

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**60-72 AYLIK DEZAVANTAJLI ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANAN
İLKÖĞRETİME HAZIRLIK OYUN DESTEK PROGRAMININ
ÇOCUKLARIN İLKÖĞRETİME HAZIRBULUNUŞLUK
DÜZEYİNE ETKİSİ**

**Ayşegül SÖNMEZ
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul - 2013

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**60-72 AYLIK DEZAVANTAJLI ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANAN
İLKÖĞRETİME HAZIRLIK OYUN DESTEK PROGRAMININ
ÇOCUKLARIN İLKÖĞRETİME HAZIRBULUNUŞLUK
DÜZEYİNE ETKİSİ**

**Ayşegül SÖNMEZ
(Yüksek Lisans Tezi)**



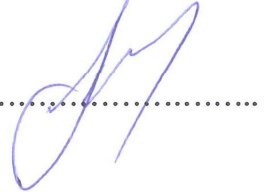
**Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Özgül POLAT**

İstanbul - 2013

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2013**

ONAY

Ayşegül Sönmez tarafından hazırlanan “60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programının Çocukların İlköğretime Hazırbulunuşluk Düzeyine Etkisi” konulu bu çalışma, 20/06/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Yrd. Doç. Dr. Özgür POLAT	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Özana URAH	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Merve YÖKSSEL	

ÖZGEÇMİŞ

- 1999 İzmir Selma Yiğitalp Lisesi
- 2002 Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2007 İstanbul Papatya Anaokulu Öğretmenliği
- 2009 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim
Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına
giriş
- 2011 Anadolu Üniversitesi Felsefe Bölümüne giriş
- 2012 Toki Kardelen Anaokulu Müdür Yardımcılığı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev Yaptığı Kurum : TOKİ KARDELEN ANAOKULU
- E-Posta : aysegul.sonmez@hotmail.com
- Telefon : 05059229913

ÖNSÖZ

Araştırmamın planlanıp yürütülmesinden sonuçlandırılmasına kadar olan süreç içerisinde, desteğini ve bilimsel birikimlerini esirgemeyen sevgili tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Özgür POLAT'a;

Yüksek lisans ders aşamasında engin bilgilerinden yararlandığım, yardım ve desteklerini gördüğüm Marmara Üniversitesi'nde ki değerli hocalarıma;

Tez sürecinde yardımını esirgemeyen sayın Arş. Gör. Türker SEZER'e;

Araştırma sürecinde verimli ve güzel zamanlar geçirdiğimiz Göztepe Semiha Şaki Çocuk Yuvası 6 yas grubu öğrenci ve öğretmenlerine;

Yüksek lisans ders aşamasından bu güne ihtiyacım olan her konuda yardımını ve desteğini benden esirgemeyen kıymetli arkadaşım, kardeşim Fatih DİLLİ'ye;

Yüksek lisansa başlamamda ve bu tezi tamamlamamda maddi ve manevi olarak destekçim olan ve uygulama süresince okula ulaşımımı sağlayan sevgili babam İsa SÖNMEZ'e ve sürekli motiveleriyle hep yanımda olan aileme;

Son olarak her zaman, her konuda yanımda olan çok değerli eşim Kadir AVCI'ya içtenlikle sonsuz teşekkürler...

Ayşegül SÖNMEZ

ÖZET

60-72 AYLIK DEZAVANTAJLI ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANAN İLKÖĞRETİME HAZIRLIK OYUN DESTEK PROGRAMININ ÇOCUKLARIN İLKÖĞRETİME HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYİNE ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı, 60-72 aylar arasındaki dezavantajlı olarak kurum bakımı altında büyüyen çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, bedensel gelişimlerini ilköğretime hazırlık oyun programı ile destekleyerek ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisini incelemektir.

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Göztepe Semiha Şakir Çocuk Yuvası'nda; 2010- 2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, 60-72 aylık çocuklardan oluşan 20 kişilik bir deney grubu (10 kız 10 erkek öğrenci) ve 20 kişilik bir kontrol grubu (10 kız 10 erkek öğrenci) olmak üzere 40 öğrenciden oluşturulmuştur.

Araştırmada birden çok grubun (deney-kontrol) olması ve bu grupların oluşturulması aşamasında rasgele (random) atama yapılmış olmasından dolayı öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubuna aldıkları eğitimlerinin dışında 60-72 aylık dezavantajlı çocuklar için hazırlanan oyun destek programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ilave bir program uygulanmamıştır.

Araştırmada veri toplamak üzere Polat Unutkan tarafından 2003 yılında geliştirilen ve standardizasyonu yapılan "Marmara ilköğretime Hazır Oluş Ölçeği"nin Gelişim ve Uygulama formları kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin gelişim kısmı; zihinsel ve dil (74 madde), sosyal duygusal (40 madde), fiziksel gelişim (23 madde), ve öz bakım becerileri (16 madde) olmak üzere 4 alt boyutun oluşturduğu toplam 153 maddeyi içermekte olup araştırmacı tarafından her bir çocuk için doldurulmuştur. Çalışmada "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği"nin Uygulama Formu ise matematik (46 soru), fen (14 soru), ses (8 soru), çizgi (3 soru) ve labirent (2 soru) çalışmaları olmak üzere 5 alt ölçekten bulunmaktadır. Uygulama Formu 73 soruyu içermektedir. Çocuklara araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır.

Çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyini arttırmada “İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı”nın etkisini ölçmek amacıyla hazırlanan program; oyun ve ilköğretime hazırlıkla ilgili kuramsal temeller ışığında, 2006 yılında 36-72 aylık çocuklar için geliştirilen okul öncesi eğitim programında yer alan amaç ve kazanımlar çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu program deney grubuna 8 ay boyunca her gün üç oyun etkinliği olarak uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 16 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin istatistiksel analizi Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan bulgulara bakıldığında, deney ve kontrol grubunun matematik, fen, ses, zihinsel-dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, özbakım becerileri, uygulama ve gelişim formu son test sonuçları açısından deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmada “60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı”nın çocukların ilköğretime hazırbulunuşluluk düzeyine olumlu katkı sağladığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretime Hazırbulunuşluk, Dezavantajlı Çocuklar, İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE GAME SUPPORT PROGRAM DESIGNED FOR 60-72 MONTH-OLD DISADVANTAGED CHILDREN ON THEIR READINESS LEVEL FOR PRIMARY SCHOOL EDUCATION

The aim of this research has been carried out to support and develop the disadvantaged 60-72 month-old children (who are growing under the institutional care) consciously and programmatically in cognitive, linguistic, social-emotional and physical aspects to become ready for their primary school education with the help of games.

The working sample of the research has consisted of an experimental group and a control group, each having twenty 60-72 months old children (10 girls and 10 boys) at Göztepe Semiha Şakir Children Home that is an institution of Turkish Republic's Social Services and Society for the Protection of the Children, in Kadıköy İstanbul, in 2010-2011 Academic Year.

The pre-test & post-test model with an experimental and a control group has been used having been formed randomly. The Game Support Program having been prepared for the 60-72 month-old disadvantaged children as well as the training program they have gone through has been carried out with the experimental group. The control group hasn't been taught an extra program.

The developmental and appliance forms of "Marmara Primary Education Readiness Scale" which was developed and standardized by Polat Unutkan in 2003, have been used to gather data in the research. This scale has 4 subsections including 153 items that consist of cognitive and linguistic items (74 items), social and emotional items (40 items), physical development (23 items) and self-care skills (16 items) and the scale has been applied and filled separately for each child by the researcher. The appliance form of "Marmara Primary Education Readiness Scale" has 5 dimensions that consist of Maths studies (46 questions), Science studies (14 questions), Sound studies (8 questions), Drawing studies (3 questions) and Labyrinth studies (2 questions). The appliance form includes 73 questions. It has been applied individually by the researcher.

The programme which aims to measure the effect of “Game Support Programme for School Readiness” to increase children’s level of readiness to start primary school, has been prepared on the framework of the goals and acquisitions that take part in the pre-school education programme designed for 36-72 month-old children in 2006. This programme has been applied to the experimental group with 3 game activities every day for 8 months. The data gathered from the research have been analysed by using SPSS 16 packet programme. Mann Whitney-U and Wilcoxon Signed Rows Tests were used in the analysis of the data.

When the results of the research are examined, that there is a significant difference in favour of experimental group on the aspects of Maths, Science, Audio Capabilities, Cognitive and Linguistic Development, Social and Emotional Development, Physical Development, Self-Care Skills after evaluating their test results of appliance and development forms. In this study, it can be indicated that “the Support Programme of School Readiness prepared for the 60-72 month-old disadvantaged children” has a positive effect on the children’s level of school readiness can be seen.

Key Words: School Readiness, Disadvantaged Children, Game Support Programme of School Readiness, Social Services and Society for the Protection of the Children.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMA VE SEMBOLLER	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	10
1.2. Amaç	10
1.3. Önem	11
1.4. Sınırlılıklar.....	11
1.5. Varsayımlar	12
1.6. Tanımlar	12
BÖLÜM II: ALAN YAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	15
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Amacı.....	15
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi	16
2.2. İlköğretime Hazırbuluşluk.....	18
2.2.1. İlköğretime Hazırbuluşluğu Etkileyen Faktörler	22
2.2.1.1. Fiziksel Faktör.....	23
2.2.1.2. Zihinsel Faktör	24
2.2.1.3. Duygusal Faktör	25
2.2.1.4. Sosyal ve Çevresel Faktör.....	26
2.2.2. İlköğretime Hazırbuluşluk Ölçütleri.....	26
2.2.3. Okuma-Yazmaya Hazırlık	29

2.2.4. İlköğretime Geçiş Sürecinde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Önemi.....	32
2.3. Dezavantajlı Çocuklar	36
2.3.1. Korunmaya Muhtaç Çocuklar	36
2.3.2. Kurum Hayatında Olası Yoksunluklar.....	38
2.3.2.1. Bilişsel Yoksunluklar	38
2.3.2.2. Fiziksel Yoksunluklar.....	40
2.3.2.3. Sosyal-Duygusal Yoksunluklar.....	40
2.4. Okul Öncesi Eğitimde Oyun	42
2.4.1. Oyunun Tanımı.....	43
2.4.2. Oyuna Yönelik Görüşler	45
2.4.3. Oyun Kuramları.....	48
2.4.4. Oyun Evreleri	50
2.4.5. Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkileri.....	55
2.4.5.1. Oyunun Çocuğun Psikomotor Gelişimine Etkileri.....	56
2.4.5.2. Oyunun Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkileri.....	58
2.4.5.3. Oyunun Çocuğun Dil Gelişimine Etkileri	59
2.4.5.4. Oyunun Çocuğun Bilişsel (Zihinsel) Gelişimine Etkileri.....	60
2.4.5.5. Oyunun Çocuğun Öz Bakım Becerilerinin Gelişimine Etkisi	61
2.4.6. Okul Öncesi Eğitim Programında Uygulanan Etkinliklerde Oyun	61
2.4.6.1. Serbest Zaman Etkinliklerinde Oyun	62
2.4.6.2. Türkçe Etkinliklerinde Oyun	62
2.4.6.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Oyun.....	63
2.4.6.4. Müzik Etkinliklerinde Oyun	63
2.4.6.5. Sanat Etkinliklerinde Oyun.....	64
2.4.6.6. Fen Etkinliklerinde Oyun.....	64
2.5. İlgili Araştırmalar	65
BÖLÜM III: ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	78
3.1. Araştırmanın Modeli.....	78
3.2. Çalışma Grubu	79
3.3. 60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı.....	80

3.4. Veri Toplama Araçları	83
3.5. Verilerin Toplanması	84
3.6. Verilerin Çözümlemesi	85
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	87
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular.....	87
4.2. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular.....	93
4.3. Kontrol Grubunun Ön test Ve Son Test Sonuçları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular.....	98
4.4. Deney Ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular.....	103
BÖLÜM V: SONUÇ.....	109
5.1. Yargı.....	109
5.2. Tartışma.....	109
5.3. Öneriler	113
KAYNAKLAR	115

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	Deney Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyetlerine İlişkin Frekans Dağılımı.....	80
Tablo 2.	Deney Grubu Son Test Ve Kontrol Grubu Son Test Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	87
Tablo 3.	Deney ve Kontrol Grubunun Matematik Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	88
Tablo 4.	Deney ve Kontrol Grubunun Fen Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	89
Tablo 5.	Deney ve Kontrol Grubunun Ses Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	89
Tablo 6.	Deney ve Kontrol Grubunun Çizgi Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	89
Tablo 7.	Deney ve Kontrol Grubunun Labirent Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	90
Tablo 8.	Deney ve Kontrol Grubunun Zihinsel-Dil Gelişim Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	90
Tablo 9.	Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal – Duygusal Gelişim Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney - U Testi Sonuçları.....	90
Tablo 10.	Deney ve Kontrol Grubunun Fiziksel Gelişim Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	91
Tablo 11.	Deney ve Kontrol Grubunun Öz Bakım Becerileri Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	91
Tablo 12.	Deney ve Kontrol Grubunun Uygulama Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	92
Tablo 13.	Deney ve Kontrol Grubunun Gelişim Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	92

Tablo 14.	Deney ve Kontrol Grubunun Uygulama ve Gelişim Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	92
Tablo 15.	Deney Grubunun Matematik Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	93
Tablo 16.	Deney Grubunun Fen Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	93
Tablo 17.	Deney Grubunun Ses Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	94
Tablo 18.	Deney Grubunun Çizgi Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	94
Tablo 19.	Deney Grubunun Labirent Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	94
Tablo 20.	Deney Grubunun Zihinsel-Dil Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	95
Tablo 21.	Deney Grubunun Sosyal-Duygusal Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	95
Tablo 22.	Deney Grubunun Fiziksel Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	95
Tablo 23.	Deney Grubunun Öz bakım Becerileri Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	96
Tablo 24.	Deney Grubunun Uygulama Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	96
Tablo 25.	Deney Grubunun Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	97
Tablo 26.	Deney Grubunun Uygulama Ve Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	97
Tablo 27.	Kontrol Grubunun Matematik Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	98

Tablo 28.	Kontrol Grubunun Fen Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	98
Tablo 29.	Kontrol Grubunun Ses Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	99
Tablo 30.	Kontrol Grubunun Çizgi Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	99
Tablo 31.	Kontrol Grubunun Labirent Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	99
Tablo 32.	Kontrol Grubunun Zihinsel-Dil Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	100
Tablo 33.	Kontrol Grubunun Sosyal-Duygusal Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	100
Tablo 34.	Kontrol Grubunun Fiziksel Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	101
Tablo 35.	Kontrol Grubunun Özbakım Becerileri Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	101
Tablo 36.	Kontrol Grubunun Uygulama Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	102
Tablo 37.	Kontrol Grubunun Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	102
Tablo 38.	Kontrol Grubunun Uygulama Ve Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları	102
Tablo 39.	Deney ve Kontrol Grubunun Matematik Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	103
Tablo 40.	Deney Ve Kontrol Grubunun Fen Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	103
Tablo 41.	Deney ve Kontrol Grubunun Ses Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	104

Tablo 42.	Deney ve Kontrol Grubunun Çizgi Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	104
Tablo 43.	Deney ve Kontrol Grubunun Labirent Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	104
Tablo 44.	Deney ve Kontrol Grubunun Zihinsel-Dil Gelişim Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	105
Tablo 45.	Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal-Duygusal Gelişim Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	105
Tablo 46.	Deney ve Kontrol Grubunun Fiziksel Gelişim Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	106
Tablo 47.	Deney ve Kontrol Grubunun Özbakım Becerileri Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	106
Tablo 48.	Deney ve Kontrol Grubunun Uygulama Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	107
Tablo 49.	Deney ve Kontrol Grubunun Gelişim Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	107
Tablo 50.	Deney ve Kontrol Grubunun Uygulama Ve Gelişim Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları	108

KISALTMA VE SEMBOLLER

K.M.Ç	: Korunmaya Muhtaç Çocuklar
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MİHÖ	: Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği
SHÇEK	: Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu

BÖLÜM I: GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren bir eğitim sürecidir. Bu dönem eğitiminde en etkili kurum aile olmakla birlikte yakın çevre, okul öncesi eğitim kurumları, kitle iletişim araçları da ailenin eğitim çabalarına destek olabilmektedir. Bu dönem çocuğun gelişmesinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuğa verilenlerle, çeşitli nedenlerle verilmeyenlerin onun ilerdeki gelişimi açısından etkisinin büyük olduğu söylenebilir (Oktay, Polat Unutkan, 2003).

Okul öncesi dönemde bulunan çocuğun zihinsel-duygusal-sosyal gelişimi için onu destekleyici ve uyarıcı-eğitici bir çevre son derece önemlidir. Yetersiz çevre koşullarında büyüyen çocukların psiko sosyal gelişimleri doğal potansiyellerinin elverdiği düzeye çıkamaz. Bu çocuklar ilkokul çağına geldiklerinde yaştlarından geri kalmışlardır. Böyle yetersiz bir gelişme düzeyinde okula başlayan çocukların okul başarısı da düşük olur ve erken yaşlardaki önemli kayıpları daha sonra telafi etmek zorlaşır. Bu da, birey düzeyinde önemli kayıplara ek olarak eğitimde yetersizliklere ve daha genel olarak insan gücü kaybına yol açar. Bu nedenle özellikle yetersiz çevrede büyüyen çocuk sayısının çok olduğu Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde okul öncesi eğitimin erken uyarıcı ve telafi edici işlevi büyük önem taşımaktadır (Kağıtçıbaşı, 1991).

Okul öncesi eğitimin iki ana rolü vardır. Bunlardan birincisi, hangi eğitim düzeyi veya sosyo-ekonomik seviyeden olursa olsun çalışan annenin çocuğuna güven ve huzur duyguları verecek şekilde, sağlıklı olarak yaşayabileceği bir ortam sağlamaktır. İkinci rolü ise yine çocuk hangi seviyedeki aileden gelirse gelsin, onun gelişimini olumlu yönde etkileyen bir eğitim vermektir. Bu eğitim, ilkokulun eğitim hedeflerinde başarı için gerekli olan şartları ne derece hazırlarsa çocuğun ilkokuldaki başarısı o kadar yüksek olacaktır (Ayhan, 1998). Bu nedenle okul öncesinde ilköğretime hazırlık önemle üzerinde durulması gereken bir alandır. Çünkü okul öncesi eğitimin en önemli amaçları arasında çocukların ilköğretime hazırlanması gelmektedir. Çocuklara ilköğretim için gerekli olan temel becerilerin kazandırılması onların ilköğretime adaptasyonunu kolaylaştırır (Polat Unutkan, 2006). İlkokula başlamak, çocuğun hayatındaki en önemli

dönüm noktalarından biridir. Çocuk ilk kez programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere katılmak, belirli bir disiplin, plan dahilinde kurallara uymak, öğretmenin talimatını yerine getirmek ve daha önemlisi okuma-yazma, aritmetik vb. konuları öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıyadır. Bu bakımdan ilköğretim birinci sınıf, yaşam boyunca kullanacağımız okuma, yazma, aritmetik gibi temel beceriler kazandırmak ve gelecekte okumaya karşı tutumumuzu yönlendirmek açısından en önemli basamaklardan biridir (Oktay ve Polat Unutkan, 2003).

