılan araştırmada, ergenlik dönemindeki ocukların SPB ile öfke ve saldırgan davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 227 kız, 430 erkek, toplam 654 ergen katılmıştır. Araştırma sonucunda; SPB ile saldırganlık arasında ters yönde bir ilişki olduğu grlmüştur. Ayrıca erkeklerin saldırganlık eğilimleri kızlardan yüksek bulunmuştur.

Dereli (2008a)'in gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, çocuklar için geliştirilmiş olan sosyal beceri eğitim programının (ÇİSBEP) etkiliği araştırılmıştır. Çalışmaya altı yaş grubu 47'si erkek, 34' kız olmak üzere 81 ocuk dâhil edilmiştir. 22 oturumdan meydan gelen ÇİSBEP oluşturulan deney gruplarına uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, ÇİSBEP'in deney grubundakilerin duyguları anlama becerilerini ve SPB'ni olumlu yönde etkilediği grlmüştur.

Green, Cillessen, Rehis, Patterson ve Hughes (2008)'in gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, 6 yaş grubundaki çocuklara iki sosyal problem durumunu anlatan hikâye karşısında verdikleri prososyal (olumlu), pasif ve zorlu davranış stratejileri incelenmiştir. Çalışmaya; birinci sınıfa giden 257 ocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; kız çocukların erkek çocuklara benzer oranda olumlu stratejileri tercih ettikleri ancak kız çocukların ürettiği olumlu strateji çeşitliliğinin erkeklere göre daha fazla olduğu saptanmıştır.

Arslan (2009)'un yapmış olduğu çalışmada, SPB ile sosyal destek arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmaya lise rencilerinden oluşan 229'u erkek, 229'ı kız 521 renci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunu bakıldığında; SPB'nin çocukların anne baba eğitim düzeylerine ve cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı grlmüştur.

Kargı (2009) tarafından yapılan çalışmada, kişilerarası problem çözme becerilerini kazandırmada geliştirilmiş olan bilişsel yaklaşıma dayalı programın etkililiği incelemiştir. Deney ve kontrol grubu, 38 çocuktan oluşmaktadır. Uygulayıcı tarafından deney grubundaki çocuklara 4 ay boyunca devam eden 59 dersi kapsayan Kişilerarası Sorun özme Becerileri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, bu eğitimi alan çocukların sorun çözme becerilerinin kontrol grubunda bulunan çocuklara göre daha yüksek olduğu deney grubundaki çocukların sorunlu davranışlarında düşüş olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak geliştirilmiş olan bu eğitim programının davranış

sorunlarını iyileştirmede ve problem çözme becerilerini desteklemede etkili bulunduğu görülmüştür.

Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmada, SPÇB ile atılganlık ve özerklik arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmaya 5-6 yaş grubunda okul öncesi eğitime devam eden alt ve üst sosyo- ekonomik düzeyden gelen 281 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda, özerklik düzeyinin artmasıyla SPÇB'nin düşük miktarda da olsa arttığı, SPÇB ve arkadaş edinme seviyesinin artmasıyla atılganlık seviyesinin de düşük miktarda da olsa arttığı görülmüştür.

Tuncel ve Demirel (2010)'un geliştirmiş oldukları çalışmada, bütünleştirilmiş program uygulamasının ilkokul öğrencilerinin SPÇB'i üzerinde etkisine bakılmıştır. Araştırmaya 29 deney, 28 kontrol grubunda bulunan toplam 57 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonunda bütünleştirilmiş eğitim programı uygulanan deney grubunun SPÇB'nin kontrol grubuna oranla daha çok geliştiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yaşamış oldukları problem durumlarının iletişim eksikliği sebebiyle olduğu görülmüştür.

Arı ve Yaban (2012) tarafından yapılan çalışmada, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin çocukların SPÇB'ne etkisi araştırılmıştır. 9-11 yaş grubundan 72 erkek ve 72 kız toplam 144 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın sonunda; çocukların SPÇB'nin yaş ve cinsiyet değişkenine göre değişebildiği, erkeklerin kızlara göre daha az çözüm ürettikleri, dokuz yaş grubundakilerin on ve on bir yaş grubundakilere göre nesne edinme durumunda daha az çözüm yolu buldukları saptanmıştır.

Yılmaz (2012) yapmış olduğu çalışmada, duyu anlama becerilerine göre çocukların SPÇB'ni araştırmıştır. Çalışmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 350 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda çocukların SPÇB'nin duyu anlama becerileri ve çeşitli değişkenlere (kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, yaş, okul öncesi eğitime devam süresi) göre farklılaştığı bulunmuştur. Fakat çocukların SPÇB'nde baba öğrenim durumu, cinsiyet, ailenin gelir düzeyi değişkenlerinin etkili olmadığı görülmüştür.

Dereli İman (2013) tarafından yapılan çalışmada, çocuklar için SPÇB ölçeğinin uyarlama çalışması yapılarak SPÇB ile okul öncesi davranış problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya altı yaş grubundan 192'si erkek, 208'i kız, 400 çocuk

katılmıştır. Araştırma sonucunda; SPÇB'nin okul öncesi davranış problemlerini etkilediği, sosyo-kültürel seviye ve cinsiyetin ise çocukların SPÇB'ni etkilemediği görülmüştür.

Giren (2013) tarafından yapılan çalışmada, çocuklar için sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerisi eğitimi (çisbep)"nin 6 yaş grubu çocuklarının "erken matematik yeteneği" puanlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmaya deneme 1 grubunda 20, deneme 2 grubunda 22, deneme 3 grubunda 17, kontrol grubunda 27 çocuk, toplamda ise 86 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda, çocuklar için sosyal beceri ve sosyal problem çözme beceri eğitimi ile küçük çocuklar için büyük matematik eğitimi alan grubun son test ve ön test puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Özmen (2013) tarafından yapılan çalışmada, akran ilişkileri çocukların SPÇB'ne göre araştırılmıştır. Çalışmaya 5-6 yaş grubundan 450 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucuna bakıldığında ise SPÇB'nin çocukların yaşitlarıyla olan ilişkilerinde sergilemiş oldukları problem çözme, saldırganlık, çekingenlik, sosyal kabul ve sosyal davranışlarına göre farklılaştığı bulunmuştur.

Yılmaz ve Tepeli (2013) yapmış oldukları çalışmada, 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, duyguları anlama becerilerine ve demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Çalışmaya, 60-72 aylık 350 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda, yaş, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenlerine ve duyguları anlama becerilerine göre çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının farklılaştığı gözlenmiştir. Ancak çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Bal ve Temel (2014) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş grubu çocuklarının Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) ve Bakış Açısı Alma Becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya, 180 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların okul öncesi kişiler arası problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri (algısal, bilişsel, duygusal) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Dalkılıç (2014) tarafından yapılan çalışmada, sosyo-duygusal uyum ile kişilerarası problem çözme becerileri karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışmaya 60-72 aylık 147

çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların, anne babalarının ve öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerinin, çocukların kişiler arası problem durumlarına çözümler bulmada etkili oldukları ve çocukların sosyo-duygusal uyumları ile kişiler arası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Dereli İman (2014) tarafından yapılan çalışmada, çocukların SPÇB'ne, psiko-sosyal gelişimlerine ve sosyal becerilerine geliştirilmiş olan değerler eğitimi programının etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden beş buçuk ve altı yaş aralığında toplam 66 çocuk katılmıştır. Değerler eğitimi programı her oturumu 30 dakika olan 33 oturum şeklinde tasarlanmış ve deney grubuna 11 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, programa katılmayan çocukların SPÇB, psiko-sosyal gelişim ve sosyal becerileri programa katılanlara göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Ersan Akkaya (2014) tarafından yapılan çalışmada, akran ilişkilerinin ve SPÇB'nin çocukların işlem becerilerine ve işitsel muhakemelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya resmi okulların ana sınıfları ve özel anaokulunda eğitim gören 300 okul öncesi dönemi çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda; SPÇB ile problem çözme, saldırganlık, sosyal davranış ve sosyal kabul puanları Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi puanlarına göre farklılaşırken; Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeğinin Çekingenlik alt test puanlarının farklılaşmadığı bulunmuştur.

Lahat vd. (2014)'ün, çocukluk çağında sosyal olarak dışlanmış çocukların bilişsel çatışma davranışı bağlantılarının engellenmesi ve sosyal problem çözme başlıklı boylamsal araştırmalarına 24-36 aylıkken davranışsal baskı yaşamış 291 yedi yaş çocuğu katılmıştır. Çalışma sonucunda, davranışsal baskı yaşamış çocukların çatışmaları algılamalarında ve sosyal problem çözme becerilerinde farklılaşmaların olduğu düşünülmüştür.

Aksoy ve Özkan (2015) tarafından yapılan çalışmada, çocukların bilişsel tempolar ile SPÇB çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya; 126 Roman olmayan, 49 Roman olan ve okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş grubundan toplamda 175 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonucuna bakıldığında; SPÇB'nin impulif ve reflektif bilişsel tempoya göre farklılaştığı görülmüştür.

Ay (2015) tarafından yapılan çalışmada, SPÇB'ne ve depresyon düzeylerine ebeveyn tutumlarının etkisi incelenmiştir. Araştırmaya lise dokuzuncu ve on ikinci sınıflardan 50'şer öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri daha düşük bulunmuştur. Öğrencilerin depresyon düzeylerinin artmasıyla da problem çözme beceri düzeylerinin düştüğü saptanmıştır.

Cartıllı ve Bedel (2015) tarafından yapılan araştırmada, anne çocuk ilişkisi ve annelerin sosyal problem çözme düzeylerine SPÇB eğitiminin etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve toplam 36 anneden elde edilen veriler kullanılmıştır. SPÇB eğitimi deney grubuna 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; verilen eğitimin deney grubundaki annelerin çocuklarıyla olan ilişki düzeylerine ve annelerin sosyal problem çözmelerini anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur.

Güven, Sezer ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmada, 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişki ve bu beceriler, cinsiyet ile sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından incelenmiştir. Çalışmaya, 154 çocuk dahil olmuştur. Çalışma sonucunda; çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca, sosyal problem çözme becerilerinin çocukların cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Kayılı (2015) tarafından yapılan çalışmada, Montessori yöntemi ve sosyal beceri eğitim programının birlikte kullanılmasının SPÇB'e ve duyguları anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 53 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda; bu yöntem ve eğitim programının birbirini destekleyecek şekilde kullanılmasının, çocukların SPÇB'ni ve duyguları anlama becerilerinin gelişimini olumlu bir şekilde etkilediği görülmüştür.

Kesicioğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bu beceriye etki eden etmenler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmaya, okul öncesi eğitime devam eden 152 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların televizyon izleme süreleri ve ailelerinin nitelikleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasında yapılan istatistik analizi sonucunda anlamlılık tespit edildiği görülürken, öğretmen ve ailelerinde çocukların aile yapıları ve televizyon izleme süreleri üzerinde yoğunlaştıkları gözlenmiştir.

Öğülmüş ve Kargı (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocukları için kişilerarası sorun çözme yaklaşımları incelenmiştir. Araştırmada bir sosyal beceri olarak problem çözme, okul öncesi çocuklar için kişilerarası bilişsel problem çözme yaklaşımı, problem çözme eğitimi ve davranış sorunları, problem çözme eğitimi ve kişi gibi konular araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukluk dönemi ruhsal sorunlarının azaltılmasında ve problem davranışların önlenmesinde, müdahale çalışmalarının erken dönemlerde yapılmasına dikkat çekilmiştir.

Özkan (2015) tarafından yapılan çalışmada, çocukların SPÇB, benlik algıları ve annelerin duygu sosyalleştirme davranışları incelenmiştir. Çalışmaya okul öncesi kurumlara devam eden 109 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda; çocukların SPÇB ve benlik algıları ile annelerin olumlu veya olumsuz duygu tepkileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocukların SPÇB ile benlik algıları arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Hayali Emir (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi çocukların evlilik çatışması algısı incelenmiş ve çocukların evlilik çatışması algılarının kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya, 50 erkek, 56 kız olmak üzere 106 çocuk ve anneleri katılmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların çatışma algılarının kişilerarası problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Kasik ve Gál (2016) tarafından yapılan çalışmada, Macaristan'da 4-6 yaş grubundaki 447 çocuğun SPÇB; uyum, olumlu sosyal davranışlar ve problem çözmede yaşadıkları zorluklara ilişkin olarak anne-baba ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda; ebeveyn ve öğretmenlerin araştırmaya konu olan tüm alanlarda farklı fikirlere (örneğin sosyal problem çözme becerileri olumlu-olumsuz) sahip oldukları belirlenmiş ve anneler ile babaların alt ölçeklere verdikleri en yüksek puanların da farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Kaytez ve Kadan (2016) çalışmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştirlerdir. Çalışmaya, 5-6 yaşlarında 138 erkek, 162 kız toplam 300 çocuk dahil olmuştur. Çalışma sonucunda; çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile

cinsiyet, doğum sırası, aile tipi ve baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Yaralı ve Özkan (2016) tarafından yapılan araştırmada, SPÇB ile sosyal yetkinlik ve davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden 45 kız, 60 erkek toplam 105 çocuk katılmıştır. Çalışma sonunda, SPÇB'nin artmasının saldırganlık davranışlarını azalttığı ayrıca sosyal yetkinliği arttırdığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ise sosyal yetkinliğin ve SPÇB'nin farklılaştığı bu durumun kızlar lehine olduğu saptanmıştır.

Bozkurt Yükü (2017) çalışmasında çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelemiştir. Çalışmaya, 4-6 yaş arası 240 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların SPÇB çocuğun yaşına göre farklılık göstermekte ancak cinsiyet, kardeş sayısı, aylık gelir, anne ve babanın yaşı, eğitim durumu ve çalışma durumuna göre farklılık göstermemektedir. Ayrıca, çocuğun duygu düzenleme becerisinin sosyal problem çözme becerisine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Basun (2017) çalışmasında, 48-66 ay arası çocukların SPÇB'ni ve yaratıcılıklarını yaşadıkları bağlam (kentte ve kırsal bölgede) açısından incelemiştir. Çalışmaya, il merkezinde yaşayan 40 (20 kız, 20 erkek), kırsal bölgede yaşayan 40 (20 kız, 20 erkek) olmak üzere toplam 80 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; kentte yaşayan çocukların SPÇB'nin kırsalda yaşayan çocuklardan daha iyi olduğu ve SPÇB'nin cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Karakuş (2017) çalışmasında çocukların sosyal problem çözme becerilerini anne tutumları açısından incelenmiştir. Çalışmaya, 60-72 Ay 500 çocuk ve onların anne-babaları katılmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların SPÇB'nin anne tutumlarına göre farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Kayılı (2018) çalışmasında, anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile SPÇB arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya; 158 kız, 145 erkek olmak üzere toplam 303 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların SPÇB ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Yılmaz, Ural ve Güven (2018)'in '48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Geçerlik-Güvenirlik Analizi' adlı

çalışmaları iki çalışma grubuyla yürütülmüştür. Çalışma grubu-I, 48-72 aylık 168 çocuğun anne-babası ve çalışma grubu-II, 48-72 aylık toplam 257 çocuktan oluşmuştur. Çalışma sonucunda, geliştirilen SPÇB Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

2.4. İlkokula Hazır Bulunuşluk

Okul öncesi eğitimin varmak istediği en büyük hedeflerden biri çocuğun ilkokula hazırlanmasıdır. İlkokula hazır bulunuşluk veya okul olgunluğu şeklinde tanımlanabilen ilkokula hazır bulunuşluk; çocuğun zihinsel, sosyal, fiziksel gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarının giderilerek ilkokulun kendisinden beklediği görev ve sorumlulukları yerine getirebilecek düzeyde olmasıdır (Güler, 2001).

Hazır bulunuşluk kavramı Thorndike tarafından şu şekilde açıklanmaktadır (Senemoğlu, 2009):

- Kişi kendisine verilen görevi yerine getirmeye hazır olduğu zaman yaptığı işten zevk almaktadır.
- Kişi verilen görevi yerine getirmeye hazır lakin yapması başkaları tarafından engelleniyorsa bu durum bireyin kendini kızgın hissetmesine neden olmaktadır.
- Kişi verilen görevi yerine getirmeye hazır olmadığı halde yapması yönünde baskı altında kalıyorsa bu durum da kişinin kendisini kızgın hissetmesine neden olmaktadır.

Demirel (2010) da hazır bulunuşluğu; bireyin bir şeyi öğrenebilecek düzeyde olması veya öğrendiği şeylerin hayatında kalıcı olabilmesi için gerekli seviyeye ulaşması olarak açıklamaktadır. Bireyin öğrenme gerçekleşmeden önce o konuyla ilgili bilgi, beceri ve birikimlerinin hepsi onun o konudaki hazır bulunuşluk seviyesini göstermektedir.

Ülgen (1997)'ye göre hazır bulunuşluk, belirli bir konuda öğrenme durumunun gerçekleşebilmesi için ihtiyaç duyulan ön koşul davranışların edinilmiş olması demektir.

Ayrıca Dockett ve Perry (2002) ise hazır bulunuşluk çocuğun bütün hayatı boyunca gerçekleşen ve gerçekleşecek olan öğrenmelerini içerdiği için ve ilişkileri odağa alması nedeniyle aileler, eğitimciler ve çocuklar arasında kurulan ilişkinin okula geçiş sürecinde çok büyük önem taşıdığına dikkat çekmişlerdir.

Kagan (1990) ise diğerlerinden farklı olarak hazır oluş kavramını iki şekilde açıklamaktadır. Öğrenmeye hazır oluş; hangi yaşta olursa olsun bireyin belirli beceri ve görevleri yerine getirecek gelişim seviyesine gelmiş olması ve okula hazır oluş; her bireyin öğrenmeye hazır olmak için ortalama olarak sahip olduğu yaşı ifade etmektedir. Öğrenmeye hazır oluş kavramı ise ilk olarak ciddi bir biçimde George Stanley Hall tarafından açıklanmıştır. Hall çocuğun programlı bir eğitime başlamadan önce sahip olması gereken ön bilgi ve tecrübelerin neler olduğu sorusuna yoğunlaşmıştır. Çünkü Hall'e göre çocukta öğrenmenin gerçekleşebilmesi onun sahip olduğu ön bilgi ve yaşantılarla ilgilidir. Çocuk bu bilgi ve yaşantılar arasında bağlantı kurduğu zaman öğrenme gerçekleşebilir. Bu nedenle çocuk eğitim ve öğretimin herhangi bir basamağına geçerken çocuğun öğrenmek durumunda olduklarına değil de önceki tecrübelerine bakılması gerektiğini söylemektedir (Akt. Çataloluk, 1994).

Oktay ve Polat Unutkan (2003) tarafından hazır oluş veya hazır bulunuşluk kavramı şu şekilde açıklanmaktadır; çocuğun hayatında duygusal bir karmaşıklığa girmeden yeterli ve kolay bir biçimde öğrenebilmesidir. Çocuk okula hazır oluş kavramına yalnızca olgunlaşma ile ulaşamaz. Çocuk bu hazırlığa okul öncesi dönemde öğrendiklerini tamamlayarak erişebilmektedir.

Koçyiğit (2009) okula hazır bulunuşluğu; her çocuk için farklılık gösteren ve farklı yaşlarda ulaşılabilen, çocuğun bütün gelişim alanlarının desteklenerek öğrenme için ihtiyaç duyulan bütün koşulları sağlayabilecek duruma gelmek olarak tanımlamaktadır.

Oktay (1983) ise okula hazır oluşu; farklı tamamlayıcı unsurlardan oluşan, öğrenme ve büyümenin yakın ilişkisinden doğan kompleks bir olgu olarak nitelendirmektedir. Ayrıca okula hazır oluş öğretim şekli ile çocuğun sahip olduğu yeteneklerin birbirleriyle uyumuna da bağlıdır. Hazır bulunuşluğun belirlenmesinde ise; kronolojik yaş, fiziksel bütünlük, zekâ, cinsiyet, tecrübe, dil unsurları, kitapla ilgili olma, toplumsal ve duyuşsal olgunluk vb. kavramların önemine de dikkat çekmektedir.

Bütün bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacıların, çocuğun okula başlayabilmesi için gerekli yeterlilikleri kazanarak olgunluk seviyesine ulaşması konusunda hem fikir oldukları görülmektedir. Çocuğun okula başlamadan önce gerekli yeterlilikleri kazanmış olması ve yeterince tecrübe edinmiş olması da gereklidir (Çataloluk, 1994).

2.4.1. İlkokula Hazır Bulunuşluk Kavramına İlişkin Farklı Görüşler

2.4.1.1. Gelişimsel Görüş

Bu görüşe göre; çocuklar hazır olduklarında öğrenmeye hazır olmaktadır (Meisels, 1999). Gesell'in çalışmaları bu görüşe öncülük etmektedir. O, çocukların okula hazır oluşunda sahip olduğu potansiyellerin kullanımının desteklenmesinin etkili olduğu inancına sahiptir. Gesell İnsan Gelişimi Enstitüsünün (1982) düşüncesine göre okula hazır oluşun gelişiminin belli bir zamanı vardır bu nedenle hızlandırılmaz ve değişmesi için yapacak bir şey yoktur. Çocukların gelişim alanlarında daha üst seviyelere çıkabilmesi için ise yeterli zamana ihtiyaç duyulmaktadır (Esaspehlivan, 2006).

Aynı zamanda bu görüşe göre çocuğun hazır olmamasının çocuktan kaynaklı problemlerle alakalı olduğu düşünülmektedir. Yani hazır bulunuşluk çocuğun doğuştan getirmiş olduğu niteliklere bağlı olduğu için hazır olmamanın kaynağı da çocuğun kendisi olarak görülmektedir (Dockett ve Perry, 2004).

2.4.1.2. Çevresel Görüş

Bu görüş ise okula hazır bulunuşluğu, çocuğun öğrenmelerine ve davranışlarına bağlamaktadır (Dockett ve Perry, 2002). Meisels (1998), ise hazır olmayı; çeşitli matematik becerilerine (ritmik sayma, geometrik şekilleri tanıma vb.) sahip olmak, Türkçe dil becerilerine ait kazanımları edinmiş olmak, nesnelere arasında benzerlikleri ve farklılıkları bulmak ve bulunduğu toplum tarafından kabul gören bir biçimde davranmak olarak tanımlamaktadır. Yani bu görüşte çocuğun yapabildikleri ve davranışları önem taşımaktadır.

Bu görüş özellikle çocukların öğrenme becerileri ve onları okul deneyimine hazırlayan bilişlerinin dışsal olayların etkisinde olduğuna odaklandığından, gelişimsel görüşe ters

düşmektedir. Hazır bulunuşluk becerilerini öğretmek için hazırlanan programlar okulda uygulanacak bilgi ve becerilere derinlemesine odaklanırlar. Bu bilgi ve becerilere sahip olduğunu göstermeyen çocuk, özel bir programa yönlendirilebilir. Başka bir ifadeyle bu görüşe göre çocuklar ya okula hazırdırlar veya değildirler. Çocuk okula hazır değilse, beceri ve bilgi eksiklikleri saptanarak öğrenmeleri desteklenir (Dockett ve Perry, 2002).

2.4.1.3. Sosyal – Yapıcı Görüş

Sosyal-yapıcı görüş, yukarıda anlatılan iki görüşten değişik olarak hazır bulunuşluğu, çocuğun yer aldığı toplumun kültürel etkisi açısından değerlendirmektedir. Yani bu görüş, çocuğun okula hazır olup olmadığına karar vermek için çocuğun parçası olduğu sosyal çevreninde ele alınması gerektiğini ifade etmektedir (Dockett ve Perry, 2002). Graue (1992) ise okula hazır bulunuşluğu, çocuğun içinde bulunduğu en küçük sosyal çevreden en büyük sosyal çevreye kadar, bunların içerisinde yer alan insanların düşünceleri dahilinde oluşturulmuş anlamların okul deneyimine dahil olması şeklinde yorumlamaktadır. Burada anlayışların, inanışların, beklentilerin, okulda edinilen tecrübelerin ve okulun bulunduğu çevrenin hazır bulunuşluğu tanımladığını vurgulamaktadır (Graue, 1992: akt: Meisels,1998).

2.4.1.4. İnteraktif / Etkileşimci Görüş

Bu bakış açısı ise, diğer görüşlerden bazı unsurları barındırmaktadır. Okula hazır olmayı, çocuğun sahip olduğu kişisel özellikler ile bulunduğu çevrenin özellikleri arasındaki ilişkiye dayalı etkileşimli bir kavram olarak değerlendirmektedir. Bu unsurlardan her biri diğerini etkilemektedir. Daha ayrıntılı bir şekilde açıklayacak olursak, hazır bulunuşluk çocuğun edinmiş olduğu tecrübeler, biyolojik özellikler, daha önceki deneyimleri ve içinde bulunduğu toplumun sosyokültürel tecrübelerinin birbirlerini etkilemesi sonucu oluşan ilişkiyle bağlantılı, aynı zamanda her çocuğa uygulanabilen bir kavramdır (Meisels, 1998).

Bu bakış açısına göre, okul ve çocuk arasındaki ilişki de hazır olmayı etkilemektedir. Kendi öğrenmesinde etkili olan çocuk, içinde bulunduğu toplumunda özelliklerinden etkilenecek öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Dockett ve Perry, 2002).

2.4.2. İlkokula Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Başlıca Faktörler

Çocuğun, okulun kendisinden yerine getirmesini beklediği görev ve sorumlulukları özellikle okuma yazma öğrenmeye hazır olması farklı unsurları içinde barındıran karmaşık bir olgudur. Birçok araştırmacı tarafından okuma yazmayı öğrenmek olarak tabir edilen hazırlı kavramı farklı bir süreç olmakla beraber, farklı araştırmacıların görüşüne göre içinde farklı unsurları barındırmaktadır (Oktay, 2007). Aşağıda bu unsurlardan bazılarına yer verilmektedir.

Örneğin; Anthony, okula hazır olmada çeşitli gelişim alanların önemine dikkat çekerek, bunları şu şekilde sıralamaktadır (akt; Çataloluk, 1994):

- Fiziksel gelişimi içeren bedensel işlevler (cinsiyeti kalın ve ince kasların gelişimi, boy, kilo, hormonlar vb.)
- Duygusal gelişim (etrafındakilerle kimseye ihtiyaç duymadan ilişki kurabilme)
- Zihinsel gelişim (edinmiş olduğu tecrübelerden bilgi ve anlayış kazanma)
- Sosyal gelişim (çevresindekilerle sağlıklı bir ilişki kurabilme)
- Dil gelişimi (insanlarla kolay bir biçimde iletişim kurabilme)

Harman ve Çelikler (2012) tarafından yapılan çalışmada ise; çocuğun okula başlama yaşının, okul öncesi eğitime devam süresinin, hazırlık sınıfında okumanın, öğretmenin niteliklerinin, okul öncesi eğitimden faydalanmanın, sosyo-ekonomik düzeyin, ailenin sahip olduğu özelliklerin, anne- baba ve çocuk arasındaki iletişimin, çocuğun ihtiyaçlarının giderilmesinin, anne ve babanın eğitim düzeylerinin, yaşlılarla kurulan başarılı ilişkinin, evin sahip olduğu fiziksel özelliklerin ve okulun hazır bulunuşluğu etkileyen unsular arasında olduğu görülmektedir.

Okula hazır olmaya etki eden bütün faktörler incelendiğinde ise ortak olarak dile getirilen bazı temel faktörlerin var olduğu görülmektedir. Bu faktörler şu şekilde sıralanabilir:

- 1.Fizyolojik faktörler
- 2.Zekâ faktörü
- 3.Çevresel faktörler
- 4.Duygusal faktörler

Ayrıca bu faktörlerden hangisinin daha öncelikli olduğu ise araştırmacılara göre çeşitlilik göstermektedir. Örneğin; zekâ faktörü kimi araştırmacılar için öncelik taşıırken kimileri için de duygusal veya çevresel faktör öncelik taşımaktadır. Yalnızca burada anlaşmaya varınla nokta, hiç bir faktörün yalnız başına çocuğun okula hazır olmasında etkili olmayacağını düşünülmesidir. Yani farklı durumlarda bazı faktörlerin diğerlerinden daha çok önem arz ediyor olması diğer unsurların dikkate alınmayacağı anlamını taşımamaktadır (Oktay, 2007).

Alan yazın tarandığında ise, yukarıda bahsi geçen bu unsurların aynı oranda önem taşıdığı görülmektedir. Çünkü bu faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu, birinin yokluğunda ya da yetersiz kaldığı durumda diğer faktörlerinde bu durumdan etkilendiği görülmüştür (Polat Unutkan, 2003).

2.4.2.1. Fiziksel faktörler

Fizyolojik açıdan okula başlamak için en çok dile getirilen ölçüt yaş sınırıdır ve bu sınır farklı ülkelerde farklı bir noktadır. Hong Kong, İngiltere ve İsrail’de okula başlama yaşı beş olarak kabul edilirken; Amerika, Japonya, Arjantin, Almanya ve Hindistan’da altı; Norveç, Finlandiya, İsveç, Danimarka’da yedi olarak kabul edilmektedir. Ülkeden ülkeye değişiklik gösteren okula başlama yaşının yüksek olması da, sorunu ortadan kaldırmak için etkili olmamıştır. Bu sorunun devam etmesinin nedeni okula başlama yaşının farklı olmasının rağmen her ülkede ilkokula başlamak için hazır olmayan çocukların bulunmasıdır (Oktay, 2007). Çünkü bir çocuğun okula başlamaya hazır olması için belirli bir yaşta olması tek başına yeterli değildir. Bunun yanı sıra çocuğun, normal ve sağlıklı bir beden gelişiminin de olması gerekmektedir (Polat Unutkan, 2003).

Çocuğun okula hazır olup olmadığını saptayabilmek için ise öğrenmemiz gereken nokta çocuğun gelişim düzeyidir. Çocuk kaç yaşında tam bir organik bütün olarak davranabilir? Bunun bilinmesi gerekmektedir, ayrıca çocuğun yaşlarıyla bedensel gelişimin yakın bir seviyede olması da önem taşımaktadır. Aynı zamanda nörolojik unsurların da çocuğun okumayı öğrenmesinde etkisinin olduğu bilinmektedir. Nörolojik unsurlar daha çok okuma yetersizliği durumlarında dikkat çekerek, çocuğun okuma için hazırlıklı olması durumunu da etkilemektedir (Oktay, 2007).