Yavuzer'e göre (2000) okula başlama: zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan bir "hazırlıklı oluş" gerektirir. Artık 6 yaş çocuğu gerçek yaşama girmeye hazır gibidir. O, öğrenme alanında çalışmaya ve gerekli becerileri kazanmaya hazırdır.

Oktay ve Unutkan'a göre (2003), ilköğretime hazır oluş, 5-6 yaş grubu çocukların bütünsel gelişimlerinin (sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel, yaratıcılık, öz bakım becerileri) desteklenerek, ilköğretim için gerekli becerilerin kazandırıldığı, bir seneye yayılan sistemli çalışmalar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, Polat'a (2010; s, 9) göre ilköğretime hazırlık; çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği süre boyunca, tüm gelişim alanlarında eşit olarak desteklenerek ilköğretimde kendinden beklenen görevleri yerine getirebilecek olgunluk düzeyine ulaşmasıdır.

Hazır bulunuşluluk kavramı literatürde çeşitli şekillerde kullanılmıştır. Kavram uzun yıllar okuma-yazma ile veya okula başlama ile birlikte anılmıştır. Günümüzde daha çok öğrenmeye hazır oluş şeklinde kullanılmaktadır. Hangi terim kullanılırsa kullanılsın hepsi de ilk programlı öğrenmenin gerçekleştirdiği kurumları ana sınıfı veya çoğunlukla ilköğretimi çağrıştırmaktadır (Oktay, 2010).

Herhangi bir davranışı öğrenmek; okuma, yazma, fen ve matematik gibi alanlarda başarı göstermek için çocuğun; bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişim basamaklarında belirli bir seviyede olgunlaşmış, hem de ilgili alanlarda bazı yaşantıları geçirmiş olması gerekmektedir. Bu alanlarda gerekli tecrübeleri gereği gibi geçirememiş bir çocuktan, bu alanlarla ilgili bir davranışı arzu edilen düzeyde göstermesi beklenmemelidir (Demir, 1998).

Okula hazır oluş bireyin sorumluluk almaya istekli olma halidir. Sorumluluk kendisi ve başkaları için yararlı olan görevlerin yerine getirilmesidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar arkadaşlarıyla oynadığı oyunlarda, grup içinde katıldığı

etkinliklerde sorumluluk alarak görevlerini yerine getirerek mutlu olumlu kişilik yapısı geliştirmektedirler. Okula yeni başlayan çocuğunda okula uyum sağlayarak okuma yazma öğrenmek gibi büyük bir sorumluluğu vardır (Ayhan, 2004).

Bütün bu tanımlamalardan ortaya çıkan, çocuğun ilköğretime başlamadan önce belirli bir olgunlaşma düzeyine gelmesi gereğinin araştırmacılar tarafından zorunlu bir ön koşul olarak ifade edildiğidir. Çocuk okula başlamadan önce bu konuda yeterince öğrenim yaşantısında bulunmalı ve bunu başaracak zihinsel ve psikolojik yeterliliğe de sahip olması gerekmektedir.

Okula başlama çocuk yönünden belli bir ruhsal olgunluğa ulaşmış olmayı gerektirir. Zihin yetenekleri bakımından, çocuğun yaşına uygun bir öğrenme ve kavrayış düzeyine varması ilk koşuldur. Zekası yeterli olan bir çocuk da ruhsal bakımdan evden kopabilme olgunluğunu göstermeyebilir. Yani okula hazır oluşta için çocuğun zihinsel gelişiminin yanında çocuğun ruhsal gelişimi bakımından da hazır oluşu önemlidir (Yörükoğlu, 2003).

Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, okulöncesi eğitim almış çocukların, okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim ve sağlık açısından olumlu yönde daha ileride oldukları ifade edilebilir (Ekinci, 2001). Ekinci, (2001) okul öncesi eğitime devam eden çocukların fiziksel gelişimlerinin okul öncesi eğitime devam etmeyen çocuklardan olumlu yönde daha ileride olduğunu belirtmesine karşın, yapılan farklı araştırma sonuçları ile ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarından dolayı okul öncesi eğitime devam eden çocukların özellikle kaba motor becerilerinin yeterince desteklenmediği belirlenmiştir (Oktay - Polat Unutkan, 2004; Oktay ve diğerleri, 2010). Ayrıca, bu farklılıklar okul başarısını da büyük ölçüde etkilemektedir. Okulöncesi eğitim alan çocukların, almayan çocuklara göre ders başarılarının daha yüksek olduğu, okuma yazma becerilerinin olumlu etkilendiği (Ekinci, 2001); sosyal gelişim düzeylerinin geliştiği (Dinç, 2002; Bilecen, 1995); sosyalleşmede daha başarılı oldukları (Uğur,1998) daha olumlu bireysel özelliklere sahip olduğu ve yüksek sosyal beceri özellikleri sergilediği (Atılgan, 2001); “ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri”, “grupla iş yapabilme becerileri”, “duygulara yönelik beceriler”, “stres durumuyla başa çıkabilme becerileri”, “plan yapma ve problem çözme becerileri” ve “özdenetimi koruma becerileri” nin geliştiği (Özbek,

2003); okuma yazma, matematik, el becerileri (Yangın, 2007) öz bakım becerilerinin bütün boyutlarında (Tamkavas, 2003; Bilecen, 1995), motor, sosyal, duygusal, dil gelişimlerinde (Seçilmiş, 1996; Taner,2003; Öztürk, 1995; Damarlıoçak, 2007; Bilecen, 1995), sözcük dağarcıkları ve dili anlama ve kullanma düzeylerinde (Öztürk, 1995) daha başarılı oldukları (Kılıç, 2008) görülmektedir.

Turaşlı (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi eğitimin çocuklarının ilkokula zihinsel bakımından hazır bulunuşluklarını arttırdığı, aynı zamanda bu durumun sosyal duygusal uyum düzeylerini de arttırdığını saptamıştır. Yapılan çalışmaların bulguları, çocukların gelişim alanlarını olumlu etkilemesinde ve çocukların ilköğretime hazırlık becerilerinin kazanımında okul öncesi eğitimi almanın önemini ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, dikkat-hafıza, rakam tanıma, artırma-eksiltme ve sıralama yapma gibi matematiksel becerileri (Polat Unutkan, 2007; Dursun, 2009); akademik başarıları (Anderson, 1990; Başer, 1996; Dağlı, 2007; Ergün, 2003; Tuğrul, 1992) okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre kavramları daha kolay algıladıkları ortaya konmuştur (Arı, Üstün ve Akman, 1994; Arı, Üstün, Akman ve Etikan, 2000). Kmak (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda, çocukların anaokuluna devam etme süresi arttıkça anasınıfındaki okuryazarlık becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Ayrıca Pehlivan'ın (2006) yapmış olduğu araştırma ile okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula daha donanımlı olarak geldikleri ve okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukları, okula ve okul kurallarına hazırlamakta etkili olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okul olgunluk düzeyleri yüksek çıkmıştır. Anne babaların eğitim durumları yükseldikçe öğrencilerin okul olgunluk düzeylerinin de yükseldiği bulgusu elde edilmiştir (Yazıcı, 2002). Bununları dışında okul öncesi eğitimin çocukların ilköğretim hayatına hazırlanmasında hem akademik hem de bireysel kazanımlar sağladığı görülmüştür (Erkan ve Kırca, 2010; Yeşil, 2008). Yılmaz ve Sığırtmaç (2008), okul öncesi eğitim alarak ilköğretime başlayan çocukların, ilk okuma yazmaya, okul öncesi eğitim almayarak başlayanlardan daha erken dönemde ulaştıklarını ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırma sonuçları ile okul öncesi eğitimin kapsamı ve niteliği açısından çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerini

olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Burada okul öncesi eğitimin bir diğer ve çok önemli amaçlarından birisi olan dezavantajlı çocukların bu dezavantajlarının giderilmesi olduğu gerçeğinden hareketle programlar hazırlanırken özellikle kurum bakımı altında büyüyen çocukların sosyal yönden dezavantajlı oldukları göz ardı edilmemelidir (Şenocak, 2005).

Özellikle küçük yaşlarda kurum bakımı altına alınmış korunmaya muhtaç çocukların bireysel ilgi ve sevgi gereksinimlerinin karşılanması, her alandaki gelişimlerinin desteklenmesi ve genel olarak nitelikli bir yaşam sürdürebilme imkânı açısından dezavantajlı oldukları söylenebilir. Araştırma sonuçları incelendiğinde kurumda büyüyen çocuklarla ailelerinin yanında yetişen çocuklar karşılaştırıldığında, sosyal hayatta ve aile ortamındaki ilişkilerde çok önemli bir yeri olan anlaşma, işbirliği kurma, empati kurma (Sloutsky, 1997); dikkat problemleri, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik gibi okul döneminde de devam edebilen davranış problemleri (MacLean, 2003); sallanma ve parmak emme gibi stereotipik davranış bozuklukları (Yörükoğlu, 1968); okul başarısı ve yetenekleri alanlarında ve ders dışı etkinliklerde (Tuzcuoğlu, 1989) ve bilişsel performans açısından düşüklük, toplumsal ve duygusal alışverişe katılamama, doğru kavram ve terimlerle düşünememe, bazı ayrıntılara saplanıp kalma, somuttan akla yakını ve hayal edilebilirin bulunduğu soyutlar dünyasına geçememe (Arık ve Çörüş, 1990) aileleri yanında kalan çocuklara göre yuva çocukları arasında sıklıkla gözlenmiştir. Yuvada bakılan çocuklar uygun sağlık koşullarında ve çok iyi bakılmış olsalar bile gelişimleri geri kalmaktadır (Çörüş ve Arık, 1999).

Wolff (1986) konunun aile boyutunu irdeleyerek daha geniş bir tanım getirmiştir. O'na göre aile içindeki uygun olmayan ilişkilerin neden olduğu davranış bozuklukları, çocuğun toplumsal rolünü yerine getirmesini engellemektedir. Çocukların duyduğu kaygı bu çocukların okula ve okuldaki görevlere uyum sağlamalarını imkansız kılabilir. Ayrıca çocuklar aileleri tarafından sevilmediklerini ve çevresindekilerin ise kendilerini sevimsiz bulduklarını düşünebilmektedir (Wolff, 1986). Bu konu özellikle hayatlarında birçok kayıp yaşayan, anne sevgisi ve ilgisinden eksik kalan "Korunmaya Muhtaç Çocuklar" için son derece önemlidir. Bu noktada çevresel uyaranlardaki eksikliklerin bu çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerine ne oranda etki ettiği sorusu karşımıza çıkmaktadır.

Ülkemizde çok sayıda korunmaya muhtaç çocuğun bulunduğu gerçeğini unutmamak gerekir. Buna karşılık verilen hizmetlerin yeterliliği tartışma konusudur. Çocuk yuvasında yetişen çocuklar, normal ailede yetişen çocuklara göre bazı alanlarda daha dezavantajlı durumdadırlar. Buna örnek olarak okullarda yaşanan çeşitli sorunlarda aile desteğinden yoksun olmaları ve temel ihtiyaçlarının karşılanmasındaki eksiklikler verilebilir. Karşılaşılan güçlükler çocukta, sosyal, psikolojik, duygusal problemlere, okul ve eğitim hayatında başarısızlıklara yol açabilmektedir. Birçok araştırma aile yoksunluğu ve olumsuz çevre koşulları gibi nedenlerle, kurum bakımı altında büyüyen çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde gerilemelerin ve bozuklukların olduğunu göstermektedir. Dezavantajlı bu çocuklar için sorun sadece barınacak yer bulma ya da giyinme ve beslenme ihtiyaçlarının karşılanması anlamına gelmemektedir (Fidan, 2005).

Yapılan araştırmalar çocuğun ilköğretime hazır olması için bir çok temel bilgi ve becerinin kazandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Polat, 2010). Bu bilgi ve becerilerin kazandırılması için mevcut olan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın yanı sıra "her çocuk değerinden farklıdır" temel ilkesinden hareketle, çocukların ihtiyaç duydukları alanda İlköğretime Hazırlık Destek Programları'nın oluşturularak uygulanması oldukça önemlidir (Polat Unutkan, 1998; Özbek, 2011; Dilli, 2013). Ayrıca özellikle alt ve orta sosyo ekonomik düzeyde çocukların ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun eğitim programlarının düzenlendiği (Üstün, Akman ve Etikan, 2004) ve sadece çocuklara yönelik olmayıp ailelerin desteklendiği ek programların çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Kartal, 2005; Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007; Temel ve Aksoy, 2000; Ercan, 1993).

Özdemir, Sefer ve Türkdoğan (2008), çocuk yuvalarında kalan korunmaya muhtaç çocukların duygusal, sosyal, bilişsel, dil ve psikomotor gelişimlerini olumlu yönde desteklemek ve mevcut sistem içerisinde toplumdaki bireylerin sosyal sorumluluk bilinci ile hareket ederek, bu dezavantajlı çocuklara destek olmak amacıyla ek programlar hazırlanıp uygulanması çok büyük önem taşıdığını vurgulamaktadırlar. Çünkü dezavantajlı çocukların diğer çocuklar ile eşit düzeyde ilköğretime başlayabilmeleri için İlköğretime Hazırlık Destek Programları'na ihtiyaç duyulmaktadır. Aileleri bilgilendiren programların çok önemli olduğu (Barbarin, Early, Clifford, Bryant, Frome, Burchinal, Howes and Pianta, 2008) ve aileler için hazırlanan destek

programlarının hem çocuklar için hem de aile ve grup sorumluları için etkililiği belirlenmiştir (Biber, 2012). Yapılan çok sayıda araştırma ile sosyo kültürel düzeyi düşük olan çocukların okuma olgunluklarının (Oktay, 1983) ve ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerinin (Gonca, 2004; Isaacs and Magnuson, 2011; Polat Unutkan, 2006a; Polat Unutkan, 2006b; Polat Unutkan, 2007; Telegdy, 1974; Courtney, 2011) düşük olduğu belirlenmiştir.

Aksu-Koç, Bekman, Taylan ve Eser (2004), sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan elverişsiz koşullarda yetişen çocukların okul öncesi eğitim hizmetleri ve erken çocukluk programları ile gerekli önlemler alındığında, daha iyi koşullarda yetişen yaşıtları kadar başarılı olabildikleri ya da onlara yakın bir düzeye ulaşabildiklerini belirtmektedirler. Örneğin, Türkçe dil etkinlik programı uygulanan grubun, bu eğitim programı uygulanmayan gruba göre okuma olgunluğu düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (şimşek, 2007).

Breit-Smith ve diğerleri (2009), Mol, Bus ve Jong (2009) çocukların yazı farkındalığının araştırıldığı deneysel çalışmaları incelenmişler ve yazı farkındalığını desteklemeye yönelik hazırlanan eğitim programların çocukların yazı farkındalığı üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonuçları, okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan eğitim programların çocukların yazı farkındalıklarını ve okuryazarlık becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığını göstermektedir (Ayrıca Bailet ve diğerleri, 2009; Aktan Kerem, 2001; Edmonds ve diğerleri, 2009).

Yayla (2003), dil eğitim programının alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 60– 72 aylar arasındaki çocukların dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında, sonuç olarak erken çocukluk yıllarında alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 60–72 aylar arası çocuklara uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

Turhan (2004), anasınıfına giden alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara uygulanan matematiksel kavramları destekleyici eğitim programının çocukların cümle ve sayı olgunluk puanlarına olan etkisini ortaya koymak amacıyla yaptđı çalışmada; matematiksel kavramları destekleyici eğitim programının uygulanması sonucunda, çocukların cümle ve sayı olgunluk puanlarında artış gösterip göstermediğini

araştırmıştır. Araştırma sonucunda alt sosyo-ekonomik düzeydeki anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan Matematiksel Kavramları Destekleyici Eğitim Programının, cümle ve sayı olgunluk puanlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca Kerem (2001) tarafından yapılan araştırma sonucunda “Okumaya Hazırlık Programının” çocukların okuma gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir. Mevcut araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde dezavantaj grubunda olan çocukların özellikle okul öncesi eğitim programına ek olarak farklı yöntem ve tekniklerle hazırlanmış programlara gereksinim duydukları ifade edilebilir.

Okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden birisi oynayarak, eğlenerek öğrenmektir. Çocukların ihtiyaçları olan eğlenerek öğrenmelerini sağlayabilmeleri için programda ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyini arttıracak oyunlara yer verilmesi önemlidir. Oyun, çocuğun gelişmesi ve kişilik kazanması için sevgiden sonra gelen ikinci en önemli ruhsal besindir. Çocuğa en uygun oyun ortamı sağlayan yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Çocuk burada yaşlılarıyla ilişkiye girer, işbirliği yapmayı, paylaşmayı, kendi hakkını korurken başkalarının hakkını da gözetmeyi vb. gibi toplumsal nitelikleri kazanır. Kendi kendine yemek yeme, giyinme gibi alışkanlıkları edinir, bağımsızlığa doğru adımlar atar. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki uyarıcı ortam çocuklarda zihin gelişimini hızlandırır, anlatım gücünü artırır, dil dağarcığını zenginleştirir. Bu nedenle 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda oyun yoluyla öğrenme ilkesi benimsenmiştir. Oyun, okul öncesi çocukların gelişimlerinde ve eğitimlerinde önemli bir role sahip olan çocuğun vazgeçilmez uğraşdır (Seyrek, 2003). Oyuna doymamış bir çocuk ilkokuldaki öğretime hazır değildir (Yörükoğlu, 2003). Okul öncesi eğitimin amacına ulaşması için en temel araç olan oyun, çocukların eğlenirken kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlar.