Fizyolojik unsurlardan olan işitme, konuşma, görme bozukluklarının okuma olgunluğunun kazanılma zamanını geciktirdiği birçok araştırmacı tarafından tespit edilse de, yapılan araştırmalarda bu unsurların tek başına temel etken olduğunu ispatlayacak sonuçlara varılamamıştır. Fakat işitme ve görme bozukluklarının çocuğun öğrenmesini olumsuz yönde etkilediği bilindiğinden okuma yazma ve okul kurallarının öğrenilmesinde yaşanan bazı sorunların bu bozukluklardan kaynaklı olduğu düşünülebilir (Oktay, 1983).

Sonuç itibariyle çeşitli fizyolojik unsurların etkisini tam olarak açıklamak mümkün olmasa da yukarıda verilen fizyolojik unsurların göz önüne alınması, çocuğun okula hazır oluşu açısından önem taşımaktadır. Ayrıca çocuğun okulda başarılı olabilmesi için çocuğun fizyolojik ihtiyaçlarının (yeme, içme, dinlenme vb.) giderilmesi de gerekmektedir (Çataloluk, 1994).

2.4.2.2. Zihinsel Faktörler

Çocuğun okula hazır olmasında, önceden kazanmış olması gereken becerilerin büyük bir rolü vardır. Fakat bu becerilerin yanında, bu becerilerin kazanılmasını büyük bir ölçüde etkileyen zekâ faktörünün de önemi yadsınamaz. Bu bağlamda, okula hazır oluş ile ilgili çalışmaların çoğunda zekâ faktörü en önemli unsur olarak görülmektedir (Oktay, 2007).

Çocuklarda öğrenme yeteneğini etkileyen önemli bir özellik olan zekâ, çocuğun doğuştan sahip olduğu genetik bir faktördür. Fakat zekânın geliştirilebilmesi için gerekli koşulların sağlanması gerekmektedir. Çeşitli araştırma sonuçlarına bakıldığında, zekâ ve okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin, tercih edilen yöntem, alfabenin ve dilin sahip olduğu özelliklere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunu yanında çocukların zekâ seviyeleri ile okuma başarısını tespit eden puanlar arasında kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (MEB, 2006).

Zekâ yaşının okuma öğrenmek için tercih edilen yöntem ve tekniklere göre farklılık gösterdiği bilinmektedir. Bu sebeple sabit bir zekâ yaşından söz etmek doğru değildir (Karakuzu, 2015). Fakat ülkemizde altı yaşını bitirerek okula başlayan çocukların yıl sonunda okumayı öğrendikleri, ayrıca bazı okul öncesi eğitim kurumlarında programda yer almamasına rağmen okuma yazma öğretilmesi ve bunun çocukların çoğunluğu

tarafından öğrenildiği düşünülünce 6.0- 6.6 zeka yaşının bu iş için etkili olabileceği söylenebilir. Yalnız zekânın okul başarısında tek başına etkili olmadığı için, çocukların hangi zekâ türünde daha başarılı olduklarının belirlenmesi ve ona uygun öğrenme yöntem ve tekniklerinin tercih edilmesi de önem taşımaktadır (Oktay, 2007).

Ayrıca zihinsel faktörler içerisinde çocuğun dil gelişimi de bulunmaktadır. Dil, zeka ile birlikte gelişen bir gelişim alanı olduğu için, problem çözme ve anlama gibi zekanın esas belirtisi olan unsurlarla yakından bağlantılıdır. Dilin çocuğun okumasında ve okuldaki sorumluluklarını yerine getirmesinde büyük bir etkisi vardır. Çocuğun zengin bir kelime dağarcığına sahip olmasının yanında, düzgün ve kurallı cümleler kurabilmesi de dil gelişimi açısından önemlidir. Çocuğun dil gelişiminin akranlarından daha alt seviyede olması, çocuğa dili doğru bir şekilde kullanması için olanaklar sunulmaması, çocuğun kendisinden beklenenleri doğru bir şekilde anlamamasına dolayısıyla çocuğun başarısız olmasına neden olacaktır (Oktay, 2010).

2.4.2.3. Çevresel Faktörler

21.yüzyılda çocuğun gelişiminin tek bir faktöre bağlanıp açıklandığı görüşlerin yerini, biyolojik faktörler kadar sosyal çevre koşullarının da gelişimde önemli bir yeri olduğunu söyleyen düşünceler almıştır. Böylelikle gelişim birçok faktörün etkisi göz önünde bulundurularak ele alınmıştır. Özellikle erken çocukluk döneminde, çocuğun içinde bulunduğu toplumun ve ailesinin ona sağlamış olduğu imkânların, zihinsel ve duygusal gelişimlerdeki önemine değinen görüşler daha da artmıştır (Oktay, 2007). Chazan ve diğerleri (1971) bu faktörlerin okul ve okuma olgunluğu açısından da önem taşıdığını söylemişlerdir. Aynı zamanda çocuğun zihinsel gelişimi çocuğun deneyimlerinin fazlalığıyla orantılıdır. Eğer çocuğa zengin uyarıcılarla dolu bir fiziksel ortam sunulmazsa ve kendi başına oyun kurabileceği oyuncağa sahip değilse muhtemelen çevresinde olup bitenleri anlamada ve kelime haznesini geliştirmekte zorlanacaktır (Chazan vd. 1971: akt; Oktay,1983). Bu nedenle çocuğun ilk yıllarındaki sosyal çevre ve aile ortamı; çocuğun zekâsının ve öğrenme kabiliyetinin gelişmesinde, dolayısıyla okula hazır oluştta büyük önem taşımaktadır. Fakat çocuğun bu sosyal çevrede edindiği deneyimlerinde ona rehberlik edecek yetişkin olmazsa, çocuk bu deneyimlerin önemli yerlerini kavramakta ve dil gelişiminde sorun yaşayacaktır (Oktay ve Polat Unutkan, 2003).

Çocuğun ilk sosyal çevresi olan eve bakıldığında, çocuk için hayatının ilk yıllarındaki en önemli öğrenme ortamı olduğu görülmektedir. Ev ortamı, çocuğa sunduğu imkanlar ve kazandırdığı tecrübeler nedeniyle, bu dönemde onu okula hazırlayan tek sorumlu konumundadır (Oktay, 1983).

Schonelle' e göre ev çevresi denilince şu noktalar akla gelmektedir (Akt; Oktay,1983):

- Ekonomik şartlar: Ailenin gelir düzeyi, evdeki birey sayısı, evin fiziki özellikleri, beslenme koşulları gibi.
- Evdeki bireylerin konuşma tarzı ve miktarı
- Farklı sosyal tecrübeler ve oyunlar için sunulan fırsatlar.
- Çocuğun güven ve kişilik gelişimini etkileyen aile bireylerinin ilişkileri
- Okuma yazmaya karşı ilgi: Evdeki kitap sayısı ve çeşidi, evdeki kitap okuma oranı

Özetleyecek olursak; çocuğa yalnızca okumayla alakalı değil yaşamın ilk anından itibaren çeşitli çevresel uyaranların sunulması büyük önem taşımaktadır. Çocuklara uyurken masal okumak, onlarla sağlıklı iletişim kurmak, sinemaya ve tiyatroya götürmek, ev yaşantısındaki uyaranların bütünü onun, içindeki topluma uyması bakımından ve gelişim alanlarının desteklenmesi açısından önemlidir (Çataloluk, 1994).

2.4.2.4. Duygusal Faktörler

Duygusal faktörler insan hayatının tüm aşamalarında önemli bir yere sahiptir. Karşılaştığımız olaylarda akılımızı ve mantığımızı rehber edinmeye çalışırken, duygularımız da bizi yönlendirmektedir. Günlük yaşantıda yetişkinleri bile etkisi altına alan duygular, duygularını kontrol etmeyi öğrenememiş olan çocukların davranışlarını da etkilemektedir. Çocuk yaşının küçüklüğüyle orantılı olarak daha çok duygularını belli etme eğilimindedir. Mutluluğunu ya da mutsuzluğunu rahatça gösterebilmektedir. Çocuğun bazen tercih ettiği ağlama, saldırma, içine kapanma duygusal davranış örnekleridir. Çocuk ilk toplumsal ilişkilerini çevresi ile olan duygusal etkileşime göre kurmaktadır. Çevresinin ve ailesinin etkileriyle farklı duygusal davranış modelleri geliştirir ve bunları destekleyen kişilik yapısına sahip olurlar (Oktay, 2007).

Çocukların okula hazır olabilmesi için belli bir kronolojik yaşa ve zekâ düzeyine ulaşmaları ve bedensel açıdan sağlıklı olmaları yeterli değildir. Çünkü okula hazır oluş,

çocuğun tüm gelişim alanlarında gerekli becerileri istenilen düzeyde kazanmış olmasına bağlıdır. İlkokula yeni başlayacak olan bir çocuğun, öncelikle okul zamanlarında evden ve anneden ayrı kalabilmesi ve bu durumla baş edebilmesi gereklidir. Aynı zamanda, çocuğun sınıf içinde öğretmeni ve arkadaşlarıyla iletişim kurabilmesi, işbirliği yapabilmesi, kendini ifade edebilmesi ve sınıf içinde konulan kurallara uyabilmesi büyük önem taşımaktadır. Çocukların okula kolay uyum sağlamaları, onların sahip oldukları sosyal ve duygusal becerilere de bağlıdır (Dinç, 2012). Child Trends, (2001), çocuğun okula hazır olması için gerekli olan duygusal becerileri, kendi duygularını ifade etme, kendinin ve diğer insanların duygularını anlama ve yorumlama olarak tanımlamışlardır.

Yapılan araştırmalar sonucunda, çocuğun duygusal olarak sahip olduğu problem davranışların mı okula hazır oluşturma engel olduğuna yoksa öğrenmeyi başarılı bir şekilde gerçekleştiremediği için mi bu duygusal davranış problemlerine sahip olduğu konusunda halen net bir sonuca ulaşılamamıştır. Fakat net olan şey ise, duygusal davranış problemleriyle öğrenmede ortaya çıkan başarısızlığın beraber görüldüğüdür (Polat Unutkan, 2003a). Cooper ve Farran, da çocukların sosyal ilişkilerinin ve duygusal gelişmişliklerinin okula uyum ve okul başarısına olan etkilerine dikkat çekmişlerdir (Cooper ve Farran, 1988: Akt: Koçyiğit, 2009).

Okula başlama ile birlikte ortaya çıkan duygusal sorunların çözümlenmesinde aileye ve öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir (Oktay, 2007). Ailesi tarafından evde yeterli ilgi, sevgi ve şefkat gören çocuğa okul ve öğretmen hakkında yeterli bilgi verilmişse okul korkusuna sahip olması ve öğretmeninden çekinmesi için çok az sebep bulunmaktadır. Tam aksine evde ilgisizliğe maruz kalan, baskı ve sert bir disiplin ortamında büyüyen, okulu çocuğun evden uzaklaşması için bir fırsat olarak gören bir aileye sahip olan ve okul hakkında yanlış bilgilendirme yapılan çocuğun, okula yeteri kadar hazır olduğu düşünülmemektedir (Karakuzu, 2015).

2.4.3. İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçütleri

Çocuğun ilkokula başladığında bazı yeterlilikleri edinmiş olması, onun uyum problemi yaşamasını engelleyerek sınıfa adaptasyonunu kolaylaştırmaktadır. Okul öncesi eğitim alan çocuklar için öğretmenler ve anne babaları, okul öncesi eğitim almayan çocuklar

için ise evde bu yeterliliklerin kazandırılması büyük önem taşımaktadır (Polat Unutkan, 2007):

- Annedenden ve evden kolay ayrılabilme, ayrılık kaygısı hissetme
- Destek olmadan giyinme becerisini (fermuarını çekme, düğmesini ilikleme, ayakkabısını bağlama vb.)kazanmış olma
- Kendi temizliğini yapabilme
- Tuvalet kontrolü kazanmış olma
- Kendi sorumluluğunu taşıma
- Sırasını bekleme
- Başladığı bir işi bitirme
- Sebat gösterme
- Teneffüslerde kendisini koruma, dengeli hareket etme
- Arkadaşlık kurma, başka çocukların varlığıyla başa çıkabilme
- İletişim kurabilme, kendini ifade edebilme
- Sırada dik ve belli bir mesafede oturabilme
- Dikkatini belli bir süre sürdürebilme
- Öğretmenin verdiği talimatlara uyma
- Belirli akademik becerilere sahip olma.

Altınköprü (2003), çocuğun ilkokula başlayabilmesi için okul öncesinde kazanılması gereken beceriler olduğunu söylemiştir. Çocuk okul öncesinde;

- Sevgi, güven, hareket ve etkinlikte bulunma gereksinimini yeterince karşılamış olmalıdır.
- Sözcükleri ayırt etme, onları anlamlı biçimde kullanma, tam ve düzgün cümleler kurma becerisini kazanmış olmalıdır.
- İlgisini çeken konularda sorular sorabilmeli; isteklerini çekingenlik duymadan belirtebilmelidir
- İkinci bir kişiyle herhangi bir konu üzerinde düzenli olarak konuşabilmelidir.
- Her gün karşılaşılabilen günlük yaşamın yalın olaylarını anlatabilmelidir.
- Basit yönergeleri ve istekleri yapabilmeli, üstlendiği sorumluluğu yerine getirebilmelidir.

Okula bu becerileri kazanmış olarak başlayan çocukların büyük bir kısmı dinlemeyi, uyum sağlamayı, konuşmayı, okuma yazmayı öğrenmeyi, sorumluluklarını yerine getirebilmeyi başarabilmektedir (Altınköprü, 2003).

Okula hazır olan bir çocuğun kazanması gereken yeterlilikleri Heriot ve Beale (2004) ise şu şekilde sıralamıştır:

- Çocuğun kendini kolay bir biçimde ifade etmesi ve karşısındakileri dinlemesi
- Benzer sesleri ayırt etme
- Sesleri tanıma
- Harfler ve sesler arasındaki ilişkiyi anlama
- Yazının soldan sağa doğru yazıldığını bilme
- Görsel materyalleri okuma.
- Cümlelerin kelimelerden oluştuğunu anlama.

Son zamanlarda, yapılan araştırmalar sonucunda ise bir çocuğun ilkokula hazır bulunuşluk şartlarının beş ana alanı içerdiği belirlenmiştir (Rhode Island Kids Count, 2005):

1. Sağlık ve fiziksel gelişim: Çocuğun bedenlen sağlıklı olmasını ayrıca herhangi bir engel durumunu kapsamaktadır.
2. Sosyal ve duygusal gelişim: Çocuğun çevresindekilerle ilişki kurabilmesini, kendi duygu ve davranışlarını yönetmesini kapsamaktadır. Çocukların çevresindekilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilmeleri ve kendi duygularının farkında olmayı içermektedir.
3. Öğrenmeye yaklaşımlar: Çocuğun öğrenme duygusunun aktif olmasını ve başladığı işi bitirmek için çaba sarf etmesini içermektedir.
4. Dil gelişimi: Çocuğun iletişim kurabilmek için gerekli olan becerilerini ve okuma yazma için ses, harf farkındalığına ait becerileri içermektedir.
5. Zihinsel gelişim ve genel bilgi: Hayata dair olan bilgileri, matematik becerileri ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır.

2.4.4. İlkokula Hazır Bulunuşluğun Değerlendirilmesi

Yüzeysel bakıldığında, bir çocuğun okula hazır olup olmadığını belirleyen özellikleri tanımlamak ve değerlendirmenin basit olduğu düşünülmektedir. Ancak okula hazır olma zor bir yapı olmakla beraber büyük tartışma konusu olmuştur. Hazır olma durumunu değerlendirmek ise daha zordur (Aiona, 2005). Çünkü okul öncesi dönemde çocuğun değişimi ve gelişimi çok hızlı olmaktadır. Ayrıca çocukların aynı yaşta olması benzer düşünce ve duygulara sahip olacağı anlamına gelmemektedir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, çocukların okula hazır bulunuşluğu değerlendirilirken çok yönlü değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Kısa gözlemlerin ve yalnız bir değerlendirme aracı kullanılarak yapılan değerlendirmelerin sağlıklı olduğu düşünülmemektedir (Esaspehlivan, 2006).

Okula hazır oluşun değerlendirilmesinde, okul öncesi dönemdeki çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntem ve teknikleri büyük önem taşımaktadır. Çocuğu tanıma tekniklerini ise Uyanık Balat (2010); anketler uygulamak, gözlem yapmak, görüşmeler yapmak, problem tarama listeleri kullanmak, sosyometrik teknikler, vaka incelemesi, oyun, çocukların yaptıkları resimler, performans değerlendirmesi, çalışma modelleme sistemi, çocuğun kendi kendini yansıtmayı, spektrum modeli olarak belirtmiştir,

Okula hazır bulunuşluğun değerlendirilmesi ülkeden ülkeye değiştiği gibi, benimsenen değerlendirme yaklaşımlarına göre de değişkenlik göstermektedir. Gelişimsel yaklaşım, çocuğun okula hazır bulunuşluğunu gelişimsel durumundan yola çıkarak belirlemeyi savunurken; çevresel yaklaşım, bilgi ve becerilere odaklanarak çocuğun öğrenmeye karşı olan potansiyelini ölçerek okula hazır olup olmadığına karar vermektedir. Diğer yandan, sosyal-yapısalcı yaklaşım, bireysel olarak ele alınan çocuğa, toplum olarak okul olgunluğu anlayışına bakılıp, o ortamda çocuk için önemli olan faktörleri de tespit ederek değerlendirme yapmaktadır. Etkileşimci yaklaşım ise, çocuğun ilişkilerini göz önüne alarak değerlendirme yapılması gerektiğini savunmaktadır (Dockett ve Perry, 2002).

Ülkemizde çocuklar halen kronolojik yaşlarına göre ilkokula başlarken, çocukların okula hazır oluşuyla ilgili herhangi bir değerlendirme de yapılmamaktadır. Fakat son yıllarda özel okullarda rehberlik servisi tarafından çocukların okula hazır oluşlarının

değerlendirildiği görülmektedir. Ancak sabit bir değerlendirme aracı bulunmamaktadır (Esaspehlivan, 2006).

Okula hazır bulunuşluğu değerlendirmek için çeşitli çalışmalar yapılarak geliştirilmiş ölçekler bulunmaktadır. Aşağıda bazılarına yer verilmiştir:

‘Metropolitan Olgunluk Testi’ Hildreth, Griffiths ve Gauvran (1949) tarafından geliştirilerek 1983’de ise Oktay tarafından Türkiye için uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Metropolitan Olgunluk Testi, en çok kullanılan testler arasında yer almaktadır. Test, okula yeni başlayanların birinci sınıfta kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yapabilme düzeylerini ölçmektedir. Test on altı sayfadan oluşan bir kitapçık şeklindedir ve cümleler, kelime anlama, sayılar, genel bilgi, kopya etme ve eşleştirme gibi altı ayrı bölümden oluşmaktadır. Her alt test çocuğun uygulayıcı tarafından verilen yönergelere göre çocuğun işaretleyeceği ya da kopya edeceği resimlerden oluşmaktadır. Çocuğun her doğru cevabına bir puan verilir. Ayrıca testin hazırlayıcıları, teste esas olarak okuma olgunluğu, sayı olgunluğu ve genel olgunluk kısımlarına ayırmışlardır. Her bir ana bölüm için beş seviyeli bir derecelendirme bulunmakta, çocukların maddelerden aldıkları puanların toplamı bu derecelendirmeye göre değerlendirilmektedir (Oktay, 1983).

Öğrenime Hazır Oluş Testi; ABD’de Dildreth, Nellie ve Griffiths tarafından geliştirilip ve Test ve Araştırma Bürosu tarafından Türkçeye adapte edilmiştir. Çocukların okula hazır oluşunda önemli olan dil gelişimi, sözel olarak söylenenleri anlama, sayı becerisi ve motor yetenekler gibi zihinsel yetenekleri ölçmektedir. Test; sözcük anlama, cümleler, bilgi ve eşleştirme olmak üzere dört bölümden oluşmakta, ilköğretime hazır oluş yetenek ve becerilerini gözleme amacı ile uygulanmaktadır (Özgüven, 2000).

‘Okuma Olgunluğu Testi’ Edjeldt (1955) tarafından geliştirilmiş ve 1976’da Razon tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Test okumaya hazır oluşu ölçen bir performans testidir ve ilkokul birinci sınıfa başlamış ya da başlayacak olan çocuklara uygulanabilmektedir (Akt; Esaspehlivan, 2006).

Marmara İlköğretime Hazır Oluş ölçeği Polat Unutkan (2003) tarafından geliştirilmiş, standardizasyonu yapılmış okula hazır bulunuşluğu değerlendiren bir ölçektir. Çocukların tüm gelişim alanlarında ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini ölçmektedir. Ölçeğin içerisinde gelişim ve uygulama formu olmak üzere iki bölüm bulunmaktadır.

Gelişim formu; zihin-dil gelişimi (74 madde), sosyo-duygusal gelişim (40 madde), fiziksel gelişim (23 madde) ve öz bakım becerileri (16 madde) alt ölçeklerinden meydana gelmekte ve toplam 153 maddeden oluşmaktadır. Bu form uygulama yapılan çocuğun öğretmeni veya anne- babası tarafından doldurulmaktadır. Uygulama formu; Matematik becerileri (46 soru), Fen becerileri (14 soru), ses çalışmaları (8 soru), çizgi çalışmaları (3 soru) ve labirent çalışmaları (2 soru) alt ölçeklerinden meydana gelmekte ve toplam 73 sorudan oluşmaktadır. Bu form uygulayıcı tarafından çocuklarla bireysel olarak çalışılmaktadır.

Uyanık Balat (2003) tarafından Bohem Temel Kavramlar Testi'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda testin altı yaş Türk çocukları için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Test; büyüklük, mekanda konum, yönler, miktar, zaman ve genel kavramlarla ilgili 50 madden oluşmaktadır. E ve F formu olmak üzere aynı kavramları ölçen iki formdan oluşmaktadır. Bu formlar eğitim öncesi ve eğitim sonrası değerlendirilmelerde kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

'Okula Hazır Bulunuşluğu Değerlendirme Testi' Bağçeli Kahraman ve Başal (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlik- güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Okula Hazır Bulunuşluğu Değerlendirme Testi çocukların ilkokula başladıklarında kazanmış olmaları gereken duygusal, sosyal, psikomotor, bilişsel gelişim alanı becerilerini içermektedir. Bu testin Türkçeye uyarlanmış hali 201 maddeden oluşmaktadır (Bağçeli Kahraman ve Başal, 2013).

Çocuğun ileriki yaşantısındaki akademik başarısı ve okula rahat bir adaptasyon süreci geçirmesi için, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk seviyelerinin çocuğun aktif olduğu, yansız bir biçimde ve ailenin katılımıyla değerlendirilmesinin çok önemli olduğu görülmektedir (Bağçeli Kahraman ve Başal, 2013).

2.4.5. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Kazandırması Gereken Yeterlilikler

Milli Eğitim Bakanlığı (2013a) tarafında geliştirilen okul öncesi eğitim programı; Çocukların okul öncesi eğitimden üst seviyede faydalanabilmeleri için tasarlanmıştır. Ayrıca program çocuklara zengin öğrenme ortamları sunularak deneyimler edinmesine olanak sunmuş ve bütün gelişim alanlarının maksimum düzeye ulaşması, okula hazır oluşu sağlamak için oluşturulmuştur. Program, çocukların sosyo-duygusal, dil, bilişsel

gelişim ve öz bakım becerilerinin desteklemesinin yanında bu alanlarda rastlanabilecek yetersizlikleri önlemeyi hedeflediğinden destekleyici ve önleyici boyutları olan donanımlı bir programdır.

Okul öncesi eğitim kurumu programı hazırlarken, her şeyden önce hizmet verdiği yaş grubunun tüm gereksinimlerini göz önünde bulundurmalı ve tüm ülke çocuklarına eşit düzeyde eğitim olanağını sağlayabilmek için belirli niteliklere sahip olmalıdır.

Bu nitelikler (Oktay, 1981):

- Çocuğa doğru temel alışkanlıkların kazandırılmasına destek olmak,
- Dilin gelişimini desteklemek,
- Çocuğu ilkokula hazırlayacak tüm faaliyetlere yer vermek (şekil, sayı, renk kavramlarının kazandırılması, hikaye, oyun, müzik, resim, kil v.b. faaliyetler), ama ilkokul programlarının en önemli bölümünü oluşturan okuma-yazma öğretimini programa dahil etmemek,
- Beden gelişimine destek olacak aktivitelere yer vermek.

Bu nitelikler doğrultusunda ilkokula hazır bulunuşluk için okul öncesi dönemde üzerinde çalışılması gereken alanlar şöyle açıklanabilir:

2.4.5.1. Okuma- Yazmaya Hazırlık Becerileri

Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilkokula geçişini kolaylaştıran ve ilkokula hazır bulunuşluk seviyelerini arttıran çalışmalardır (MEB, 2013b).

Okuma yazma bir süreç içerisinde gelişen ön hazırlığı olmadan kendiliğinden ortaya çıkan bir beceri olmadığından, bu açıdan yapılacak ön hazırlığın çeşitli yönden nitelikli olması gerekmektedir (Polat Unutkan, 2006a). Okuma yazmaya hazırlık sürecini desteklemek için (Polat Unutkan, 2003):

- Eğitim dilini, okuma kurallarını, okur-yazarlıkla ilgili kavramların gelişimini desteklemek için çocukların aktif olarak katılım sağlayabileceği bireysel ve grup çalışmaları odaklı etkinlikler hazırlamalı.
- Çocuklarda okuma yazma bilincini oluşturmak için görsel okuma yapabilecekleri yazı ve resim içeren çalışmalar planlamalı.

- Sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi kavrayabilmek için fonolojik bilincin oluşumunu öğretmeli.
- Düşüncelerin ve deneyimlerin yazıyla nasıl anlatıldığını öğrenmelerini sağlamak için çocuklar yaptıkları etkinlikleri açıklarken bunları yazarak model olunmalı.
- Çocuklarda kitaba karşı olumlu bir tavır geliştirebilmek için kendisine anlatılan hikâyeyi anlatması desteklenmeli.
- Çocuklarda metin hakkında bir anlayış gelişebilmesi için hikâye ve anlatım özelliklerini kavraması desteklenmeli.

Çocuğun kitaplara karşı kazanacağı tavrın temeli okul öncesi dönemde yapılan dil etkinlikleriyle oluşmaktadır. Çocuğa okunan hikâyeler, öğretilen şarkı, şiir, tekerlemelerin tamamı çocuğun konuşma ve yazmaya karşı duyduğu ilginin artmasına destek olur mırıldanılan çocuk şiirleri/melodilerinin tümü çocuğun konuşma ve yazma diline duyduğu ilginin gelişmesine yardımcı olur. Bu tarz etkinlikler de oluşacak okuma becerisinin zeminini oluşturmaktadır (MEB, 2013b).

Çocuğun düzgün yazma becerisinin gelişebilmesi içinse okul öncesi dönemden itibaren bazı ön çalışmaların yapılması özellikle önem taşımaktadır. Örneğin; yazı yazmaya temel teşkil edecek ince motor becerilerin gelişmesini sağlayacak alıştırmalar; ipe bocuk dizme, hamur yoğurma, bir kaptan bir kaba bir şey boşaltma, düzgün kalem tutarak çizgi çizme vb (Polat Unutkan, 2006a).

2.4.5.2. Matematik Becerileri

Soyut düşünmeyi temel alan matematik becerileri insan için en fazla ihtiyaç duyulan becerilerden biridir. Bu nedenle okul öncesinden itibaren matematik becerilerinin çocuklara kazandırılması son derece önemlidir (Polat Unutkan, 2007). Doğal yaşantı içinde matematik kavramlar, hızla ve basitten zora doğru öğrenilmeye başlanır. Çocuğun ilk öğrendiği bilgiler daha çok nesnelere yaşantısı ve algısal deneyimlerine dayanmaktadır. Araştırmalar sonucunda, çocuklara matematikle ilgili bilgiler verilmese bile, çocukların bu kavramlara ilgi duyduğu ve yorumlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bu ilk temeller, daha sonra ilköğretimde öğreneceği yazılı sembollere dayalı matematik için temel olacaktır (Güven, 2004).

Okul öncesi matematik müfredatına bakıldığında iki ölçütün kısas alınarak oluşturulduğu görülmektedir. Bu standartlardan düşünceye yönelik olanı sonuç üzerine odaklanırken, içerik ise matematiksel konulara yoğunlaşmaktadır. İletişim, problem çözme, bağlantılar, sonuç çıkartma standartları düşünceye yönelik standartlardandır. Sayı, ölçme, tahminde bulunma, geometri, olasılık gibi konular ise içerik standartlarında bulunmaktadır. Okul öncesi matematik müfredatı tasarlanırken, çocukların tartışmalarına, keşfetmelerine ve düşündüklerini uygulayabilmelerine olanak sağlayacak şekilde hazırlanmasına dikkat edilmelidir. Çocukların içinde bulunduğu gelişim basamağına uygun olarak hazırlanan müfredat; çocukların matematiksel kavramları anlayabilmelerini ve neden sonuç ilişkisini kurabilmelerini destekleyecektir. Ayrıca çocukların kendi matematiksel bilgilerine güven duyabilmeleri için grup içinde bulunduğu sonuçları paylaşarak fikir alış verişi yapmaları ve bunu tartışarak kendi bilgi yapılarını oluşturmaları da desteklenmelidir. Bu nedenle program planlamasında, çocukların keşfetmelerine ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıyan etkinliklere yer verilmelidir (Akman, 2002).

Ev ortamında başlayıp okul öncesi eğitim kurumunda devam eden matematik öğretimi çocuğun bulunduğu yaşa uygun olarak oyun ve zengin uyarıcıların olduğu bir çevreyle sunulmalıdır. Çocuğun zevk alması, heyecan ve merak duygusunun oluşturulması ise matematiğe karşı olumlu tutumlar edinmesine olanak sağlayacaktır (Uyanık ve Kandır, 2010). Matematiksel kavramların yalnızca kartlarla ya da alıştırma kitaplarıyla öğretilmeye çalışılması ise doğru bulunmamaktadır. Bunun yerine beslenme, temizlik, serbest zaman etkinlikleri, sanat, müzik, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, fen deneyleri, gezi gözlem etkinliklerinin içinde matematiksel kavramlara yer verilerek çocukların dikkatlerini çekmek gerekmektedir (Güven, 2004). Özetle çocuklardaki matematik becerilerinin gelişimini desteklemek için, uygun yöntem ve teknikler seçilmeli, çalışmalarda çeşitliliğe yer verilmeli, çocukların tecrübe edinerek sahip oldukları bilgi ve becerilerin üzerine yeni bilgi ve becerileri yapılandırarak öğrenmeleri desteklenmeli ve problem çözmelerine fırsat verilmelidir (Sezer, 2008).

2.4.5.3. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, başkaları ve çevre ile olumlu etkileşimi teşvik eden davranışlardır. Bu beceriler empati gösterme, katılım, grup faaliyetleri, cömertlik, yardımseverlik,

başkaları ile iletişim kurma ve problem çözüme gibi davranışları içermektedir (Lynch ve Simpson, 2010). Aynı zamanda sosyal beceriler bireyin olumsuz ya da olumlu duygularını düzgün bir şekilde ifade edebilmesini, ihtiyaç anında çevresindekilerden yardım isteyebilmesini, haklarını koruyabilmesini, kendisine uymayan düşünceleri reddedebilmesini kolaylaştırmaktadır (Sorias, 1986).

Çocuklar okulda, bir işi beraber yapmayı, karar vermeyi, kendileri hakkında yorum yapmayı, bir gruba ait olmanın değerli olduğu gibi sosyal becerileri öğrenmektedirler. Çocukların sahip olduğu akran grupları onların sosyal becerilerini destekleyerek kendilerini daha iyi tanımalarına yardım etmektedir. Bu grupların içinde oluşan ilişkiler ise, kişilerin birbirine saygı duymasına ve işbirliği içinde bulunmasına bağlıdır. Çocuklar aynı grubu paylaştıkları için benzer sorunlara ve yaşantılara sahip olarak, birbirlerini daha iyi anlayabilmektedirler (Senemoğlu, 1994).

Okul öncesi eğitimde geliştirilmesine ve desteklenmesine ihtiyaç duyulan sosyal becerileri Curtis üç madde olarak sıralamıştır (Akt: Senemoğlu, 1994):

1. Gruptaki çatışma durumlarını çözüme ve iş birliği içinde bulunma.
2. Arkadaşlık ilişkilerininin daha yakın bir hal almasını sağlayarak, kişilerin birbirini anlayabileceği ilişkiler kurma
3. Empatik becerileri edinerek çevresindekilere itinalı davranma, onlara karşı sevgi ve saygı duyma

2.4.5.4. Motor Beceriler

Erken çocukluk döneminde, çocukların motor uyarımlarla karşılaşmasına olanaklar sağlanması çocukların motor beceriler edinerek bireysel gelişiminin sağlıklı olmasını büyük ölçüde etkileyecektir (Boz, 2011). Bu motor beceriler ise; okuma-yazma becerileri, dengeli yürüme ve koşma, merdiven çıkma, masada dik ve belli uzaklıkta oturma gibi büyük ve küçük kas gelişimini destekleyen birçok beceriyi kapsamaktadır. Çocuğun bu becerileri kazanması içinse, öncelikle sağlıklı bir büyüme ve gelişme içinde olması, büyük ve küçük kaslarını koordineli olarak kullanmayı öğrenmiş olması gerekmektedir (Görmez, 2007). Bu nedenle okula hazırlık programları oluşturulurken ilkokula geçişi kolaylaştırmak amacıyla aşağıdaki motor becerilerin gelişimi üzerinde önemle durulmalıdır (Oktay ve Polat Unutkan, 2003):

İnce motor becerileri, el-göz koordinasyonu

- Nesneleri manipüle etme
- Düzgün bir şekilde kalem tutma
- Çizgileri kopyalama
- Çizgileri birleştirme

Bedenin dengede olmasını sağlama

- Dengeli bir şekilde koşma, yürüme
- Değişik hareketler sergilerken bedenin dengede olmasını sağlama

Koordineli hareket etme

- Herhangi bir engel karşısında hızlı hareket edebilme
- Organların birbiriyle koordinasyon içinde olmasını sağlama.

El-göz koordinasyonunu sağlayan beceriler, küçük kasların kullanımıyla alakalı becerilerdir. Bu becerilerin gelişimini desteklemek için çocuğa aşağıdaki gibi etkinliklerin yaptırılması uygun olacaktır. Bunlar; yemeğini yerken çatal ve bıçak kullanma, diş temizliği yapma, düğme ilikleme, kendi başına giyinip soyunabilme, küçük parçaları blokları birleştirme, masa hazırlama, fırça, makas ve kalem gibi araçları kullanma, küçük hayvanları ona zarar vermeden tutma, bir kaptan diğerine su doldurup boşaltma, geometrik şekilleri çizme vb. Bu etkinlikler çocukların ilgi ve dikkatini çekebilecek şekilde sunulduğunda, çocuk etkinlikten zevk alarak etkinliği tamamlamaya çalışacaktır. Bu durumda çocuğun belirlenen becerileri kazanmasını kolaylaştıracaktır (Senemoğlu, 1994).

Okul öncesi eğitim programında da çocukların büyük ve küçük kas becerilerinin gelişimi için sınıf içi ve dışında oynanan oyunlar, yapılan spor aktiviteleri, topla oynanan oyunlar, yakalama-atma-fırlatma çalışmaları, koşma ve farklı şekillerde yürümeyi gerektiren etkinlikler ile farklı el becerileri gerektiren materyallerle çalışmayı temel alan etkinlikler gibi pek çok etkinlik yer almaktadır (Akşin, 2013).

2.4.5.5. Duygusal Beceriler

Çocuğun yaşı ilerledikçe hem çevresi genişlemekte hem de aile bireyleri ve diğer çocuklarla ilişkileri gelişmektedir. Çevresindeki diğer yetişkinlerle ve akranlarla etkileşimde bulunabilmesi için yaşına uygun sosyal ve duygusal becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerin gelişimini, başta aile olmak üzere çevredeki diğer

insanlar, arkadaşlar, okul ve tüm çevre tarafından erken dönemde sunulan iletişim olanakları etkileyecektir. Çocukların yaşına uygun duygusal becerileri kazanabilmeleri için, öncelikle onların kendi duygularını tanıma, ifade etme, kontrol edebilme ve başkalarının duygularını anlamaya yönelik olarak evde ve okulda uygun fırsatlar sunulmalıdır (Dinç, 2012).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların duygusal beceri gelişimini desteklemek için yıllık program hazırlarken ilkokula hazırlık çalışmaları kapsamında yer verilmesi gereken çalışmalar ise şunlardır (Oktay ve Polat Unutkan, 2003):

- Kendi duygularını anlama ve açıklama
- Diğer bireylerin duygularını anlama,
- Duygusal tepkilerini kontrol altına alma
- Empati.

Okul öncesi öğretmeni ise duygusal beceri gelişimini desteklemek için; çocukların duygularını farklı yollarla ifade edebilecekleri dans, müzik, resim, drama gibi birçok etkinlik düzenleyebilir. Özellikle oyun etkinliğinde çocuklar mutluluk, mutsuzluk, sinirlilik, saldırganlık gibi duygularını doğal yollarla ifade etme ve hissettiği duygularla baş edebilme konusunda birçok fırsat yakalayacaklardır (Dinç, 2012).

2.4.5.6. Öz bakım Becerileri

Okul öncesi eğitim kurumlarında; tuvalet, el yüz temizliğini destek almadan yapma, eşyalarını toplama, kendi işini destek almadan yapma, sorumluluklarını yerine getirme gibi öz bakım becerilerinin gelişimini destekleyen çalışmalara yer verilmektedir. Bu durum da okula hazır bulunuşluğu olumlu yönde etkilemektedir. Çocuk bu öz bakım becerilerini gerekli düzeyde kazanamamışsa ilkokulda olumsuz tecrübeler edinecek, böylece ilk planlı eğitim yaşamı bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenecektir. Yani diğer gelişim alanları gibi öz bakım becerileri de çocuğun ilkokula hazır olmasında çok önemli bir yere sahiptir (Kılıç, 2008).

Çocukların öz bakım becerilerini kazanmaları ise büyük oranda onların ince motor becerilerinin gelişimine bağlı bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde, çocukların henüz ince motor becerileri yeterince gelişmemiştir. Bu nedenle, bu becerilerin kazanılmasında olgunlaşmayla birlikte çocuğa model olma, alıştırma yapma ve

davranışı pekiştirme çok önemlidir. Ailenin ve öğretmenin bu noktada dikkatli ve sabırlı olması becerilerin kazanılmasını kolaylaştıracaktır. Ebeveynlerin aceleci davranması ya da çok kolayıcı davranarak çocuğun bu girişimlerini engellemesi becerilerin kazanımını geciktirecektir (Dinç, 2012). Bu durum çocuğun ileriki yaşantısında birçok problemin ortaya çıkmasına sebep olacak ve çocuğun bağımlı, kendine güveni olmayan bir kişi olmasına neden olabilecektir. Bu nedenden dolayı çocukların öz bakım becerilerini kazanmaları için onlara olanaklar sağlanarak sabırla bu süreç takip edilmelidir. Çocuklar için bu olanaklar sağlanırken onların sahip olduğu bireysel özellikler, bulunduğu gelişim basamağı ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalı ve kendisinin üstünde bir beceri beklenmemelidir (Demiriz ve Dinçer, 2000).

2.5. İlkokula Hazır Bulunuşluk İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde ilkokula hazır bulunuşluk ile ilgi yapılan bazı araştırmaların özet bilgilerine tarih sırasına göre yer verilmektedir.

Oktay (1983) çalışmasında farklı ortamlardan gelen çocukların okul olgunluğunu ölçmüştür. Çalışmadaki I. grup denekleri; İstanbul'un iyi bölgelerinden büyük bir kısmı yüksek öğrenime sahip babaları olan 35 erkek, 35 kız oluşturmuştur. II. Grup denekleri ise; İstanbul'un en sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerinden ilkokul veya hiç öğrenim görmemiş babalara sahip 35 erkek, 35 kız oluşturmuştur. Çalışma sonunda; farklı kültür ve sosyo-ekonomik düzeylere sahip ailelerin çocuklarının, okulun kendisinden beklediği görev ve sorumlulukları yerine getirme de farklılıklara sahip oldukları görülmüştür.

Belçer (1993) çalışmasında, anne-babaların çocuğun okul başarısına yardım ve katkılarını incelemiştir. Çalışma sonucunda; anne-babaların eğitim durumunun ve mesleğinin çocuğun okul başarısında etkili olduğu görülmüştür.

Çataloluk (1994) tarafından yapılan çalışmada, okul olgunluğu sosyo-ekonomik düzeylere ve farklı kültürel ortam değişkenlerine göre incelenmiştir. Çalışmaya; S.H.Ç.E.K.'e bağlı gündüz bakımevi ve kreşe devam eden 21'i erkek, 10'u kız olmak üzere 62 çocuk ve S.H.Ç.E.K.'e bağlı yuvalarda koruma altına alınmış diğer grupla aynı sayıda çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda; 5-6 yaşlarındaki gündüz bakımevi ve

kreşlerdeki çocukların okul olgunluğu puanları yuvalarda korunma altına alınan çocuklarınkinden daha yüksek bulunmuştur.

Lewit ve Baker (1995) tarafından yapılan çalışmada, anaokulu öğretmenlerinin okul olgunluğu ile ilgili düşünceleri araştırılmıştır. Çalışmaya; Amerika yaşayan 8762 aile ve 1339 anaokulu öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin, fiziksel olarak sağlıklı olmanın, dinlenmiş ve iyi beslenmiş olmanın okul olgunluğunda en önemli faktör olduğuna inandıkları ve yaklaşık olarak %75'inin bu koşulları önemli buldukları görülürken, ebeveynlerin akademik yetenekleri okul olgunluğu açısından önemli gördüğünü ve ebeveynlerin %60'ının anaokuluna başlamadan önce çocukların alfabeyi bilmesinin önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Kılıçarslan (1997) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının okul olgunlukları incelenmiştir. Çalışma sonucunda; okul olgunluğunda sosyo-ekonomik düzeyin etkisinin bulunduğu görülmüştür.

Çıkrıkçı (1999)'un yapmış olduğu çalışmada, aile tutumları ile okul olgunluğu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmaya; okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundan 78'i erkek, 72'si kız toplam 150 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; çocuğun başarısının artmasında ebeveynlerin eğitim düzeylerinin ve sosyo-ekonomik düzeylerinin artmasının etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca kardeş sahibi olan çocukların tek çocuk olanlara göre başarı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Ramey vd. (2000) tarafından yapılan çalışmada, yüksek riskli anneler ve çocukları için erken çocukluk eğitiminin etkileri incelenmiştir. Anne öğrenim durumunun çocuğun okula hazır bulunuşluğunda etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Üstün vd. (2000) tarafından yapılan araştırmada, ilkokula hazır bulunuşluk farklı sosyo-ekonomik düzey açısından incelenmiştir. Araştırmaya; sosyo-ekonomik düzeylerden üst gruptan 50, orta gruptan 46, alt gruptan 47 toplam 143 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda; sosyo-ekonomik düzeylerle okul olgunluğu arasındaki farkın önemli olduğu görülmüştür.

Arıkök (2001) tarafından yapılan çalışmada, okuma olgunluğu görsel algı eğitimine göre incelenmiştir. Çalışmaya; Ankara ilindeki ODTÜ Geliştirme Vakfı özel Ankara İlköğretim Okuluna devam eden 94 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda; uygulanan eğitim programının okul olgunluğu üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Demiriz ve Dinçer (2001) tarafından yapılan çalışmada, 5-6 yaş çocuklarının öz bakım becerileri cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmiştir. Çalışmaya, 253 kız, 261 erkek olmak üzere toplam 514 çocuğun anne ve babaları katılmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların öz bakım becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Demirtaş (2001) çalışmasında, annelerin değerlendirmesine göre çocukların öz bakım becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya, çocukları 1993 doğumlu ve ilkokul birinci sınıfa giden 131 anne katılmıştır. Çalışma sonucunda; araştırmada kullanılmak için geliştirilen Özbakımı ve Bazı Temel Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öz bakım becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Kerem (2001) tarafından yapılan çalışmada, okumaya hazırlık programının çocuklar üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Çalışmaya; 182 okul öncesi öğretmeni, araştırmanın ikinci aşamasına ise 26 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda; çocukların okuma gelişimlerini okumaya hazırlık programının desteklediği görülmüştür.

Dockette ve Perry (2002) tarafından yapılan çalışmada, okula hazır oluşu tanımlama, okula hazır oluşu değerlendirme ve hazır olma durumunu etkileyen bazı kararların etkileri incelenmiştir. Çalışmaya; 280 öğretmen ve 298 anne-baba katılmıştır. Çalışma sonucunda, anne-babalar ve öğretmenler tarafından çocukların okula uyumuyla ilgili konuların en önemlileri olarak değerlendirilmiştir. Anne-babaların ve öğretmenlerin, çocuğun okula başlama yaşının büyük olmasını tercih ettikleri görülmüştür.

Pelletier ve Brent (2002) tarafından yapılan çalışmada, çocukların okula hazır bulunuşluğuna anne-baba katılımının, ebeveynlerin öz yeterliklerinin, kültürel çeşitliliklerinin ve öğretme stratejilerinin etkisi incelenmiştir. Çalışmaya; ailesi İngilizce bilen, okul temelli ebeveynlik ve hazır bulunuşluk merkezi programlarına katılan 4 yaş çocukları ve ebeveynleri katılmıştır. Çalışma sonucunda; kendilerini daha etkili olarak gören ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocuklarının eğitimine daha fazla karıştıkları görülmüştür. Öğretmen stratejileri, ebeveyn katılımını ve ebeveyn kendi öz yeterliliğini kolaylaştırmada önemli bir özellik olarak görülmüştür.

Yazıcı (2002) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmektedir. Araştırmaya; orta sosyo-ekonomik düzeyden okul öncesi eğitimin son döneminde olan 70 çocuk ve ilkokula yeni başlayan 72 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının okul olgunluğunu etkilediği görülmüş, okul öncesi eğitim almayan çocukların okul olgunluklarının okul öncesi eğitim alanlarından daha düşük olduğu bulunmuştur.

Bayhan (2003) tarafından yapılan araştırmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarına çoklu zekâ kuramına dayanan okuma-yazmaya hazırlık programının etkileri incelenmiştir. Çalışmanın kontrol grubuna 15, deney grubuna 15 olmak üzere toplamda 30 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarına hazırlanan programın etkisi olduğu bulunmuştur.

Bedel (2003) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul I. dönem programlarındaki okuma yazma etkinliklerinde yaşlılarından geride bulunan çocukların geride bulunma nedenleri ve bu durumu engelleme de kullanılan stratejik yaklaşımlar incelenmektedir. Çalışmaya; 10 sınıf öğretmeni, 5 özel eğitimci, Rehberlik ve Araştırma Merkezi 5 rehber öğretmeni toplam 20 kişi katılmıştır. Çalışma sonucunda; gelişimsel özelliklerin öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerindeki başarısında önemli olduğu, psikolojik ve ailevi nedenlerden kaynaklanan faktörlerin öğrencinin okuma-yazma etkinliklerindeki başarısını etkilediği, okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geride olan öğrencilerin okuma-yazmayı gerçekleştirebilmelerinde kullanılan araç-gereçlerin, yöntem ve tekniklerin önemli bir yeri olduğu görülmüştür.

Ergün (2003) çalışmasında, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yeteneklerinin ve matematik başarılarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmaya, 274 öğrenci ve 150 sınıf öğretmeni dahil olmuştur. Çalışma sonucunda; okul öncesi eğitime devam süresi arttıkça çocukların matematik yetenek ve başarısının arttığı saptanmıştır.

Polat Unutkan (2003) tarafından yapılan ‘Marmara İlköğretime Hazır Oluş ölçęi’nin geliştirilmesi ve standardizasyonu’ adlı çalışmada MİHÖ’nün güvenilirlik, geçerlilik ve norm çalışmasını yaparak çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını değerlendirebilen bir aracı kullanıma hazır hale getirmiştir. Çalışmaya; 1002 çocuk dahil edilmiştir.

Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitimin çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını etkilediği, sosyo-ekonomik koşullardan doğan eşitsizliğin ortadan kalkmasına yardımcı olduğunu saptamıştır. Aynı zamanda anne- babaların sahip oldukları meslekler ve eğitim durumlarının çocuklara iyi olanaklar sunulmasında etkili olduğu buna paralel olarak okula hazır bulunuşluğunda olumlu bir yönde etkilendiği görülmüştür.

Uyanık Balat (2003) tarafından yapılan çalışmada, ailesin yanında kalan ve korunmaya muhtaç çocukların ilkokula hazır bulunuşlukla alakalı kavram bilgileri incelenmiştir. Çalışmaya, S.H.E.Ç.K'e bağlı 4 farklı kurumdan 51 çocuk ve 11 farklı okuldan 462 çocuk toplamda 513 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların ilkokula hazır bulunuşlukla alakalı kavram bilgileri ile sosyo-ekonomik düzey, aile yanında olma ve kurumda kalma, ebeveyn eğitim düzeyi ve okul öncesi eğitimden faydalanma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışma grubundaki çocuklardan %25,3'ünün ilkokula hazır bulunuşluk ve okul başarısıyla alakalı becerilerde öğrenme güçlüğü bakımından risk taşıdığı saptanmıştır.

Yılmaz (2003) yapmış olduğu çalışmada, çocukların okul olgunluklarını değerlendirebilmek için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmiştir. Çalışmaya; 66- 72 ay aralığında bulunan 120'si erkek, 120'si kız olmak üzere toplam 240 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda; çocuğun içinde bulunduğu çevresel şartların okula olgunluğunu büyük bir düzeyde etkilediği görülmüş ve daha elverişli bir ortamda bulunan çocukların kontrol listesini daha başarılı bir şekilde tamamladıkları saptanmıştır.

Wesley ve Buysse (2003) tarafından yapılan çalışmada, uzmanların ve anne-babaların ilkokula hazır bulunuşluk ile ilgili algıları ve beklentileri incelenmiştir. Çalışmaya; 25 ebeveyn, 32 okul öncesi eğitim öğretmeni, 36 ilköğretim öğretmeni ve 25 okul yöneticisi olmak üzere 118 katılımcı dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda; ebeveynler ve uzmanlar Ulusal Eğitim Hedefleri Panelinde (National Education Goal Panel) bahsedilen temel beş gelişim alanlarının desteklenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Okula iyi bir başlangıç için gerekli olan becerilerin; çocukların diğer çocuklarla ve yetişkinlerle anlamlı iletişim kurmaları, temel kurallara ve direktiflere uymaları, benliklerinin göstergesi olan ihtiyaç ve isteklerini ifade edebilmeyi çocukların ebeveynlerden ayrılabilmeleri olduğu görülmüştür.

Boz (2004) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin, velilerin, ilkokul 1.sınıf öğretmenlerinin çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya; okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş çocuğunun 117 öğretmeni ve 258 velisi ile 97 1.sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonunda; okul öncesi öğretmenin görüşlerinde öğrenim düzeyinin, yaşının ve tecrübesinin etkili olduğu görülürken, 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde ise öğrenim düzeyinin ve tecrübenin etkili olduğu görülmüştür.

Samms-Vaughan vd. (2004) çalışmalarında, Jameikalı anne-babaların altı yaşındaki çocuklarına disiplin uygulamaları incelenmiştir. Çalışma sonucunda; alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına zengin uyaranlı bir çevre oluşturmakta yetersiz kaldığı ve bu durumun çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Akçum (2005) çalışmasında, 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisini incelemiştir. Çalışmaya; okul öncesi eğitim alan 50 çocuk ve okul öncesi eğitim almayan 50 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Foster vd. (2005) ise çalışmasında çocuğun okul başarısına çeşitli aile değişkenlerinin etkisini incelemiştir. Çalışmaya, Head Start programı gören 48 sınıftan 5 kız ve 5 erkek dahil olmuştur. Çalışma sonucunda, sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun okula hazır bulunuşluğunu etkilediği görülmüştür.

Kotil (2005) tarafından yapılan çalışmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk seviyeleri annelerin okula hazır oluş ile ilgili görüşlerine göre incelenmiştir. Çalışmaya; 150 çocuk ve anneleri, öğretmenleri katılmıştır. Çalışma sonucunda; çocuğun ilkokula hazır bulunuşluk seviyesini algılamada anne eğitim düzeyinin yüksek olmasının etkin olduğu görülürken, çalışan annelerin ve kendine ait çalışma alanı olan, sorsal faaliyetlere katılan çocukların annelerinin çocuğunu okula daha hazır olarak gördükleri saptanmıştır. Annelerin çocuklarının okula hazır oluş seviyeleri hakkındaki algıları ile çocukların hazır bulunuşluk seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Taner ve Başal (2005) tarafından yapılan çalışmada, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri cinsiyet açısından incelenmiştir. Çalışmaya, 240 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda; genel olarak okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür. Özellikle orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır.

Esaspehlivan (2006) tarafından yapılan çalışmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre incelenmiştir. Çalışmaya; okul öncesi eğitim alan ve almayan 68 ve 78 aylık 300 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; okul öncesi eğitim almamış olan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk seviyeleri okul öncesi eğitim almış olanlarınkine göre düşük bulunmuştur. Çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri kronolojik yaşlarına göre ise anlamlı farklılık göstermiştir.

Farver vd. (2006) çalışmalarında, genç Latin çocuklarının okula hazır olma durumlarını ve ev ortamlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, çocukların okula hazır olma durumlarında anne öğrenim durumunun etkili olduğu görülmüştür.

Hair vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada, çocukların okula hazır olma durumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyin okula hazır olma üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Pagani vd. (2006) çalışmalarında, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların okula başladıklarından itibaren düşük performans gösterdiklerini saptamıştır. Çalışmaya, 260 kız ve 262 erkek olmak üzere 522 çocuk dahil olmuştur.

Polat Unutkan (2006a)'nın yapmış olduğu çalışmada, çizgi çalışmalarının ve ince motor becerilerin gelişimi bakımından çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya; okul öncesi eğitim almayan 120, alan 180 toplamda 300 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitimden faydalanan çocukların çizgi çalışmaları ve gelişimsel özellikleri, okul öncesi eğitimden faydalanmayan çocuklardan daha yüksek bulunmuştur.

Polat Unutkan (2006b)'nin yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi eğitimden faydalanan ve faydalanmayan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk durumları bilimsel düşünme becerileri açısından incelenmiştir. Araştırmaya; 101'i 5 yaş, 99'u 5,5 yaş ve

100'ü 6 yaş olmak üzere toplam 300 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonunda; okul öncesi eğitimden faydalanan çocukların bilimsel düşünme becerileri (nedensellik, sonuç çıkarma ve problem çözme) okul öncesi eğitimden faydalanmayan çocuklarınkine göre daha yüksek bulunmuştur.

Polat Unutkan (2006c) tarafından yapılan çalışmada, dil gelişimi bakımından ilkokula hazır bulunuşluk düzeyi, çocukların ebeveynlerinin kitap okumaya ilgilerine göre incelenmiştir. Araştırmaya; beş, beş buçuk, altı yaş gruplarından 50'şer çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırma sonucunda; ebeveynleri okuma alışkanlığı edinmiş olan, kitapları olan ve kendisine kitap okunan çocukların ses çalışmalarında ve dil gelişiminde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Fantuzzo vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada, düşük gelirli kentsel okul öncesi çocuklar için sosyal-duygusal sınıf davranışı ve okul hazır bulunuşluğun boyutları araştırılmıştır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında, yaş ve cinsiyet değişkenine göre okul hazır bulunuşlukta anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Dağlı (2007) çalışmasında, okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarıları karşılaştırmıştır. Çalışmaya, okul öncesi eğitim alan 150 çocuk ve okul öncesi eğitim almayan 150 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda; çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri arttıkça başarı puan ortalamalarının da arttığı görülmüştür.

Görmez (2007) çalışmasında, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluklarını ve matematik hazır bulunuşluklarını incelenmiştir. Çalışmaya; 207 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonunda; okul olgunluk seviyeleri yetersiz olan ve köy ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların matematik hazır bulunuşlukları, okul olgunlukları istenilen seviyede olan şehir ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların matematik hazır bulunuşluklarından daha düşük bulunmuştur.

Janus ve Duku (2007) çalışmalarında okula hazır bulunuşluğa sosyo-ekonomik düzeyin, ailenin ve sağlık faktörlerinin etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan çocukların okula hazır bulunuşlukları daha yüksek bulunmuştur.

Kartal (2007) çalışmasında, erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya, altı yaş grubundaki 80 çocuk ve onların anneleri dahil olmuştur. Çalışma

sonucunda; programın çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyerek çocukları okula hazır hale getirdiği görülmüştür.

Polat Unutkan (2007a) tarafından yapılan çalışmada; ilkokula hazır bulunuşluk, çocukların kardeş ilişkileri ve sahip oldukları eğitim materyalleri ile kardeş sahibi olma durumlarına göre incelenmiştir. Araştırmaya; 175 çocuk ve anne babaları katılmıştır. Çalışmanın sonunda çocukların ilkokula hazır bulunuşluk seviyeleri üzerinde kardeş faktörünün olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Polat Unutkan (2007b) tarafından yapılan çalışmada; matematik becerileri bakımından ilkokula hazır bulunuşluk çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey) göre incelenmiştir. Araştırmaya; okul öncesi eğitimden faydalanmayan 120, faydalanan 180 çocuk katılmıştır. Bu çocukların yaş grubu ise beş, beş buçuk, altı yaş şeklindedir. Araştırma sonucunda; beş buçuk ve altı yaş grubundaki çocukların matematik becerileri beş yaş grubuna göre daha yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyin düşük olmasının çocukların matematik beceri düzeylerini olumsuz etkilediği görülmüştür.

Polat Unutkan (2007c) tarafından yapılan çalışmada, ilkokula hazır bulunuşluk çocukların yaşadıkları evin niteliklerine göre incelenmişti. Çalışmaya; altı beş buçuk, beş yaş grubundan toplam 300 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinde, çocuğun yaşadığı evin sahip olduğu birçok özelliğin farklılıklara neden olduğu görülmüştür.

Ülkü (2007) tarafından yapılan çalışmada, okul olgunluğu çocukların öğretmenlerinin ve velilerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırmaya; 50 okulöncesi öğretmeni, 40 1. Sınıf öğretmeni ve 400 1. sınıf velisi, 350 okul öncesi velisi dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda; velilerin okul olgunluğu hakkındaki görüşleri; kronolojik yaş, bilişsel, fiziksel ve sosyo-duygusal olarak sıralanmıştır. Okula hazırlık için evde yapılan çalışmalar ise; resim ve boyama yapma, ödev yapma, kavram çalışmaları olarak bulunmuştur.

Ünal Gürocak (2007) çalışmasında, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi incelenmiştir. Çalışmaya, 165 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların dil gelişimleri sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanırken, ince motor becerilerinde fark olmadığı saptanmıştır.

Çelenk (2008) çalışmasında, ilköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeylerini incelemiştir. Çalışmaya, 103 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda; okul öncesi eğitimin çocukların okuma ve yazmaya hazırlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Gormley, Phillips ve Gayer (2008) tarafından yapılan çalışmada, okula hazır bulunuşluğu teşvik etmek amacıyla Oklahoma'daki okul öncesi programların başarısını ayrıntılarıyla anlatılmaktadır. Oklahoma Eyaleti, Tulsa Bölgesi'nde okullarda uygulanan programla çocukların okumaya hazırlık alanında 9 ayda, yazmaya hazırlık alanında 7 ayda, matematik becerilerine hazırlık alanında ise 5 ayda tamamlandığı görülmüştür. Aynı bölgede uygulanan Head Start Programı ile ise çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarının okumaya hazırlık alanında 6 ayda, yazmaya hazırlık alanında 3 ayda, matematik becerilerine hazırlık alanında ise 5 ayda tamamlandığı görülmektedir.