Oyun temelli programların kalıcı öğrenmeyi ve eğlenerek öğrenmeyi sağlaması açısından sosyal, duygusal ve diğer bir çok alanda dezavantaj yaşayan çocuklar için rahatlatıcı etkisi olduğu düşünülebilir. Bu çocukların dezavantajlı olmayan çocuklar ile ilköğretime eşit düzeyde başlayabilmeleri için oyunun temel alındığı destek programlar son derece önemlidir (Seyrek, 2003). Oyun yolu ile öğretim, öğrenciyi sürece aktif olarak katmaktadır. Öğrenci oyunlarda doğrular kadar hatalar da yapmakta ve bu hatalardan doğruya nasıl gideceğini öğrenmektedir. Bu yöntem öğrencilerin problem

çözme becerilerini geliştirmekte, öğrencilerin öğrenilecek konulara yoğunlaşmalarını ve daha fazla ilgi göstermelerini sağlamaktadır (Çakmak, 2000:124).

Özdenk (2007)'in oyunun, çocukların psikomotor becerileri olan büyük ve küçük kas becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, 6 yaş grubu 46 çocuk incelenmiştir. Araştırma sonucunda; belirlenmiş olan oyunların deney grubunun denge, top tutma, top atma, sıçrama, yerden top alma ve koşu becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Erkek çocukların koşu becerileri hariç diğer becerilerinin oyun yoluyla geliştirilebileceği belirlenmiştir. Kız çocuklarının denge ve çabukluk becerileri hariç diğer becerilerinin oyun yoluyla geliştirilebileceği belirlenmiştir.

Duruoalp ve Aral (2010)'in anasınıfına devam eden 6 yaşındaki çocukların sosyal becerilerinde Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programının etkisinin incelendiği araştırmada, örnekleme alınan deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplamından, iletişim, uyumsuzluk ve çekingenlik alt testlerinden aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Gazezoğlu (2007), okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocuklarda “Oyun Yolu ile Öz Bakım Beceri Eğitim Programının” çocukların öz bakım becerilerinin gelişimini arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Zengin (2002), oyunun bireysel, fiziksel, dil, duygusal ve sosyal gelişime olan etkisi ve bireye özgürlük, yaratıcılık, yaparak- yaşayarak öğrenme fırsatını vermesi gibi özelliklerinin, oyunun sınıf ortamında kullanımını gündeme getirdiğini vurgulamaktadır. Oyunun çocuklar için çok önemli olduğu yine çocuklar tarafından belirtmekle beraber çocukların okul öncesi eğitim kurumunu oyun ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir (Santo, 2006).

Ayrıca araştırma bulguları aynı zamanda farklı alanlarda oyunla öğretim ile yapılmış araştırmalarla da desteklenmektedir. Yaptıkları çalışmalarla Bayazitoğlu (1996) hayat bilgisi dersinde, Pehlivan (1997) sosyal bilgiler dersinde, Ercanlı (1997) fen bilgisi dersinde, Karabacak (1996) sosyal bilgiler dersinde, Doğanay (2002) tarih dersinde, Zengin (2002) din kültürü dersinde Gökey (2003) resim iş dersinde, Tural (2005) matematik dersinde, oyun ile öğretimin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmede geleneksel öğretimden daha üstün olduğunu ortaya koymuşlardır.

Dezavantajlı olarak kabul edilen ve kurumlarda bakılan çocuklara, kalifiye eleman, zengin ve uyarıcı çevre imkanları doğrultusunda, etkililiği sınanmış destek programların hazırlanarak bu çocukların akranları ile eşit düzeyde ilköğretime hazırlık becerilerine sahip olmalarının sağlanabilmesi, Türkiye'nin de taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28. Maddesinde vurgulanan “çocuğun eğitim hakkınının kabulü ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde gerçekleşmesi” ilkesinin getirmiş olduğu en önemli yükümlülüğün temini olarak kabul edilebilir (http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html)

1.1. Problem

Çeşitli nedenlerden dolayı ailesi yanında daha fazla kalamamış, hakkında koruma kararı çıkmış ve SHÇEK'e bağlı Çocuk Yuvası'nda kalan dezavantajlı çocukların psikolojik ve sosyal ihtiyaçları da düşünülerek potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlamaya ve okul olgunluğu kazanmalarına yönelik "60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı" hazırlanmıştır.

Araştırmanın problem ifadesi "60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı Çocukların İlköğretime Hazırlanmasında etkili midir?" şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, SHÇEK'e bağlı Göztepe Semiha Şakir Çocuk Yuvası'nda kalan “60-72 Aylar Arasındaki Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı”nın bu çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyi üzerinde etkisini incelemektir. Bu amaçla SHÇEK bakımı altındaki 60-72 aylar arasındaki dezavantajlı çocuklar deney ve kontrol gruplarına ayrılarak, ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyleri “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MIHÖ)” (Polat, 2003) ile belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kontrol grubu ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırma ile programlar hazırlanırken özellikle kurumlarda bakılan çocukların dezavantajlı oldukları göz önünde bulundurularak, okul öncesi eğitimin amaçlarından birisi olan dezavantajlı çocukların dezavantajlarının giderilmesi amacına ulaşmayı sağlaması açısından önemlidir.

Dezavantajlı çocukların ihtiyaçları olan oynayarak, eğlenerek öğrenmelerini sağlayabilmeleri için hazırlanan “60-72 Aylar Arasındaki Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı”nda bu çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyini arttırabilecek oyunlara yer verilmiştir. Bu araştırma, dezavantajlı çocukların diğer çocuklarla ilköğretime eşit fırsatta başlamalarına olanak sağlayan bir programın geliştirilmiş ve sınanmış olması açısından önemlidir.

Bu araştırma ile dezavantajlı çocuklar için hazırlanan “60-72 Aylar Arasındaki Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı” daha sonra da yapılacak olan eğitim programlarına yol gösterici nitelikte olması açısından araştırmacılar için önemlidir.

Ayrıca, çocukların okul öncesi dönemde ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine en üst düzeyde katkı sağlamaları için destekleyici yöntemleri belirlemek açısından da öğretmenlere yol gösterici olması açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma İstanbul ili Kadıköy ilçesinde SHÇEK’e bağlı Göztepe Semiha Şakir Çocuk Yuvası’nda kalan 60-72 aylar arasındaki dezavantajlı çocuklar arasından random olarak seçilen 40 çocuk ile,
2. Polat Unutkan (2003) tarafından geliştirilen ve standardizasyonu yapılan Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği’nden elde edilen verilerle,
3. Uygulanacak “60-72 Aylar Arasındaki Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı”, 2010-2011 eğitim öğretim yılının

Ekim ve Mayıs ayları arasında, okulların açık olduğu günlerde, toplam sekiz ay ve günlük üç oyun etkinliği uygulamasıyla sınırlıdır.

4. Tüm araştırma boyunca kullanılan dezavantaj kavramı aştırmaya katılan ve kurum bakımı altına alınmış korunmaya muhtaç çocukların bireysel ilgi ve sevgi gereksinimlerinin yeterince karşılanmaması, gelişim alanlarının desteklenmesindeki yetersizlikler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Çocuklarla ilgili bilgilerin çocukların kurumda bulunan bakıcı anneler ve grup öğretmenleri tarafından samimiyetle yanıt verildiği varsayılmıştır.

Küçük yaşlarda kurum bakımı altına alınmış korunmaya muhtaç çocukların bireysel ilgi ve sevgi gereksinimlerinin yeterince karşılanmaması, gelişim alanlarının desteklenmesindeki yetersizlikler göz önüne alınarak araştırmaya katılan çocuklar dezavantajlı olarak varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

İlköğretime Hazır Oluş: İlköğretime hazır oluş, 5-6 yaş grubu çocukların bütünsel gelişimlerinin (sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel, yaratıcılık, öz bakım becerileri) desteklenerek, ilköğretim için gerekli becerilerin kazandırıldığı, bir seneye yayılan sistemli çalışmalar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Oktay ve Polat Unutkan, 2003).

Ayrıca, Polat'a (2010; s, 9) göre ilköğretime hazırlık; çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği süre boyunca, tüm gelişim alanlarında eşit olarak desteklenerek ilköğretimde kendinden beklenen görevleri yerine getirebilecek olgunluk düzeyine ulaşmasıdır.

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ): Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Polat Unutkan tarafından 60-78 aylık Türk çocuklarına özgü 2003 yılında geliştirilmiş, standardizasyonu yapılmış bir okul olgunluğu ölçeğidir. Çocukların tüm gelişim alanlarında ilköğretime hazır bulunmuşluk düzeyini ölçmektedir.

Dezavantajlı Çocuk: Sosyal açıdan dezavantajlı çocuk yetkin ve doyurucu bir yaşam sürmek için geçerli yetiştirilme süreci sekteye uğramış çocuktur (Havighurst, 1965).

Bir çocuk için sosyal olarak dezavantajlı dediğimizde o çocuğun başka bir sosyal yaşamdaki diğer bir çocuğa göre dezavantajlı olduğu ima edilmektedir (Havighurst, 1965, s.40).

Özellikle küçük yaşlarda kurum bakımı altına alınmış korunmaya muhtaç çocukların bireysel ilgi ve sevgi gereksinimlerinin karşılanması, her alandaki gelişimlerinin desteklenmesi ve genel olarak nitelikli bir yaşam sürdürebilme imkânı açısından sosyal yönden dezavantajlı oldukları söylenebilir. Bu araştırmada “dezavantajlı çocuk” kavramı kullanılmış ve bu kavram bütün araştırma boyunca kurumlarda bakılan çocukları ifade etmek için kullanılmıştır.

Sosyal Hizmetler: Kişi ve ailelerin kendi bünye ve çevre şartlarından doğan veya kontrolleri dışında oluşan maddi, manevi ve sosyal yoksunluklarının giderilmesine ve ihtiyaçlarının karşılanmasına, sosyal sorunlarının önlenmesi ve çözümlenmesine yardımcı olunmasını ve hayat standartlarının iyileştirilmesi ve yükseltilmesini amaçlayan sistemli ve programlı hizmetler bütünüdür (2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, Madde 3, 27 Mayıs 1983).

Çocuk Yuvaları: 0–12 yaşları arasındaki korunmaya muhtaç çocuklarla, gerektiğinde 12 yaşını dolduran kız çocuklarının bedensel ve psiko-sosyal yönden gelişimlerini sağlamak, onları eğitmek ve sağlıklı bir kişilik ve iyi alışkanlıklar kazandırmakla görevli ve yükümlü yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır. Kurum ortamında bakım ve koruma altındaki çocuklar “yuva çocukları” olarak isimlendirilmektedir. (2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, Madde 3, 27 Mayıs 1983).

Grup Sorumluları (Grup Öğretmeni ve Bakıcı Anne)

Grup Öğretmeni: Kurulda bulunan çocuklar yaş ve öğrenim durumlarına göre gruplara ayrılırlar. Yüksek öğrenim kurumlarından mezun olup, okul öncesi öğretmeni unvanını almış olan ve fakültelerin lisans tamamlama programlarına katılarak okul öncesi öğretmeni olanların 0-6 yaş grubu çocuklardan sorumlu olması esastır (23576 Resmi Gazete).

Bakıcı anne: Çocuk evlerinde çocukların gelişiminden ve bakımından sorumlu personeldir (23576 Resmi Gazete).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Aşağıda okul öncesi eğitimle ilgili okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi, okul öncesi eğitimde uygulanan etkinliklerde oyun başlıklarının altında bilgileri sunulmuştur.

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Amacı

Okul öncesi eğitim, 0-72 aylık yaş grubu çocuklara, gelişim düzeylerine uygun, zengin bir uyarıcı çevre olanağı sunan, yaratıcılık başta olmak üzere, onların gelişimlerini bütün yönleri ile destekleyen, çocuğa yakın çevresinin ve ulusun sosyal-kültürel değerleri ile evrensel değerleri birbiri ile çelişmeyen bir anlayışlı tanıtmayı amaçlayan, isteğe bağlı, planlı bir davranış kazandırma sürecidir. Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin çok hızlı ve kritik olduğu yıllardır. Katılımın yanında, çocuğun doğum öncesinden başlayarak etkileşim halinde olduğu çevreden kazandıkları, onun yetişkinlikteki kişiliğini, alışkanlıklarını, değer yargularını biçimlendirmektedir (Turan, 2004).

Oktay ve Polat Unutkan (2003)'a göre; okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren bir eğitim sürecidir. Bu dönem eğitiminde en etkili kurum aile olmakla birlikte yakın çevre, okul öncesi eğitim kurumları, kitle iletişim araçları da ailenin eğitim çabalarına destek olabilir. Bu dönem çocuğun gelişmesinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönemlerden biridir. Öyleyse bu dönemde çocuğa verilenlerle, çeşitli nedenlerle verilmeyenlerin onun ilerdeki gelişmesi açısından etkisinin büyük olduğu söylenebilir.

Poyraz (2003) okul öncesi eğitimi; doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun çevre imkânları sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren eğitim süreci olarak tanımlamaktadır.

0-6 yaşlar çocuğun gelişim hızı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu kritik yıllardır. Bu yıllarda temeli atılan beden sağlığı ve kişilik yapısının, ileri yaşlarda yön

değiştirmeden daha çok aynı yönde gelişmesi şansı yüksektir. Çocuğun kendini tanıması ve kendi yeterliliklerinin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması büyük ölçüde bu dönemde gerçekleşir. Bu dönem aynı zamanda diğeri insanlar ve toplumsal kurallarla ilk tanışmanın gerçekleştiğı sosyalleşme dönemidir. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğı gözlenmiştir (Polat, 2010).

Okul öncesi eğitim; duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, karşılaştığı problemlere çözüm ve alternatifler üretebilen, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğı potansiyeli maksimum düzeyde, yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilen, kendi kendini denetleyebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu özellikler, aynı zamanda çağdaş toplumun ihtiyacı olan insanın profilini de oluşturmaktadır (Polat, 2010).

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilköğretime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2006).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitim döneminde bulunan çocuklar bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimleri yönünden kritik dönemdedirler. Çocuğun gelişimi ve geleceğe hazırlanması yönünden okul öncesi dönemde verilecek eğitim büyük önem taşır. (Denizkan, 2006).

Polat Unutkan (2007) tarafından yapılan çalışmaya göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, dikkat-hafıza, rakam tanıma, arttırma-eksiltme ve sıralama yapma gibi matematiksel becerilerinin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğı belirlenmiştir. Dursun (2009) tarafından yapılan çalışmaya göre de,

toplama ve çıkarma kavramlarının, okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan başka bir araştırmada, okul öncesi eğitimi alan ve almayan 4-6 yaş arası öğrencilerin kavram gelişimi konusunda farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (Arı, Üstün, Akman ve Etikan, 2000). Bu araştırmaya göre, okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların diğer çocuklara göre kavram gelişimi konusunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 5-6 yaş çocuklarının üstdil becerileri ile ilgili yapılan bir araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin üstdil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Şen, Yıldız Çiçekler, Yılmaz, 2010).

Yazıcı'nın (2002) yapmış olduğu "Okul Öncesi Eğitiminin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasının sonucuna göre, okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu puanlarının, okul öncesi eğitimi almayan çocukların okul olgunluğu puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Pehlivan'ın (2006) yaptığı araştırmaya göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula daha donanımlı geldiği ve okul öncesi eğitim kurumlarının çocukları okula ve okul kurallarına hazırladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yeşil'in (2008) yaptığı araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim almış çocukların almamış çocuklara göre okula uyum davranışlarının daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Kırcı ve Erkan'ın (2010) araştırmasının sonucunda, okul öncesi eğitim alan çocukların, okuma-yazmaya hazırlık becerilerinin, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha iyi olduğu bulunmuştur.

Büyükekiz'in (2008) yaptığı araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi çocuğuna verilen eğitimin onu her yönden geliştirmekle birlikte aynı zamanda sanatsal ve yaratıcılık anlamında çocuğa bir çok şey verebildiği ve okul öncesi eğitimin çocuğun resim ve sanatsal becerisine önemli katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi eğitimin özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda daha etkili olduğu (Gürsel, 1987), okul öncesi eğitimin gelişimsel olarak çocukların yazma ve çizme yeteneklerini geliştirdiği (Chan ve Louie, 1993), çocukların okuma yazma öğrenmesinde sınıfta yer alan köşelerin, köşede bulunan materyallerin ve köşe düzenlemelerinin önemli olduğu da (Rowell, 1998) belirtilmektedir.

Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitim alan çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek ve ilköğretimde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukları ilkokula hazırlayan birer kuruluş niteliğinde olmaları, önemlerini daha da arttırmaktadır. Erken yaşlarda gelişmeyi önleyen elverişsiz çevreler, toplumsal eşitsizlikleri artırmaktadır. Bu elverişsiz ortamlarda büyüyen çocuklar, olumsuz koşullardan etkilenir ve daha iyi konumlardaki akranlarının gerisinde kalırlar. Okul öncesi eğitimi, bu tür eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına da yardımcı olur. İşte bu nedenlerden dolayı, annesi çalışsın ya da çalışmasın her çocuğun temel eğitim kapsamında okul öncesi eğitime ihtiyacı vardır. Sağlıklı bir gelişim için 3-6 yaş arası bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gereklidir (Yavuzer, 2003).

2.2. İlköğretime Hazırbulunuşluk

Okul öncesi dönemde ilköğretime hazırbulunuşluk önemle üzerinde durulması gereken bir alandır. Çocuklara ilköğretim için gerekli olan temel becerilerin kazandırılması onların ilköğretime adaptasyonunu kolaylaştırır. İlköğretime uyumun kolay olması da çocukların ilk ciddi eğitim yaşamlarına olumlu başlamalarını ve ilköğretimde daha başarılı olmasını sağlar (Polat Unutkan, 2006).

Öğrenmeye hazır oluş ilk defa ciddi bir şekilde George StanleyHall tarafından ele alınmıştır. Hall çocuğun belirli bir eğitime, örneğin ilkokul birinci sınıfa başlamadan önce neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiği sorusu üzerinde durmuştur. O'na göre çocuk, bir şeyi ancak daha önce kazandığı şeylerle ilişkili olduğu veya ilişkiye geçirebildiği oranda öğrenebilir. O halde eğitim ve öğretimin herhangi bir aşamasına girerken çocuğun neleri öğrenmek zorunda olduğuna değil, daha önce neleri kazanmış olduğuna bakmak gerekir (Çataloluk, 1994).