Umek, Kranjc, Fekonja ve Bajc; (2008)'in yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi eğitimin, çocuğun okula hazır bulunuşluğuna, entellektüel yeteneklerine, dil yeterliliğine ve ebeveynlerin eğitim düzeylerine etkisini incelenmiştir. Çalışmaya; ilköğretim birinci sınıfa devam eden 68-83 aylık 219 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; ana-babanın eğitim seviyesinin daha düşük olması durumunda, okul öncesi eğitim almanın çocuk gelişimi üzerindeki eksiklikleri telafi edebildiği saptanmıştır. Aynı zamanda okul öncesi eğitimin ebeveynleri oldukça eğitilmiş olan çocuklar için okula hazır olmada önemli bir faktör olmadığı görülmüştür. Bu ebeveynlerin okul öncesi faaliyetleri aile ortamında, çocuklarına kaliteli bir şekilde verdikleri düşünülmektedir.

Cinkılıç (2009) çalışmasında, okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisini incelemiştir. Çalışmaya, 224 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda; okul öncesi eğitimin öğrencilerin okul olgunluk düzeyleri açısından önemli bir etken olduğu görülmüştür.

Edwards vd. (2009) sosyo-ekonomik dezavantajlı çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını incelemiştir. Dezavantajlı aileden gelen çocukların risk altında olduğu görülmüştür. Anne-babaların sahip oldukları özelliklerde çocuğun okula hazır bulunuşluğunu etkileyen değişkenler arasında yer almıştır.

Koçyiğit (2009) tarafından yapılan çalışmada, ilkokula hazır bulunuşluk için gerekli olan nitelikler ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre araştırılmıştır. Araştırmaya; 13 ebeveyn ve 14 1. sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda; öğretmenler tarafından ilkokula hazır bulunuşluk için gerekli olan nitelikler ilkokuldaki görevleri yerine getirebilme olgunluğu olarak nitelendirilmiş ve bu olgunluğun gelişim alanlarındaki gelişmeyle doğru orantılı olduğu görülmüştür.

Thornburg vd. (2009)'un "Missouri Kalite Derecelendirme Sistemi Okul Hazırlık Çalışması" adlı çalışmalarında sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan çocukların okula hazır bulunuşluğu yüksek bulunmuştur.

Erkan ve Kırca (2010) tarafından yapılan çalışmada, okula hazır bulunuşluğa okul öncesi eğitimin etkisi çeşitli değişkenlere göre araştırılmıştır. Araştırmaya; okul öncesi eğitimin verildiği ilkokullardaki 1. sınıfta eğitim gören 170 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda; cinsiyet ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin ve okul öncesi eğitimin ilkokula hazır bulunuşlukta anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Kelly (2010) çalışmasında, okula hazır bulunuşluğu Afrika kökenli Amerikalı çocukların sahip olduğu değişkenlere göre incelemiştir. Çalışma sonucunda, sosyo-ekonomik düzeyin düşük olmasının okula hazır bulunuşluğu olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Teke (2010) tarafından yapılan çalışmada, okula hazır bulunuşluğa okul öncesi eğitimin etkisi öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Çalışmaya, 104 kadın, 96 erkek olmak üzere toplam 200 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonunda; okul öncesi eğitim almış çocukların ilkokula hazır bulunuşluk seviyelerinin yeterli olduğu görülmüştür. Bu hazır bulunuşluk okul öncesi eğitim alan çocukların gelişim alanlarına ilişkin hazır bulunuşluk seviyeleri de öğretmenler tarafından yeterli bulunmuştur.

Erkan (2011) tarafından yapılan çalışmada, farklı sosyo-ekonomik alt yapıya sahip çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri çeşitli değişkenlere göre araştırılmıştır. İlkokul 1.sınıfa devam eden 179 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda; sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi eğitim ve anne öğrenim düzeyi ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, baba öğrenim düzeyi, cinsiyet ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kayılı ve Arı (2011) tarafından yapılan araştırmada, okula hazır bulunuşluğa Montessori Yönteminin etkisi incelenmiştir. Çalışmaya, 25 deney, 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 50 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda; Montessori Yöntemi çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarında uygulanmakta olan programa göre daha etkili bulunmuş ve yöntemin okula hazır bulunuşluğu olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Özbek (2011) tarafından yapılan çalışmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları aile katılımlı okula hazırlık programına göre incelenmiştir. Çalışmaya; anasınıfına devam eden 60-72 aylık 40 çocuk ve velisi katılmıştır. Araştırma sonunda, hazırlanmış olan programın çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Pirpir Alakoç (2011) tarafından yapılan çalışmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları anne eğitim programına göre incelenmiştir. Çalışmaya; düşük sosyo-ekonomik ve kültürel seviyede bulunan anneler ve okul öncesi eğitimden faydalanmayan çocuklardan 55'şer kişi dâhil olmuştur. Çalışma sonucunda; hazırlanmış olan programın annelerin okula hazırlık becerilerini desteklediği ve bilgi seviyelerinde artış sağladığı görülmüştür.

Pirpir Alakoç vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada, okul olgunluğu annelerin sahip olduğu mükemmeliyetçi tutumlara göre araştırılmıştır. Çalışmaya; alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunup altı yaş grubu çocuğa sahip olan 58 anne ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunup altı yaş grubu çocuğu olan 50 anne katılmıştır. Araştırmanın sonunda; annelerinin mükemmeliyetçilikleri ile okul olgunlukları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Okul olgunluğunun ilk çocuk olup olmama durumuna göre incelenmesi sonucunda ise, ilk çocuk olanların okul olgunlukları daha yüksek bulunmuştur.

Ramazan ve Demir (2011) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri incelenmiştir. Çalışmaya, 36-48 aylık 53 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda; çocukların bilişsel gelişim seviyelerinin okul öncesi eğitime devam süresine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Bağçeli Kahraman (2012) tarafından yapılan çalışmada, ilkokula hazır bulunuşluk aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okul öncesi eğitim programına göre incelenmiştir. Bu

program 5-6 yaş grubu çocuklar için geliştirilmiştir. Çalışmaya; okul öncesi eğitime devam eden 31 kontrol grubu 26 deney grubu toplamda 57 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çalışma sonunda, hazırlanan programdan faydalan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri programdan faydalanmayanlarınkine göre daha yüksek bulunmuştur.

Dağlı Yeşil (2012) tarafından yapılan araştırmada, ilkokula hazır bulunuşluk okul öncesi eğitimden faydalanan çocukların veli görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırmaya; 115 veli katılmıştır. Araştırma sonucunda; velilerin büyük çoğunluğunun çocukların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve kendilerini ifade edebilmelerini önemli buldukları görülmüştür. Akademik becerilerin ise önem sırasında sonlarda yer aldığı görülmüştür.

Tunçeli (2012) çalışmasında, anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerini incelemiştir. Çalışmaya; normal gelişim gösteren 6 yaş grubu 240 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların sosyal beceri düzeyi düşük olan çocuklara göre okul olgunluklarının daha yüksek olduğu; ailenin iş, yaş ve eğitim durumunun çocukların sosyal becerileri ve okul olgunlukları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Akşin (2013)'ün yapmış olduğu araştırmada, ilkokula hazır bulunuşluk ile benlik algısı arasındaki ilişki ve bunların düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmaya; 60-72 aylık toplam 308 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların ilköğretime hazır bulunuşlukları ile benlik algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, benlik algısı ile ilköğretime hazır bulunuşluk alt boyutlarından matematik becerileri, sosyo-duygusal gelişim, zihin-dil gelişim ile fiziksel gelişim arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. İlköğretime hazır bulunuşluk alt boyutlarından zihin-dil gelişim alt boyutu ile benlik algısı toplam puanı, öz saygı ve öz yeterlilik alt boyutları toplam puanlarının tamamı arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların benlik algısı toplam puanları ve öz saygı alt boyut puanları ile ilköğretime hazır bulunuşluk alt boyutları (matematik, fiziksel gelişim, sosyo-duygusal gelişim, zihin-dil gelişim) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öz yeterlilik alt boyut puanları ile yalnızca zihin-dil gelişimleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Bağçeli Kahraman ve Başal (2013) tarafından yapılan araştırmada, okula hazır bulunuşluğu değerlendirme testinin uyarlama çalışması yapılmıştır. Çalışmaya, 11'i erkek, 19'u kız toplamda 30 ilköğretim birinci sınıfa başlamış olan 7 yaş çocuğu katılmıştır. Çalışma sonucunda; ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu saptanmıştır.

Baştuğ ve Kurnaz (2013) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul 1. sınıfa başlayacak öğrencilerin okula hazır olmasına ilişkin öğretmenlerin beklentileri incelenmiştir. Araştırmaya; 55 okulöncesi ve 40 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin 1. Sınıfa hazır olmalarına ilişkin beklentilerinin sınırlı olduğu, ayrıca bazı beklentilerin program ve literatürle örtüşmediği saptanmıştır.

Dilli (2013) tarafından yapılan çalışmada; okula hazır bulunuşluğa, sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanmış olan ilkokula hazırlık destek programının etkisi incelenmiştir. Çalışmaya; 20'si kontrol grubunda, 20'si deney grubunda olmak üzere 20 erkek ve 20 kız katılmıştır. Çalışma sonucunda; hazırlanan programın okula hazır bulunuşluğu olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Gündüz ve Çalışkan (2013) tarafından yapılan çalışmada, farklı yaş aralığında bulunan çocukların okuma yazma becerilerini kazanma düzeyleri ve okul olgunlukları incelenmiştir. Çalışmaya; 100'ü erkek, 105'i kız olmak üzere toplam 205 çocuk katılmış ve 17 öğretmenin de görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucunda; 72-84 aylık çocukların okul olgunlukları 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarınkine göre daha yüksek bulunmuştur. 60-66 aylık çocukların okul olgunlukları ise diğer yaş gruplarına göre daha düşük seviyede bulunmuştur.

Köşker (2013) çalışmasında, köyde ve kentte yaşayan 6 yaş çocukların okul olgunluklarının çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmaya, il merkezinde yaşayan 125 çocuk, köyde yaşayan 107 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; kentte yaşayan çocukların okul olgunlukları köyde yaşayan çocukların okul olgunluklarından yüksek bulunmuştur. Ayrıca, Annelerin ve babaların eğitim düzeyine göre okul olgunluğu puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Tunçeli ve Akman (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarına etki eden değişkenler incelenmiştir. Çalışmaya, 240 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; eğitim seviyesi

yüksek olan annelerin çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri eğitim seviyesi düşük olan annelerin çocuklarınkinden yüksek bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Uslu ve Uslu (2013) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğrencilerin okula hazır bulunuşluklarını cinsiyet, anne-baba eğitimi ve yaş değişkenleri açısından incelemiştir. Çalışmaya; 50 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda, anne yaş ve anne öğrenim düzeylerinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Ancak, cinsiyetin ve baba yaş ve öğrenim durumunun okula hazırlık bulunuşluk üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Canbulat Kutluca ve Yıldızbaş (2014) tarafından yapılan çalışmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırmaya; 10 okul öncesi öğretmeni, 10 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 20 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonunda; sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerin ilkokula hazır bulunuşlukla ilgili kronolojik yaşın yeterli olmadığı, bütün gelişim alanlarının desteklenmesi gerektiği, çocuğun okula başlamasıyla ilgili kararı velinin vermesinin sakıncalı olabileceği, okulun fiziksel özelliklerin çocukların yaş grubuna uygun olmadığı noktalarında ortak görüş belirttikleri saptanmıştır.

Holliday vd. (2014) çalışmalarında, sosyo-ekonomik olarak alt seviyede olan ailelerde anne-babaların eğitim düzeyinin yüksek olmasının çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde koruyucu bir etkisinin olacağını dile getirerek, anne-baba eğitim durumunun ilkokula hazır bulunuşluğa etkisine dikkat çekmişlerdir.

Kahramanoğlu, Tiryaki, Canbulat (2014) tarafından yapılan çalışmada, okula yeni başlayan çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Çalışmaya; 25 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda; 60-66 yaş grubu çocukların algılamada sorun yaşadıkları, küçük kaslarının yeterince gelişmediği, fiziksel gelişimi nedeniyle sınıfın ve okulun fiziksel şartlarına uyum sağlamada sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Dil gelişimleri bakımından ise kendilerini ifade etmede ve iletişim kurmada zorluk yaşadıkları saptanmıştır.

Kaynar (2014) tarafından yapılan çalışmada, ilkokula hazır bulunuşluk okul öncesi dönemde verilen satranç eğitimine göre incelenmiştir. Çalışmaya; bu eğitimi alan ve almayan çocuklardan 30'ar beş altı yaş grubu çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonunda;

okul öncesi dönemde alınan satranç eğitiminin, okula hazır bulunuşluğu, dikkat toplama becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Magdalena (2014) çalışmasında; aile özellikleri (eğitim düzeyi, aile yapısı), ebeveyn katılımı, ebeveynlik stili ve çocuğun akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş, çalışma sonunda anne-baba ile ilgili durumların çocuğun akademik başarısı ve okula başlama süreci üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Oğul Gürgah (2014) tarafından yapılan araştırmada, ilkokula hazır bulunuşluk ile duygu bilgisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya; 60-78 ay aralığındaki 303 çocuk (160 kız, 143 erkek), onların ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışma sonucunda; 6 yaş grubunda yer alan çocukların, beş ve beş buçuk yaş grubunda yer alan çocuklardan anlamlı şekilde daha fazla ilkokula hazır oluş puanı elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların ilkokula hazır bulunuşluk puanları ile duygu bilgisi düzeylerine göre anlamlı farklılık görülmüştür.

Okuyucu Akdaş (2014) çalışmasında, farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarının incelenmiştir. Çalışmaya; 150 çocuk ve anneleri katılmıştır. Çalışma sonucunda; yüksek sosyo-ekonomik gruptaki çocukların orta ve alt sosyo-ekonomik gruptaki çocuklara göre okuma olgunluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tunçeli ve Akman (2014)'ün yapmış oldukları araştırmada; okul olgunluğu sosyal beceri düzeylerine göre incelenmiştir. Çalışmaya, okul öncesi eğitime devam eden 121 erkek, 119 kız toplamda 240 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonunda; okul olgunluğu ile sosyal beceri düzeyi arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Yoleri ve Tanış (2014) çalışmalarında, ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından okula uyumlarını incelemişlerdir. Çalışmaya; ilköğretim 1. sınıfa devam eden 286 (131 kız, 155 erkek) öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların okula uyum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Atış Akyol (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki incelenmiştir. Çalışmaya, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 300 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri anne-

baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi değişkenlerine göre, MİHÖ bazı alt ölçek puanlarında farklılık saptanmıştır.

Koşan (2015) tarafından yapılan çalışmada, iki dilli çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre incelenmiştir. Çalışmaya; ilkokulların birinci sınıflarında öğrenim gören okul öncesi eğitimden faydalanan 150 çocuk ve okul öncesi eğitimden faydalanmayan 150 çocuk, 15 okul öncesi öğretmeni ile 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda; bu çalışma grubundaki çocukların okul öncesi eğitimden faydalanmalarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu gözlenmiş, okul öncesi eğitimden faydalanan çocukların alıcı dil seviyeleri okul öncesi eğitimden faydalanmayanlarınkinden daha yüksek bulunmuştur. 1.Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimden faydalanan çocukların okula daha hazır başladıklarını, ilkokula hazır bulunuşlukta ailenin önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Polat ve Sönmez (2015) tarafından yapılan çalışmada, 60-72 aylık dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık oyun destek programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi incelenmiştir. Çalışmaya; 20'i kontrol grubu, 20'i deney grubu toplamda ise 40 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonunda; çocukların matematik, fen, ses, zihinsel-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, öz bakım becerileri, uygulama ve gelişim formu son test sonuçları açısından kontrol grubunun aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda hazırlanan programın çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Buldu ve Er (2016) yapmış oldukları araştırmada, ailelerin ve öğretmenlerin ilkokula hazır bulunuşluk ile ilgili görüşleri ve okula başlama yaşıyla alakalı ortaya konan eğitim politikasıyla ilgili tecrübeleri araştırılmıştır. Çalışmaya; 400 aile bireyi ve 268 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda; ailelerin ve öğretmenlerin çocukların okula başlama yaşıyla ilgili endişe duydukları görülmüştür. Okula hazır bulunuşluğu etkileyen temel unsurlar olarak şunlar bulunmuştur; ebeveyn stilleri, aile ve çocuk özellikleri, yaşlılarla olan iletişim, çocukların eğitsel tecrübeleri ve medya/teknoloji. Okula hazır bulunuşluğu

etkileyen okul, eğitim programı, öğretmenle alakalı sorunlar ve kişisel becerilerle ilgili sorunlarda ortaya çıkmıştır.

Canbulat ve Kırıktaş (2016)'ın yapmış oldukları çalışmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını tespit edebilmek için geçerli ve güvenilir bir öğretmen değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmaya; 26 sınıf öğretmeni ve 620 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonucunda; ölçeğin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula hazır bulunuşluk seviyelerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir öğretmen değerlendirme ölçeği olduğu saptanmıştır.

Dilcioğlu (2016) çalışmasında, 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini incelemiştir. Çalışmaya; 391 çocuk ile onların anne-babaları ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin yaş, okul öncesi eğitime devam etme (süresi)/etmeme, anne-baba yaşı, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin gelir seviyesi/sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı; cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerine göre ise farklılaşmadığı görülmüştür.

Karakuzu ve Koçyiğit (2016) tarafından yapılan çalışmada, ilkokula hazır bulunuşluk hazırlanmış olan ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programına göre incelenmiştir. Çalışmaya; okul öncesi eğitime devam eden 76 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; uygulanan programın çocukları ilkokula hazırlamada etkili olduğu görülmüştür.

Nelson vd. (2016) çalışmalarında, anne-babaları üniversite mezunu olmayan çocukların, ilkokula hazır olma açısından risk grubunda olduklarını dile getirerek, aile eğitim düzeyinin çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamışlardır.

Akay (2017) tarafından yapılan çalışmada, anaokuluna ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeyleri karşılaştırılmıştır. Çalışmaya, 60-71 aylık 343 çocuk dahil olmuştur. Çalışma sonucunda; 66-71 aylık çocuklar arasında anne ve baba eğitim durumuna göre, ilkokul birinci sınıfa devam eden 66-71 aylık çocuklar arasında ise okul öncesi eğitim, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Dinçer, Demiriz ve Ergül (2017) tarafından okul öncesi dönem çocukları (36-72 ay) için öz bakım becerileri ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması

yapılmıştır. Çalışmaya, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 ay arasındaki 261 çocuk dahil olmuştur. Çalışma sonucunda; “Okul Öncesi Dönem Çocukları (36–72 ay) İçin Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu”nun geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çocukların öz bakım becerileri çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Guarnera ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, okula hazır olma durumu ile zihinsel imgeler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 50 kız 50 erkek çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda, zihinsel imge becerileri ile okula hazır olma durumu arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Hartman, Winsler ve Manfra (2017) yapmış oldukları çalışmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını ve anaokulu başarılarını etnik çeşitlilik gösteren bir örneklemede incelemişlerdir. Çalışma sonucunda kız çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri erkek çocuklarından yüksek bulunmuştur.

Keleş Ertürk (2017) tarafından yapılan çalışmada, 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerileri çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmaya, anasınıfına devam eden 178 çocuk ve anasınıfına devam etmeyen 103 çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Çalışma sonucunda; okul öncesi eğitim alma, anne eğitim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerinin okul olgunluğunun farklı boyutlarını yordadığı saptanmıştır.

Mercan Uzun ve Alat (2017) çalışmalarında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-69 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması için hazırlanan “Okula Hazırız” adlı eğitim programının etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya, 87 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; hazırlanan eğitim programının çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini arttırdığı görülmüştür.

Özgünlü (2017)’nin yapmış olduğu ‘Türkiye’deki çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili faktörler’ adlı çalışmada okula hazır bulunuşluk kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Çalışma sonucunda, yaşı daha büyük olan, cinsiyeti kız olan, daha fazla okul öncesi eğitim alan ve öğretmen-çocuk ilişkileri daha kaliteli olan anasınıflarındaki çocukların ilkokula daha hazır oldukları görülmüştür. Ayrıca, çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri (eğitim ve gelir düzeyi) yükseldikçe, kayıtlı oldukları

anasınıfların eğitim kalitesinin de (fiziksel çevre ve sosyo-duygusal iklim) arttığı gözlemlenmiştir.

Pellicano vd. (2017)'nin yaptıkları çalışmaya, 30 otistik okul öncesi öğrencisi ve 30 tipik okul öncesi eğitime devam eden çocuk katılmıştır. Bu çocukların okula hazır bulunuşluğu ile yürütme işlevi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda; yürütme işlevi, tipik okul öncesi çocuklarda okula hazırlık ile ilişkilendirilmiştir.

Adageldi (2018)'in 'Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi' adlı çalışmasına 60-72 aylık 195 çocuk ve bu çocukların 13 öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların yaşının ve anne-baba eğitim düzeyinin onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öz-düzenleme becerileri ve okul ilişkilerinin ilkokula hazır bulunuşluğu yordadığı belirlenmiştir.

Vatansever Bayraktar ve Kendirci (2018) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Çalışmaya, 976 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluk düzeyleri duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler, özbakım becerileri ve bilişsel beceriler alt boyutlarında ve toplamda kızlar lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca, çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini belirlemede tabakalı örneklem modeli kullanılmıştır. Araştırmadaki ilçe ve okulları belirlemede oransız küme örnekleme yapılarak öncelikle 10 ilçe ve ardından her ilçeden 7 okul olmak üzere toplam 70 okul seçilmiştir. Belirlenen okullardan da çocuklar basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve her okuldan 3 çocuk araştırmaya dahil olmuştur. Bu uygulamalar sonucunda araştırmanın örneklemini; İstanbul ili Sultanbeyli, Bakırköy, Bağcılar, Kağıthane, Ataşehir, Esenler, Beyoğlu, Avcılar, Kartal, Ümraniye ilçelerindeki 70 okulda MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarında okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 aylık 104 kız, 100 erkek toplam 204 çocuktan oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri toplanırken, araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgileri içeren “Kişisel Bilgi Formu”, Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ve Polat Unutkan (2003) tarafından geliştirilmiş olan “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, anne-babaların ve çocukların demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda; çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, anne ve baba öğrenim durumu gibi sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Yılmaz (2016) tarafından 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen SPÇB Ölçeği öyküleme tekniğinde tasarlanmıştır. Ölçekte yer alan öykülerin belirlenmesinde çalışmanın nitel bulgularından yararlanılmıştır. Çocuklardan günlük yaşantılarında karşılaştıkları problem durumu ile ilgili anlatılan hikâyelerle, canlandırdığı karakterin gösterdiği davranışı belirlemek ve aktarılan hikâyelerdeki ilişkilerle ilgili sorulara yanıt vermeleri beklenmektedir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin "Alay etme" temalı hikâyesi çocukların ölçeğe uyum sağlaması adına örnek hikaye olarak puanlamaya dahil edilmeyerek ölçek toplam yedi hikayeden oluşmaktadır. Hikâyelerin temaları "Alay Etme", "Kurallar Uyuma", "Israr", "Şiddet", "Paylaşma", "İletişim Kurma" Ve "Dışlanma" dır. Hikâyelerdeki ana karakter, çocuğun cinsiyetine uygun olarak belirlenen (Ela/Alı) bir bebektir. Yaşanan sosyal problem durumlarında çocuğun bu bebeği kullanarak sergilediği davranış not alınır. Çocuğun sosyal problem durumuyla karşılaştığında yaşadığı olumlu ve olumsuz davranış ikilemi sonucunda tercih ettiği davranış gruplandırılır ve kodlanır. Olumlu davranışlar için 1 puan, olumsuz davranışlar için 0 puan verilir. Hikâyeler sonunda çocuğun tercih ettiği davranış puanları toplanarak çocuğun sosyal problem çözme beceri puanı (0-6 arasında) elde edilir. Ölçeğin toplamından alınan puan 0-2 arasında alt, 3-4 orta ve 5-6 ise üst sosyal problem çözme beceri düzeyini ifade eder. Örnek hikaye puanlamaya dâhil edilmez. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin kapsam geçerlilik indeksi .0809, toplam güvenirlik katsayısı için KR20 değeri .680 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında ($p < .05$) anlamlı farklılık olduğu ve madde ayırt ediciliğini sağladığı belirlenmiştir. Ölçüt geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda ölçeğin kriter geçerliliğini sağladığı tespit edilmiştir. Kriter geçerliliğini test etmek amacıyla Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Elde

edilen sonuçlar incelendiğinde SPÇB Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği'nin "Sosyal Yetkinlik" alt boyut arasında pozitif yönlü ($r=.504;p<.05$), "Kızgınlık-Saldırganlık" alt boyutu arasında negatif yönlü ($r=-.473;p<.05$) yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. SPÇB Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi arasında da orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r=.324;p<.05$). Hotelling's T-Squared Test ($F=2,237;p<.05$) sonuçlarına göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin uygun yapıda tasarlandığı saptanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test sonuçları Pearson Korelasyon katsayısı için .532'dir. Bu bulgular ışığında geliştirilen SPÇB Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır (Yılmaz, 2016).

3.3.3. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'ni Polat Unutkan 2003 yılında geliştirmiştir. Bu ölçek 60-78 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini ölçmek için standardize edilmiştir. Bu ölçek yardımıyla çocukların tüm gelişim alanlarında ilkokula hazır bulunuşluk seviyesi tespit edilmektedir. Marmara ilköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ), uygulama ve gelişim olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. MİHÖ' nün gelişim formu; zihin-dil (74 madde), sosyo-duygusal (40 madde), fiziksel gelişim (23 madde) ve öz bakım becerileri (16 madde) olmak üzere dört alt ölçeğin oluşturduğu toplam 153 madden oluşmakta ve bu form ebeveynler veya öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Bu çalışmada gelişim formları öğretmenler tarafından cevaplanmıştır. Gelişim formunun test-tekrar test güvenirliği (devamlılık katsayısı) .99 olarak saptanmıştır. İç tutarlılık katsayısı da (Cronbach Alpha) .98 olarak saptanmıştır. Geçerlilik çalışması olarak da faktör yapısı, faktör analizi yapılarak çıkarılmıştır. Çalışmada kullanılan gelişim formunun alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; zihin-dil gelişimi için .97, sosyo-duygusal gelişim için .94, fiziksel gelişim için .89 ve öz bakım becerileri gelişimi için .80 olarak saptanmıştır.

Çalışmada kullanılan MİHÖ' nün uygulama formu matematik becerileri (46 soru), fen becerileri (14 soru), ses çalışmaları (8 soru), çizgi çalışmaları (3 soru) ve labirent çalışmaları (2 soru) olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. Uygulama formu resimli olup toplamda 73 sorudan oluşmaktadır. Uygulama formu çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Bu çalışmada uygulama formu her bir çocuğa araştırmacı tarafından

uygulanmıştır. Uygulama formunun test-tekrar test güvenirligi (devamlılık katsayısı) $r = .93$, $p < .01$ olarak saptanmıştır. İç tutarlılık katsayısı da (cronbach alpha) $.93$ 'tür. Geçerlilik çalışması olarak da faktör yapısı, faktör analizi yapılarak çıkarılmıştır. Çalışmada kullanılacak uygulama formunun alt boyutlarının cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları; matematik çalışmaları için; $.96$, ses çalışmaları için; $.88$, fen çalışmaları için; $.86$, çizgi çalışmaları için; $.81$ ve labirent çalışmaları için; $.95$ olarak bulunmuştur (Polat Unutkan, 2003).

3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplamaya başlamadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden belirlenen ilçelerde uygulama yapabilmek için gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra okullara Milli Eğitim'den alınmış olan izin yazısıyla gidilmiş, okul yöneticilerinden ve ailelerden de uygulama için izin alınmıştır. Uygulamalar çocuğun sınıfına yakın ve sessiz bir sınıfta yapılmıştır. Ayrıca, her çocukla birebir şekilde uygulama yapılmıştır. Her çocuğa ölçeklerin uygulanması yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Öncelikle uygulama yapılacak çocuğa, uygulamanın içeriği hakkında bilgi verilerek uygulamayı sonuna kadar devam ettirebilmesi yönünde motive edilmiştir. Uygulamaya devam etmek istemeyen çocuk hiçbir şekilde devam etmesi yönünde zorlanmamıştır. İlk olarak MİHÖ ölçeğinin uygulama formu çocukla çalışılmıştır. Daha sonra SPÇB ölçeğindeki, 6 ana temalı hikâyeler ahşap kuklalarla anlatılarak çocuğun cevapları not alınmıştır. Uygulamaları biten çocuğun, MİHÖ ölçeğinin gelişim formu öğretmeni tarafından, kişisel bilgi formu ise velisi tarafından doldurulmuştur. Verim ve zaman kaybı yaşamamak için MİHÖ ölçeğinin gelişim formu ve kişisel bilgi formu gün içerisinde teslim alınmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanmasına 2016-2017 eğitim öğretim yılının Nisan ayında başlanmış ve yaklaşık 3 ay sürmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Ölçeklerden ve anketten elde edilen veriler SPSS 23.0 paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testler kullanılmıştır (Karasar, 2015). Bu bağlamda;

1. Örneklem grubunun sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında ilişkiyi incelemek Spearman Korelasyon Testi uygulanmıştır. Spearman Korelasyon Testi dağılım normal olmadığında iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılır (Otrar, 2018; Doymuş, 2009).
2. Örneklem grubunun ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini diğer değişkenler (cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi) açısından incelerken Kruskal Wallis-H Testi uygulanmış ve anlamlı farklılığa sahip olanlara da Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Parametrik bir test olan varyans analizinin alternatifi sayılabilecek, non-parametrik bir karşılaştırma testi olan Kruskal Wallis-H Testiyle ise grupların arasında fark olup olmadığına bakılabilir (Can, 2014).
3. Örneklem grubunun sosyal problem çözme becerilerini diğer değişkenler (cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi) açısından incelerken, cinsiyet değişkeni için Mann Whitney-U Testi kullanılmış, diğer değişkenler içinde Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Mann Whitney-U testi iki bağımsız grup için elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için uygulanmaktadır (Otrar, 2018; Doymuş, 2009).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları beş başlık halinde gruplandırılmıştır. İlk olarak ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılmadığını gösteren normallik testlerine yer verilmiştir. Sonra araştırma grubunu oluşturan çocukların demografik özelliklerine (cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik seviye, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi) ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığının incelendiği bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra çocukların demografik özellikleri açısından ilkökula hazır bulunuşluk düzeyinin incelendiği bulgulara, son olarak da çocukların demografik özellikleri açısından sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Ölçeklerden Elde Edilen Verilerin Normal Dağılıp Dağılmadığına Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, ölçeklerden elde edilen verilerin normallik testi sonuçları tablo ve bulgular halinde sunulmuştur.

60-72 aylık çocukların MİHO- uygulama formu alt ölçek puan ortalamalarının Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi sonuçlarına Tablo 4.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. MİHO-Uygulama Formu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

MİHO- Uygulama Formu	z	Sd	p
Matematik	.082	204	.002
Fen	.133	204	.000
Ses	.187	204	.000
Çizgi	.536	204	.000
Labirent	.204	204	.000
Uygulama Toplam Puan	.072	204	.011

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere, MİHO-uygulama formu alt ölçeklerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

60-72 aylık çocukların MİHO-gelişim formu alt ölçek puan ortalamalarının Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi sonuçlarına Tablo 4.2.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. MİHO-Gelişim Formu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

MİHO-Gelişim Formu	z	Sd	p
Zihin-dil Gelişimi	.178	204	.000
Sosyo-duygusal Gelişim	.162	204	.000
Fiziksel Gelişim	.246	204	.000
Özbakım Becerileri	.416	204	.000
Gelişim Toplam Puan	.154	204	.000

Tablo 4.2.'ye bakıldığında MİHO-gelişim formu alt ölçeklerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

60-72 aylık çocukların SPÇB ölçek puan ortalamalarının Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi sonuçlarına Tablo 4.3.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

SPÇB Ölçeği	z	Sd	p
SPÇB	.163	204	.000

Tablo 4.3.'e göre sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

4.2. Grubun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, çocukların demografik özelliklerini (cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik seviye, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi) gösteren betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların cinsiyet ve kardeş sayılarına ilişkin veriler Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Çocukların Cinsiyetlerine ve Kardeş Sayılarına Göre Frekans Dağılımları ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	N	%
Kız	104	51.0
Erkek	100	49.0
Toplam	204	100.0
Kardeş Sayısı	N	%
Tek Kardeş	46	22.5
1 Kardeş	75	36.8
2 Kardeş	57	27.9
3 Kardeş	18	8.8
4 ve üstü	8	3.9
Toplam	204	100.0

Tablo 4.4.'ten elde edilen verilere göre çalışma grubundaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların 104'ü (%51) kız ve 100'ü (%49) erkektir; 46'sı (%22.5) tek kardeş, 75'i (%36.8) 1 kardeş, 57'si (%27.9) 2 kardeş, 18'i (%8.8) 3 kardeşdir.

Çalışma grubuna dahil edilen çocukların anne-baba eğitim durumuna ve sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin veriler Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Çocukların Anne-Baba Eğitim Durumlarına ve Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Frekans Dağılımları ve Yüzde Değerleri

Anne Öğrenim Durumu	N	%
İlkokul	63	30.9
Ortaokul	29	14.2
Lise	73	35.8
Üniversite ve üstü	39	19.1
Toplam	204	100.0
Baba Öğrenim Durumu	N	%
İlkokul	51	25.0
Ortaokul	31	15.2
Lise	76	37.3
Üniversite ve üstü	46	22.5
Toplam	204	100.0
Ailenin Gelir Düzeyi	N	%
Alt	73	35.8
Orta	69	33.8
Üst	62	30.4
Toplam	204	100.0

Tablo 4.5.'ten elde edilen verilere göre çalışma grubundaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne öğrenim durumlarına bakıldığında; annelerin 63'ü (%30.9) ilkokul, 29'u (%14.2) ortaokul, 73'ü (%35.8) lise, 39'u (%19.1) üniversite ve üstü ve üstü öğrenim düzeyindedir. Baba öğrenim durumuna bakıldığında ise; babaların 51'i (%25) ilkokul, 31'i (%15.2) ortaokul, 76'sı (%37.3) lise, 46'sı (%22.5) üniversite ve üstü ve üstü öğrenim düzeyindedir. Çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine bakıldığında; ailelerin 73'ü (%35.8) alt, 69'u (%33.8) orta ve 62'si (%30.4) üst gelir düzeyinde oldukları görülmüştür.

4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların SPÇB ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında ilişki olup olmadığına ait bulgulara yer verilmiştir.

İlk olarak çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanları ile SPÇB arasında anlamlı ilişki olup olmadığının incelendiği Spearman Korelasyon analizi sonuçlarına Tablo 4.6.' da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Çocukların MİHO-Uygulama Formu Alt Ölçek Puan Ortalamaları ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği	MİHO-Uygulama Formu						
		Matematik	Fen	Ses	Çizgi	Labirent	Uygulama Toplam Puan
r		.273	.209	.229	-.079	.236	.292
p		.000	.003	.001	.260	.001	.000
n		204	204	204	204	204	204

Tablo 4.6.'dan da anlaşılacağı üzere, MİHÖ uygulama formu alt ölçeklerinden alınan puanlarla SPÇB puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Korelasyon analizi sonucunda; sosyal problem çözme becerileri ile matematik becerileri ($r=.273;p<.05$), fen becerileri ($r=.209;p<.05$), ses çalışmaları ($r=.229;p<.05$), labirent çalışmaları ($r=.236;p<.05$) alt ölçek puanları ve uygulama form toplam puanları ($r=.292; p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çizgi çalışmaları ile SPÇB arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$).

Çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanları ile SPÇB arasında anlamlı ilişki olup olmadığının incelendiği Spearman Korelasyon analizi sonuçlarına Tablo 4.7.' de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Çocukların MİHO-Gelişim Formu Alt Ölçek Puan Ortalamaları ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği	MİHO-Gelişim Formu					
		Zihin-dil Gelişimi	Sosyo-duygusal Gelişim	Fiziksel Gelişim	Özbakım Becerileri	Gelişim Toplam Puan
r		.241	.229	.301	.192	.253
p		.001	.001	.000	.006	.000
n		204	204	204	204	204

Tablo 4.7.'den de anlaşılacağı üzere, MİHÖ gelişim formu alt ölçeklerinden alınan puanlarla SPÇB puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Korelasyon analizi sonucunda; sosyal problem çözme becerileri zihin-dil gelişimi ($r=.241;p<.05$), sosyo-duygusal gelişim ($r=.299;p<.05$), fiziksel gelişim ($r=.301;p<.05$), öz bakım becerileri ($r=.192;p<.05$) alt ölçek puanları ve gelişim form toplam puanları ($r=.253;p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

4.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri sırasıyla cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi değişkinlerine göre incelenmiştir. Sonuçlar ise tablolar ve bulgular şeklinde sunulmuştur.

4.4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

60-72 aylık çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına Tablo 4.8.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.8a. MİHO-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

MİHO-Uygulama Formu	Cinsiyet	N	$\bar{X}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Matematik	Kız	104	106.12	11036.00	4824.000	-.892	.372
	Erkek	100	98.74	9874.00			
Fen	Kız	104	109.05	11341.00	4519.000	-1.633	.103
	Erkek	100	95.69	9569.00			

Tablo 4.8b. MİHO-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

MİHO- Uygulama Formu	Cinsiyet	N	$\bar{X}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Ses	Kız	104	104.84	10903.50	4956.500	-.593	.553
	Erkek	100	100.07	10006.50			
Çizgi	Kız	104	104.31	10848.00	5012.000	-.958	.338
	Erkek	100	100.62	10062.00			
Labirent	Kız	104	104.21	10838.00	5022.000	-.450	.653
	Erkek	100	100.72	10072.00			
Uygulama Toplam Puan	Kız	104	106.50	11076.50	4783.500	-.988	.323
	Erkek	100	98.34	9833.50			

Tablo 4.8.'den de anlaşılacağı üzere, çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçeklerinden almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda çocukların matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirent çalışmaları, uygulama formu toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

60-72 aylık çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına Tablo 4.9.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. MİHO-Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

MİHO-Gelişim Formu	Cinsiyet	N	$\bar{X}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Zihin-dil Gelişimi	Kız	104	108.23	11255.50	4604.500	-1.417	.156
	Erkek	100	96.55	9654.50			
Sosyo-duygusal Gelişim	Kız	104	109.94	11434.00	4426.000	-1.840	.066
	Erkek	100	94.76	9476.00			
Fiziksel Gelişim	Kız	104	105.79	11002.00	4858.000	-.840	.401
	Erkek	100	99.08	9908.00			
Özbakım Becerileri	Kız	104	113.78	11833.00	4027.000	-2.845	.004
	Erkek	100	90.77	9077.00			
Gelişim Toplam Puan	Kız	104	110.57	11499.00	4361.000	-1.991	.047
	Erkek	100	94.11	9411.00			

Tablo 4.9.'dan da anlaşılacağı üzere, çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçeklerinden almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda çocukların zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$). Öz bakım becerileri puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($z=-2.845;p<.05$) ve puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının öz bakım becerileri puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, gelişim form toplam puan ortalamalarının da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($z=-1.991;p<.05$) ve puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının gelişim form toplam puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri anne öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiştir.

60-72 aylık çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.10.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.10a. MİHO-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlar

MİHO-Uygulama Formu	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Matematik	İlkokul	63	77.96	49.383	3	.000
	Ortaokul	29	76.72			
	Lise	73	105.00			
	Üniversite ve üstü	39	156.63			
Fen	İlkokul	63	83.56	14.840	3	.002
	Ortaokul	29	92.98			
	Lise	73	110.20			
	Üniversite ve üstü	39	125.76			

Tablo 4.10b. MİHO-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlar

MİHO-Uygulama Formu	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Ses	İlkokul	63	87.10	10.035	3	.018
	Ortaokul	29	94.17			
	Lise	73	109.47			
	Üniversite ve üstü	39	120.54			
Çizgi	İlkokul	63	97.74	3.485	3	.323
	Ortaokul	29	105.05			
	Lise	73	102.88			
	Üniversite ve üstü	39	107.58			
Labirent	İlkokul	63	99,86	1.274	3	.735
	Ortaokul	29	102.17			
	Lise	73	100.17			
	Üniversite ve üstü	39	111.37			
Uygulama Toplam Puan	İlkokul	63	77.14	46.087	3	.000
	Ortaokul	29	78.95			
	Lise	73	106.30			
	Üniversite ve üstü	39	153.86			

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi, çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, çizgi çalışmaları ve labirent çalışmaları alt ölçek puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Buna ek olarak çocukların matematik becerileri ($x^2 = 49.383; p < .05$), fen becerileri ($x^2 = 14.84; p < .05$), ses çalışmaları ($x^2 = 10.035; p < .05$) alt ölçek puanları ve uygulama formu ($x^2 = 46.087; p < .05$) toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla

kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.11. 'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. MİHÖ-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

MİHÖ- Uygulama Formu	Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü
Matematik	İlkokul	SO=77.96	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=76.72	p<.05	p<.05
	Lise			SO=105.00	p<.05
	Üniversite ve üstü				SO=156,63
Fen	İlkokul	SO=83.56	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=92.98	p>.05	p<.05
	Lise			SO=110.20	p>.05
	Üniversite ve üstü				SO=125.76
Ses	İlkokul	SO=87.10	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=94.17	p>.05	p>.05
	Lise			SO=109.47	p>.05
	Üniversite ve üstü				SO=120.54
Uygulama Toplam	İlkokul	SO=77.14	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=78.95	p<.05	p<.05
	Lise			SO=106.30	p<.05
	Üniversite ve üstü				SO=153.86

Tablo 4.11.'e bakıldığında, çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

Matematik becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine p<.05 düzeyinde; ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine p<.05 düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine p<.05 düzeyinde; ortaokul

öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Fen becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Ses çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Uygulama formu toplam puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

60-72 aylık çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.12.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.12. MİHO-Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlar

MİHO-Gelişim Formu	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Zihin-dil Gelişimi	İlkokul	63	78.78	26.700	3	.000
	Ortaokul	29	93.90			
	Lise	73	106.58			
	Üniversite ve üstü	39	139.59			
Sosyo-duygusal Gelişim	İlkokul	63	76.56	32.574	3	.000
	Ortaokul	29	88.05			
	Lise	73	109.48			
	Üniversite ve üstü	39	142.08			
Fiziksel Gelişim	İlkokul	63	84.40	18.242	3	.000
	Ortaokul	29	96.12			
	Lise	73	104.12			
	Üniversite ve üstü	39	133.45			
Özbakım Becerileri	İlkokul	63	90.03	12.577	3	.006
	Ortaokul	29	85.45			
	Lise	73	107.34			
	Üniversite ve üstü	39	126.26			
Gelişim Toplam Puan	İlkokul	63	76.33	33.358	3	.000
	Ortaokul	29	89.12			
	Lise	73	108.56			
	Üniversite ve üstü	39	143.38			

Tablo 4.12. incelendiğinde çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, zihinsel dil gelişimi ($x^2=26.7;p<.05$), sosyo-duygusal gelişim ($x^2=32.574;p<.05$), fiziksel gelişim

($x^2=18.242;p<.05$), öz bakım becerileri ($x^2=12.577;p<.05$) alt ölçek puanları ve gelişim formu ($x^2=33.358;p<.05$) toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.13. 'de sunulmuştur.

Tablo 4.13a. MİHO-Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

MİHÖ-Gelişim Formu	Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü
Zihin-dil Gelişim	İlkokul	SO=78.78	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=93.90	p>.05	p<.05
	Lise			SO=106.58	p<.05
	Üniversite ve üstü				SO=139.59
Sosyo-Duygusal Gelişim	İlkokul	SO=76.56	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=88.05	p>.05	p<.05
	Lise			SO=109.48	p<.05
	Üniversite ve üstü				SO=142.08
Fiziksel Gelişim	İlkokul	SO=84.40	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=96.12	p>.05	p<.05
	Lise			SO=104.12	p<.05
	Üniversite ve üstü				SO=133.45
Özbakım Becerileri	İlkokul	SO=90.03	p>.05	p>.05	p<.05
	Ortaokul		SO=85.45	p>.05	p<.05
	Lise			SO=107.34	p>.05
	Üniversite ve üstü				SO=126.26

Tablo 4.13b. MİHO-Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

MİHÖ- Gelişim Formu	Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü
Gelişim Toplam	İlkokul	SO=76.33	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=89.12	p>.05	p<.05
	Lise			SO=108.56	p<.05
	Üniversite ve üstü				SO=143.38

Tablo 4.13.'e bakıldığında, çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

Zihin-dil gelişimi alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Sosyo-duygusal gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Fiziksel gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Öz bakım becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Gelişim form toplam puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.3.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri baba öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiştir.

60-72 aylık çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.14.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.14a. MİHO-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

MİHO-Uygulama Formu	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Matematik	İlkokul	51	65.37	52.960	3	.000
	Ortaokul	31	77.21			
	Lise	76	111.18			
	Üniversite ve üstü	46	146.37			
Fen	İlkokul	51	70.10	29.347	3	.000
	Ortaokul	31	87.74			
	Lise	76	115.72			
	Üniversite ve üstü	46	126.53			
Ses	İlkokul	51	73.20	22.430	3	.000
	Ortaokul	31	97.71			
	Lise	76	109.84			
	Üniversite ve üstü	46	126.09			
Çizgi	İlkokul	51	94.50	11.198	3	.011
	Ortaokul	31	97.79			
	Lise	76	103.89			
	Üniversite ve üstü	46	112.24			

Tablo 4.14b. MİHO-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

MİHO-Uygulama Formu	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Labirent	İlkokul	51	100.72	10.357	3	.016
	Ortaokul	31	102.15			
	Lise	76	90.83			
	Üniversite ve üstü	46	124.00			
Uygulama Toplam Puan	İlkokul	51	62.47	56.459	3	.000
	Ortaokul	31	79.79			
	Lise	76	111.43			
	Üniversite ve üstü	46	147.43			

Tablo 4.14.'e bakıldığında çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, matematik becerileri ($x^2=52.960;p<.05$), fen becerileri ($x^2=29.347;p<.05$), ses çalışmaları ($x^2=22.430;p<.05$), çizgi çalışmaları ($x^2=11.198;p<.05$), labirent çalışmaları ($x^2=10.357;p<.05$) ve uygulama formu ($x^2=56.459;p<.05$) toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.15. 'de sunulmuştur.

Tablo 4.15. MİHO-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

MİHÖ- Uygulama Formu	Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü
Matematik	İlkokul	SO=65.37	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=77.21	p<.05	p<.05
	Lise			SO=111.18	p<.05
	Üniversite ve üstü				SO=146.37
Fen	İlkokul	SO=70.10	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=87.14	p<.05	p<.05
	Lise			SO=115.72	p>.05
	Üniversite ve üstü				SO=126.53
Ses	İlkokul	SO=73.20	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=97.71	p>.05	p<.05
	Lise			SO=109.84	p>.05
	Üniversite ve üstü				SO=126.09
Çizgi	İlkokul	SO=94.50	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=97.79	p>.05	p>.05
	Lise			SO=103.89	p>.05
	Üniversite ve üstü				SO=112.24
Labirent	İlkokul	SO=100.72	p>.05	p>.05	p<.05
	Ortaokul		SO=102.15	p>.05	p>.05
	Lise			SO=90.83	p<.05
	Üniversite ve üstü				SO=124.00
Uygulama Toplam	İlkokul	SO=62.47	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=79.79	p<.05	p<.05
	Lise			SO=111.43	p<.05
	Üniversite ve üstü				SO=147.43

Tablo 4.15.'e bakıldığında, çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

Matematik becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların

çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ilkokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Fen becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ilkokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Ses çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ilkokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizgi çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ilkokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$

düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Labirent çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Uygulama formu toplam puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ilkökul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

60-72 aylık çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.16.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.16. MİHO-Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

MİHO-Gelişim Formu	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Zihin-dil Gelişimi	İlkokul	51	62.47	45.373	3	.000
	Ortaokul	31	79.79			
	Lise	76	111.43			
	Üniversite ve üstü	46	147.43			
Sosyo-Duygusal Gelişim	İlkokul	51	62.47	44.938	3	.000
	Ortaokul	31	79.79			
	Lise	76	111.43			
	Üniversite ve üstü	46	147.43			
Fiziksel Gelişim	İlkokul	51	87.09	17.281	3	.001
	Ortaokul	31	84.92			
	Lise	76	103.44			
	Üniversite ve üstü	46	129.88			
Öz bakım Becerileri	İlkokul	51	94.78	18.873	3	.000
	Ortaokul	31	70.94			
	Lise	76	105.53			
	Üniversite ve üstü	46	127.32			
Gelişim Toplam Puan	İlkokul	51	72.95	48.731	3	.000
	Ortaokul	31	67.29			
	Lise	76	111.30			
	Üniversite ve üstü	46	144.45			

Tablo 4.16. incelendiğinde çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, zihinsel dil gelişimi ($x^2=45.373;p<.05$), sosyo-duygusal gelişim ($x^2=44.938;p<.05$), fiziksel gelişim ($x^2=17.281;p<.05$), öz bakım becerileri ($x^2=18.873;p<.05$) alt ölçek puanları ve gelişim formu ($x^2=48.731;p<.05$) toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını

belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. MİHO-Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

MİHÖ-Gelişim Formu	Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü
Zihin-dil Gelişim	İlkokul	SO=62.47	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=79.79	p<.05	p<.05
	Lise Üniversite ve üstü			SO=111.43	p<.05 SO=147.43
Sosyo-Duygusal Gelişim	İlkokul	SO=62.47	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=79.79	p<.05	p<.05
	Lise Üniversite ve üstü			SO=111.43	p<.05 SO=147.43
Fiziksel Gelişim	İlkokul	SO=87.09	p>.05	p>.05	p<.05
	Ortaokul		SO=84.92	p>.05	p<.05
	Lise Üniversite ve üstü			SO=103.44	p<.05 SO=129.88
Öz bakım Becerileri	İlkokul	SO=94.78	p>.05	p>.05	p<.05
	Ortaokul		SO=70.94	p<.05	p<.05
	Lise Üniversite ve üstü			SO=105.53	p<.05 SO=127.32
Gelişim Toplam	İlkokul	SO=72.95	p>.05	p<.05	p<.05
	Ortaokul		SO=67.29	p<.05	p<.05
	Lise Üniversite ve üstü			SO=111.30	p<.05 SO=144.45

Tablo 4.17.'ye bakıldığında, çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

Zihin-dil gelişimi alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ilkökul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Sosyo-duygusal gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ilkökul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Fiziksel gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p < .05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan babaların

çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Öz bakım becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Gelişim form toplam puanlarında söz konusu farklılığın ilkökul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde; lise öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarıyla üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.4.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelenmiştir.

60-72 aylık çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.18.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.18. MİHO-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

MİHO-Uygulama Formu	Sosyo-ekonomik Düzey	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Matematik	Alt	73	64.69	62.474	2	.000
	Orta	69	104.14			
	Üst	62	145.19			
Fen	Alt	73	79.85	19.986	2	.000
	Orta	69	106.89			
	Üst	62	124.28			
Ses	Alt	73	73.75	29.925	2	.000
	Orta	69	112.64			
	Üst	62	125.06			
Çizgi	Alt	73	95.90	6.562	2	.038
	Orta	69	106.33			
	Üst	62	106.02			
Labirent	Alt	73	91.33	7.385	2	.025
	Orta	69	101.10			
	Üst	62	117.21			
Uygulama Toplam Puan	Alt	73	63.89	61.517	2	.000
	Orta	69	106.49			
	Üst	62	143.52			

Tablo 4.18.'e bakıldığında çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, matematik becerileri ($x^2=62.474;p<.05$), fen becerileri ($x^2=19.986;p<.05$), ses çalışmaları ($x^2=29.925;p<.05$), çizgi çalışmaları ($x^2=6.562;p<.05$), labirent çalışmaları ($x^2=7.385;p<.05$) ve uygulama formu ($x^2=61.517;p<.05$) toplam puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili

karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.19. 'da sunulmuştur.

Tablo 4.19. MİHÖ-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

MİHÖ-Uygulama Formu	Gruplar	Alt	Orta	Üst
Matematik	Alt	SO=64.69	p<.05	p<.05
	Orta		SO=104.14	p<.05
	Üst			SO=145.19
Fen	Alt	SO=79.85	p<.05	p<.05
	Orta		SO=106.89	p>.05
	Üst			SO=124.28
Ses	Alt	SO=73.75	p<.05	p<.05
	Orta		SO=112.64	p>.05
	Üst			SO=125.06
Çizgi	Alt	SO=95.90	p<.05	p<.05
	Orta		SO=106.33	p>.05
	Üst			SO=106.02
Labirent	Alt	SO=91.33	p>.05	p<.05
	Orta		SO=101.10	p>.05
	Üst			SO=117.21
Uygulama Toplam	Alt	SO=63.89	p<.05	p<.05
	Orta		SO=106.49	p<.05
	Üst			SO=143.52

Tablo 4.19.'da görüldüğü üzere, çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

Matematik becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine p<.05 düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine p<.05 düzeyinde; orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Fen becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine p<.05

düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Ses çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizgi çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Labirent çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Uygulama formu toplam puanlarında söz konusu farklılığın alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde; orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

60-72 aylık çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.20.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.20. MİHO-Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

MİHO-Gelişim Formu	Sosyo-ekonomik Düzey	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Zihin-dil Gelişimi	Alt	73	69.62	35.902	2	.000
	Orta	69	117.66			
	Üst	62	124.34			
Sosyo-Duygusal Gelişim	Alt	73	68.82	37.798	2	.000
	Orta	69	117.32			
	Üst	62	125.66			
Fiziksel Gelişim	Alt	73	78.15	23.941	2	.000
	Orta	69	107.57			
	Üst	62	125.52			
Özbakım Becerileri	Alt	73	80.67	18.132	2	.000
	Orta	69	108.09			
	Üst	62	121.98			
Gelişim Toplam Puan	Alt	73	67.02	41.837	2	.000
	Orta	69	117.99			
	Üst	62	127.03			

Tablo 4.20.'de görüldüğü üzere çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, zihin-dil gelişimi ($x^2=35.902;p<.05$), sosyo-duygusal gelişim ($x^2=37.798;p<.05$), fiziksel gelişim ($x^2=23.941;p<.05$), özbakım becerileri ($x^2=6.562;p<.05$) ve gelişim formu ($x^2=41.837;p<.05$) toplam puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.21. 'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. MİHÖ-Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

MİHÖ-Gelişim Formu	Gruplar	Alt	Orta	Üst
Zihin-dil Gelişimi	Alt	SO=69.62	p<.05	p<.05
	Orta		SO=117.66	p>.05
	Üst			SO=124.34
Sosyo-duygusal Gelişim	Alt	SO=68.82	p<.05	p<.05
	Orta		SO=117.32	p>.05
	Üst			SO=125.66
Fiziksel Gelişim	Alt	SO=78.15	p<.05	p<.05
	Orta		SO=107.57	p>.05
	Üst			SO=125.52
Özbakım Becerileri	Alt	SO=80.67	p<.05	p<.05
	Orta		SO=108.09	p>.05
	Üst			SO=121.98
Gelişim Toplam	Alt	SO=67.02	p<.05	p<.05
	Orta		SO=117.99	p>.05
	Üst			SO=127.03

Tablo 4.21.'e bakıldığında çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

Zihin-dil gelişimi alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine p<.05 düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Sosyo-duygusal gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine p<.05 düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla üst sosyo-ekonomik seviyedeki

çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Fiziksel gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Öz bakım becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Gelişim formu toplam puanlarında söz konusu farklılığın alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarla üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

4.4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Bulguları

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre incelenmiştir.

60-72 aylık çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.22.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.22. MİHO-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

MİHO-Uygulama Formu	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Matematik	Tek çocuk	45	106.38	2.196	4	.700
	Bir kardeş	75	100.92			
	İki kardeş	57	102.59			
	Üç kardeş	18	111.33			
	Dört ve üzeri	9	78.06			
Fen	Tek çocuk	45	106.72	1.205	4	.877
	Bir kardeş	75	105.61			
	İki kardeş	57	98.70			
	Üç kardeş	18	96.69			
	Dört ve üzeri	9	91.17			
Ses	Tek çocuk	45	98.98	6.040	4	.196
	Bir kardeş	75	106.97			
	İki kardeş	57	101.44			
	Üç kardeş	18	116.11			
	Dört ve üzeri	9	62.33			
Çizgi	Tek çocuk	45	105.83	2.213	4	.697
	Bir kardeş	75	102.66			
	İki kardeş	57	99.87			
	Üç kardeş	18	105.83			
	Dört ve üzeri	9	94.50			
Labirent	Tek çocuk	45	81.44	10.040	4	.040
	Bir kardeş	75	112.67			
	İki kardeş	57	103.40			
	Üç kardeş	18	114.11			
	Dört ve üzeri	9	94.11			
Uygulama Toplam Puan	Tek çocuk	45	105.61	3.098	4	.542
	Bir kardeş	75	101.95			
	İki kardeş	57	101.14			
	Üç kardeş	18	115.47			
	Dört ve üzeri	9	74.22			

Tablo 4.22.'ye bakıldığında çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, matematik becerileri, fen

becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Buna ek olarak labirent çalışmaları ($\chi^2=10.04;p<.05$) alt ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.23. 'de sunulmuştur.

Tablo 4.23. MİHÖ-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

MİHÖ Uyg.	Gruplar	Tek Çocuk	Bir Kardeş	İki kardeş	Üç kardeş	Dört ve Üzeri
Labirent	Tek çocuk	SO=81.44	p<.05	p<.05	p<.05	p>.05
	Bir kardeş		SO=112.67	p>.05	p>.05	p>.05
	İki kardeş			SO=103.4	p>.05	p>.05
	Üç kardeş				SO=114.11	p>.05
	Dört ve üzeri					SO=94.11

Tablo 4.23.'e bakıldığında çocukların MİHÖ uygulama formu labirent çalışmaları alt ölçek puanının kardeş sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklılığın tek çocuk olanlarla bir kardeş olanlar lehine p<.05 düzeyinde; tek çocuk olanlarla iki kardeş olanlar lehine p<.05 düzeyinde; tek çocuk olanlarla üç kardeş olanlar lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

60-72 aylık çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.24.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.24. MİHO-Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Kardeş sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

MİHO-Gelişim Formu	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Zihin-dil Gelişimi	Tek çocuk	45	113.27	3.614	4	.461
	Bir kardeş	75	103.87			
	İki kardeş	57	91.61			
	Üç kardeş	18	106.31			
	Dört ve üzeri	9	98.67			
Sosyo-duygusal Gelişim	Tek çocuk	45	110.81	4.111	4	.391
	Bir kardeş	75	106.58			
	İki kardeş	57	91.18			
	Üç kardeş	18	94.31			
	Dört ve üzeri	9	115.00			
Fiziksel Gelişim	Tek çocuk	45	106.11	3.908	4	.419
	Bir kardeş	75	100.38			
	İki kardeş	57	100.73			
	Üç kardeş	18	91.67			
	Dört ve üzeri	9	135.00			
Öz bakım Becerileri	Tek çocuk	45	105.84	4.617	4	.329
	Bir kardeş	75	96.25			
	İki kardeş	57	103.55			
	Üç kardeş	18	98.83			
	Dört ve üzeri	9	138.50			
Gelişim Toplam Puan	Tek çocuk	45	110.91	2.701	4	.609
	Bir kardeş	75	105.24			
	İki kardeş	57	92.58			
	Üç kardeş	18	102.69			
	Dört ve üzeri	9	100.06			

Tablo 4.24.'te görüldüğü üzere çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, öz bakım becerileri alt ölçek puanları ve gelişim formu toplam puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

4.4.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre incelenmiştir.