Thorndike, hazırbulunuşluğu, sinir sisteminin öğrenmeye hazır hale gelmesi olarak tanımlamıştır. Ancak günümüzde hazırbulunuşluk daha geniş anlamda kullanılmaktadır (Binbaşoğlu, 1995).

Okula hazıroluş; değişik tamamlayıcı faktörlerden oluşan, öğrenmenin büyüme ile yakından karşılıklı etkileşimi aracılığı ile gelişen, karmaşık bir kavramdır. Ayrıca bu çocuğun yetenekleri ile öğretim yöntemi arasındaki uygunluğa bağlıdır. Hazırbulunuşluğun saptanmasında; kronolojik yaş, cinsiyet, zekâ, fiziksel yeterlik

(yeterli ve sağlıklı beden gelişimi), deneyim, dil faktörleri, duyuşsal ve toplumsal olgunluk, kitaba karşı ilgi duyma gibi kavramlar önemlidir (Oktay, 1983).

Yavuzer'e göre (2000) okula başlama: zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan bir "hazırlıklı oluşu" gerektirir. Artık 6 yaş çocuğu gerçek yaşama girmeye hazır gibidir. O, öğrenme alanında çalışmaya ve gerekli becerileri kazanmaya hazırdır (Polat Unutkan, 2003).

Herhangi bir davranışı öğrenmek; okuma, yazma, fen ve matematik gibi alanlarda başarı göstermek için çocuğun; bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişim basamaklarında belirli bir seviyede olgunlaşmış, hem de ilgili alanlarda bazı yaşantıları geçirmiş olması gerekmektedir. Bu alanlarda gerekli tecrübeleri gereği gibi geçirememiş bir çocuktan, bu alanlarla ilgili bir davranışı arzu edilen düzeyde göstermesi beklenmemelidir (Demir, 1998).

Okula hazır oluş bireyin sorumluluk almaya istekli olma halidir. Sorumluluk kendisi ve başkaları için yararlı olan görevlerin yerine getirilmesidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar arkadaşlarıyla oynadığı oyunlarda, grup içinde katıldığı etkinliklerde sorumluluk alarak görevlerini yerine getirerek mutlu olumlu kişilik yapısı geliştirmektedirler. Okula yeni başlayan çocuğunda okula uyum sağlayarak okuma yazma öğrenmek gibi büyük bir sorumluluğu vardır (Ayhan, 2004).

Birinci sınıftaki en önemli uğraş okuma ve yazmanın öğrenilmesidir. Bu açıdan bakıldığında, okula hazırlıklı olmaktan söz eden bazı yazar ve araştırmacıların ilkokulun en önemli görevi olan okuma hazırlığını ele aldıkları görülür. Bu konuda yazılmış çeşitli eserlerde 'okula ya da okumaya hazırlıklı olma' terimlerinin sık sık beraberce, bazen de birbirlerinin yerine kullanıldığı görülür. Özellikle Amerikan ve İngiliz araştırmacıların 'genel okul hazırlığı' yönünden baktıkları dikkati çekmektedir. Hangi şekilde ele alınırsa alınsın, sorun, çocuğun okulda kendisinden istenen görevleri isteyerek ve başarılı bir biçimde yerine getirmeye hazır olup olmadığıdır (Oktay, 1999).

Havighurst hazırbulunuşluğu; "herhangi bir şeyin öğrenileceği optimum zaman vardır. O zamana kadar öğretme için boşa giden çabalar olumlu bir sonuç vermeye başlar" şeklinde ifade etmektedir. O, buna öğretilen an demektedir. Çocuk öğrenmeye hazırsa, öğretilen an da gelip çatmıştır (Oktay, 1999).

Okuma yazma konusunda hazırlıklı olmak büyük ölçüde olgunlaşmaya bağlıdır. Çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel yönden uygun gelişim basamağına ulaşması, ve uygun çevresel ortamda kazandığı beceriler sonucu okuma ve yazmayı öğrenme gerçekleşir (Ayhan, 1998).

Oğuzkan okumaya hazırlık kavramını, belirli öğrenme koşulları altında okuma öğreniminin gerektirdiği zihinsel ve bedensel olgunluk düzeyine erişmek, olarak tanımlamaktadır (Erduran, 1999).

Yörükoğlu, ruhsal gelişim açısından çocuğun okula hazır oluşunun üzerinde durmaktadır. Okula başlama, çocuk yönünden belli bir ruhsal olgunluğa ulaşmış olmayı gerektirir. Zihin yetenekleri bakımından, çocuğun yaşına uygun bir öğrenme ve kavrayış düzeyine varması ilk koşuldur. Çocuk altı yaşını bitirdiği halde öğrenim için yeterli zeka düzeyine varmamış olabilir. Zekası yeterli olan bir çocuk da ruhsal bakımdan evden kopabilme olgunluğunu gösteremeyebilir (Yörükoğlu, 2003).

Yavuzer de, “okula başlayan çocuğun, belirli bir zihinsel olgunluğa ulaşarak sınıf içi etkinliklerde başarı göstermesi yeterli değildir” görüşünü savunmaktadır. Çocuğun oyun ve diğer sınıf dışı etkinliklerde de aynı başarıyı gösterebilmesi, bedence ve psiko-sosyal açıdan olgunlaşmasını gerektirir. Aksi takdirde çocuk dışlanır ve okulun önde gelen toplumsallaştırma işlevinden yararlanamaz (Yavuzer, 2004).

Okumaya gerçek anlamda ‘hazır’ olması için çocuğun önemli bir alt yapı kurmuş olması gereklidir. İlk olarak görsel gelişimi yeterli olmalıdır. Düşünme becerileri, sözcüklerin fiziksel görünümlerinin ötesine geçecek, soyut anlamları olduğunu anlayacak ve bu anlamları fikirlerle bağlantılandırmaya yetecek kadar gelişmiş olmalıdır. Dil ise üçüncü kilometre taşıdır, dilsel bilinç geliştirilmelidir (Healy, 1999).

Anaokulu ve hazırlık sınıflarının görevi çok kere yanlış anlaşıldığı gibi çocuğa ilköğretime başlamadan, erken yaşta okuma yazma öğretmek değil, fakat gerçekten onun ilköğretimde başarılı olabilmesi için gerekli davranışları, okuma yazma öğrenmesine yardımcı olacak kavramları ve becerileri kazandırmak olmalıdır. Böyle bir hazırlık dönemiyle ilköğretime gelen çocuk güler yüzlü, tüm çocuklarını eşit derecede seven ve hepsini tanıma çabası içinde olan bir öğretmenin sınıfında kuşkusuz büyük bir gelişme fırsatı bulacaktır (Oktay, Polat Unutkan, 2003).

Okula hazır olma, yalnızca belirli bir zihinsel performansa ulaşmayla veya fiziki yeterlilikle tanımlanamaz. Çocuğun yeni girdiği bu ortamda başarılı ve doyurucu bir iletişime girmesi beklenir. Daha önceleri içinde olduğu sıcak yuvadan ayrılmanın yanı sıra, okula başladığı andan itibaren bir öğretmene, diğer çocuklara ve belirli sınırlandırma ve kurallara uyması gerekmektedir. Ataç bu durumda, “başlangıçtaki negativist deneyimler ve hayal kırıklıkları, öğrenme motivasyonunu ve okul başarısını etkiler” demektedir (Çataloluk, 1994).

Hazırlık kavramı, genelde okumayı öğrenmeye hazırlık anlamında kullanılmaktadır, fakat çocukların genel sosyal gelişimi ve entellektüel gelişimleri de okula hazırbulunluşluk kavramı içerisinde düşünölmelidir (Katz, 1991).

Sosyal hazırlık; çocukların evden ve tanıdıkları yetişkinlerden uzakta bir grupta bulunma, ailelerinin dışındaki yetişkinlerin otoritesini kabul etme yönünde olumlu tecrübelerini, yaşlılarıyla ve ilk kez bir arada oldukları çocuklarla nitelikli zaman geçirmelerini içerir (Katz, 1991)

Entellektüel hazırlık; çocukların okulda karşılaştıkları yaşlıları ve yetişkinlerin dilini anlayıp kullanabilmelerini, sınıf tartışmalarında ve faaliyetlerinde öğretmen ve diğer çocuklar tarafından belirtilen fikirler ve konularla bağlantı kurabilmelerini, kendi yeteneklerine güvenmelerini içerir (Katz, 1991).

Oktay, İlköğretime Hazırlıklı olmada çeşitli gelişim alanlarının rolüne değinir ve bunları şöyle sıralar (Polat Unutkan, 2006):

- 1) Fizyolojik (tüm yönleriyle gelişme, normal fiziksel büyüme)
 - a) Kronolojik yaş
 - b) Boy ve ağırlık
 - c) Cinsiyet
 - d) Görsel algı
 - e) İşitme algısı
 - f) Hareket algısı (kalın ve ince kasların gelişmesi ve koordinasyon)
 - g) Diğer beden işlevleri (salgısal, nörolojik ve hormonal)
- 2) Sosyal (diğer insanlarla başarılı ilişki kurabilme yeteneği)

- 3) Duygusal (çevresi ile bağımsız bir şekilde ilişki kurabilme yeteneği)
- 4) Zihinsel (günlük yaşantılardan bilgi ve anlayış kazanma)
- 5) Dil (diğerleri ile rahatça iletişim kurabilme) Çocukların tüm gelişim alanlarında eşit bir şekilde desteklenmesi, onların bir üst eğitim kurumuna uyumlarını ve başarılarını arttıracaktır.

Bütün bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi bir çocuktan diğerine değişebilen ve farklı yaşlarda tamamlanabilen okula hazırbulunuşluk düzeyi, çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli bir alt yapıyla dengeli bir şekilde olgunlaşmasını ve öğrenmede gerekli olan tüm özellikleri gösterebilecek performansa sahip olmasını içeren bir kavramdır (Esaspehlivan, 2006).

2.2.1. İlköğretime Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler

Çocuğun okulun isteklerini karşılamaya ve özellikle okuma öğrenmeye hazır olması çok yönlü ve karmaşık bir olaydır. Çeşitli araştırmacılar tarafından okumayı öğrenmek ile sınırlandırılan hazırlık kavramı karmaşık bir süreçtir ve her araştırmacı ve yazarın görüşüne uygun şekilde değişik sayıda faktörü içermektedir (Oktay, 1999).

Anthony, okula hazırlıklı olmada çeşitli gelişim alanlarının rolüne değinmiş ve bunları şöyle sıralamıştır (Çataloluk, 1994, s.9):

- Fiziksel (kronolojik yaş, boy, ağırlık, cinsiyet, görsel algı, işitme algısı, hareket algısı, kalın ve ince kasların gelişmesi ve koordinasyonu), diğer beden işlevleri (salgısal, nörolojik ve hormonal)
- Sosyal (diğer insanlarla başarılı ilişki kurabilme)
- Duygusal (çevresi ile bağımsız bir şekilde ilişki kurabilme)
- Sosyal (diğer insanlarla başarılı ilişki kurabilme)
- Duygusal (çevresi ile bağımsız bir şekilde ilişki kurabilme)
- Zihinsel (günlük yaşantılardan bilgi ve anlayış kazanma)
- Dil (Diğerleri ile rahatça iletişim kurabilme).

Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli Teknik Planlama Grubu'nun açıklamasına göre ABD'nin 1991'deki ulusal eğitim hedefi, "Amerika'daki tüm çocuklar okula,

öğrenmeye hazır başlayacaklardır” şeklindedir. Bu hedefin bir sonucu, çocuğun okula hazırbulunuşluğu ile ilgili bazı faktörlerin tanımlanması olmuştur. Dikkate alınması gereken faktörlerden bazıları şunlardır (Dockett and Perry, 2002):

- Fiziksel sağlık ve motor gelişim,
- Sosyal duygusal gelişim,
- Öğrenmeye karşı tutum,
- Dil becerisi ve kullanımı,
- Zihinsel beceri ve genel bilgi.

Hazırbulunuşlukla ilgili çeşitli araştırmalar çok sayıda etmen sıralasa da çoğunda ortak olan dört temel öge özellikle dikkati çekmektedir. Bunlar:

- Fiziksel faktörler
- Zihinsel faktörler
- Duygusal faktörler
- Sosyal ve çevresel faktörlerdir.

Bugün gelinen noktada, sözü edilen bu faktörlerin hepsi de aynı önem derecesine sahip olarak kabul edilmektedir, çünkü artık bu öğelerin birbirinden bağımsız olmadığı, birindeki eksiklik veya yetersizliğin diğerlerini de etkilediği bilinmektedir (Polat Unutkan, 2003).

2.2.1.1. Fiziksel Faktör

Bu boyut; sağlık durumu, büyüme ve engeller gibi şeyleri kapsar. Ayrıca ince ve kalın motor beceriler gibi fiziksel yetenekleri ve zehirli maddelere maruz kalmak gibi doğumdan önce, doğum sırasında ve doğumdan sonraki koşulları da içerir (Polat Unutkan, 2003).

Fiziksel olgunluk, genel olarak bedensel gelişimi ifade eder. Bireyin doğum öncesinden itibaren bedensel yapı olarak geçirmiş olduğu değişikliklerin tümüdür. Beş duyu organlarının da yaş grubunda beklenen düzeyde olgunlaşması, gelişimi ve aynı zamanda öğretim programı ile desteklenmesi çocukların hazırbulunuşluk düzeyini olumlu yönde etkiler. Çünkü fiziksel olgunlaşma ile öğrenme birbiriyle ilişkilidir. Bu durum özellikle

ilköğretime başlamada çocuklar üzerinde olumlu izler bırakır. Fiziksel gelişim olarak yaşlılarından yavaş olan çocuklar, çeşitli zorluklar yaşayabilir. Fiziksel gelişimi olumlu yönde etkileyebilmek amacıyla kazandırılacak davranışlar, çocukların hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olarak, kolaydan zora doğru belirlenip aşamalı olarak kazandırılmaya çalışılmalıdır (Teke, 2010).

Fizik olgunluk veya olgunsuzluk, diğer gelişim yüzeylelerinin olgunlaşması için de destekleyici kanıt sağlamaktadır. Çocuğun, yaşlılarının normal boy ve kilosuna yakın bir gelişim düzeyinde olması da önemlidir. Fiziksel faktörler içinde yer alan görme, işitme ve konuşma bozukluklarının, görme ve işitme keskinliğinin de okuma olgunluğunun geç kazanılmasında rol oynadığı pek çok araştırmacı tarafından belirtilmekle birlikte, yapılan çalışmalarda bunların hiç birinin ana etken olduğunu kanıtlayacak sonuçlar elde edilememiştir. Ayrıca nörolojik faktörlerin de, çocuğun okumayı öğrenmesinde etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Özellikle okuma yetersizliği durumlarında dikkati daha çok çeken nörolojik faktörler, çocuğun okumaya hazırlığında da rol oynamaktadır (Oktay, 1999).

Çeşitli fiziksel faktörlerin etkisini kesin olarak belirlemek güç olsa da, gerek nörolojik gerekse görme-işitme gibi fiziksel faktörler çocuğun hazır oluşunda önemli rol oynar. Çocuğun fizyolojik ihtiyaçlarının (beslenme, dinlenme v.s.) giderilmesi de çocuğun okulda başarılı olması açısından gereklidir (Çataloluk, 1994).

Fiziksel gelişim okula hazırbulunuşluk ile ilgili en önemli etkidir. Çocuk okula başlamadan önce sağlık muayenesinden geçirilmelidir. Çocuğun işitme ya da görme probleminin olup olmadığı tespit edilmelidir. İşitme ya da görme problemi olan çocuklar doğal olarak öğrenme güçlüğü çekmektedirler (Brostrom, 2000).

2.2.1.2. Zihinsel Faktör

Bu boyut beceri, bilgi ve kapasite kullanma eğilimini içerir. Ayrıca istekli olma, merak etme ve bir görevi yerine getirme arzusu, mizaç ve kültürel yapı ve değerleri kapsar (Halle, Zaslou, Zaff and Calkins, 2000).

Çocuğun öğrenmesini etkileyen bir başka önemli faktör de zekâdır. Zekâ, çocuğun anne babadan almış olduğu önemli kalıtsal özelliklerden biridir, ancak daha iyi geliştirilmek için uygun koşullar ister. Downing ve Thackray, değişik zamanlarda farklı öğretme

yöntemleri ile yapılan araştırma sonuçlarında, okuma olgunluğu ve zeka arasındaki ilişkinin kullanılan yöntem, dilin ve alfabenin özelliklerine göre değişiklik göstermesinin yanı sıra, çocukların zeka düzeyleri ile okuma başarısını gösteren puanlar arasında yüksek bir bağlantı olduğunu bulmuşlardır. Türkçe okuyup yazma ile ilgili kesin bulgular olmamakla beraber, normal bir zekâ düzeyine sahip 6 yaş çocuklarının okuma yazmayı uygun şartlarda kısa zamanda öğrendikleri gözlemlere dayalı olarak söylenebilir. Uygun olmayan çevre koşullarının insanın zekâ gelişimini de olumsuz yönde etkilediği yapılan çeşitli araştırmalara göre doğrulanmış bir görüştür (Oktay ve Unutkan, 2003, s.147).

Çocuğun ilköğretime hazırlanmasında, okuma-yazma öğrenmesine yardımcı olabilecek becerilerin önceden kazanılmış olması önem taşımaktadır. Ancak, bu becerilerin yanı sıra, becerilerin kazanılmasını etkileyen bir faktör olarak zekâ faktörü üzerinde önemle durulması gerekir. Okul olgunluğunu ele alan ilk araştırmaların büyük bir kısmında, zekâ faktörü, en önemli faktör olarak ele alınmıştır (Gonca,2004).

Ataç'a göre başarı, zeka ve zekayı destekleyen diğer faktörlerden oluşur. Hepsi bir arada 'yeteneği' meydana getirir. Ataç bu görüşü ile zekanın okul başarısı için mutlak, tek sebep olmadığını ifade eder (Çataloluk, 1994).

Ayrıca Dil de hazırlığın en önemli öğelerindendir. Çocukların okulda ve hayatta başarılı olmak için dile ihtiyaçları vardır. Önemli dil becerileri alıcı dil (Öğretmeni dinlemek ve talimatı yerine getirmek) ve ifade edici dildir (Öğretmen ve arkadaşları ile düzgün bir şekilde konuşabilme, iletişim kurabilme) (Morrison, 1998).

2.2.1.3. Duygusal Faktör

Bu boyut çocuğun kendisini nasıl gördüğünü, başkalarının duygularını anlama yeteneğini ve kendi duygularını yorumlayıp ifade edebilme yeteneğini içerir (Halle, Zaslow, Zaff and Calkins, 2000).