60-72 aylık çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.25.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.25. MİHO-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

MİHO-Uygulama Formu	Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Matematik	Bir yıl	130	89.19	21.730	2	.000
	İki yıl	64	120.82			
	Üç yıl	10	158.30			
Fen	Bir yıl	130	97.95	2.542	2	.281
	İki yıl	64	108.85			
	Üç yıl	10	120.95			
Ses	Bir yıl	130	98.70	4.830	2	.089
	İki yıl	64	104.39			
	Üç yıl	10	139.75			
Çizgi	Bir yıl	130	99.21	8.047	2	.018
	İki yıl	64	110.44			
	Üç yıl	10	94.50			
Labirent	Bir yıl	130	98.83	1.787	2	.409
	İki yıl	64	107.77			
	Üç yıl	10	116.50			
Uygulama Toplam Puan	Bir yıl	130	89.92	19.598	2	.000
	İki yıl	64	119.68			
	Üç yıl	10	156.15			

Tablo 4.25.'e bakıldığında çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda,

fen becerileri, ses çalışmaları, labirent çalışmaları toplam puan ortalamalarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Buna ek olarak matematik becerileri ($x^2=21.730;p<.05$), çizgi çalışmaları ($x^2=8.047;p<.05$) ve uygulama formu ($x^2=19.598;p<.05$) toplam puanlarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.26. 'da sunulmuştur.

Tablo 4.26. MİHÖ-Uygulama Formu Alt Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

MİHÖ-Uygulama Formu	Gruplar	Bir yıl	İki yıl	Üç yıl
Matematik	Bir yıl	SO=89.19	p<.05	p<.05
	İki yıl		SO=120.82	p<.05
	Üç yıl			SO=158.3
Çizgi	Bir yıl	SO=99.21	p<.05	p>.05
	İki yıl		SO=110.44	p>.05
	Üç yıl			SO=94.50
Uygulama Toplam	Bir yıl	SO=89.92	p<.05	p<.05
	İki yıl		SO=119.68	p>.05
	Üç yıl			SO=156.15

Tablo 4.26.'dan elde edilen bilgiye göre, çocukların MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

Matematik becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine $p<.05$ düzeyinde; bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine $p<.05$ düzeyinde; iki yıl okul öncesi eğitime devam

eden çocuklarla üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Çizgi çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Uygulama formu toplam puanlarında ise söz konusu farklılığın bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde; bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

60-72 aylık çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.27.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.27a. MİHO-Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

MİHO-Gelişim Formu	Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Zihin-dil Gelişimi	Bir yıl	130	94.70	9.525	2	.009.
	İki yıl	64	111.34			
	Üç yıl	10	147.30			
Sosyo-duygusal Gelişim	Bir yıl	130	96.70	11.690	2	.003
	İki yıl	64	104.94			
	Üç yıl	10	162.35			
Fiziksel Gelişim	Bir yıl	130	94.37	13.005	2	.001
	İki yıl	64	110.50			
	Üç yıl	10	156.95			
Özbakım Becerileri	Bir yıl	130	95.43	7.494	2	.024
	İki yıl	64	111.04			
	Üç yıl	10	139.70			

Tablo 4.27b. MİHO-Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

MİHO-Gelişim Formu	Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Gelişim	Bir yıl	130	94.37			
Toplam	İki yıl	64	109.90	13.244	2	.001
Puan	Üç yıl	10	160.85			

Tablo 4.27.'de görüldüğü üzere çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, zihin-dil gelişimi ($x^2=9.525;p<.05$), sosyo-duygusal gelişim ($x^2=11.69;p<.05$), fiziksel gelişim ($x^2=13.005;p<.05$), özbakım becerileri ($x^2=7.494;p<.05$) ve gelişim formu ($x^2=13.244;p<.05$) toplam puan ortalamalarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.28.'de sunulmuştur.

Tablo 4.28. MİHÖ-Gelişim Formu Alt Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

MİHÖ-Gelişim Formu	Gruplar	Bir yıl	İki yıl	Üç yıl
Zihin-dil Gelişimi	Bir yıl	SO=94.70	p>.05	p<.05
	İki yıl		SO=111.34.	p>.05
	Üç yıl			SO=147.30
Sosyo-duygusal Gelişim	Bir yıl	SO=96.70	p>.05	p<.05
	İki yıl		SO=104.94	p<.05
	Üç yıl			SO=162.35
Fiziksel Gelişim	Bir yıl	SO=94.37	p>.05	p<.05
	İki yıl		SO=110.50	p<.05
	Üç yıl			SO=156.95
Özbakım Becerileri	Bir yıl	SO=95.43	p>.05	p<.05
	İki yıl		SO=111.04	p>.05
	Üç yıl			SO=139.70
Gelişim Toplam	Bir yıl	SO=94.37	p>.05	p<.05
	İki yıl		SO=109.90	p<.05
	Üç yıl			SO=160.85

Tablo 4.28.'den elde edilen bilgiye göre, çocukların MİHÖ gelişim formu alt ölçek puanlarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

Zihin-dil gelişimi alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Sosyo-duygusal gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine p<.05 düzeyinde; iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer

grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Fiziksel gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine $p<.05$ düzeyinde; iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Öz bakım becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Gelişim form toplam puanlarında ise söz konusu farklılığın bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine $p<.05$ düzeyinde; iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların SPÇB sırasıyla cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi değişkenlerine göre incelenmiştir. Sonuçlar ise tablolar ve bulgular şeklinde sunulmuştur.

4.5.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların SPÇB'nin cinsiyet değişkenine yönelik bulgularına yer verilmiştir.

60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkinine yönelik bulguları belirlemek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına Tablo 4.29' da yer verilmiştir.

Tablo 4.29. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Kız	104	111.03	11547.50	4312.500	-2.156	.031
Erkek	100	93.63	9362.50			

Tablo 4.29'dan da anlaşılacağı üzere, çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($z=-2.156$; $p<.05$). Söz konusu farklılık kız çocuklarının lehine gerçekleşmiştir.

4.5.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Dair Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların SPÇB'nin anne öğrenim durumu değişkenine yönelik bulgularına yer verilmiştir.

Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne öğrenim durumu değişkinine yönelik bulgularını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.30.' da yer verilmiştir.

Tablo 4.30. Sosyal Problem Çözme Becerileri Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
İlkokul	63	104.13	.165	3	.983
Ortaokul	29	99.34			
Lise	73	101.74			
Üniversite ve üstü	39	103.64			

Tablo 4.30.'a bakıldığında çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, SPÇB Ölçeği puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

4.5.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Dair Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların SPÇB'nin baba öğrenim durumu değişkenine yönelik bulgularına yer verilmiştir.

Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin baba öğrenim durumu değişkenine yönelik bulgularını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.31.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.31. Sosyal Problem Çözme Becerileri Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
İlkokul	51	91.91			
Ortaokul	31	95.47	3.609	3	.307
Lise	76	108.26			
Üniversite ve üstü	46	109.46			

Tablo 4.31. incelendiğinde çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, SPÇB Ölçeği puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

4.5.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların SPÇB'nin sosyo-ekonomik düzey değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin sosyo-ekonomik düzey değişkinine yönelik bulgularını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.32' de yer verilmiştir.

Tablo 4.32. Sosyal Problem Çözme Becerileri Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Sosyo-ekonomik Düzey	N	\bar{x}_{sira}	x^2	Sd	p
Alt	73	91.08			
Orta	69	104.40	5.337	2	.069
Üst	62	113.84			

Tablo 4.32.'ye göre çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, SPÇB Ölçeği puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

4.5.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların SPÇB'nin kardeş sayısı değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısı değişkinine yönelik bulgularını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına Tablo 4.33.' de yer verilmiştir.

Tablo 4.33. Sosyal Problem Çözme Becerileri Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	\bar{x}_{sira}	x^2	Sd	p
Tek çocuk	45	82.52			
Bir kardeş	75	106.94			
İki kardeş	57	105.85	9.228	4	.056
Üç kardeş	18	126.39			
Dört ve üzeri	9	96.39			

Tablo 4.33.'de çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, SPÇB Ölçeği puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

4.5.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların SPÇB'nin okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine yönelik bulgularına yer verilmiştir.

Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine yönelik bulgularını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 4.34.'de sunulmuştur.

Tablo 4.34. Sosyal Problem Çözme Becerileri Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Bir yıl	130	100.04			
İki yıl	64	101.64	4.480	2	.106
Üç yıl	10	140.00			

Tablo 4.34. incelendiğinde çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, SPÇB Ölçeği puan ortalamalarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin, 60-72 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ilişkin ve 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucu elde edilen istatistiksel sonuçlar değerlendirilerek tartışılmıştır.

5.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İllkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuç Ve Tartışma

Araştırmanın sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulguları incelendiğinde; sosyal problem çözme becerileri ile MİHÖ-Uygulama formu toplam puanları, matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, labirent çalışmaları alt ölçek puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ancak, çizgi çalışmaları alt ölçek puanları ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, sosyal problem çözme becerileri ile MİHÖ-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.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda SPÇB ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki sonucunda, sosyal problem çözme becerilerinin artışının ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini arttıracığı söylenebilir. Çünkü sosyal problem çözme becerileri çocuğun sosyal çevrede karşılaştığı problemlere dikkat çekerek, bu problemlere çözüm üretmesini ve sosyal uyumu hedeflemektedir (Kayılı, 2015). Aynı zamanda çocuğun bilinçli, akılcı düşünmesini de desteklemektedir (J. D'Zurilla vd., 2004). Sosyal problem çözme becerileri bu yönüyle ilkokula hazır bulunuşluk için çeşitli gelişim alanlarını desteklediği (Çataloluk, 1994) ve aynı zamanda okula uyum sağlayan, sosyal problem

davranışlarına sahip olmayan bireyler yetiştirilmesinde de rol olarak ilkokula hazır bulunuşluğu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Sosyal problem çözme becerileri çocukların davranışlarını düzenlerken, olumlu sosyal davranış gelişimlerini de desteklemektedir. Suchodoletz ve diğerleri (2009) çalışmalarında çocukların olumlu davranışlara sahip olmalarının okuldaki akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini görmüşlerdir. Alan yazın tarandığında ise sosyal beceri/ sosyal problem çözme becerilerinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini saptayan çalışmalara rastlanmıştır (Agostin, Mckee ve Bain, 1997; Ladd, Birch, Buhs, 1999; McClelland, Morrison, Holmes, 2000; Malecki ve Elliot, 2002; Lin vd., 2003; Arnold vd., 2006; Dobbs vd., 2006; Bloom vd., 2007; Raver, 2008; Kandır ve Orçan, 2011; Walker ve Henderson, 2012;).

Ziv (2013) de çalışmasında sosyal becerilerin okula hazır bulunuşluğu olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Yoleri (2014) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, kişilerarası sorunları çözümede çocuklar tarafından getirilen çözümlerin toplam puanı ile okula hazır oluş puanı (renk, harf/ses, sayı/sayma, boyut/karşılaştırma, şekil) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Webster-Stratton ve Reid (2004) ise çalışmalarıyla İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Beceriler ve Problem Çözme Çocuk Eğitim Programı'nın okula hazır bulunuşluğa ve okul başarısına etkisine dikkat çekmektedirler. Giren (2013) ise çocuklar için sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerisi eğitimi (çisbep)"nin 6 yaş grubu çocuklarının "erken matematik yeteneği" puanlarına etkisi incelediği çalışmada çocuklar için sosyal beceri ve sosyal problem çözme beceri eğitimi ile küçük çocuklar için büyük matematik eğitimi alan grubun son test ve ön test puanlarında anlamlı farklılık bulmuştur.

Bütün bu çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Aynı zamanda, araştırma sonucu ve yapılan bu çalışmalar ilkokula hazır bulunuşlukta sosyal problem çözme becerilerinin önemine dikkat çekmektedir. Çünkü, sosyal problem çözme becerileri yüksek olan çocuklar bulunduğu gruba uyum sağlayabilir ve karşılaştığı sosyal problemleri olumlu sosyal davranışlar geliştirerek çözmeye çalışır. Bu durum, çocuğun akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurarak çocuktan çocuğa öğrenmeyi de olumlu yönde destekleyerek okuldaki öğrenme ortamı için de sağlıklı bir zemin oluşturur. Aynı zamanda, prososyal davranışlar geliştirebilen çocuğun sahip olduğu özellikler nedeniyle

akranları ve öğretmeni tarafından daha çok kabul görerek akademik çalışmalarda ve sosyal ilişkilerde daha başarılı olmasına neden olduğu söylenebilir.

5.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Dair Sonuç Ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri çocukların cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi değişkenleri açısından incelenerek tartışılmıştır

5.2.1. Cinsiyet

Araştırmanın ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin cinsiyet değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; MİHÖ Gelişim Formu alt ölçeklerinden öz bakım becerileri alt ölçeği puanları ve gelişim form toplam puanları kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha yüksek bulunmuştur. Ancak, zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim alt ölçek puanları, uygulama formu toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

MİHÖ Uygulama Formu Alt Ölçeklerinden matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirent çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırma sonucunun tamamına bakıldığında cinsiyetin ilkokula hazır bulunuşluktaki etki düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Kız çocuklarının öz bakım becerilerinin erkek çocuklara oranla yüksek bulunması ise, toplumda kız çocuklarına verilen rollerden kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü kız çocukları anneyi model alarak kendi ihtiyaçlarını giderme eğilimindedir ancak, erkek çocukları edinmiş oldukları toplumsal rolden dolayı ihtiyaçlarının annesi tarafından giderilmesine ihtiyaç duyarak büyümektedir. Alan yazın tarandığında ise farklı sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmıştır.

Özgünlü (2017) Türkiye'deki çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili faktörleri incelediği çalışmasında kız çocuklarının ilkokula daha hazır olduklarını

gözlemlemiştir. Akşin (2013)'ün yaptığı çalışmada, çocukların cinsiyetleri ile MİHÖ uygulama formu; matematik, fen, ses, çizgi ve labirent alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılırken, çocukların cinsiyetleri ile MİHÖ gelişim formu alt ölçekleri arasında sosyo-duygusal gelişim alanında ve öz bakım becerilerinde kız çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyleri erkek çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Hartman, Winsler ve Manfra (2017) ise, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini farklı değişkenlere sahip çalışma grubuyla inceledikleri çalışmada kız çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini erkek çocuklara göre daha yüksek bulmuşlardır. Atış Akyol (2015) ise çalışmasında ilkokula hazır bulunuşluğun çizgi becerileri, zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve öz bakım becerileri alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. Polat Unutkan (2006a)'nın yapmış olduğu benzer bir çalışmada ise, kız çocuklarının gelişimsel açıdan ince motor becerilerinde daha iyi oldukları sonucuna varmıştır. Bu çalışmalar araştırmancının kız çocuklarının öz bakım becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Bu çalışmaların aksine, öz bakım becerilerinin cinsiyet açısından incelendiği diğer çalışmalara bakıldığında ise, farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Dinçer, Demiriz ve Ergül (2017) okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için öz bakım becerileri ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasında erkek ve kız çocuklarının öz bakım becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığını saptamışlardır. Demirtaş (2001) ise öz bakım ve bazı temel beceriler açısından çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Demiriz ve Dinçer (2001) öz bakım becerilerini okul öncesi eğitimden faydalanma durumu ve cinsiyet değişkenine göre araştırdıkları benzer bir çalışmada da çocukların öz bakım becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bu çalışmaların araştırma sonucundan farklılık göstermesi çalışma grubuna ve çalışma grubunun sahip olduğu diğer değişkenlere bağlı olabilir.

Alan yazın tarandığında ulaşılan araştırmalarda cinsiyet ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır (Oktay, 1983; Çıkrıkçı, 1999; Akçum, 2005; Polat Unutkan, 2006b; Fantuzzo vd., 2007; Cinkılıç, 2009; Erkan ve Kırca, 2010; Erkan, 2011; Tunçeli, 2012; Köşker, 2013). Ayrıca, Oktay (1979) çalışmasında okul olgunluğu ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Akt. Çıkrıkçı, 1999).

Uslu ve Uslu (2013) okula hazır bulunuşluğu çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, cinsiyetin okula hazırlık becerilerinde anlamlı farklılık yaratmadığını saptamışlardır.

Koşan (2015) , Dilcioğlu (2016) ve Pellicano vd. (2017) de yapmış oldukları benzer çalışmalarda cinsiyet ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamışlardır.

Görmez (2007), ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin matematik hazır bulunuşluğu ve okul olgunluklarını incelediği çalışmasında; şehir ve köy ilköğretim okullarında eğitime devam eden erkek ve kız öğrencilerin okul olgunluk seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamıştır.

Yoleri ve Tanış (2014)'te ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenleri incelediği çalışmasında, cinsiyet değişkeni açısından çocukların okula uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptamamışlardır.

Uyanık Balat (2003)'ün ailesinin yanında kalan ve korunmaya muhtaç çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarıyla ilgili temel kavram bilgilerini incelenmek amacıyla yaptığı araştırmada; çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Polat Unutkan (2007b)'nin okula hazır bulunuşluğu matematik becerileri bakımından incelediği çalışmada da matematik becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Yapılan bu araştırmalar çalışmanın genel sonucunu destekler niteliktedir. Çocukların aynı okul öncesi eğitim ortamından eşitlik ilkesine dayanarak aynı imkânlarla ulaşması ve eğitimcilerin cinsiyet ayrımcılığını ortadan kaldırmaya ilişkin tutumları nedeniyle cinsiyet ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde açıklanabilir.

5.2.2. Anne Öğrenim Durumu

Araştırmanın ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin anne öğrenim durumu değişkenine ait bulguları incelendiğinde; MİHÖ uygulama formu alt ölçek puanlarına bakıldığında çocukların matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt ölçek puanları ve uygulama formu toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Söz konusu olan bu farklılığın ise; matematik becerilerinde, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında

üniversite ve üstü lehine; ortaokul-lise arasında lise grubu lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu görülmüştür. Fen becerilerinde, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Ses çalışmalarında, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu görülmüştür. Uygulama form toplam puanlarında ise, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-lise arasında lise grubu lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu saptanmıştır. Ancak, çizgi çalışmaları ve labirent çalışmaları alt ölçek puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

MİHÖ Gelişim formu alt ölçeklerine bakıldığında ise zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, öz bakım becerileri alt ölçek puanları ve gelişim formu toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Söz konusu olan bu farklılığın ise; zihinsel-dil gelişiminde ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu bulunmuştur. Sosyo-duygusal gelişimde, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Fiziksel gelişimde, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu görülmüştür. Özbakım becerilerinde, ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu saptanmıştır. Gelişim form toplam puanlarında, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu bulunmuştur.

Akşin (2013)'ün yaptığı çalışmada ise anneleri üniversite mezunu olan çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerinin annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre MİHÖ uygulama formu matematik ve ses becerileri alt ölçekleri ile gelişim formundan, zihin-dil gelişimi ile sosyo-duygusal gelişim alanı alt ölçek puanlarından daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Yapılan benzer çalışmalara bakıldığında anne öğrenim durumu ile çocuğun ilkokula hazır bulunuşluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyinin yükselmesiyle çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır (Belser, 1993; Çıkrıkçı, 1999; Ramey vd., 2000; Yazıcı, 2002; Farver vd., 2006; Edwards vd., 2009; Erkan ve Kırca, 2010; Erkan, 2011; Pirpir vd., 2011; Tunçeli, 2012; Köşker, 2013; Uslu ve Uslu, 2013; Dilcioğlu, 2016; Akay, 2017).

Mercan Uzun ve Alat (2017), Özgünlü (2017), Adageldi (2018) ve Keleş Ertürk (2017) de yapmış oldukları benzer çalışmalarda anne öğrenim düzeyi artışının çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini arttırdığı sonucuna varmışlardır.

Ayrıca, Cinkılıç'ın (2009) okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisini incelediği çalışmada da ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi Metropolitan okul olgunluğu testi (kelime anlama, cümleler, eşleştirme, sayılar) puan ortalamaları arasında annesi lise mezunu öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Tunçeli ve Akman (2013) ise okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarına etki eden farklı değişkenleri inceledikleri tarama modelindeki araştırmalarında eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin, eğitim seviyesi düşük olan annelerin çocuklarınınkinden daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca, Nelson vd. (2016) anne-babaları üniversite mezunu olmayan çocukların, ilkokula hazır olma açısından risk grubunda olduklarını dile getirerek, aile eğitim düzeyinin çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan bu çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Araştırma sonucu ve bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun hayatında önemli bir role sahip olan annenin öğrenim düzeyinin çocuğun okul başarısına olumlu katkıda bulunacağı düşünülebilir. Çünkü, anne eğitim düzeyinin artmasıyla, annenin çocuğuna karşı olan ilgi ve tutumunun da

kalitesinin artacağı düşünülebilir. Aynı zamanda anne eğitimini ve öğrenim düzeyini ilkokula hazır bulunuşluk açısından inceleyen farklı değişkenlere sahip diğer çalışmalara bakıldığında da anne eğitiminin önemini ifade eden sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Anne eğitimi üzerine dikkat çeken Kartal (2007) ise erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisini incelediği çalışmasıyla anne eğitiminin çocuğun bilişsel gelişimine etkisini vurgulamıştır. Bu çalışma sonucunda anne eğitim programının çocuğun bilişsel becerilerinde olumlu etkisi olduğu ve gelecekteki başarısını etkileyeceği sonucuna varılmıştır. Farklı bir örneklem grubuyla çalışan Koşan'ın (2015) okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelediği çalışmada da, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde annenin öğrenim durumunun önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır. Akçum'un (2005) yaptığı çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak, anne öğrenim düzeyinin okula hazır oluş düzeyin sayı boyutunda etkili olduğunu ancak, okuma olgunluğu ve genel olgunluk boyutunda anne öğrenim düzeyinin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun çalışma grubundan kaynaklandığı söylenebilir. Bu çalışmanın sonucunda da labirent ve çizgi çalışmaları alt ölçek puanları ile anne öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumun çalışma grubundan kaynaklı olabileceği gibi, çalışma grubunda yer olan çocuklara bu becerileri geliştirmek için okulda sunulan eğitimin içeriği ve annelerin bu becerileri geliştirmek için herhangi bir destek sunmayışlarından da kaynaklanabileceği söylenebilir.

Yapılan araştırmalar ve bu çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, anne öğrenim düzeyindeki artışın çocukla birlikte geçirilen zamanın niteliğini etkilediğini, bunun da çocuk yetiştirmede ve çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin gelişiminde pozitif yönde son derece önemli bir etkiye neden olduğu söylenebilir.

5.2.3. Baba Öğrenim Durumu

Araştırmanın ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin baba öğrenim durumu değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; MİHÖ uygulama ve gelişim form toplam puan ortalamalarının ve bütün alt ölçek puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Söz konusu olan bu farklılığın; MİHÖ Uygulama Formu Alt Ölçeklerinden matematik becerilerinde ilkokul-lise arasında lise

grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-lise arasında lise grubu lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu görülmüştür. Fen becerilerinde, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-lise arasında lise grubu lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu bulunmuştur. Ses çalışmalarında, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu bulunmuştur. Çizgi çalışmalarında, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu görülmüştür. Labirent çalışmalarında, ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu sonucuna varılmıştır. MİHÖ Uygulama form toplam puanlarında ise, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-lise arasında lise grubu lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu saptanmıştır.

MİHÖ Gelişim Formu alt ölçek puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılıklarına bakıldığında; zihin-dil gelişiminde, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-lise arasında lise grubu lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyo-duygusal gelişimde, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-lise arasında lise grubu lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu saptanmıştır. Fiziksel gelişimde, ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu görülürken; özbakım becerilerinde, ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; ortaokul-lise arasında lise grubu lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu görülmüştür. Gelişim form toplam puanlarında ise, ilkokul-lise arasında lise grubu lehine; ilkokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine;

ortaokul-lise arasında lise grubu lehine; ortaokul-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine; lise-üniversite ve üstü arasında üniversite ve üstü lehine olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, elde edilen bu sonuç doğrultusunda baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Alan yazın tarandığında ulaşılan araştırmalar çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bir diğer ifadeyle, ulaşılan araştırmaların tamamına yakınında baba öğrenim düzeyi ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında anlamlı farklılık saptanmıştır (Polat Unutkan, 2003; Uyanık Balat, 2003; Tunçeli, 2012; Köşker, 2013; Koşan, 2015; Keleş Ertürk, 2017; Adageldi, 2018; Vatansever Bayraktar ve Kendirci, 2018).

Akşin (2013)'ün yaptığı çalışmada matematik ve ses becerileri bakımından, üniversite mezunu babaların çocuklarının hazır bulunuşluklarının diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Özellikle matematik alt ölçeğinde babası lise mezunu olan çocukların, ilkokul mezunu olanlardan daha hazır oldukları görülmüştür. Babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olmasının çocukların MİHÖ alt ölçeklerinden matematik ve ses becerilerinin yanında zihin-dil ile sosyo-duygusal gelişim alt ölçeklerinden aldıkları puanların yüksek olmasında da etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yazıcı (2002)'nin okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisini incelediği çalışmada, üniversite mezunu olan babaların çocuklarının okul olgunluğu düzeylerinin ilköğretim ve lise mezunu olan babaların çocuklarının okul olgunluğu düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Erkan ve Kırca (2010) ise çalışmasında babası lise ve ya üstü öğrenim düzeyinde olan çocukların, Metropolitan okula hazır oluş test puanlarının, babası eğitimsiz ya da ilköğretim mezunu olan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu saptamıştır.

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

Çıkrıkçı (1999) çalışmasında, babası lise mezunu olan çocukların okul olgunluklarını babası yüksek okul mezunu olan çocuklarınkine göre daha düşük bulunmuş ve baba öğrenim durumunun artmasının okul olgunluğunu arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Akçum (2005)'in çalışmasında ise çocukların öğrenmeye hazır oluşlarında baba öğrenim durumunun okul olgunluğu ve genel olgunluk boyutlarında etkili olduğunu fakat sayı boyutunda önemsiz olduğunu bulmuştur.

Holliday vd. (2014) ise sosyo-ekonomik olarak alt seviyede olan ailelerde anne-babaların eğitim düzeyinin yüksek olmasının çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde koruyucu bir etkisinin olacağını dile getirerek, anne-baba eğitim durumunun ilkökula hazır bulunuşluğa etkisine dikkat çekmişlerdir. Magdalena (2014) de benzer bir çalışmada, aile özellikleri (eğitim düzeyi, aile yapısı), ebeveyn katılımı, ebeveynlik stili ve çocuğun akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş, çalışma sonunda anne-baba ile ilgili durumların çocuğun akademik başarısı ve okula başlama süreci üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Erkan (2011), çocukların ilkökula hazır bulunuşluklarını farklı sosyo-ekonomik düzeylere göre incelediği çalışmasında hem alt hem de üst sosyo-ekonomik grupta baba eğitim durumu yükseldikçe, çocukların test toplam puan ortalamalarının da yükseldiğini saptamıştır. Yapılan bu çalışmalar da araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu çalışmalar ve araştırma sonucunda babanın çocuk eğitimindeki rolünün babanın öğrenim düzeyi ile aynı doğrultuda ilerlediği söylenebilir. Annelerin iş hayatındaki yerinin artmasıyla geleneksel baba rolünün değiştiği ve babaların çocuğun bakımıyla daha yakından ilgilenmesinin bu sonucu doğurduğu düşünülebilir. Ancak, Uslu ve Uslu (2013) yaptığı çalışmada baba öğrenim düzeyinin çocukların ilkökula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamıştır. Uslu ve Uslu (2013) bu durumun çalışma grubundaki babaların büyük bir kısmının gün boyu evden uzakta vakit geçirmeleri veya uzun yol şoförlüğü yapıyor olmaları ayrıca bu babaların çocuklarının akademik gelişimlerini destekleyemediklerinden kaynaklandığını söylemiştir.

Tüm çalışmalar dikkatle incelendiğinde baba eğitim düzeyi yüksek olan çocukların ilkökula hazırlık düzeylerini destekleyecek materyalleri sağlaması, zengin uyaranlı

çevre sunması ve çocukla birlikte geçirdikleri kaliteli zamandan kaynaklı olarak ilkokula hazırlık düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5.2.4. Sosyo-ekonomik Düzey

Araştırmanın ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; MİHÖ uygulama ve gelişim form toplam puan ortalamalarının ve bütün alt ölçek puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Söz konusu olan bu farklılığın; Uygulama Formu alt ölçeklerinden matematik becerilerinde, alt-orta düzey arasında orta grup lehine; alt-üst düzey arasında üst grup lehine; orta-üst düzey arasında üst grup lehine olduğu görülmüştür. Fen becerilerinde, alt-orta düzey arasında orta grup lehine; alt-üst düzey arasında üst grup lehine olduğu görülürken; ses çalışmalarında alt-orta düzey arasında orta grup lehine; alt-üst düzey arasında üst grup lehine olduğu görülmüştür. Çizgi çalışmalarında, alt-orta düzey arasında orta grup lehine; alt-üst düzey arasında üst grup lehine olduğu saptanmıştır. Labirent çalışmalarında, alt-üst düzey arasında üst grup lehine olduğu saptanmıştır. Uygulama formu toplam puanlarında ise, alt-orta düzey arasında orta grup lehine; alt-üst düzey arasında üst grup lehine; orta-üst düzey arasında üst grup lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

MİHÖ Gelişim formu alt ölçek puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılıklarına bakıldığında farklılığın; zihin-dil gelişimde, alt-orta düzey arasında orta grup lehine; alt-üst düzey arasında üst grup lehine olduğu görülmüştür. Sosyo-duygusal gelişimde, alt-orta düzey arasında orta grup lehine; alt-üst düzey arasında üst grup lehine olduğu belirlenmiştir. Fiziksel gelişimde, alt-orta düzey arasında orta grup lehine; alt-üst düzey arasında üst grup lehine olduğu görülürken; öz bakım becerilerinde, alt-orta düzey arasında orta grup lehine; alt-üst düzey arasında üst grup lehine olduğu görülmüştür. MİHÖ Gelişim form toplam puanlarında ise, alt-orta düzey arasında orta grup lehine; alt-üst düzey arasında üst grup lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda sosyo-ekonomik düzeyin artmasının ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan ailelerin çocuğun eğitimi için sunduğu imkanlar ve sosyo-ekonomik düzeyle beraber anne-babaların artan eğitim düzeyinin bu sonucu oluşturduğu söylenebilir. Alan yazın tarandığında ise yapılan birçok çalışmada sosyo-

ekonomik düzeyin çocuğun okula hazır bulunuşluğunda etkili olduğu, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Lorne, 2001; Polat Unutkan, 2003; Uyanık Balat, 2003; Yılmaz, 2003; Akçum, 2005; Foster vd., 2005; Hair vd., 2006; Janus ve Duku, 2007; Çelenk, 2008; Thornburg vd., 2009; Kelly, 2010; Erkan, 2011; Okuyucu Akdaş, 2014; Polat ve Dilli, 2015).Yapılan bu çalışmalar ve aşağıda daha ayrıntılı bir şekilde verilen çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Holliday vd. (2014) çalışmalarında sosyo-ekonomik düzey olarak alt seviyede olan çocukların sosyo-ekonomik düzeyi üst seviyede olan çocuklara göre, ilkokula hazır bulunuşluklarının daha düşük olma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir.

MİHÖ'ni geliştiren Polat Unutkan'ın yapmış olduğu çalışmalara bakıldığında ise; Polat Unutkan (2007a), çocukların matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluklarını incelediği araştırmasında; dikkat-hafıza, arttırma eksiltme, sıralama yapma, rakam tanıma ve ölçekten alınan matematik toplam puanı açısından alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların diğerlerine göre dezavantajlı olduğunu saptamıştır. Polat Unutkan (2006b)'nin yapmış olduğu başka bir çalışmada çocukların bilimsel düşünme becerileri araştırılmış, sosyo-ekonomik düzey ile tündengelim düşünme stili arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken; tümevarım, problem çözme ve toplam bilimsel düşünme becerilerinde alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların dezavantajlı oldukları sonucuna varılmıştır. Polat Unutkan (2006a) yaptığı başka bir çalışmada, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların hem gelişimsel hem de çizgi çizme becerileri bakımından dezavantajlı olduklarını saptamıştır.

Akşin (2013) ise çalışmasında sosyo-ekonomik olarak orta düzeydeki ailelerin çocuklarının düşük düzeydekilere; yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının orta düzeydekilere göre matematik alt ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. MİHÖ fen becerisi alt ölçeği incelendiğinde ise sosyo-ekonomik olarak orta düzeydeki ailelerin çocuklarının, düşük düzeyde olanlara göre ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca MİHÖ ses çalışmaları alt ölçeğinde sosyo-ekonomik düzeyi orta olan çocuklar düşük düzeyde olanlardan; yüksek düzey olanlar da orta düzeyde olanlardan daha yüksek puanlar almışlardır.

Üstün, Akman ve Uyanık (2000) okula hazır bulunuşluğu farklı sosyo-ekonomik düzeyler açısından inceledikleri çalışmada, sosyo-ekonomik düzey ile okul olgunluğu arasındaki farkı önemli bulmuşlardır.

Oktay (1983) çalışmasında farklı ortamlardan gelen çocukların okul olgunluğunu ölçmüş ve farklı kültür ve sosyo-ekonomik düzeylere sahip ailelerin çocuklarının, okulun kendisinden beklediği görev ve sorumlulukları yerine getirme de farklılıklara sahip olduklarını görmüştür.

Atış Akyol (2015) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkokula hazır bulunuşluk seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, sosyo-ekonomik düzeyin çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarında ve hazır bulunuşluğun alt boyutları olan zihin dil gelişimi, matematik becerileri, sosyo-duygusal gelişimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu görmüştür. Oluşan bu farklılığın ise sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olanların lehine olduğu saptanmıştır.

Taner ve Başal (2005) çalışmalarında alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların dil gelişimlerinin üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerine göre daha düşük seviyede olduğunu görmüşlerdir.

Pagani vd. (2006) yaptıkları çalışma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların okula başladıklarından itibaren diğer çocuklara göre düşük performans gösterdikleri sonucu ile sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun okula bulunuşluğuna etkisini vurgulamaktadırlar. Samms-Vaughan vd. (2004), yaptıkları benzer bir çalışmada alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına zengin uyaranlı bir çevre oluşturmakta yetersiz kaldığını ve bu durumun çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini olumsuz etkilediğini saptamışlardır. Görmez (2007) ise okul olgunluk düzeyine etki eden en önemli faktörün, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile kültürel düzeyi olabileceğini söylemiştir. Çünkü, iyi bir sosyo-ekonomik düzeye sahip olmanın ailenin hayat standartlarını yükselttiği ve bunun yanında çocukların eğitimi noktasında onların daha bilinçli ve farkındalık sahibi olma düzeylerini de yükselttiği bilinmektedir. Bu durumun sonucu olarak çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin arttırılmasında ailelerin desteğinin daha fazla olduğu görülmüştür (Akşin, 2013). Ancak, sosyo-ekonomik ve kültürel bakımdan şanssız ortamlarda yetişen

çocukların ise, ilkokula hazır bulunuşluk becerilerini kazanmalarının daha zor olduğu ifade edilmektedir (Oktay, 1981). Ulaşılan çalışmaların hepsinde sosyo-ekonomik düzey ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu araştırmalar çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

5.2.5. Kardeş Sayısı

Araştırmanın ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin kardeş sayısı değişkenine ilişkin bulguları incelendiğinde; MİHÖ Uygulama Formu Alt Ölçeklerinden matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, uygulama formu toplam puan ortalamaları, MİHÖ Gelişim Formu alt ölçek puanları ve gelişim formu toplam puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ancak, çocukların uygulama formu labirent alt ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılığın ise; tek çocuk-bir kardeş arasında bir kardeş lehine; tek çocuk-iki kardeş arasında iki kardeş lehine; tek çocuk-üç kardeş arasında ise, üç kardeş lehine olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazın tarandığında ise araştırma sonucuyla aynı sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmıştır. Tunçeli (2012)'nin sosyal becerilerin okul olgunluk düzeylerine etkilerini incelediği çalışmada, kardeş sayısı ile okul olgunluğu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Erkan ve Kırca (2010) benzer bir çalışmada ailedeki çocuk sayısının ilkokula hazır bulunuşlukta anlamlı bir farklılık yaratmadığını saptamıştır. Akşin (2003) de yaptığı çalışmada kardeş sayısının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Dinçer, Demiriz ve Ergül (2017) okul öncesi dönem çocukları (36-72 ay) için öz bakım becerileri ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, çocukların kardeşi olup olmama durumu ile öz bakım becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Aydoğan ve Koçak (2003) yaptıkları araştırmada çocukların dil gelişimini etkileyen unsurları incelemiş ve kardeş sayısı ile dil gelişimi arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. Bu araştırmalar çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Alan yazında bu araştırmaların aksine, farklı çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin; Yılmaz (2003), Uyanık Balat (2003) ve Çıkrıkçı (1999) çalışmalarında artan kardeş

sayısının çocukların okul olgunluğu düzeylerini azaltıcı yönde bir etkisi olduğu saptanmışlardır. Koşan (2015) benzer bir çalışmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinde kardeş sayısının önemli bir etken olduğunu tespit etmiştir. 1-3 arasında kardeşe sahip olan çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarının 4-6 arasında olanlar ile 7 üstü kardeşe sahip olan çocuklarınkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Köşker (2013)'ün yaptığı bir diğer çalışmada da okul olgunluğunun kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını bulmuştur. Ancak, hiç kardeşi olmayan öğrenciler ile 1 kardeşe sahip öğrencilerin okul olgunlukları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca 1 kardeşe sahip öğrenciler ile 3 kardeşe sahip öğrenciler arasında ve 0 kardeş ile 2 kardeşe sahip öğrencilerin, okul olgunluğunun kopya etme alt boyutu puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Diğer bütün alt boyutlarda ise kardeş sayısı ile okul olgunluğu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Az kardeşe sahip olan çocukların okul olgunluğu puan ortalamaları çok kardeşe sahip olan çocuklarınkinden daha yüksek bulunmuştur. Cinkılıç (2009) ise, okul olgunluğuna okul öncesi eğitimin etkisini araştırdığı çalışmasında, ilkokul 1. sınıf öğrencilerden hiç kardeş sahibi olmayanlar, 1-2 kardeş sahibi olanlar ile 3 ve daha fazla kardeş sahibi olanlar ile okul olgunluğu arasındaki anlamlı farklılığın hiç kardeş sahibi olmayanların lehine olduğunu saptamıştır.

Keleş Ertürk (2017) çalışmasında çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini tespit edebilmek için Metropolitan Okul Olgunluk Ölçeğini kullanmıştır. Kardeş sayısı değişkeni ile “Metropolitan Okul Olgunluk Ölçeğinin” kelime anlama, cümleler, eşleştirme, kopya etme alt boyutları ve genel olgunluk düzeyi puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunurken; genel bilgi, sayı olgunluğu ve okuma olgunluğu alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Diğer yandan, bu çalışmaların aksine Polat Unutkan (2007a) okula hazır bulunuşluğa kardeş sahibi olmanın, kardeş ilişkilerinin ve sahip olunan eğitim materyallerinin etkisini incelediği çalışmasında, kardeş değişkeninin çocuğun ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Bütün bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda bir yandan kardeş sayısının artmasıyla çocuğa ayrılan zamanın azalması nedeniyle, kardeş sayısının artmasının okula hazır bulunuşluğu olumsuz yönde etkilediği tespit edilirken, diğer yandan

araştırmanın labirent çalışmalarına ilişkin sonucu ve Polat Unutkan (2007a)'nin kardeş değişkeninin okula hazır bulunuşluğu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum, farklı çalışma grubunda farklı sonuçların elde edilebileceğinden kaynaklanabileceği gibi, çalışma grubunda yer alan çocukların kardeş ilişkilerinin niteliğinden de kaynaklı olabilir.

5.2.6. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi

Araştırmanın ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; MİHÖ uygulama formu alt ölçek fen becerileri, ses çalışmaları, labirent çalışmaları toplam puan ortalamalarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak, matematik becerileri, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılığın ise; matematik becerilerinde, bir yıl-iki yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında iki yıl lehine; bir yıl-üç yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında üç yıl lehine; iki yıl-üç yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında üç yıl devam edenler lehine olduğu görülmüştür. Çizgi çalışmalarında, bir yıl-iki yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında iki yıl lehine farklılık görülürken; uygulama formu toplam puanlarında, bir yıl-iki yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında iki yıl lehine; bir yıl-üç yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında üç yıl okul öncesi eğitime devam edenler lehine olduğu görülmüştür.

MİHÖ Gelişim formu alt ölçek puanlarının tamamının ve gelişim formu toplam puanlarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılığın, zihinsel-dil gelişiminde; bir yıl-üç yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında üç yıl devam edenler lehine olduğu saptanmıştır. Sosyo-duygusal gelişimde; bir yıl-üç yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında üç yıl lehine; iki yıl-üç yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında üç yıl devam edenler lehine olduğu saptanmıştır. Fiziksel gelişimde, bir yıl-üç yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında üç yıl lehine; iki yıl-üç yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında üç yıl lehine devam edenler lehine olduğu saptanmıştır. Özbakım becerilerinde; bir yıl-üç yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında üç yıl

devam edenler lehine olduğu görülürken; gelişim formu toplam puanlarında ise, bir yıl-üç yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında üç yıl lehine; iki yıl-üç yıl okul öncesi eğitime devam edenler arasında üç yıl devam edenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, okul öncesi eğitime devam süresinin uzun olması çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaştırabilir. Ancak, araştırma sonucunda fen becerileri, ses çalışmaları ve labirent çalışmaları alt ölçek puanları ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumun, çalışma grubunun bu becerilerle ilgili aldıkları eğitimden ya da diğer değişkenlerden kaynaklı olabileceği söylenebilir.

Alan yazın tarandığında, ulaşılan çalışmalarda daha çok okul öncesi eğitim alma ya da almama değişkenine ilişkin çalışmalara yer verildiği görülmüştür. Okul öncesi eğitime devam süresi ile ilkokula hazır bulunuşluğu inceleyen çalışmalarda ise okul öncesi eğitime devam süresinin ilkokula hazır bulunuşluğu olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Yapılan benzer çalışmalara incelendiğinde, Uyanık Balat'ın (2003) çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre ortalama kavram puanlarını incelediği çalışmasında, 3 yıl süresince okul öncesi eğitim alan çocukların en yüksek puanları aldıklarını tespit etmiştir. Cinkılıç (2009) araştırmasında, okul öncesine devam süresinin artmasının okul olgunluk düzeyini arttırdığını saptamış ve okul öncesi eğitimden faydalanma süreleri fazla olan çocukların okul olgunluklarını daha yüksek bulmuştur. Ünal Gürocak (2007) çalışması sonucunda çocukların dil gelişimlerinin artışında okul öncesi eğitime devam etme sürelerinin olumlu yönde bir etkisi olduğunu bulmuştur. Ergün (2003) çocukların matematik başarı ve yeteneklerini okul öncesi eğitime devam süresine göre incelemiş ve okul öncesi eğitime devam süresinin artmasıyla matematik başarı ve yeteneğinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Dağlı (2007) ise, 1.sınıf öğrencilerinin matematik ve Türkçe derslerindeki başarıların okul öncesi eğitime devam sürelerine göre incelemiş ve okul öncesi eğitime devam süresi arttıkça öğrencilerin başarı puan ortalamalarının da arttığını tespit etmiştir. Tüm bu araştırmalar çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Yukarıdaki çalışmaların aksine, Ramazan ve Demir (2011)'in yapmış oldukları çalışmada çocukların bilişsel gelişim seviyelerinin okul öncesi eğitime devam süresine göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Bu sonuç ise, araştırmanın fen becerileri ve ses

çalışmaları alt ölçeklerine ilişkin elde edilen bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum, araştırmmanın çalışma grubu ya da alınan çalışma grubuna bu alanda verilen eğitimden kaynaklı olabilir.

Tüm sonuçlar incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam süresinin ilkokula hazır bulunuşluğu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. İlkokula hazır olabilmek için çocukların bütünsel gelişimlerinin desteklenmeye ihtiyaçları vardır. 1. Sınıf için gerekli olan temel kavram ve becerilerin kısa sürede tam anlamıyla kazanılması çok da gerçekçi değildir. Bu nedenle, çocukların mümkün olduğu kadar erken dönemde kurumsal okul öncesi eğitimden yararlanmaya başlaması onun hayat başarısına ve akademik başarısına oldukça önemli katkılar sağlayarak 1.sınıfta oldukça donanımlı başlamasına destek sağlayacaktır.

5.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Dair Sonuç Ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların SPÇB çocukların cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi değişkenleri açısından incelenerek tartışılmıştır.

5.3.1. Cinsiyet

Araştırmanın sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; cinsiyet değişkeni ile SPÇB arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılığın ise, kız çocuklarının lehine olduğu görülmüştür. Alan yazın tarandığında çalışma sonucu ile benzer sonuca ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Walker, Irving ve Berthelsen, 2002; Eisenberg ve Fabes, 2006; Güven, Sezer ve Yılmaz, 2015). Ayrıca, Yaralı ve Özkan (2016) tarafından yapılan çalışmada da kız çocuklarının SPÇB erkeklerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yaban ve Yükselen (2007)'nin korunmaya muhtaç çocuklarla yürüttükleri çalışmada, kızların sosyal problem çözmeye erkeklerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Arslan (2009) ise farklı bir yaş grubuna sahip olan çalışma grubunda, lise öğrencilerinin SPÇB ile algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışma sonucunda kızların

sosyal problem çözüme puanları erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Albayrak Sargın (2008) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ise, kızların SPÇB'nin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bütün bu çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Yukarıda ifade edilen araştırma sonuçlarının aksine, alan yazında çalışma sonucundan farklı olarak cinsiyet değişkeni ile SPÇB arasında anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalara da rastlanmıştır (Mott ve Krane, 1994; Terzi 2003; Anliak, 2004; Chasse, 2004; Erwin vd., 2004; Akbaş, 2005; Drugli, 2006; Dereli, 2008a; Kargı, 2009; Şahin, 2009; Yılmaz ve Tepeli, 2013; Dalkılıç, 2014; Bal ve Temel, 2014). Ayrıca, Green vd. (2008) tarafından altı yaş grubu çocuklarla yapılan çalışmada da sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyetin etkisi olmadığı görülmüştür. Rubin ve Krasnor (1983) tarafından okul öncesi ve anasınıfı çocuklarında hipotetik sosyal problemlerde yaş ve cinsiyet farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada cinsiyet ile çocukların problem durumlarına vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yılmaz, Ural ve Güven (2018), Hayali Emir (2016), Karkuş (2017) ve Kayılı (2018)'in yapmış oldukları benzer çalışmalarda da SPÇB'de cinsiyetin etkisinin olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde Bozkurt Yükçü (2017) çocukların SPÇB'ni ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık seviyelerine göre incelendiği çalışmasında da cinsiyet ile sosyal problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumun nedeni olarak; çocukların artık kız ya da erkek ayrımı olmaksızın büyük çoğunlukla aynı çevre, eğitim, bilgiye ulaşım ve sosyalleşme deneyimi ve imkânlarına sahip olmaları gösterilmiştir. Bunun yanı sıra bu gelişme ve imkânlar doğrultusunda ebeveyn ve öğretmenlerin çocuğa karşı tutumlarında cinsiyet ayrımı gözeten davranışlarının azalmalarının da etkili olduğu söylenmiştir. Bal ve Temel (2014) cinsiyet ile SPÇB arasında anlamlı bir farklılık bulunamamasının, okul öncesi dönemde erkek ve kızların neredeyse aynı oyun ortamlarına ve materyallere sahip olmasından, benzer çizgi filmlerinin izlenmesinden, aynı koşullarda eşit şartlarda eğitim görüp birbirleriyle etkileşim içinde olmalarından kaynaklandığı ifade etmişlerdir.

Bütün bu çalışmalar beraber değerlendirildiğinde yapılan çalışmalarda cinsiyetin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin olmaması; eğitim verilirken çocuklara sunulan eşit imkân ve tutumlardan kaynaklanabileceğini gibi cinsiyetin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin çalışma grubunun özelliklerine göre de değişebileceğinden kaynaklı olabileceği söylenebilir.

5.3.2. Anne Öğrenim Durumu

Araştırmanın sosyal problem çözme becerilerinin anne öğrenim durumu değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; SPÇB Ölçeği puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bozkurt Yükçü (2017) ve Karakuş (2017)'nin yapmış oldukları çalışmalarda da anne öğrenim durumu ile SPÇB arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumun çalışma grubundaki anne öğrenim durumu dağılımından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca günümüz koşullarında çalışan anne sayısının artmasından dolayı çocukla geçirilen zamanın kaliteli zamanın azalmasının da bu durum üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Araştırma sonucunun aksine, Yılmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarının annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların, annesi ilköğretim mezunu olan çocuklara göre sosyal problem çözme beceri puanları daha yüksek bulunmuştur. Akbaş (2005) çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelediği çalışmada anne öğrenim durumunun artmasının çocukların sosyal problem çözme becerilerini de arttırdığını gözlemiştir. Yılmaz ve Tepeli (2013) ise çocukların SPÇB'ni duyguları anlama becerilerine göre incelediği çalışmada, ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin annesi üniversite mezunu olan çocuklarına göre daha düşük olduğunu saptamıştır. Dalkılıç (2014)'ün yapmış olduğu benzer bir çalışmada da anne öğrenim durumu yüksek olan çocukların sosyal problem çözme beceri puanları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, farklı bir yaş grubuyla çalışan Hamarta (2007)'de ilkokul 8.sınıfta öğrenim gören çocukların sosyal problem çözme becerilerini algılanan ebeveyn tutumları bakımından incelemiş ve annesi ortaokul, lise, üniversite eğitim düzeyinde bulunan çocukların SPÇB'ni anne eğitim durumu okuryazar olmayan çocuklarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Arslan (2009) ise farklı bir yaş grubuna sahip olan çalışma grubunda, lise öğrencilerinin SPÇB ile algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anne eğitim durumu ortaokul, lise ve üniversite olan çocukların akılcı sosyal problem çözme puanlarının anne eğitim durumu ilkokul olan çocukların puanlarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Aksoy ve Özkan (2015) tarafından

yapılan çalışmada ise annesi lise veya üniversite mezunu olan çocukların sosyal problem çözme alt boyutlarının ve toplam puanlarının annesi lise ve altında eğitim düzeyinde bulunan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Annenin çocuk eğitimindeki rolü ve yapılan bu çalışmalar araştırma sonucunu desteklememektedir. Bu durumun, çalışma grubundaki anne öğrenim durumu dağılımından kaynaklı olabileceği gibi, annelerin ağır çalışma koşullarından dolayı çocuklarla geçirdikleri kaliteli zamanın azalmasından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.3.3. Baba Öğrenim Durumu

Araştırmanın sosyal problem çözme becerilerinin baba öğrenim durumu değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; SPÇB Ölçeği puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Alan yazın tarandığında; Yılmaz ve Tepeli (2013) çocukların sosyal problem çözme becerilerini duyguları anlama becerilerine göre incelediği çalışmasında, babaların öğrenim durumunun çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinde önemsiz olduğu görülmüştür. Hamarta (2007)'nin ilkökul 8.sınıfta öğrenim gören çocukların sosyal problem çözme becerilerini algılanan ebeveyn tutumları bakımından incelediği çalışmasında, çocukların SPÇB'nin baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca Bozkurt Yükçü (2017) ve Arslan (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da sosyal problem çözenin baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu durum babanın değişen geleneksel rolüyle çelişmektedir. Ancak, Yılmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada babası ilkökul mezunu olan çocukların sosyal problem çözme becerileri babası yükseköğretim mezunu olan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinden daha düşük bulunmuştur. Kasık (2009-2011)'in Macaristan'da bulunan 12 yaşındaki ergenler üzerinde iki yıl süre ile yapılan boylamsal araştırmasında sosyal problem çözme becerisinin gelişimi takip edilmiştir. Bu araştırma sonucunda anne ve babanın eğitim düzeyinin çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yukarıda verilen çalışmalar doğrultusunda ise baba eğitim düzeyinin çocukların SPÇB'ne etki oranının yüksek olmadığı söylenebilir.

5.3.4. Sosyo-ekonomik Düzey

Araştırmanın SPÇB'nin sosyo-ekonomik düzey değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; SPÇB Ölçeği puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılan çalışmada, çocukların sosyal problem çözme becerileri duyguları anlama becerilerine göre incelenmiş ve sosyal problem çözme becerileri ile gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca Bozkurt Yükçü (2017), Mott ve Krane (1994) ve Karakuş (2017)'nin yapmış olduğu çalışmalarda araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Dereli (2008a) tarafından yapılan çalışmada sosyo-kültürel düzeyin çocukların SPÇB'ni etkilemediği görülmüştür. Dereli İman (2013)'ün çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği çocukların kendi ifadeleri ile davranış problemlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma da araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Ancak, Yılmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada alt gelir düzeyindeki çocuklar ile orta ve üst gelir düzeyindeki çocuklar arasında gözlenen farklılığın alt gelir düzeyindeki çocuklar aleyhine olduğu görülmüştür. Benzer bir şekilde Pettit vd. (1988) ve Akbaş (2005) tarafından yapılan çalışmalarda da ailenin gelir düzeyinin sosyal problem çözme becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Dodge vd. (1994) ise çalışmalarında, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların daha çok problem davranışlarına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Güven, Sezer ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmada, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına göre sosyal problem çözme beceri puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bal ve Temel (2014) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin buldukları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kişilerarası problem çözme becerileri alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan çocuklarıkinden yüksek bulunmuştur. Terzi (2003) yaptığı çalışmada öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algısının buldukları sosyo-ekonomik seviyeye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini bulmuştur. Bu durumun düşük sosyo-ekonomik seviyede bulunan ailelerin, çocuklarının bilişsel, bedensel ve sosyal olmak üzere farklı

boyutlardaki gelişimlerini destekleyecek yeterli koşullara sahip olmamasından kaynaklandığını söylemiştir. Şahin'in (2009) yaptığı çalışmada ise, sosyal problem çözme becerileri çocukların atılganlık ve özerklik seviyelerine göre incelenmiş, SPÇB ve boyutları üzerinde üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı derecede bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak, araştırma sonucu ve onu destekleyen çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda; okul öncesi eğitimin çocuklara eşit koşullar oluşturularak aynı düzeyde eğitim fırsatı sunması nedeniyle sosyo-ekonomik düzeyin sosyal problem çözme becerilerini etkilemediği söylenebilir.

5.3.5. Kardeş Sayısı

Araştırmanın sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısı değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; SPÇB Ölçeği puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu durumda, sosyal problem çözme becerilerinde kardeş sayısının tek başına yeterli olmayacağı anne ve baba tutumları ve kardeşin cinsiyetinin de etkili olabileceği söylenebilir. Alan yazın tarandığında ise, araştırma sonucu ile aynı sonuca ulaşan çalışmalara rastlanmıştır. Dinçer (1995)'in anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelendiği çalışmada; çocukların SPÇB'nin kardeş sayısına göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bal ve Temel (2014)'ün bakış açısı alma ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında ise kardeş sahibi olma ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki önemsiz bulunmuştur. Terzi Işık (2000) 'nin farklı bir yaş grubuyla çalıştığı kişiler arası problem çözme beceri algılarının farklı değişkenler açısından incelendiği çalışma da çalışma grubundaki çocukların, kişilerarası problem çözme becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Yılmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada; çalışma grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeği puan ortalamalarının, kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Kesicioğlu (2015) ile Kaytez ve Kadan (2016) yapmış oldukları çalışmalarda, kişilerarası problem çözme becerileri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır. Ayrıca Anlık (2004) ve Karakuş (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuca ulaşılmıştır.

Bozkurt Yükçü (2017) tarafından yapılan çalışmada kardeş sayısına göre çocuğun sosyal problem çözme becerisinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durumun nedenin örneklem grubunun okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklardan oluşmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Çocukların vakitlerinin büyük çoğunluğunu okul ortamında kendi akranları ya da kendilerinden büyük ve küçük çocuklar ile birlikte geçiriyor olmaları kardeş sayısının etkisini ortadan kaldırdığı şeklinde açıklanmıştır. Çocuklar, kardeşleri olsun ya da olmasın okul ortamında birçok etkileşim fırsatı elde etmesi nedeniyle kardeş değişkeninin sosyal problem çözme becerisi üzerinde belirgin bir farklılık oluşturmadığı düşünülmüştür. Yapılan bu çalışmalar ve açıklamalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Ancak, Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılan çalışmada; kardeşi olmayan çocukların (tek çocuk olanlar) SPÇB ile üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların SPÇB arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılığın kardeşi olmayan çocukların lehine görülmüştür. Aksoy ve Özkan (2015) ise bir kardeşi olan ve tek çocukların sosyal problem çözme becerilerinin iki ve daha fazla kardeşi bulunan çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmalar araştırma sonucuyla çelişirken farklı çalışma gruplarından farklı sonuçlara ulaşabileceğimizi düşündürebilir.

5.3.6. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi

Araştırmanın SPÇB'nin okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; SPÇB Ölçeği puan ortalamalarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Yılmaz (2016) ile Kaytez ve Kadan (2016) tarafından yapılan benzer çalışmalarda; araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul öncesi eğitimin önemi göz önünde bulundurulduğunda sonucun çalışma grubuna göre değişebileceği söylenebilir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde genel olarak okul öncesi eğitime devam süresi ile SPÇB arasında anlamlı bir farklılık bulunan araştırmaların var olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, okul öncesi eğitim kurumları çocuğun ilk sosyal çevresi olmakla birlikte, çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Alan yazın tarandığında çalışma sonucuyla çelişen çalışmalara rastlanmıştır. Karakuş (2017)'nin çalışmasında okul öncesi eğitime devam süresi 2 ve 3 yıl olanların SPÇB 1 yıl olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yılmaz ve Tepeli (2013)'ün yapmış olduğu çalışmada, bir yıldır okul öncesi eğitime devam eden çocukların SPÇB iki veya daha fazla yıl okul öncesi eğitime devam eden çocukların SPÇB'nden düşük bulunmuştur. Aksoy ve Özkan (2015)'in yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitimde ilk senesi olan çocukların SPÇB okul öncesi eğitime iki yıl, üç yıl ve daha fazla süreyle devam eden çocukların SPÇB'nden daha düşük bulunmuştur. Baran (2005) ise okul öncesi eğitime devam eden çocukların daha girişken, daha bağımsız, sosyal olduklarını söyleyerek çocukların okul öncesi kuruma devam etme sürelerinin artmasıyla sosyal davranışlarına ilişkin puanlarının arttığı sonucuna varmıştır. Bu çalışmalar ise araştırma sonucundan farklı olmakla birlikte, okul öncesi eğitime devam süresinin SPÇB üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır.

5.4. Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların SPÇB ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin ve 60-72 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri ile SPÇB'nin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma bulgularına göre sosyal problem çözme becerileri ile çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmacılar tarafından çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini yükseltecek SPÇB eğitim paketi geliştirilebilir.
- Çocukların SPÇB ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki farklı özelliklere sahip çalışma gruplarıyla incelenerek sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Araştırmada sosyal problem çözme becerilerine ilişkin bir eğitim programı uygulanmamıştır. Sosyal problem çözme becerileri eğitimi programı oluşturularak

çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyine etkisini inceleyen bir araştırma yapılabilir.