Spitz'in araştırmaları, yaşamının ilk yılında annesinden ayrılan ve sevginin olmadığı çocuk yuvası atmosferine gelen, sadece karnı doyurulan ve okşayıcı sevgiden mahrum kalan çocuğun sonraki hayatında telafisi mümkün olmayan ruhsal rahatsızlıklara maruz kalacağını belirtmiştir. Rahatsızlığın şiddeti, sevgiden mahrum oluş süresi ile ilgili olmaktadır. Nitekim yuvaya bırakıldıktan 1 ay sonra çocukta ruhsal gelişme

yavaşlamakta; 2 ay geçince kendisine yaklaşımlarda endişe ve korku duyma, iştahsızlık, yeterli beslense bile kiloda azalma gibi açık işaretlerle gözlenebilmektedir. Böylece ruhi olgunlaşmada bir durgunlaşmaya giren çocuk 3 ay sonra ruhsal gelişim bakımından geri kalmakta; başkalarıyla temas kuramama ortaya çıkmakta, hareketler daha çok zayıflamakta, uykusuzluk başlamakta ve bulaşıcı hastalıklara elverişli hale gelmektedir. Üç aylık bir çocuğun sevgiden yoksun olmasından ortaya çıkan bu rahatsızlıklar, eğer çocuk ihtiyacı olan sevgiyi bulursa hızlı bir biçimde gerilemekte, bulamaz ise üç ayı izleyen iki ay içinde artış göstermekte ve çocuk hastalanmaya daha elverişli hale gelmektedir. Bu çocuklar için en iyi bakım koşulları sağlansa bile, duygusal rahatsızlıklar ve zihinsel gelişim geriliği bütün hayatı boyunca onlarla beraber olmaktadır ve bu çocuklar hayati becerilerini hiçbir zaman istenen seviyeye çıkaramamaktadır. Bu sarsıcı sonuçlar çocuğa gösterilen sevginin yalnızca ruh sağlığı için değil, çocuğun tüm gelişimi için de büyük önem taşıdığını göstermektedir(Halle, Zaslow, Zaff and Calkins, 2000).

2.2.1.4. Sosyal ve Çevresel Faktör

Aile ortamı ve sosyal çevre; hem zekâ gelişiminde, hem de zekânın gelişmesinden etkilenen öğrenme yeteneğinin gelişmesinde, dolayısıyla okula hazırlıklı olmada son derece önemli rol oynar. Toplumsal çevre koşullarının da çocuğun gelişiminde önemli rolü olduğunu vurgulayan ve özellikle yaşamın ilk yıllarında aile ve yakın çevrenin sağladığı olanakların çocuğun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimindeki rolüne değinen görüşler giderek daha çok ön plana çıkmaktadır. Eğer yetişkinin rehberliği yoksa çocuk, deneyimlerinin önemli yönlerini özümlemekte ve dilin içeriğini ve yapısını geliştirmekte güçlük çeker. Bu nedenle ev çevresi, çocuğun yaşamının ilk beş yılında önemli bir temel eğitim kurumudur (Oktay ve Polat Unutkan, 2003, s.148).

2.2.2. İlköğretime Hazırbulunuşluk Ölçütleri

Birinci sınıf çocuğu için bedensel olarak gelişme halinde olan, hareketliliği seven, dikkati çabuk dağılan, yaparak-yaşayarak öğrenmesini ve oyunu seven, öğrenmeye istekli olan bir varlık denilebilir (Polat Unutkan, 2003).

Einon'a göre okula başlama kriterleri şunlardır (Einon, 2000, s. 220):

- Çocuk sevdiklerinden ayrı kalabilmelidir.
- Yabancılarla birlikte olabilmelidir.
- Kalabalığa alışmalıdır.
- Eleştiri kaldırabilmelidir.
- Ödüllendirilmese de çalışmalıdır.
- Kendi kendine çalışabilmelidir.
- Sessiz sakin oturabilmelidir.
- Kendini sözle ifade edebilmelidir.
- Temel becerilere sahip olmalıdır.

Yazgan (2003), birinci sınıf için hazır olma ölçütlerini şöyle sıralamaktadır.

- Çapraşık Yönergeleri Anlayıp Uygulayabilmeli: Birden çok basamak içeren, akılda tutma becerisi gerektiren yönergeler okulda her gün birçok kez karşısına çıkacaktır.
- Masa Başında Uzunca Sürelerle Oturabilmeli: Küçük aralar verdikten sonra tekrar işinin başına dönebilmeli.
- Bir İş Kendi Başına Tamamlayabilmeli: Yol gösterildiği zaman söylenenleri uygulayabilmeli.
- Her Aklına Geleni Yapmak İstese de, Kendini Tutabilmeli: Bu özellik, oyun oynamak yerine okuma- yazma gibi ilk başta zor gelen işleri yapabilmek için ön şarttır.
- Akademik Beceriler: Okuma, sesler ve simgeleri olan harfler arasındaki ilişkiyi kavramaya dayanır. Yazma için gereken beceriler parmakların beyin tarafından etkili kullanımına dayanır. Oturması zaman alan bir beceridir.
- Göz-El Koordinasyonu: Makasla şekiller kesebilmeli, kalemi tutarak basit geometrik şekilleri çizebilmeli, harfleri kabaca kopya edebilmeli.
- Okuma Öncesi Beceriler: Harflerin bazılarını tanımalı, harflerin belli sesleri temsil ettiğini kavrayabilmeli.

- Aritmetik Beceriler: Sayma, kümeleme, benzerleri tanıma. Bu alanlarda gelişiminin hiç olmazsa ilk adımlarını atmış olması beklenir. Gelişmenin başladığı noktaları mükemmelleştirmek okulun işi olacaktır (Yazgan, 2003).

Altınköprü'ye göre, çocuk birinci sınıfa başlayabilmek için okul öncesinde belirli bazı becerileri kazanmış olmalı, birtakım yeteneklere sahip olmalıdır. Çocuk okul öncesinde (Altınköprü, 1999, s.138);

- Sevgi, güven, hareket ve etkinlikte bulunma gereksinimini yeterince karşılamış bulunmalıdır.
- Sözcükleri ayırt etme, onları anlamlı biçimde kullanma, tam ve düzgün cümleler kurma becerisini kazanmış olmalıdır.
- İlgisini çeken konularda sorular sorabilmeli; isteklerini çekinmede belirtebilecek kadar kendine güvenmelidir.
- İkinci bir kişiyle herhangi bir konu üzerinde düzenli olarak konuşabilmelidir.
- Her gün karşılaşılabilen günlük yaşamın yalın olaylarını anlatabilmelidir.
- Fazla karmaşık olmayan istekleri ve yönergeleri yerine getirebilmeli, belirli bir iş olgunluğuna ve belli ölçüde sorumluluk taşıma alışkanlığına sahip bulunmalıdır.

Okula bu şekilde hazırlanmış bulunan çocukların çoğu, konuşmayı, dinlemeyi, kendini okul içinde yönetebilmeyi, arkadaşlarına uyum sağlayabilmeyi, okuyup yazmayı, görev ve ödevlerini üstlenmeyi başarmaktadır (Altınköprü, 1999, s.138).

Gökçen'e göre, bazı özellikler çocuğun ilköğretime hazır olup olmadığının işaretini verecektir (Gökçen, 2004, s.6):

- Çocuğun dikkati gelişmiş olmalıdır.
- Konsantrasyon süresi yeterince uzamış olmalıdır.
- Dinleme alışkanlığını kazanmış olmalıdır.
- Dinlediğini aktarabilecek düzeyde Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalıdır.
- Kendisini ifade edebilecek düzeyde sözcük dağarcığına sahip olmalıdır.
- Kavramları anlayabilmeli, oluşturabilmeli ve bu kavramlarla genellemeler yapabilmelidir.

- Öğrenmeye açık ve istekli olmalıdır.
- El-göz koordinasyonu gelişmiş olmalıdır.
- Aldığı sorumlulukları yerine getirmelidir.
- Eleştiriyi kabul etmeyi ve eleştiriye olumlu tepki vermeyi öğrenmelidir.
- Zamanını iyi kullanabilmelidir.
- Başladığı işi bitirebilme sabrını göstermelidir.
- Kendine saygı ve güven duymalı, öz denetim kazanmış olmalıdır.
- Öz bakım becerilerine sahip olmalıdır.

2.2.3. Okuma-Yazmaya Hazırlık

Okuma-yazma becerilerinin gelişimi yaşam boyu devam eder. Buna rağmen, bu becerilerin gelişimi için en önemli dönem doğumdan sekiz yaşa kadar olan erken çocukluk yılları olarak kabul edilmektedir. Okuma ve yazma, dikkatli bir planlama ve öğretim olmadan meydana gelebilen doğal bir süreç değildir. Bu nedenle, çocuğun okuma-yazma faaliyetleri ile ilk kez tanıştığı erken çocukluk dönemlerinde, bu becerilerini geliştirmesine destek olabilecek nitelikte bir çevre, hayati bir önem taşımaktadır (Neuman, Copple and Bredekamp, 2005).

Erken çocukluk dönemine ait okuma-yazma faaliyetlerine ilişkin araştırmalar; yaş, görsel/işitsel algı, bilişsel gelişim ve çevresel faktörler gibi etkenlerin, çocukların okuma-yazma becerileri üzerinde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir; ancak çevresel faktörler, çocuğa uygun deneyim ortamları sağlama özellikleri göz önüne alındığında çok daha önemli bir noktaya taşınmaktadır. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, okuma-yazma becerileri de çocukların çevrelerinde yer alan objeleri deneyimlemesi sırasında gelişmektedir (Üstün, 2005).

Okuma-yazma becerilerinin gelişmesi için çocukların dilsel ve motor becerilerinin, görsel ve işitsel algılarının, sayı bilgilerinin, verilen yönergeleri izleyebilme ve anlayabilme gibi becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programlarında yer alan bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler, çocuklara okula başlamadan önce okuma-yazma becerilerinin gelişimini destekleme fırsatı sunmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitimi, çocuklara ilköğretime başlamadan önce okulun

kendisinden beklentilerine yönelik deneyimleri kazanmasını sağlamaktadır (Yazıcı, 2002).

Okuma-yazma faaliyetleri, hayat boyu öğrenmenin ve bir birey olarak gelişerek var olmanın temelidir. Formal öğretimde, okuma-yazma genellikle ilköğretim birinci sınıfta başlar. Bununla birlikte, erken dönem okuma-yazma çalışmalarına yönelik araştırmalar, çocukların resim ve yazınsal dildeki semboller aracılığı ile okuma-yazma becerilerini çok daha erken yaşlarda edindiklerini göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve izlemeyi içeren deneyimlerin yer almasına özen gösterilmelidir (Karaman, 2006).

Okul öncesi dönemdeki okuma-yazmaya hazırlık davranışlarının gelişimi için okul oldukça önemli bir sosyal faktördür. Katz (2004), çocukların gelişimlerinde, 6 yaşa kadar içinde yer aldıkları sosyal çevrenin katkısının çok büyük olduğunu belirtmektedir. Okuma-yazma sosyal bir alışkanlıktır ve bu alışkanlık sosyal iletişim aracılığıyla edinilmektedir. Öğretmenin yönlendirmeleriyle çocuğun planladığı, lider veya bir parçası olarak içinde yer aldığı okuma-yazmaya hazırlık aktiviteleri, büyük ve küçük gruplarda aktif öğrenmeyi sağlar. Öğretmenlerin bu etkinliklerde kullandıkları malzemelerin çeşitliliği, zenginliği, çocukların okuma-yazma becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkiler meydana getirmektedir. Okuma-yazma faaliyetleri, hayat boyu öğrenmenin ve bir birey olarak gelişerek var olmanın temelidir. Formal öğretimde, okuma-yazma genellikle ilköğretim birinci sınıfta başlar. Bununla birlikte, erken dönem okuma-yazma çalışmalarına yönelik araştırmalar, çocukların resim ve yazınsal dildeki semboller aracılığı ile okuma-yazma becerilerini çok daha erken yaşlarda edindiklerini göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve izlemeyi içeren deneyimlerin yer almasına özen gösterilmelidir (Karaman, 2006).

2002-2003 eğitim-öğretim yılından bu yana uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı, program geliştirme çalışmalarının bir gereği olarak uzmanlardan ve uygulamacılardan alınan geri- bildirimler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak daha gelişmiş bir seviyeye ulaştırılmıştır. İlköğretim Programı ve okuma-yazma öğretim yaklaşımında yapılan değişiklikler sonucunda, eğitim sistemleri arasındaki bütünlüğün korunması için yeni

okul öncesi eğitim programında ilköğretime geçişte öğretmenin ve ailenin görev ve sorumluluklarının açıklandığı bir bölüme yer verilmiştir. Ayrıca programda yer alan kazanımlar, ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsamaktadır. Bu doğrultuda, çoğu zaman okula hazırlık kavramı içinde ele alınan okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeyini artırmak amacıyla yapılan etkinlikleri içerdiği, asla okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımadığı özellikle vurgulanmıştır (MEB, 2006).

Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının yalnızca son aylara yoğunlaştırılmaması tüm yıl içinde, çeşitli etkinliklerde gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Sevinç, 2004).

MEB 2006 programında ilköğretime hazırlık çalışmalarının bir bölümünü oluşturan çalışmalar aşağıda verilmiştir:

- Görsel algılama çalışmaları:
 - 1) El-göz koordinasyonu
 - 2) Şekil-zemin ayrımı
 - 3) Şekil sabitliği
 - 4) Mekânda konum
- İşitsel algı çalışmaları (fonolojik duyarlılık)
 - 1) Dinleme
 - 2) Konuşma
 - 3) Sesleri ayırt etme
 - 4) Seslerle nesnelere ya da nesne resimlerini eşleştirme
- Dikkat ve bellek çalışmaları
- Temel kavram çalışmaları
- Problem çözme çalışmaları
- El becerisi çalışmaları: Çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.
- Öz bakım becerilerini geliştirme çalışmaları
- Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları

Bu çalışmaların hepsi çocuğun okuma-yazma becerilerine temel oluşturmaktadır. Programda da önemle üzerinde durulduğu gibi, çocuklara okuma-yazmayı öğretmek değil, günlük yaşamlarının bir parçası olarak onların yukarıda belirtilen çalışmalarla yüz yüze gelmelerini ve ilgili fırsatları en iyi şekilde değerlendirmelerini sağlamak gerekmektedir (Morrow, 2005).

Çocukların okuma-yazma becerileri; izleme, söyleme, paylaşma, dikkat etme, karar verme, anlama, fark etme, etkileşimde bulunma ve dinlemeyi içeren oyun etkinlikleriyle gelişmektedir. Oyundaki bireysel ve grup etkileşimleri erken okuma-yazma gelişimine katkıda bulunur ve çocukların okuma yazma materyallerini kullanmalarını sağlar. Çocuklar 3-4 yaşlarında harf ve rakamları resimlerden ve yazılar içerisinde ayırt etmeye başlarlar. Bu dönemde somut olan materyallerle (çeşitli yiyecek kutuları/paketleri, otobüs biletleri, hediye paketleri, gazeteler, broşürler) etkileşimleri gelişimlerini desteklemektedir. Bu materyallerden harflerle ilgili bir şeyler öğrenip daha sonraları soyut alanlara transfer edebilirler. Resimlere bakma, hikâye dinleme çocukları okumaya istekli olmaya teşvik eder. Çocukların okuma-yazmayla ilgili çok farklı ortamlara ve materyallere ihtiyacı vardır (Karaman, 2006).

Her çocuk okuryazarlık gelişimiyle ilgili farklı bir geçmişe ve farklı tecrübelere, farklı beklentilere sahiptir. Doğrudan okuma-yazmayı öğretmeden önce bazı okuryazarlık deneyimleri ile çocukları tanıştırmak, okuma-yazma öğretiminde destekleyici bir temel oluşturmaktadır. Oyun, çocukların en doğal öğrenme aracı olarak okuma-yazma becerilerinin kazanılmasında da önemli bir yer tutmaktadır (Bay, 2008, s.1).

2.2.4. İlköğretime Geçiş Sürecinde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Önemi

Okuma yazma, çocukların okuryazar olma ve okudukları, yazdıkları, konuştukları ve dinlediklerinden anlam çıkarma süreçlerinde kullandıkları bilişsel ve sosyal becerileri kapsamaktadır. Bu nedenle öğrenmenin merkezinde öğretmen değil, çocuk vardır. Okuma yazma becerilerinde çocukların deneyimleri kullanılmaktadır. Bu sayede okuma ve yazma öğretimi çocuklar için anlamlı ve fonksiyonel olmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocuklara okula başlamadan önce okuma yazma becerilerinin gelişimini destekleme fırsatı sunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim, çocuklara ilköğretime başlamadan önce okulun

beklentilerine yönelik deneyimleri kazanmasını sağlamakta ve gelecekte ilköğretimde başlayacağı programlı öğretim için birer temel hazırlık niteliğindedir. Okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan okuma yazma becerileri çocukların başarılarını özellikle ilköğretim döneminde ve daha sonraki yaşantılarında oldukça etkilemektedir (Güleç, 2008, s.11).

Okul öncesi eğitim, çocuğu temel eğitimin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışlara hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Çünkü okul öncesi eğitim ve ilköğretimin hedeflerinin paralelliği, çocukların başarısını ve uyumunu etkileyen önemli bir faktördür. Okul öncesi eğitimin amacı, çocuğa ilköğretime başlamadan, erken yaşta okuma yazma öğretmek değil, onun ilköğretimde okuma-yazma öğrenmesine yardımcı olacak kavramları ve becerileri kazandırmak, onu ilköğretime hazırlamak olmalıdır. (Kandır, Özbey, İnal, 2010; Kılıç, 2008:53-54; Polat Unutkan, 2006, s.16; Yangın, 2007, s.295).

Okul öncesi dönemde okuma yazma gelişimi, çocukların okula başlamadan önce akranları, aile üyeleri, yetişkinler ve ev ortamındaki etkileşimleri sayesinde gelişmektedir. Okuma yazma becerilerinin gelişimi, çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olduğundan yeterli okuma yazma becerisine sahip olmadan okula başlayan çocuklar okul başarılarında zorluk çekmektedir. Birçok araştırmacı, okul öncesi çocukların sonraki sınıflardaki akademik performansları ile okuma yazma becerileri arasında güçlü ilişkiler bulmuştur. Okuma yazma ile ilgili yapılan çalışmalarda okula yetersiz okumayla başlayan çocuklar okul yıllarında da yetersiz olarak kalmaktadır (Boyle, 2006, s.18-19; Abdulkarim, 2003, s.30; Pullen ve Justice, 2003, s.88; Güleç, 2008,s.18; Kandır, Özbey, İnal, 2010, s.72).