- Araştırma bulgularından SPÇB ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında pozitif yönde anlamlı ilişki çıkması nedeniyle, sosyal gelişimin diğer alt boyutları ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ilişkinin farklı değişkenlerle incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanacak eğitim programlarında sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik örnekleri hazırlanabilir ve programda nasıl uygulanacağına yönelik gerekli bilgilendirmeler yapılabilir.
- Araştırma bulgularına göre anne-baba öğrenim durumu ve sosyo-ekonomik düzey gibi aileye ilişkin değişkenlere göre çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğunun farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılığın üst sosyo-ekonomik düzeyde olan, üniversite ve üstü öğrenim düzeyine sahip olan anne-babaların çocukları lehine olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkılarak, araştırmacılar tarafından çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğunda ailenin rolüne ilişkin eğitim programları geliştirilebilir.
- Araştırma bulguları incelendiğinde; anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi değişkenlerine göre çocukların SPÇB'nin farklılaşmadığı görülmüştür. Bu değişkenlere göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için gelecekte, farklı örneklem gruplarıyla araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma bulguları doğrultusunda; çocukların ilkokula sorunsuz bir şekilde başlayabilmeleri için ilkokula hazır bulunuşluk seviyelerini arttıracak eğitim paketleri hazırlanıp, araştırmacılar tarafından etkiliği araştırılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırma bulgularına göre SPÇB yüksek olan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenler, çocukların SPÇB'ni desteklemek için etkinliklerde sosyal problem durumları oluşturup çocukların çözmelerine destek olarak ilkokula hazır bulunuşluğa katkıda bulunabilirler.

- Araştırma bulgularından SPÇB ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında pozitif bir yönde ilişki çıkması nedeniyle, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin aile tarafından da desteklenmesi için öğretmenler tarafından ailelere eğitim verilebilir.
- Öğretmenlerin, çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenleyebilmeleri için, MEB ve Sivil Toplum Kurumları tarafından oluşturulacak eğitim paketleriyle öğretmenlerin bu konudaki deneyimleri arttırılabilir.
- Araştırma bulgularına göre anne-baba öğrenim durumu ve sosyo-ekonomik düzey gibi aileye ilişkin değişkenlere göre çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğunun farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılığın üst sosyo-ekonomik düzeyde olan, üniversite ve üstü öğrenim düzeyine sahip olan anne-babaların çocukları lehine olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkılarak, okullarda ailelere çocuğun eğitimi ve gelişimi ile ilgili seminerler ve paket programlar oluşturularak eğitimler verilebilir.
- Araştırma bulgularına göre okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğunun farklılaştığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitime devam süresi çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunu arttırdığı için MEB tarafından okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adageldi, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Agostin Mckee, T., Bain, K. S. (1997). Predicting early school success with developmental And social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3), 219-228.
- Aiona S. (2005). Assessing school readiness. *Educational Perspectives*, 38(1), 47-50.
- 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.
- Akbaş. S. C. (2005). *Okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 244-248.
- Aksoy, A. ve Özkan K. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örnekleme). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 401-417.
- 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*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Albayrak Sargın, Y. (2008). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişiler arası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Anliak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 149-166.
- Altinköprü, T. (2003). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Arı, M. ve Yaban, H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-203.
- Arıkök, İ. (2001). *Bes-altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arnold, D. H., Brown, S. A., Meagher, S., Baker, C. N., Dobbs, J., Doctoroff, G. L. (2006). Preschool-based programs for externalizing problems. *Education and Treatment of Children*, 29(2), 319- 339.
- Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atış Akyol, N. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ay, T. (2015). *Lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, D. (2010). Eğitim Psikolojisi. Deniz, M.(Ed.), *Sosyal öğrenme*. Ankara: Maya Akademi.
- Aydoğan, Y., Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (159), 76-81.
- Bacanlı, H. (2005). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi*. 18. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bağçeli Kahraman, P. (2012). *Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okul öncesi eğitim programının 5-6 yaş çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bağçeli Kahraman, P. ve Başal, H.A. (2013). Okula hazır bulunuşluğu değerlendirme testinin uyarılma çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 889-911.
- Bal, Ö. ve Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

- Baran, G. (2005). Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(321), 9-16.
- Basun, B. (2017). *48-66 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerileri ve yaratıcılıklarının yaşadıkları bağlam (kentte ve kırsal bölgede) açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baştuğ, M. ve Kurnaz, A. (2013). Birinci sınıfa hazır olmaya ilişkin öğretmen beklentileri. *International Symposium On Changes And New Trends In Education*, 51-59.
- Bayhan, D. (2003). *Çoklu zeka kuramına dayanan okuma-yazmaya hazırlık programının 6 yaş çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Bedel, A. (2003). *İlköğretim I. devre programlarındaki okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların geri kalmalarına neden olan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*, (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Belç, F. (1993). *Anne babaların çocuğun okul başarısına yardım ve katkıları*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar, doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilek, M. H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Gelişim psikolojisi - gelişim süreçleri ve eğitim ilkeleri*. 5. Basım. Ankara: Kadioğlu.
- Bloom, E. L., Karagiannakis, A., Toste, J. R., Heath, N. L., Konstantinopoulos, E. (2007). Severity of academic achievement and social skills deficits. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 911- 930.
- Boz, M. (2004). *Altı yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boz, M. (2011). *5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan temel hareket eğitim programının hareket becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duyu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Buldu, M. ve Er, S. (2016). İlkokula hazır bulunuşluk ve okula başlama yaşı: Türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 97-114.
- Can, G. (2005). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak, (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. 3.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat Kutluca, A.N. ve Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 33-50.
- Canbulat, T. ve Kırıktaş, H. (2016). İlkokula hazır bulunuşluk hazır bulunuşluk ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-35.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science*, 11(4), 302-306.
- Carpenter-Rich, E., Shepherd, E. J. ve Nangle, D. W. (2008). Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behavior and conduct problems. *Education and Treatment of Children*, 31(2), 183-202.
- Cartılı, K. ve Bedel, A. (2015). Sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve çocuk ilişkisine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 95-105.
- Chasse, K. (2004). Individual and family factors that influence the social problem solving skills of inner city African American pre-adolescents (Unpublished master of art thesis), Columbia University, USA.
- Child Trends. (2001). *School Readiness: Helping Communities Get Children Ready for School and Schools Ready for Children*. Research Brief. Washington, D.C.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürülü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Crebert, G., Patrick, C.-J., Cragolini, V., Smith, C., Worsfold, K., & Webb, F. (2011). Problem Solving Skills Toolkit. (Retrieved from the World Wide http://www.griffith.edu.au/data/assets/pdf_file/0008/290717/Problem-solving_skills.pdf. Erişim Tarihi: 23.11.2016
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115(1), 74-101.

- Crick, N. R., Casas, J. F. ve Mashar, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psycholog*, 33(4), 579-588.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2005). Sosyal Gelişim, R. Arı (Ed.), *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlaki gelişim*, Konya: Selçuk Üniversite ve üstüsi Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı.
- Çakır, M. (2007). Eğitim psikolojisi. Kaya, A.(Ed.), *Sosyal bilişsel öğrenme kuramı*. Ankara: Pegem.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite ve üstü öğrencilerinde kişilerarası problem çözmeye. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2),119-132.
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması (k.m.ç.)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çimen, S.(2000). *Ankara'da üniversite ve üstü anaokullarına devam eden beş altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çorbacı Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı Yeşil, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazır bulunuşluk ile ilgili görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 16(52), 231-243.
- Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözmeye becerileri ile sosyo-duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü*, 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2000). Okul öncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 58-65.
- Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2001). 5-6 Yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (150), 11-19.

- Demirtaş, K. (2001). *Annelerin değerlendirmesine göre çocukların öz bakım becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dereli İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dereli, E. (2008a). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli, E. (2008b). *Çocuklarda sosyal problem çözme*, Arı, R. (Ed.). Konya: Tablet Kitabevi.
- Dilcioğlu, Z. (2016). *5 ve 6 yaş grubu çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dilli, F. (2013). *60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık destek programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluluğuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dinç B. (2012). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F.A. Sinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. 101-129. Ankara: Maya Akademi.
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (2001). Examining the premanence of problem-solving training given for the acquisition of interpersonal problem-solving skills. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 207-219.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S., Ergül, A., (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için özbakım becerileri ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (45), 59-78.
- Dinçer, F.Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yas grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dobbs, J., Doctoroff, G. L., Fisher, P. H. Arnold, D. H. (2006). The association between preschool children's socio-emotional functioning and their mathematical skills. *Applied Developmental Psychology*, 27(2), 97–108.

- Dockett, S. & Perry, B. (2004). Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions To School: Perceptions, Expectations And Experiences*, Australia: NewSouth Publishing.
- 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.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socio-economic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665.
- Doymuş, K. (2009). <https://kemaldoymus.files.wordpress.com/2009/12/non-parametrik-testler1.ppt> Erişim Tarihi: 12.02.2018
- Drugli, M. B. (2006). *Young children treated because of ODD/ CD: Conduct problems and social competence in day-care and school settings*. Unpublished doctoral dissertation, Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Medicine.
- D'Zurilla, T. J., & Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19(5), 547-562.
- D'zurilla, T. J., Chang, E. C. ve Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-440.
- D'Zurilla, T.J., & Nezu, A.M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention* (2nd ed.). New York: Springer.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and Assessment. In E.C. Chang, T.J. D'Zurilla, & L.J. Sanna (Eds.), *Social Problem Solving: Theory, research, and training*. Washington, D.C.
- Edwards, B., Baxter, J., Smart, D., Sanson, A., Hayes, A. (2009). Financial disadvantage and childrens school readiness. *Family Matters*, (83), 23-31.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. ve Spinrad, T. (2006). Prosocial development. (Edt. N. Eisenberg), *Handbook of Child Psychology: Social Emotional, and Personality Development* (s. 646-718), 6. Baskı. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eldeleklioğlu, J. (2010). Eğitim psikolojisi. Deniz, M (Ed.), *Kişilik Gelişimi*. Ankara: Maya Akademisi.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ergene, T. (2009). Eğitim psikolojisi. Özbay, Y. Erkan, S (Ed.), *Psikososyal gelişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, S. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Erkan S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 186-197.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, (38), 94-106.
- Ersan Akkaya, G. (2014). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erwin, P. G., Firth, K., & Purves, D. G. (2004). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *Journal of Psychology*, 38(2), 185-191.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., & McWayne, C. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36(1), 44-62.
- Farver, L. A. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, (21), 196-212.
- Feis, C. L. ve Simons, C. (1985). Training preschool children in interpersonal cognitive problem-solving skills: A replication. *Prevention in Human Services*, 3(4), 59-70.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 13-36.
- Geçtan, E. (1984). *Psikanaliz ve Sonrası*. Ankara: Maya Yayıncılık.
- Geçtan, E. (2000). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*, 18.Baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Giren, S. (2013). *Sosyal problem çözme eğitiminin altı yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarında sosyal davranışların incelenmesi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gormley, T. W., Phillips, D., Gayer, T. (2008). Preschool programs can boost School readiness. *Science* 27, 320(5884), 1723-1724.
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim birinci sınıf çocukların okul olgunluğu ve matematik hazır bulunuşluk düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Green, V. A., Cillessen, A. H., Recheis, R., Patterson, M. M. ve Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 92-112.
- Guarnera, M., Faraci, P., Commodari, E., Buccheri, L. S. (2017). Mental imagery and school readiness. *Psychological Reports*, 120(6), 1058–1077.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güler, D. S. (2001). *4–5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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 International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 379-378.
- Güven, Y. (2004). Okul öncesi programlarında matematik etkinliklerinin yeri ve önemi. A. Özdaş, (Ed.), *Okul öncesinde fen ve matematik öğretimi*, 139-154, Eskişehir: AÖF.
- Güven, G., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin sosyo-ekonomik değişken açısından incelenmesi. *III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, 11-13 Mayıs 2015.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431–454.
- Hall, C.S., Lindzey, G., Cambell, J.B. (1998). *Theories of Personality*. John Wiley & Sons Inc.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Harman, G. ve Çeliker, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 147-156.
- Hartman, S., Winsler, A., ve Manfra, L. (2017). Behavior concerns among low-income, ethnically and linguistically diverse children in child care: Importance for school readiness and kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 28(3), 255–273.

- Hayali Emir, S. (2016). *Okul öncesi çocukların evlilik çatışma algısı ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Heriot, S. & Beale, I. (2004). *Is your child ready for school? A guide for parents*. Victoria: ACER Press.
- Holliday, M. R., Cimetta, A., Cutshaw, C. A., Yaden, D., & Marx, R. W. (2014). Protective factors for school readiness among children in poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3), 125-147.
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education & Development*, 18(3), 375-403.
- Kagan, S. (1990). The Structural Approach to Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N. ve Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Kandır, A., Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50. Online: <http://ilkogretim-Online.Org.Tr>.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, (151). [Online]:<http://meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 01.07.2018
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyo-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile Toplum Ve Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 4(14), 33-38.
- Karakuş, N. (2017). *60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karakuzu, E. (2015). *Ebeveyn destekli ilkökula hazırlık programının okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluğuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karakuzu, E. ve Koçyiğit, S. (2016). Ebeveyn destekli ilkökula hazırlık programının (edihp) okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluğuna etkisi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 84-102.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 28. Basım. Ankara: Nobel Akademik.
- Karayığit, N. (2017). Sosyo-ekonomik düzeyin psiko-sosyal gelişim ve dindarlığa etkileri. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7), 119-133.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme becerileri kazandırma (BSC) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248, [Online]: <http://ilkogretimonline.org.tr>
- Kasik, L. ve Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care*, (12), 1-17.
- Kasik L. Development of social problem solving—A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 142-57.
- Katsurada, E., Sugawara, A.I. (1998) The relationship between hostile attributional bias and aggressive behavior in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 623-636.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitim programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kayılı, G. (2018). Anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studises*, 13(4), 841-858.
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2011). Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2091-2109.
- Kaynar, F. (2014). *Erken çocukluk döneminde verilen satranç eğitiminin ilkökula hazır bulunuşluğa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kaytez, N. ve Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 5(38), 332-342.
- Keçeli Kaysılı, B., Acarlar, F. (2011). Zihin kuramının 3-5 yaşları arasındaki çocuklarda gelişiminin yanlış inanç performansına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1809-1826.
- Keleş Ertürk, C. (2017). *5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kelly, N. J. (2010). *The first day of kindergarten: examining school readiness advantages and disadvantages across multiple developmental contexts*. PhD Thesis, University Of Illinois, Urbana, Illinois.
- Kerem, E. A. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 40(177), 327-342.

- Kılıç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişimsel becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında ilkokula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2014). Farklı bilişsel tempoya sahip anaokulu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 14-26.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Köşker, Y. (2013). *Köyde ve kentte yaşayan 6 yaş çocukların okul olgunluklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence. *Child Development*, 6(70), 1373-1400.
- Lahat, A., Walker, O. L., Lamm, C., Degnan, K. A., Henderson, H. A. & Fox, N. A. (2014). Cognitive conflict links behavioural inhibition and social problem solving during social exclusion in childhood. *Infant and Child Development*, 23(3), 273-282.
- Lewit, E. M. & Baker, L. S. (1995). School readiness. *Future Of Children Critical Issues For Children And Youths*, 5(2), 128– 139.
- Lin, H., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225–237.
- Lorne, E. (2001). Class of 79 project: Longitudinal implications of school entry variability in readiness. (ERIC Document Reproduction Service No. ED451950).
- Lynch S.A. & Simpson C.G. (2010). Social skills: laying the foundation for success. *Dimensions Of Early Childhood*, 38(2), 3-11.
- Magdalena, S. M. (2014). The Effects of Parental Influences and School Readiness of the Child. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 733-737.

- Malecki, C. K., Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Masalcı, A. D. (2001). *Aile içi etkileşimlerle çocuğun saldırganlık düzeyi ve uygun davranışlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., 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.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Mc Coby, E.E., Jacklin, C.N. (1980). "Sex Differences In Aggression: A Rejoinder And Reprise". *ChildDevelopment.e_dergi*,51,965-980.
<http://www.jstor.org/stable/1129535?cookieSet=1> Erişim Tarihi: 26.11.2016
- MEB, (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- MEB, (2007). *Sosyal gelişim ve duygusal gelişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- MEB, (2013a) *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2013b). *Çocuk gelişimi ve eğitimi okuma-yazmaya hazırlık*. Ankara.
- Meisels, S. J. (1998). Assessing readiness: how should we define readiness? *Office of Educational Research and Improvement (ED)*, Washington, DC.
- Meisels, S.J. (1999). Assessing readiness, in R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds) *The Transition to Kindergarten*, pp. 39-66. Baltimore: Paul Brookes.
- Mercan Uzun, E. ve Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan "okula hazırız" eğitim programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-80.
- Miller, P.H. (1993). Vygotsky's theory and the contextualists. *Theory of development psychology içinde*. Nev Jersey: W.H.Freeman and Company.
- Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology*. New York: Worth Publishers.
- Morris, C.G. (2002). *Psikolojiyi anlamak*. (Çev. H. B. Ayvaşık, M. Sayıl) İstanbul: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Mott, P. ve Krane, A. (1994). İnterpersonal cognitive problem solving and childhood social competence, *Cognitive Therapy & Research*, 18(2), 127-141.
- Nelson, B. B., Dudovitz, R. N., Coker, T. R., Barnert, E. S., Biely, C., Li, N., ... & Chung, P. J. (2016). Predictors of poor school readiness in children without developmental delay at age 2. *Pediatrics*, 138(2), 2-12.
- Ogelman Gülay, H. (2012). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. Kargı, E.(Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (ss.47-48).Ankara: Pegem Akademi.

- Ogelman Gülay, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2014). 5-6 yaş çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri ile kardeş değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Dergisi*, 41.
- Oğul Gürğah, İ. (2014). *İlkokula hazır bulunuşluk hazır bulunuşluk ile duygu bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Oktay, A. (1981). *İlkokula başlamada hazırlıklı olmanın önemi*. İstanbul; Aile ve Çocuk Seminer Konferansları
- Oktay, A. (1983). *Okul olgunluğu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları*, 6.Baskı. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. (2010). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*, 21-34, Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A. (1995). Okul öncesi dönemi (3-6 Yaş). H. Yavuzer (Ed.), *Ana-baba okulu* (s. 35-46). 5.Baskı. İstanbul: Remzi.
- Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür.
- Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. Sevinç (Ed.), *İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması* (s. 145-155). İstanbul: Morpa
- Okuyucu Akdaş, E. (2014). *Farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Onuncu Kalkınma Planı (2014- 2018), (2013). Ankara. Erişim tarihi: 10.04.2017 https://pbk.tbmm.gov.tr/dokumanlar/10-kalkinma_plani.pdf
- Otrar, M. (2018). <http://mustafaotrar.net/istatistik/degiskenler-arasindaki-iliskilerin-belirlenmesi-korelasyonlar/>. Erişim Tarihi: 25.06.2018
- Öğülmüş, S. & Kargı, E. (2015). The interpersonal cognitive problem solving approach for preschoolers. *Turkish Journal of Education*, 4(1), 19-28.
- Önder, A. (2005). *Okul çağı çocuğu ile iletişim, sorunların iletişimle çözümü*. İstanbul: Yayıncılık Matbaası.
- Ömeroğlu, E., vd. (2015). Okul öncesi sosyal beceri destek projesinde geliştirilen ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin tanıtımı. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 74-83.
- Özbay, Y. (2009). Eğitim psikolojisi. Özbay, Y., Erkan, S. (Ed.), *Bilişsel gelişim*. Ankara: Pegem.
- Özbek, Ö. Y. (2011). *60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katımlı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2015). Okul öncesi çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 229-245.
- Özgünlü, M. (2017). *Türkiye'deki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili faktörler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM.
- Özkan, H. K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukları akran ilişkilerinin sosyal problem çözme açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, O. (1998). *Psikanaliz ve psikoterapi*. 3. Baskı. Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Özyurt, B. (2007). Eğitim Psikolojisi. Kaya, A.(Ed.), *Gelişim konularına genel bakış*. Ankara: Pegem.
- Pagani, L. S., Jalbert, J., Lapointe, P., Hebert, M. (2006). Effects of junior kindergarten on emerging literacy in children from low-income and linguistic-minority families. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 209- 215.
- Pelletier, J. & Brent, J. (2002). Parent participation in children' school readiness: the effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45-60.
- Pellicano, E., Kenny, L., Brede, J., Klaric, E., Lichwa, H., & McMillin, R. (2017). Executive function predicts school readiness in autistic and typical preschool children. *Cognitive Development*, (43), 1–13.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. ve Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns and children's social competence. *Child Development*, 59(1), 107-120.
- Pirpir Alakoç, D. (2011). *Anne eğitim programının 5–6 yaş çocuklarının temel eğitime hazır bulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pirpir Alakoç, D., Yıldız Çiçekler, C., Büyükbayraktar ve Ç., Konuker, R. (2011). Annelerin mükemmeliyetçi tutumlarının altı yaşındaki çocuklarının okul olgunluğuna etkisi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29.
- Polat, Ö. (2010). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık etkinlikleri*. İstanbul: İlk Adım.
- Polat, Ö. ve Dilli, F. (2015). 60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan destek programının çocukların ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 81-103.

- Polat, Ö. ve Sönmez, A. (2015). The effect of play supported program on the school readiness of 60-72 month-old disadvantaged children. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 157-164.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). İlköğretim 1. sınıfa başlarken: çocuk- öğretmen ve anne baba. O. Aydın ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *İlköğretim çağına genel bir bakış*. İstanbul: Morpa.
- 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 öncesi dönem çocuklarının ince motor becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 92-99.
- Polat Unutkan, Ö. (2006b). A study of preschool children's school readiness related to scientific thinking skills. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* 7(4), 78-85.
- Polat Unutkan, Ö. (2006c). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 285-293.
- Polat Unutkan, Ö. (2007a). 5-6 yaş çocuklarının kardeş sahibi olmalarının, kardeşleriyle ilişkilerinin ve sahip oldukları eğitim araçlarının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi. *A. Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 104-122.
- Polat Unutkan, Ö. (2007b). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 243-254.
- Polat Unutkan, Ö. (2007c). 5-6 yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 43-54.
- Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırması Dergisi Uluslararası E Dergi*, 1(2), 83-98.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M., & Ramey, S. L. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science*, 4(1), 2-14.
- Raver, C. C. (2008). Promoting children's socioemotional development in contexts of early educational intervention and care: a review of the impact of federally-funded research initiatives on young children's school readiness. *Guiding the Synthesis of Early Childhood Research Washington, DC*.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. ve Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problem-solving curriculum by offering parent training to families of moderate-to high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(4), 605-620.

- Rhode Island Kids Count, (2005). Getting ready: findings from the national school readiness indicators initiative: a 17 state partnership. <http://www.rikidscount.org> Erişim Tarihi: 18.12.2017.
- Rosenthal, D., Gurney, R. and Moore, S. (1981). From trust to intimacy: A new measure for examining Erikson's stages of psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, 10(6), 525-537.
- Rubin, K.H., Krasnor, L.R. (1983). Age and gender differences in solutions to hypothetical social problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 4(3), 263- 75.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Samms-Vaughan, M., Williams, S. and Brown, J. (2004). Disciplinary practices among Jamaican parents of Six- year- olds. *University of the West Indies*, Kingston 7, Jamaica.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi*. (Çev. Edt: Galip Yüksel). Ankara: Nobel Akademi.
- Sardoğan, M. ve Karahan, T. (2007). Eğitim psikolojisi. Alim Kaya (Ed.), *Kişilik Gelişimi*. Ankara: Pegem.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversite ve üstüsi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 21-30.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (51), 477-499.
- Sezer, T. (2008). *Okul öncesi eğitimi alan beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisini incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Shure, M. B. (2001). I Can Problem Solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3-14.
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5(20), 25-29.
- Söylemez, S. (2003). *Çocuk ve disiplin: çocuğumu nasıl yetiştirmeliyim?*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.

- Stadjkovic, A.D., Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavior approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-75.
- Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikampa, T., Wieber, F., Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: the role of kindergarten children's behavior regulation. *Journal of Learning and Individual Differences*, (19), 561-566.
- Şahin, G. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, H. (2009). Eğitim psikolojisi. Özbay, Y., Erkan, S (Ed). *Psikoseksüel Gelişim*. Ankara: Pegem.
- Şahin, Z. (1999). *Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Taymaz Sarı, O. (2014). *Zihin Kuramı ve Pratik Uygulamalar*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Terzi Işık, Ş. (2000). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Thornburg, R. K., Mayfield, A. W., Hawks, S. J., & Fuger, L. K. (2009). The Missouri Quality Rating System School Readiness Study. *The Mid-America Regional Council's Metropolitan Council on Early Learning*.
- Trawick Smith, J. (2014). *Early Childhood Development: A Multicultural Perspective*, 6 Pearson Education.
- Tuncel, Z.A. ve Demirel, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(1), 25-44.
- Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul uygunluklarına etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tunçeli, H. İ. ve Akman, B. (2014). Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 333-341.
- Tunçeli, H. İ., Akman, B. (2013). The investigation of school readiness level of six years old preschool children in terms of different variables. *Science Direct, Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (106), 2899–2905.
- Tür, G. (2004). *Ailede çocuk eğitimi. 3-6 yaş çocuğa sahip ailelerin eğitimi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Türköz, Y. (2007). *Okul öncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözüme ve açık bellek süreçlerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Umek, M. L., Kranjc, S., Fekonja, U., Bajc, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*. 178(69), 569-588.
- Uslu, M. ve Uslu, B. (2013). Okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet, anne-bana eğitimi ve yaş özellikleri açısından ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 16-25.
- Uyanık Balat, G. (2010). İlköğretime hazır bulunuşluğun değerlendirilmesi. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde*. Ankara: Pegem.
- Uyanık Balat, G. (2003). *Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 118-134.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım.
- Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünal Gürocak, S. (2007). *Anasınıfına devam eden 60–72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Üstün, E., Akman, B. ve Uyanık, G. (2000). Farklı sosyo-ekonomik kökenli 6 yaş grubu çocukların ilkokula hazırlılık düzeylerinin bir değerlendirmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 54-58.
- Vatansever Bayraktar, H. ve Kendirci, M. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 31(9), 808-853.

- Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Walker, O. L. ve Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: influences on academic skills in early elementary school, *University of Miami*, 21(4), 761-779.
- Wang, H. T., Sandall, S. R., Davis, C. A. ve Thomas, C. J. (2011). Social skills assessment in young children with autism: A comparison evaluation of the SSRS and PKBS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1487-1495.
- Webster-Stratton, C. ve Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children the Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130-143.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. M. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—the foundation for early school readiness and success incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*, 17(2), 96–113.
- Wesley, P. W & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 351-75.
- Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for with special needs strategies for the regular classroom*. Newyork: Taylor &Francis e-Library.
- Yaban, H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1), 49-67.
- Yapıcı, M. (2005). Çocukta sosyal gelişim. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 5(2).
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara.
- Yaralı, K. ve Özkan, H. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 345-361.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi*. 39. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E., Ural, O. ve Güven, G. (2018). 48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlilik analizi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 641-652.

- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 117-130.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yoleri, S. (2014). Okul öncesi çocukların kişilerarası problem çözme becerisi ve kavram gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 82-91.
- Yoleri, S., Tanış, H.M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B. ve Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602.
- Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Yapa.
- Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö. (2005). Problem çözme becerilerinin gelişimi. M. Sevinç(Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 1*, (s. 221-229). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *J Exp Child Psychol*, 114(2), 306-320.

EKLER

Ek 1: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.3067640
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

08.03.2017

Sayın: Şuhra YAĞBASAN

İlgi: a) 02.03.2017 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 08.03.2017 tarih ve 3033275 sayılı oluru.

"60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Ek 2: Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

ÖRNEK HİKÂYE - ALAY ETME

Yer: Okul (Lavabo)

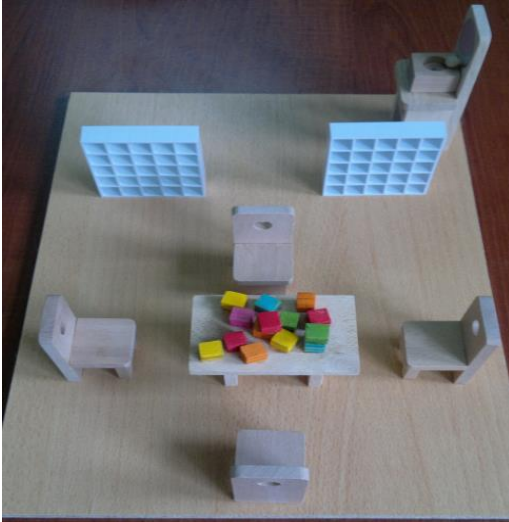
Materyal: Lavabo, Ela/Ali ve Arkadaşı

Hikâye

(Ela/Ali) okula gitmiş. Kahvaltı saati geldiğinde ellerini yıkamak için lavaboya gitmiş. Ama lavabo biraz yüksekmiş ve bu yüzden musluğa ulaşırken ayak parmakları üzerinde durması gerekiyormuş. Bunu gören bir arkadaşı,

Cem: “Hahahaha çok komik. Lavaboya boyu yetişmiyor. Küçük bu! Bebek! Bebek!” demiş.

Uygulayıcı: Sonra Ela/Ali ne yapmış?



Ek 3: Kişisel Bilgi Formu**Uygulama Tarihi:****Çocuğun Cinsiyeti:** Kız Erkek**Yaş(Gün/Ay/Yıl):****Çocuğun okul öncesi eğitime devam süresi :****Annenin Öğrenim Durumu** (En son mezun olunan) İlkokul Ortaokul Lise Üniversite ve üstü**Babanın Öğrenim Durumu** (En son mezun olunan) İlkokul Ortaokul Lise Üniversite ve üstü**Kardeş Sayısı** Tek çocuk 1 kardeş 2 kardeş 3 kardeş 4 ve üstü**Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi** Alt Orta Üst