Okul öncesi dönemde, çocuğun gelişiminin tüm yönlerini destekleyebilecek sosyal ve fiziki çevrenin oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte çocuğa sağlanabilecek zengin dil deneyimleri, gelecekte onun yaşama bakış açısını etkileyecektir. Çocuğun gelişimi sırasında gösterdiği en büyük başarılarından biri dili öğrenmesidir. Dil etkinliklerinde çocuklar okuma yazmaya başlamadan önce dinlemeyi ve konuşmayı öğrenmektedir (Kandır, 2005, s.132; Güleç, 2008, s.12).

Willert&Kamii (1985)'e göre okuma yazma becerileri, çocukların yetişkinlerle bir arada bulunup fikir alışverişi yapmalarını, bağımsız, girişken, meraklı ve kendi becerilerine

güvenmelerini amaçlamaktadır (Akt. Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Evde ve okulda zengin sözel dil deneyimleri, kitaplardaki basılı yazılar ve konuşulan sözcüklerdeki ses yapısına özel ilgi gösterilmesi, çocuklar için en iyi okuma yazma çevresini oluşturur. Küçük yaşlardan itibaren çocuklar özellikle kitaplarla yakından ilgilenmekte ve resimlerine bakarak öyküyü anlatmada isteklidirler. Çocuğun kitaba karşı ilgi göstermesi, kitapla ilgilenmesi, kendisine okunan kitaba dokunmak istemesi, ilk defa gördüğü resimlerle ilgilenmesi ve onlar hakkında soru sorması okuma yazmaya hazır olduğunu gösterir. Ayrıca kendisine okunan kitabı okuyormuş gibi yapması, hatta kitabı anlatması ve öykü hakkında sorulan sorulara cevap vermesi de çocuğun okuma yazmaya hazır olduğunu gösteren belirtileridir. Okuma becerilerinin kazandırılmasında çocuklara kitap okuma ve dil etkinlikleri, okuma becerilerinin gelişimi için önemli fırsatlar sunmaktadır (Albrecht & Miller, 2004, s.293; Kandır, Özbey, İnal, 2010, s.73; Bay, 2008, s.2).

Çocuğun dili kullanabilmesi için sözcük dağarcığına sahip olması gerekmektedir. Erken dönemde çocukların edindikleri girdinin niteliği ve niceliği onların sözcük dağarcıklarının gelişimi için önemli bir kaynaktır. Çocuk sözcük dağarcığını, yeni sözcükler öğrenerek ve bildiği sözcüklerin yeni anlamlarını öğrenerek genişletir. Sözcükler çocuklar tarafından anlamlı bulunduğu ölçüde öğrenilebilir. Çocukların ilk sözcüklerinin yakın çevresiyle ilgili olduğu hatırlandığında, bu sözcüklerin çocuklar tarafından anlamlı bulunduğu için öğrenildiği sonucuna varılabilir. Sözcük dağarcığını geliştirme, çocuğun konuşmasında kolaylık ve akıcılık sağlar (Pullen and Justice, 2003, s.94; Güleç, 2008, s.12).

Sözel dille birlikte gelişen sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalıkla ilişkilendirilmiş ve okuma yazma becerilerinin anahtarı olarak görülmüştür. Okul öncesi çocuklardaki okuma yazma becerilerini gösteren çalışmalar fonolojik duyarlılık becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Yani sözel dil ve sözcük dağarcığı, doğrudan ve dolaylı olarak fonolojik farkındalığı etkilemektedir. Çocuğun okul öncesi dönemde sahip olduğu ve okuma becerileri üzerinde etkili olan temel becerilerden biri de fonolojik farkındalıktır (Epe,2006, s.9).

Lonigan (2000) ve Anthony (2002)'ye göre fonolojik farkındalık, ritimli olan sözcükleri tanımlama, bir sözcük için sesler ya da heceleri kaynaştırma, yeni bir sözcük için

konusulan sözcüklerden sesler ya da heceleri çıkarma gibi sözel dilde seslerde oynama yapma ve ortaya çıkarma yeteneğidir (Epe, 2006, s.10). Ayrıca fonolojik farkındalık, konuşulan bir dilde seslere karşı duyarlılık gelişimini kapsamaktadır ve şarkılar, parmak oyunları, sözcük-ses oyunları, ritimli sözcükleri kullanarak isimler ve sözcükler üretilmesi gibi etkinliklerle okul öncesi dönemden itibaren geliştirilmelidir. Bunlar çocuğun fonolojik gelişimi için çok önemli olup, sonraki başarısında sözlü dil ile okuma yazma becerileri arasında önemli bağlantılar kurmasına yardımcı olmaktadır (Carter, 2007, s.4).

Çocukların yaşamında bir farklılık yaratmak isteniyorsa, onlara erken dönemden itibaren uygun deneyimler sunulmalıdır. Çocukların erken yaştan itibaren kitaplarla tanıştırılması, etraflarında okuryazarlığa yönelik modellerin olması, okuma yazma becerilerini geliştirecek bir çevre düzenlemesi, çocuklara kitap okunması, yazı araç-gereçleri ile tanıştırılarak bunların kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılması, ilgi duydukları konularda konuşarak öykü anlatma, öykü tamamlama, öykü oluşturma gibi çalışmalarla dil becerilerinin ve sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi, görsel ve işitsel algılarının ilerletilmesi gibi etkinlikler okuma yazmaya farkındalığını artırmakta ve yaşam boyu sürecek olan okuma yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Çelenk, 2003, s.79).

Tural (2002)' a göre çocuklara evde ve okulda zengin-uyarıcı bir çevre sunmak, model olmak ve doğru yönlendirmek önemlidir. Evde ve okul ortamında çocuğun yazma becerilerini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik çalışmalar onların ileriki akademik başarılarında etkili olacaktır (Akt: Bay, 2008, s.11). Çocuklara yeterli sıklıkta ve çeşitlilikte okuma-yazma olanakları sağlanırsa, kitapların soldan sağa ve baştan aşağı doğru okunması, sözcüklerin ve cümlelerin arasında boşlukların olması gibi yazı ile ilgili özel kavramları keşfetmeye başlayacaktır. Yazı kavramları hakkında bilginin yanı sıra çocukların çevresel yazılarla etkileşimi yazı farkındalığı becerisinin diğer önemli parçasıdır (Sandall ve Schwartz, 2008, s.173).

2.3. Dezavantajlı Çocuklar

Dezavantaj göreceli bir kavramdır. Bir çocuk için sosyal olarak dezavantajlı dediğimizde o çocuğun başka bir sosyal yaşamdaki diğer bir çocuğa göre dezavantajlı olduğu ima edilmektedir (Havighurst, 1965).

Sosyal açıdan dezavantajlı çocuk yetkin ve doyurucu bir yaşam sürmek için geçerli yetiştirilme süreci sekteye uğramış çocuktur. Sosyal olarak dezavantajlı çocuklar her toplumda bulunabilmektedir (Havighurst, 1965).

Sosyal olarak dezavantajlı çocuklar toplumun her kesiminde gelebilmekle beraber daha çok gelir seviyesi olarak toplumun alt kısmında yer alırlar, kırsala dayalı bir geçmişe sahiptirler (Havighurst, 1965).

Sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar, sorularına yanıt veren ve onları soru sormaya teşvik eden; kelime haznesini kelimelerle, sıfatlarla ve zarflarla genişleten; dünyaya ait görüşünü savunma ve açıklama hakkı ve ihtiyacı tanıyan aile sohbetinden yoksundurlar (Havighurst, 1965).

Okuma örneği oluşturan; çeşitli renklerde, boyutlarda oyuncaklar ve oyun araçları ve de elini ve zekâsını kullanarak becerisini zorlayan nesnelere sunan bir aile ortamından yoksundurlar. Çok okuyan, çocuğuna okuyan; eğitimin değerli olduğuna dair inançlarını gösteren; okuldaki başarıları için onu ödüllendiren anne ve babadan yoksundurlar (Havighurst, 1965).

Türkiye’de önemli sayıda korunmaya muhtaç çocuğa Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu yuva ve yurtlarında bakılmaktadır. Özellikle küçük yaşlarda kurum bakımı altına alınmış korunmaya muhtaç çocukların bireysel ilgi ve sevgi gereksinimlerinin karşılanması, her alandaki gelişimlerinin desteklenmesi ve genel olarak nitelikli bir yaşam sürdürebilme imkânı açısından sosyal yönden dezavantajlı oldukları söylenebilir (Kutlu, 1992).

2.3.1. Korunmaya Muhtaç Çocuklar

“Beden, ruh ve ahlâk gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup;

1. Ana veya babasız, ana ve babasız,
2. Ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan,

3. Ana ve babası veya her ikisi tarafından terk edilen,
4. Ana veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen, çocuk, korunmaya muhtaç çocuktur.” (Karatay, 2007).

2828 sayılı yasa gereğince korunmaya muhtaç çocukların belirlenmesi, incelenmesi ve çocuk hakkında ilgili mahkemelerce korunma kararının alınabilmesi için gerekli belgelerin hazırlanması ve çocukların reşit oluncaya kadar bakım, yerleştirilme ve bir meslek sahibi edilmeleri konusunda Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu görevlendirilmiştir (Şenocak, 2005).

Her iki ebeveynin kaybedilmesi, bir ebeveynin sağ ancak çocuğa bakamayacak durumda olması, çocuğun terkedilmiş olması ya da yasa dışı ve istenmeyen bir çocuk olması gibi nedenlerle korunmaya muhtaç duruma düşen çocukların bakım ve eğitimlerinin sağlanması amacıyla Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından çocuk yuvaları, yetiştirme yurtları, koruyucu aile ve evlat edinme gibi koruma tedbirleri alınabilmektedir (Şenocak, 2005).

Kurum bakımı, bir ailenin olmadığı ya da ailenin fonksiyonlarını yerine getiremediği durumlarda, kimsesiz ve korunmaya muhtaç çocuklara resmi ya da özel kurumlarca geçici ya da sürekli olarak sunulan bakım hizmetine verilen bir addır (Aytekin, 2006).

2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanununa göre

Çocuk Yuvaları, “0-12 yaş arası korunmaya muhtaç çocuklarla gerektiğinde 12 yaşını dolduran kız çocuklarının, bedensel, eğitsel, psiko-sosyal gelişimlerini, sağlıklı bir kişilik veya iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamakla görevli ve yükümlü yatılı sosyal hizmet kuruluşları” ve Yetiştirme Yurtları ise “13-18 yaş arası korunmaya muhtaç çocukları korumak, bakmak ve bir iş veya meslek sahibi edilmeleri ve topluma yararlı kişiler olarak yetişmelerini sağlamakla görevli ve yükümlü olan yatılı sosyal hizmet kuruluşları” olarak tanımlanmaktadır (Şenocak, 2005).

2.3.2. Kurum Hayatında Olası Yoksunluklar

Sloutsky (1997), kurumda büyüyen çocuklarla ailelerinin yanında yetişen çocukları karşılaştırırken, gelişimsel süreçlerin tamamen farklı ortamlarda gerçekleştiğine dikkat çeker.

Kurum bakımının sakıncaları şöyle özetlenebilir (Şenocak, 2005):

- Her çocuk şefkate ve kendine yakın olan birinin sevgi, anlayış ve güvencesine muhtaçtır. Bunun için özel eşyaları, odası olmalı, alışveriş yapabileceği, arkadaşlarını kabul edebileceği ekonomik olanakları bulunmalıdır. Ne var ki, kurum bu olanakları ona sağlayamaz,
- Kurumda anne özlemi ya da sık sık bakıcı değiştirmek söz konusu olup; bu durum çocuk üzerinde olumsuz etki yaratır,
- Kurumun geniş binaları, koridor ve merdivenleri, gürültü olmasına olanak vermekte ve bu çocuğu korkutarak huzursuz kılmaktadır,
- Bazı çocukların (özellikle 3 yaşından küçük çocukların) özel bakıma ve anne kucağına ihtiyaçları vardır. Kurum bakımı ise, bu ihtiyacı karşılayamaz,
- Nihayet, yetim çocuklar, bir aileye ait olma ihtiyacı duymaktadırlar. Ancak, ne yazık ki kurum bu ihtiyacı da cevaplayamamaktadır.

Birçok araştırma, kurum bakımı altında büyüyen çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde gerilemelerin ve bozuklukların olduğunu göstermektedir (Levi, 2008).

2.3.2.1. Bilişsel Yoksunluklar

Sloutsky (1997) tarafından kurumlardaki olası bilişsel yoksunluklar da tarif edilmiştir. Kurum bakımı altında yaşayan çocuklara kıyasla aileleriyle ev ortamında yaşamlarını sürdüren çocukların hem ev içinde hem de ev dışında birçok farklı nesneyi görme ve onları birebir keşfetme imkânına daha fazla sahip oldukları söylenebilir. Oysa kurumda yaşayan çocuklara personel sayısındaki yetersizlik ve kendilerine zarar verme ihtimalleri yüzünden böyle bir imkân verilemeyebilir. Özellikle gelişimin ilk aşamalarında çocukların keşiflerinin, oyunlarının, sosyal aktivitelerinin kısıtlanması veya katı sınırlar içinde tutularak çok sıkı kontrol edilmesi gelişme ve öğrenme için çok

önemli olan bilişsel aktivitelerin de şüphesiz engellenmesi anlamına gelmektedir (Sloutsky, 1997).

Zekânın gelişmesi için çocuğun içinde bulunduğu çevre çok önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda B. J. Bloom'a göre eğer bir çocuk, zayıf uyarım şartlarında yaşıyorsa ve bu durum hayatının ilk 4 senesinde hiç değişmemişse, bu çocuk her sene 2,5 IQ'luk bir kayba uğrayacak ve bu kayıp telafi edilemeyecektir. Çünkü ona göre erişkinlik çağındaki zekânın %50'si ilk 4. yaşın sonuna kadar, %80'i 8. yaşın sonuna kadar kazanılmaktadır. Bu bakımdan çocuğun okul öncesi ve ilköğretim çağı büyük önem taşımaktadır. Çocuğun zengin ve titiz planlanmış bir çevre ile ilk 8 yılda hazırlanır, çocuk elde edebileceği zihinsel potansiyelin %80'ini ve sonraki yaşlarda da bu potansiyelin diğer bölümlerini kazanacaktır (Bruce, 2005).

Oktay 1983'te yaptığı çalışmada iki farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamda yetişen çocukların okul olgunluk düzeylerini ölçmüştür ve iki grup arasında bilişsel bir farklılık saptamıştır. Oktay bu ortaya çıkan bu sonucun araştırmaya katılan çocukların potansiyel zekalarından değil onların farklı sosyo kültürel ortamlarda yetişmiş olmalarından kaynaklandığını belirtmektedir (Oktay, 1983).

İlköğretime hazır bulunuşluk açısından da çevre koşulları önem taşır. Chazan ve arkadaşları şöyle belirtirler (1971): “Yeterli bilişsel gelişme, çocuğun gerçekleştirebileceği uygun yaşantıların fazlalığına bağlıdır. Eğer çocuğun çevresinde görebileceği uyarıcı kısıtlıysa, oynayabileceği oyuncak yoksa çevresini anlamakta ve kelime haznesini genişletmekte çok sınırlı bir gelişme gösterecektir. Yetersiz uyarılma, annenin nedeni ne olursa olsun, mevcut fırsatları yeterince kullanmamasından da doğabilir. Eğer yetişkinin rehberliği yoksa, çocuk deneyimlerinin önemli yönlerini özümlemekte ve dilin içeriğini ve yapısını geliştirmekte güçlük çeker. Anlamada ve konuşmadaki kötü gelişme, çocuğun daha sonraki okul başarısını da etkiler” (ak: Klopfer, 2009).

Arık ve Çörüş, SHÇEK yuvalarından seçilen 122 çocuğun ve orta sosyo-ekonomik düzey aile ortamından alınan 148 çocuğun bilişsel performanslarını ölçtükleri bir çalışma sonucunda iki grup arasında bilişsel performans açısından aile yanında yetişen çocuklar lehine bir farklılık olduğunu belirtirler (Çörüş ve Arık, 1999).

Bütün bu çalışmalar göstermektedir ki okula hazır bulunuşluk ile zekâ arasında bir bağlantı vardır ve zekânın gelişimi çocuğun içinde bulunduğu ortamla doğrudan bağlantılıdır. Yapılan çalışmalar fakir uyarımın bireyin bilişsel gelişimini engellediğini göstermiştir. Bu şartlara mahsur kalan alt sosyo-ekonomik düzeydeki aile veya yetimhane şartlarında yetişen çocuklarda bilişsel seviyenin daha düşük olmasını beklemek yanlış olmayacaktır.

2.3.2.2. Fiziksel Yoksunluklar

Kurumlarda yetişen çocukların gelişmelerinin evde yetişen çocuklara nazaran daha yavaş olması konusunda Dr. Spitz kurumda bakılan, 2 ila 4 yaşlarında 21 çocuk üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 21 çocuktan yalnız biri cümle yapabilmekte, 6 çocuk ise bir kelime daha söylememektedir. Çocukların yeme, giyinme ve yürüme konularında da çok geri oldukları saptanmıştır. Boy ve ağırlık bakımından 21 çocuktan sadece 3'ü kendi yaşlarındaki normal bir çocuk ağırlığına ve ikisi de yine kendi yaşlarındaki normal bir çocuğun boyuna sahiptir (Çörüş ve Arık, 1999).

2.3.2.3. Sosyal-Duygusal Yoksunluklar

Sloutsky (1997) sosyal hayatta ve aile ortamındaki ilişkilerde çok önemli bir yeri olan anlaşma, koopere etme, empati kurma gibi birçok sürecin kurumda yaşayan çocukların hayatlarında yeterince var olmayabileceğini söyler. Kurumlarda yaşayan çocuklar için ortaya koyduğu bir başka sosyal mahrumiyet de çoklu rollerin gözlenmesini içerir. Aile ortamında çocuklar aile bireylerinin çoklu rollerine tanıklık ederler; annenin aynı zamanda bir eş, kardeşin çocuk olmasını görmeleri gibi, bu da çocukların sosyal algılarının gelişmesini destekler. Fakat bu durum kurum çalışanları ve çocuklar arasındaki ilişkilerde ne yazık ki geçerli değildir. Aksine, kurumlarda, çalışanların sabit rolleri ve davranışlarından söz edilebilir.

Kurumlarda öncelikli olarak çocukların maddi gereksinimlerinin karşılanmaya çalışıldığı fakat toplumsal ve psikolojik gelişimleri için uygun ortamların hazırlanmasında yetersiz kaldığı söylenebilir. Muhamedrahimov, Palmov, Nikiforova, Groark ve McCall da (2004) kurumlarda daha çok sağlık bakımı, hijyen ve beslenmeye odaklanıldığını fakat sosyal ilişkilerin öneminin daha sınırlı kaldığını belirtmişlerdir (Çivi, 1993).

Kurum çocukları (K.M.Ç) için yuvalarda her türlü maddi olanaklar sağlanmakta, fakat zihinsel, fiziksel ve özellikle psiko-sosyal gelişimleri için gerekli olan teke tek ilişki, sıcak bir sevgi ortamı yeterince sağlanamamaktadır. Kurum çevreye kapalı kalmakta, çocukların yeni ve değişik yaşantılara girmeleri mümkün olmamaktadır. Bu da onların psiko-sosyal gelişimlerini engelleyici diğer olumsuz etmendir (Şahin, 1994).

Çocuklara uyurken masal okumak, onları gezmeye, sinemaya, tiyatroya götürmek, ev yaşamındaki uyaranların hepsi onun içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasında ve sosyal açıdan gelişiminde önemli gereksinimlerdir. Ama kurum hayatında bulunan çocuklar bunlardan yoksun olmaları nedeniyle toplumsal kurallara uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar (Çörüş ve Arık, 1999).

Birçok araştırma, kurum bakımı altında büyüyen çocuklarda bağlanma bozukluğunun sıkça görüldüğünü göstermektedir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi tek bir bakıcı ile sürekli ve sıcak bir ilişkinin kurulamamasıdır. Güvenli bir bağlanmanın gerçekleşebilmesi için fiziksel ve psikolojik değerlilik, anne duyarlılığı, dokunma ve psikolojik sıcaklık gereklidir. Kurumlarda barınan çocuklar çoğu zaman bunlardan mahrum kalmaktadır. Bir de resmî kurumlar olmaları dolayısıyla bakıcılar, eğiticiler vb. personelin sıklıkla değişmesi çocuklarda bağlanma bozukluklarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Klopfer, 2009).

Kurum çocukları (K.M.Ç) aynı ortamda (grupta) 20-30 (bazen daha fazla) çocuk olarak bulunmaktadırlar. Bu şartlarda yetişen çocukların özdeşleşebilecekleri, güvenebilecekleri bireyler bulmaları zordur. Goldfarb; kurumlarda yetişen çocukların toplumsal ve duygusal ilişkiler kurmakta zorlandıklarını ve bu durumun aile ortamından uzak yaşamının bir sonucu olabileceğini ifade eder (Çörüş ve Arık, 1999).

Çocuk gelişim açısından ilk 3 yıl içinde uzmanlar en önemli şeyin bir aile ortamı olduğunu belirtirler. Oktay bu konuya değinirken “Büyük bir zorunluluk olmadıkça çocuğun bu yaştan önce evinden ve annesinden ayrılarak bir kuruma verilmesi uygun değildir. Doğumdan itibaren anne, çocuk ve diğer aile üyeleri arasında kurulmaya başlanan sevgi ve güven dolu ilişkiler, onun ruhsal gelişimi yönünden en fazla ihtiyaç duyduğu durumlardır. Bunun için ilk 3 yılda çocuğun kendisiyle bireysel olarak ilgilenilmesine ve bu ilginin aynı kişi ve kişiler tarafından sürekli olarak gösterilmesine gereksinimi vardır. Henüz hazır olmadığı bir dönemde, başka çocuklarla ve çok

sayıdaki yetişkinle toplumsal ilişki kurmak zorunda bırakılan çocuklarda grubun isteklerine yeterli bir biçimde karşılayamamak nedeniyle bir kırıklık duygusu doğabileceği gibi, gruba uyum sağlamadığı için grup üyeleri tarafından istenmemekten kaynaklanan bir yetersizlik ve güvensizlik duygusunu yerleşmesi de beklenebilir. Bütün bunlara bir de çocuk için oluşturulan tutumlar (yuva çocukları başarısızdır, onlar yapamazlar gibi) doğrultusunda eğiticiler tarafından takınılan tavırda eklenirse çocuğun duygusal örselenmesi daha iyi anlaşılabilir. Çocuk güven duygusunu ve devamlı bir sevgiyi yakalayamamaktadır. Bu çocuklar için sevgi ve sevmek oldukça önemlidir (Oktay, 1984).

Çocuğun okula hazır olması sadece zihinsel, fiziksel yeterlilik olarak hazır olması değildir. Belki de çocuk için en önemli olan onun duygusal yeterliliğidir. Yapılan araştırmalara bakıldığında K.M.Ç'ların okula başlamadan önce sosyal-duygusal açıdan yoksunlukları gözlenecektir.

Bakım yuvalarındaki çocukların gelişimlerinin anne yoksunluğu nedeni ile yavaşladığını ya da bir süre için gerilediğini savunan araştırmalar, kurum bakımı sürekli olduğunda ve koşullarda düzelmeye olmadığında kurum çocuklarındaki gelişimsel geriliklerin kalıcı izler bırakabileceğini belirtmektedir (Çukur, 1994).

2.4. Okul Öncesi Eğitimde Oyun

Okul öncesi dönemde ele alınacak kavramlar, üzerinde durulmak istenen başlıklar, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek şekilde, pek çok çalışma türü ile programa alınmalıdır. Bu çalışmalar okul öncesi eğitim programında bulunan etkinlikler (müzik, drama, Türkçe, okuma-yazmaya hazırlık, sanat vb.) çerçevesinde olabildiğince “oyunlaştırılarak” sunulmalı ve uygulanmalıdır. Hedeflerimize ulaşmak için düzenleyeceğimiz etkinlikler “oyunsu bir yaklaşım” içinde olmalı ki çocuk kendini rahat hissetsin. Eğlenerek bilgilerini pekiştirsin, yeri geldiğinde hatırlayıp kullansın.

Düzenlediğimiz her etkinlik bir oyun havası içinde geçebilir ve oyunlar çeşitli alanlarda olursa her çocuk için fırsat eşitliği yaratılmış olur. Böylece ilgi ve becerileri farklı olan her çocuk eğlenme, kendini geliştirme fırsatından yararlanmış olur.

Aşağıda Oyunun Tanımı ve Tarihsel Gelişimi, başlıklarının altında bilgileri sunulmuştur.

2.4.1. Oyunun Tanımı

Oyun, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla, gerçek hayattan farklı bir ortamda yapılan, sonunda maddi bir çıkar sağlamayan, kendine özgü belirli kurallara sahip sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümü ile etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir (Hazar, 2005, s.6).

Oyunu, özgürce ve kendiliğinden yapılan, haz veren, mutluluk kaynağı olan, çocuğun gelişimini destekleyen ve eğlendiren, yorgunluk ve sıkıntılardan kurtaran etkinlikler şeklinde de tanımlayabiliriz.

Oyunun büyüleyici bir etkisi vardır. Bu büyüde tartım ve uyum yer alır. Özellikle gerilim önemlidir. Gerilim belirsizlik ve rastlantıya dayanmaktan çıkar, belli bir sonuca ulaşmak, onu elde etmek için bir çabalama ve uğraşmaya girer. Başarı için gösterilen bu çabada bir gerilim vardır. Oyuna uzanan bebek, makarayı, yün yumağını pençesiyle yoklayan kedi yavrusu, topla oynayan küçük kız hepsi, zor bir işi başarmak, bir gerilimi sona erdirmek için uğraşmaktadırlar (Baltutan, 1995, s.6).

Çocukların yaşamlarının bir parçası olarak kabul edilen oyun, kuramcılar tarafından da farklı şekillerde yorumlanmaktadır:

Montessori'ye göre oyun, çocuğun çevreye uyum sağlamasında önemli yere sahip olan, onlar için bir iş ve mutluluk kaynağı oluşturan, eğitim değeri yüksek etkinliklerdir. Montessori oyunu her zaman çocukların rahat hareket edebilecekleri bir ortamda gerçekleşmesi gerektiğini savunmaktadır (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001, s.9-21).

Frobel'e göre oyun, çocuğun bir gereksinimidir. Çocuk kendini oyun yolu ile içinden geldiği gibi ifade eder. Oyun sırasında öğrenilen her şey kalıcı hale gelir, bu yüzden çocuğa her şey oyun yolu ile verilmelidir (Poyraz, 1999, s.33-36).

Freud'a göre oyun, çocukların sosyal olgunluğa ulaşmalarında ve kendi öz benliklerini bulmalarında yardımcı olan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001, s.9-21).

Piaget'e göre oyun ile bilişsel gelişim arasında bir yakınlık vardır ve oyun düşünme evresinin ürünüdür. Oyunu bilişsel açıdan inceleyen Piaget, çocukların dış dünyadan aldıkları uyarıyı ayırıştırarak benimseyebilmelerini sağlayan tek yol olarak oyunu görmektedir. Ona göre oyun, bir uyumdur (Yalçınkaya, 1996, s.17-18)

Bühler'e göre oyun, olgunlaşmanın temelidir ve çocuk toplumun birçok özelliğini ve gerçeklerini oyun yolu ile öğrenebilir (Aral, Gürsoy, Köksal, 2001, s.9-21).

Newson ve arkadaşları temel olarak oyunu, akıl ve ruhun birbiri ile uyum sağlayabilmesi için bir fırsat oluşturan, sonsuz esnekliğe sahip, aktiviteler olarak tanımlar. Onlara göre oyun için her yeni fırsat, geçmiş deneyimlerin bazı unsurlarını içerir. Çocuklar her oyunda kendi kişiliklerini ortaya koyarlar. Bu da çocuğun bireysel gelişiminin mükemmel bir ifadesidir (Newson ve diğerleri, 1979, s.11).

Gross'a göre oyun, bir pratiktir. Yetişkinler ilerde karşılaşacağı davranış biçimlerini oyunla elde ederler (Santrock, 1988, s.315).

Baykoç'a göre oyun, çocuğu gerçek hayata hazırlayan çeşitli rolleri benimsemesini sağlayan etkin bir araçtır (Baykoç Dönmez, 1988, s.4).

Daniel Berline (1960) oyunu keyif verici ve ilginç olarak tanımlar. Çünkü oyun her çocuğun sahip olduğu keşif güdüsünü tatmin eder. Bu, sıra dışı bilgiler ve yeni bilgiler için merak ve arzu içerir. Oyun bir araçtır, hâlbuki çocuklar yeni bilgiyi güvenli bir şekilde araştırırlar ve keşfederler. Oyun bu tür araştırma, inceleme sürecinde çocuklara sürprizler, belirsizlikler, karmaşıklar ve yenilikler sunarak onları cesaretlendirir (Santrock, 1988, s.315).

Frost ve Jacobs (1995) oyunu zevk verici, bireyin kendi kendini motive etmesini sağlayıcı, kendiliğinden olan ve yetişkinlerin koymuş olduğu kurallardan arınık olarak tanımlar. Oyun babadan oğla geçer. Yetişkinler, televizyon ve video oyunları tarafından kontrol edilen aktiviteler oyun değildir. Oyun sayesinde çocuk etrafında olup bitenlerden haberdar olur ve onlarla etkileşime girer. Çocuklar oyun sayesinde kişisel özelliklerini öğrenirler ve hayallerini gerçekleştirirler (Patrick, 1996, s.6).

Oyun ile ilgili var olan tüm bu görüşler, oyunun çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öyle ise oyun; çocukların duygu düşünce ve hayallerini ifade ettiği, çevresini tanımasına ve tecrübe edinmesine yardımcı olan,

çocuğun her türlü gelişimini destekleyerek, onlar için mutluluk kaynağı oluşturan ve çoğu zaman sosyal yaşamın bir yansıması olarak görünen etkinliklerin tümü olarak belirtilebilmektedir (Kandır, 2000, s.77; Tezel Şahin, 2003, s.78).

2.4.2. Oyuna Yönelik Görüşler

Oyunun çocuktan esirgenmemesi gereken temel bir eğitim aracı olarak gören eğitimciler, filozoflar ve psikologlar oyunun değeri üzerinde durmuş ve günümüze kadar farklı görüşler ileri sürerek, çeşitli kuramlar ortaya koymuşlardır. Tarihten bu yana eğitimcilerin oyun hakkındaki görüşlerinden bazıları şunlardır;

Eflatun (Eski Yunan Filozofu İ.Ö. 427-347); Çocuğun eğitiminin beden eğitimi ve ruh eğitimi olmak üzere iki alanda yapılmasını önerir. Bedensel eğitim açısından oyunun eğitsel değerinden bahsederek “Çocuk oyunla büyümelidir.” der.

Ebu-Hamid Gazzali (İslam Filozofu 1058-1111); Çocuğun eğitiminde oyunun önemli bir yeri olduğunu söyler. Ona göre oyun çocuğu dinlendirir, belleğini yeniler ve öğrenme gücünü artırır.Gazali, öğretimde oyunların ve öğrenime kısa süreli ara vermenin rolüne değinerek derslikteki çabasından sonra öğrencinin yine eski durumuna dönebilmesi için uygun bir takım oyunlar düzenlenmesi gerektiğini ileri sürer.

M.Montaigne (Fransız ahlakçı ve yazarı1533-1592); İnsanda beden eğitilmesi, ruhun eğitilmesi gibi bir şey olamayacağını insanın eğitiminin bir bütün olacağını savunmuştur. Zihinsel öğretime çok önem verilmesine karşı çıkarak öğrenilen bilgilerin sadece öğretilmekle kalmayıp, uygulanmasını ve yaşam alanına aktarılmasını önermiştir, ayrıca yetişkinlerin yüzyıllarca çocuğun sadece eğlenip oyalandığı amaçsız ve boş bir uğraş olarak gördükleri oyunu, çocuğun öğrenme ortamı ve gerçek uğraşı olarak ele almıştır (Seyrek ve Sun, 2003).

Johann AmosComenius (Çek Hümanisti ve eğitimcisi 1592-1671); Okul öncesi eğitiminde okulu, oyunla eş değerde tutarak müzik eşliğinde dramatik oyunların çocukların kişiliğini geliştirdiğini, ahlak ve değer eğitimine katkıda bulunduğunu öne sürmüştür. Oyunu insanın özgür olma isteği ile bağdaştırmış ancak disiplin ve düzen kazanmada da önemli rolü olduğunu belirtmiştir. “Çocuk bir şeye zorlandığında haz duymaz, yerine hiçhoşlanmadığı şeylere karşı duyduğu hoşnutsuzluğu sergiler. Hiç

kimse zorla oyun oynamaz.”sözüyle çocuğun özgür olma isteğini ortaya koymuştur (Sevinç, 2004)

John Locke (İngiliz Filozof 1632-1704); Çocuk yılın her mevsiminde doğa ile içli dışlı olmalıdır. Locke, eğitim ve öğretimde oyunu savunur. “Derslerin daha çekici olmasını istiyorsanız çocuğun ilk yaşlarda oyun içgüdülerinden faydalanınız.” der.

Jean JacquesRousseau (Fransız Yazar ve Filozof 1712-1778); Çocuğun tam bir özgürlük ortamında ve her türlü baskıdan uzakta yetiştirilmesini ister. Çocuk doğanın kucağında yetiştirilmelidir. Rousseau, genel eğitim için beden eğitiminin önemine inanmış, her okulda bir beden çalışması alanı bulunmasını istemiş ve bu konuda şunları söylemiştir. Çocuğun bedenini her zaman işletiniz ve sağlıklı olan bir çocuk fikren de gelişir ve akıllı olur.

Johann BernhardBasedow (Alman Eğitimci 1723-1790); Yorucu ve katı bir öğrenme sürecine karşı çıkmıştır. Ona göre çocuklar bir şeyi oynayarak, yalın biçimde öğrenmeli, sağlıklı ve güçlü olarak yetiştirilmelidir. Bunun için onun hazırladığı zaman çizelgesi özgür düzenlenmiş, kuramsal derslerle beden etkinlikleri ve oyunlar sıra ile birbirini izlemiştir (Sevinç 2004).

C. G. Salzmann (Alman Eğitimci ve ilahiyatçı 1744-1811); Oyunu eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görmüş ve “çocuklarla oynamayı bilmeyen onların eğlencelerine katılamayan kişi eğitimci olmamalıdır” demiştir (Seyrek ve Sun, 2003).

Johann HeinrichPestalozzi (İsveçli Eğitimci 1746-1827); Çocuğun ilk devinimlerinden, dolayısıyla doğan jimnastikten söz eder. Bu da oyundan başka bir şey değildir. Pestalozzi, çocuğun içinde onu etkinliğe, devinime yönelten bir itici gücün var olduğunu ve bu iş gücünün itişiyile çocuğun durmadan kıpırdandığını, yerinde oynadığını, ellerini her şeye uzattığını izlemiş ve değerlendirmiştir.İnsandaki bu devinim içgüdüsüne uygun bir olanak sağlamak için doğanın insan bedeninin her yanını eklemlerle donattığını söylemiştir. Çocuğun bütün devinim ve oyunlarının, bu etkinlik alıştırmalarının gelişmesinden, düzenlenmesinden oluşacak etkinlikler sistemini “Elemanter Jimnastik” olarak nitelendirmiştir. Bu sistem de kendisinin eğitime kazandırdığı kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, doğaldan yapaya olarak bilinen “Basamaklar İlkesine” geniş ölçüde yer verilmiştir (Baykoç Dönmez, 1992).

Friedrich Von Schiller (Ünlü Bir Alman Ozanı ve Tiyatro Yazarı 1759-1805);“İnsan, sözcüğün tam anlamıyla oynadığı yerde insandır”, diyerek oyunun insan için değerini anlatmıştır. Schiller oyunu sanat ve güzellik açısından ele alır. Ona göre oyun birikmiş fazla enerjinin harcanması, tüketimi değildir. Tüm yetilerin uygunluğu, eğilimlerin uyumu, duyguların özgürlüğüdür (Çamlıyer, "tarihsiz", s.18.).

*J.C. Friedrich GutsMuths (Alman Eğitimci 1759-1839);*Oyunlar düşünsel çalışmalardan sonra dinlendirici bir etki yaptıklarından hiç savaşmamalıdır. Bunlar devinim için çok çeşitli olanak sağladıkları gibi, can sıkıntısını giderici etkilere de sahiptirler. Eğitimci oyun yoluyla çocuğa yaklaşır, ruhuna siner, kalplerini kolayca kazanır. Oyunlar neşe, canlılık ve eğlence yaratırlar (Özdoğan, 1999, s.8-9).

Friedrich Fröbel (Alman Eğitimci 1782-1852); Kendi döneminde oyunun önemini en iyi gören eğitimcilerin başında gelir. 1837’de açtığı Çocuk Bahçesi Anaokulunda kendi yönetimini uygulamıştır. Çocuk oyunları, Fröbel’in yol göstericiliği ile eğitimin önemli bir aracı olmuştur. Ona göre çocuk oyun oynamak gereksinimindedir.Çocuğa her şey oyunla öğretilir.Çünkü oyunda edinilen bilgiler daha kalıcıdır. Eğitici oyuncakların çocukta kendi çabalarıyla öğrenmeye yardımcı olduğunu ve zemin hazırladığını savunmuştur (Baykoç Dönmez, 1992).

Fröbel, çocukların kendi çabalarıyla öğrenmesine önem vermiştir. Kitap ve derslerinden önce eğitici oyunlarla uğraşmalarını ister. Oyunu eğitimin bir aracı olarak görmüş ve kendi hazırladığı eğitici oyunları yine kendi okulunda uygulamıştır. Frobel “Oyun çocuğun tüm yaşamını belirleyen çekirdektir ve okulöncesi dönemde çocuğun en katıksız ve ruhsal doyum sağladığı uğraşdır” demiştir (Seyrek ve Sun, 2003).

*Dr. Sigmund Freud (Avusturyalı Psikanaliz Bilimcisinin Kurucusu 1865-1939);*Freud ve onu izleyen çocuk ve ruh hekimleri oyunun kişilik gelişimine katkısını, çocuğu tanımada değerli bir araç olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu gelişme, çocuğun ruhsal uyumsuzluklarının tedavisinde en etkili yöntem olan “oyunlu tedavi” nin doğmasına yol açmıştır.Çocukların oyununu gözleyerek onları çok çeşitli yönleriyle tanımak olanaklıdır. Freud’a göre çocuğun oyunu düşler ve sinirsel belirtiler gibi anlamı olan davranışlardır. Oyun da, düşler ve sinirsel belirtiler gibi açıklanabilir ve yorumlanabilir.

*Maria Montessori (İtalyan Eğitimcisi 1870-1952);*Çocuğun devinimlerini, çabalarını, alıştırmalarını, deneyimlerini ve çalışmalarını oyun değil de iş olarak tanımlar ve

çocuğun oyununa büyük önem verir. Montessori'nin okulunda çocuğun kendi kendine gelişmesine yardım eden birçok araç ve oyuncak vardır. Çocuklar özgür etkinliklere yönlendirirler. Böylece kendi başlarına yaptıkları işler sonunda bağımsızlıklarını ve kişiliklerini kazanırlar.

2.4.3. Oyun Kuramları

Yukarıda da belirtildiği gibi birçok eğitimci ve düşünür oyun hakkında bazen birbirini destekleyici bazen de farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Bu farklı görüşler doğrultusunda oyun kuramları iki ana grupta toplamıştır. Bunlar; Klasik ve Modern kuramlardır.

Klasik kuramlar, 19.yüzyıl' da ortaya çıkmış ve oyunun amacı ile ortaya çıkış nedenlerini açıklamaya çalışmıştır. Modern kuramlar da, 1920'den sonra ortaya çıkmış ve oyunun çocuğun gelişimine etkilerini açıklamaya odaklanmıştır (Öncü ve Özbay, 2005).

Oyuna Yönelik Kuramlar:

- 1) *Klasik Kuramlar*; Vücutta biriken enerjinin oyun yoluyla harcandığını varsayan ve böylece organizmanın rahatlayacağına inan **rahatlamakuramı**, rahatlama kuramının tam tersi olarak oyunun harcanan enerjinin yeniden kazanılması için oynandığını ileri süren **dinlenme kuramı**, oyunun gelecek yaşam için bir ön hazırlık ve alıştırma olduğunu savunan **öncül deneme kuramı**, oyunu ilkel hareketlerin bir devamı olarak kabul eden ve oyunun bireyde var olan anti-sosyal eğilimlerden arındırma işlevi olduğunu ileri süren **bağlantı kuramı** olarak ele alınmaktadır. Bu kuramlarda oyunun neden oynandığı konusu üzerinde durulmuş oyunun şekli ve içeriği ile ilgilenilmemiştir (Isenberg&Jalongo, 2001; Baykoç Dönmez, 1992; Sevinç, 2004).
- 2) *Modern Kuramlar*; Psikoanalitik (Duygusal Gelişim), Psikodinamik (Bilişsel Gelişim) ve Sosyo-Kültürel (Sosyal Gelişim) gelişim kuramlarıdır. Freud (1961), Piaget (1962), Erikson (1985) ve Vygotsky (1966) bu kuramların öncülerindedir. Bu kuramlarda çocuğun niçin oynadığı araştırılmaz oyunun içeriği anlamaya çalışılır.

Freud'un oyun kuramına göre her davranışın bir nedeni vardır. Çocuklar oyunlarında farkında olduğu veya olmadığı duygularını yansıtmaktadır. Bu nedenle Freud oyunu çocuğun davranışının ve kişiliğinin aynası olarak görmektedir. Çocuk oyunda sevgi, nefret, kırgınlık gibi duygularını başkalarına ya da nesnelere yansıtabilir. Psikoanalitik kurama göre oyun hoş olmayan deneyimlerin tekrarlandığı bu yolla çocuğun olaylara egemen olduğu bir faaliyet olarak açıklanmaktadır. Başka bir deyişle oyun zor durumlar karşısında organizmanın rahatlaması ve deneyim kazanmasını sağlayan bir denge unsurudur. Oyun, bireyin kişiliğinde bulunup ciddi alanlarda ortaya çıkamayan ve toplumsal çevrenin kabul edemeyeceği eğilimleri, gerçek olmayan alanda dışa vurma aracı olan bir faaliyettir. Bu nedenle de ruhsal sıkıntıların tedavisinde oyun terapi ve tedavi olarak da kullanılmaktadır (Baykoç Dönmez, 1992; Gövsa, 1998).

Erikson'un oyun kuramına göre oyun çocuğun psikososyal gelişiminin aynasıdır ve gelişim dönemleri boyunca farklılık göstermektedir. Oyun yoluyla çocuk gerçek duygu, düşünce ve olaylarla başa çıkmak için yeni modeller yaratır (Sevinç, 2004).

Erikson benlik gelişimine çok önem veren ve bunun olumlu sosyal deneyimlerle kazanılacağını, duygusal açıdan sağlıklı bireylerin bu şekilde yetişebileceğini ifade etmektedir. Bu evrelerin uyum sağlayıcı sonuçları biyolojik ve sosyal alandaki işlevlerin kaynaşmasını sağlamaktadır. Oyun, bu kaynaşmayı geçmişte yaşanan, şimdi ve gelecekte yaşanabilecek durumların yaratılmasıyla sağlamaktadır. Oyunda çocuk benliğinin belirsizliklerini, kaygılarını ve arzularını dramatize eder. Çocuklar hem kendi kendilerine hem de başkalarıyla oynama ihtiyacındadırlar. Eriksona göre oyun, hayal gücünün dünyaya hakim olmak ve uyum sağlamak için kullanılmasıdır. Okul öncesi dönemdeki çocukların sembol kullanma yeteneğinin artması onları öğrenmeye hazırlamaktadır (Sevinç, 2004; Roopnarine ve Johnson, 2005).

J.Piaget'in oyun kuramına göre bilişsel gelişime dayanmaktadır. Piaget, oyunu çocuğun deneyim ve bilgilerini birleştirdiği bir olgu olarak kabul etmekte ve zihin gelişimi ile arasında yakın bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Oyun özümlenen bilgilerin sisteme yerleştirilme yolu yani uyumdur (Sevinç, 2004). Piaget oyun gelişimini de aynı zihin gelişimi gibi belli dönemlere ayırmıştır. Bu dönemler oyun evreleri bölümünde ele alınacaktır (Tüfekçioğlu, 2001).

Vygotsky'nin oyun kuramına göre oyun kesiftir ve yeni bir oluşumdur. Oyun başka turlu ozumlenemeyen çatışma ve çelişkilerden oluşur ve çocuğun bu durum karşısında hayali bir ozum yaratması olarak ortaya çıkar. Vygotsky oyunun sembol kullanma becerisinin gelişiminde çok önemli olduğunu ve zihinsel yapıların araç ve sembol kullanımı yoluyla Őekillendięini savunmuştur. Aynı zamanda oyunu anlam çıkarma ve öğrenmeye yönlendirme olarak kabul eder. Bilişsel gelişim ve yaratıcılığı bilgi işleme olarak ele alan eğitim psikologları ve dil bilimciler, Vygotsky'nin bu görüşleri üzerinde çalışarak oyunun hayali oyun, sembolik temsil, imgeler, haz ve eğlence gibi kavramlarla işbirliği içinde olduğunu öne sürmüşlerdir. Serbest, yapılandırılmış ve kurallı oyunların gelişimde aynı derecede önemli olduğunu vurgulamışlardır (Saracho and Spodek, 1995; Isenberg and Jalongo, 2001).

2.4.4. Oyun Evreleri

Çocuğun oyunla ilgili davranışları yaşına ve gelişim düzeyine göre farklılık göstermektedir. ocuk doğumdan itibaren oyun açısından incelendiğinde, önce tek başına oynadığı daha sonra işbirliği gerektiren sosyal oyuna doğru gelişim gösterdiği görülmüştür. ocuk oyunlarında gözlenen bu değişim ve evreleri birçok bilim adamı tarafından incelenmiş ve farklı Şekillerde açıklanmıştır. Parten (1932) oyunun çocuğun gelişimindeki sosyal yönünü incelemiş ve sınıflandırmasını sosyal gelişime dayalı olarak; Piaget (1962) oyun ve zihin gelişimi arasında temel bir ilişki olduğunu savunarak bilişsel gelişimde sembolik oyunun önemini vurgulamış ve oyunu, bilişsel gelişim ile olgunlaşma sürecinin temeli olarak değerlendirmiştir. Bilişsel gelişimde sembolik oyunun önemini vurgulayan çalışmalardan birisi de Smilansky'nin (1968) sınıflamasıdır. Smilansky, Piaget'in çalışmalarına dayanarak bilişsel gelişime bağlı oyun evrelerini daha da genişletmiştir. Dört evreli bir oyun gelişimi modeli önermiştir. Bunlar; işlevsel oyun, inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyunlardır. Freud ise oyun evrelerini psikoanalitik açıdan ele alarak oyunun, çocuğun ruhsal ve kişilik gelişimi üzerindeki etkilerine değinerek "Ben" duygusunun gelişiminde oyunun etkin bir rolü olduğunu savunmuştur (Yavuzer, 2000).

1) Parten'e Göre Oyun Sınıflandırması (1932): Parten'egre sosyal oyun birçok sosyal becerinin kazanılmasını önemli ölçüde desteklemektedir. Bu sınıflandırmada oyun, ilkel

sosyal davranışlardan işbirlikçi sosyal davranışlara doğru bir gelişim gösterir. Sosyal oyunun gelişim evreleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Morrison, 1998).

a. Tek Başına Oyun (Solitary Play): 0-2 yaşlar arasında görülmektedir. Çocuk ilk aylarda kendi organları ile ilgilenir, kendini tanır. Tek başına oynamaktan hoşlanır ve başkalarıyla ilişki kurmaktan kaçınır. Çünkü çocuk, kas, denge, bilişsel ve dil gelişim alanlarında henüz yeterli olgunlukta değildir. Bu dönemde çocuk nesnelere yakalar, ağzına götürür, nesnelere atarak arkasından bakar ve çıkardığı sesleri dinler. Çocuk için bunlar birer oyundur. Bu dönemde canlı renkli, yumuşak ve ses çıkaran oyuncaklar çocukların ilgisini çeker (Baykoç, 1992).

Bu dönemde, diğer kişilerle sosyal iletişim söz konusu değildir. Oyuncak paylaşımı olmaksızın çocuk oyuncaklarıyla yalnız başına oynar. Toplarını yuvarlar, küplerden kuleler, köprüler yapar, yaptığı işi dikkatle inceler, sevinir, kızar ve kendi kendine söylenir.

Bu dönem 3 yaşına kadar sürer. Tek başına oyun döneminin en önemli özelliği çocuğun çevresindeki hiçbir şeyden etkilenmeden kendi oyununa devam etmesidir. Tek başına oyun döneminde çocuk yetişkinlerin kendisi ile ilgilenmesinden memnun olur. Yetişkinler çocukla değişik top yuvarlama, atma oyunları, eşya saklama oyunları, şarkılı oyunlar ve parmak oyunları oynayabilirler.

b. Paralel Oyun (Parallel Play): Bu dönem 2 ile 4 yaş arasını kapsar ancak bu durum bireysel özelliklere ve oyun tipine göre değişebilir. Bu yaşlarda çocuk tek başına oynamaktan vazgeçer. Aynı ortamda, beş altı çocuk birlikte oynarken, aralarında çok iyi bir iletişim olmasa da, yavaş yavaş sosyalleşme ve işbirliğine dayalı oyunlar başlar.

Paralel oyun döneminde olan çocuklar, birbirlerinden ve çevrelerinden etkilenmeden oyunlarını bağımsız olarak oynar, fakat seçtiği etkinlikler onu diğer çocukların yakınına getirir. Aynı oyun malzemesini kullanan çocuklar yan yana oynamalarına karşılık, etkinliklerini bağımsız sürdürürler. Bu dönemde sosyal iletişim çok az olduğu için çocuklar bazen bir oyuncak istemek, düşüncelerini söylemek gibi az iletişim gerektiren durumlarda birbirleriyle etkileşime girerler.

c. Birlikte Oyun (Associative Play): çocuğun çevreye olan ilgisi artmıştır. Diğer çocuklarla birlikte oynamakta, gruba katılmakta, aynı oyun malzemesini kullanmakta, aynı oyunda yer almakta, ancak her biri yine kendi oyununa devam etmektedir.

İlk önce iki üç kişilik küçük gruplar halinde ve kısa sürelerle birlikte oynarlar. Daha sonra hem oyunlarının süresi uzar hem de grup sayılarında artmalar olur. İlgi duydukları konuya göre farklı zamanlarda farklı grup içinde yer alırlar. Oyun, doğaçlama olarak çocukların isteklerine göre gelişir. Ben merkezietçi davranış ağır basar (Schaffer, 2004).

*d.Kooperatif Oyun (İşbirlikli Oyun):*Bu dönemde çocuklar daha az ben merkezidir. Sosyal oyunlar, grup oyunları gelişmektedir. Sosyal oyun okul öncesi dönem boyunca gelişimini sürdürmekte, ancak tek başına oyun kaybolmamakta ve devam etmektedir. Bu evrede, çocukların oyun içinde birbirlerine gereksinimleri vardır; bu amaca uygun olarak çeşitli roller paylaşılmakta ve oyun ortaklaşa oynanmaktadır. Kooperatif oyunun en belirgin özelliği, çocukların hareketlerinde ve düşüncelerinde tek kişi olmadıklarını kabul etmeleri ve bu gerçeğe bağlı kalarak oyuncaklarını, duygularını, düşüncelerini ve rollerini paylaşmalarıdır. Bu tür oyunlar sosyal etkileşim gerektirdiğinden sosyalleşmede oldukça önemlidir (Morrison, 1998; Sevinç, 2004).

2) Piaget'e Göre Oyun Sınıflandırması: Piaget'e (1962)göre oyun bilişsel gelişim ve olgunlaşma sürecinin temeli olarak değerlendirilir. Oyun evreleri üç aşamada aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır.

*a.Duyu-Motor Dönemde Alistırmalı (İşlevsel) Oyun (0 - 2 Yaş):*Piaget'e göre motor faaliyetler ve tekrarlar alistırmalı oyunun en belirgin özellikleridir. İşlevsel oyun olarak da tanımlanan oyun, bakma, emme, elleri açıp kapama gibi basit beden hareketlerinin yapılması ve bundan haz alınarak bu hareketlerin tekrarlanmasıdır. Bu dönemde bebekler hareket eder ve çevreden beş duyusu ile aldığı uyanları birleştirip, sınıflandırmaya çalışır (Yavuzer, 2000).

Alistırma oyunlarında çocuk ne yapabildiğini ispatlar, bundan zevk alır ve tekrarlar. Burada insanın çevresine hakim olma güdüsü rol oynar. Bu ise daha sonraki yıllarda görülen başarı güdüsünün temelini oluşturur. Çocuk duyu organları ile çevresini inceler ve bedenini de bu incelemede kullanır. Böylece haz aldığı davranışları tekrarlayarak oyun haline getirir. Örn: Bebek yatağının üzerinde asılı mobile elini çarptığında onun hareket ettiğini görünce bu hareketi tekrarlayarak kendini eğlendirir. Aynı şekilde ses çıkaran bir nesnenin sallandığında ses çıkardığını fark edince onu sallamaya devam

eder. Burada çocuk hem motor becerilerini hem de duyularını geliştirmektedir (Saracho and Spodek, 1998; Morrison, 1998).

Piaget alıştırma oyunlarının, zihinsel fonksiyonların gelişmesi için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Çocuk çevresindeki çeşitli objelerle ilişki kurarak çevresi hakkında bilgi edinmektedir. Collard'ın (1971) de yetiştirme yurdu ve evde yetişen çocuklar arasında bir oyuncağı keşfetmek için gösterdikleri ilgiyi karşılaştırmak amacı ile yaptığı araştırmalarda çocuğun kendi oyuncakları ile oynamasından daha çok, başkaları ile oynamasının onun zihinsel gelişimine ve dikkatini bir konu üzerinde toplamasına yardımcı olduğu belirlenmiştir (Özdoğan, 2004).

*b.Sembolik (Simgesel-Taklidi) Oyun (2-12 yaş):*Piaget, sembolik oyunu, çocuğun düşünme yeterliliğinin bir işlevi olarak ele almaktadır. Sembolik oyunda, çocuk gerçeğı dışsal baskılar olmaksızın kendine göre biçimlendirmektedir. Herhangi bir kural ya da sınırlama söz konusu değildir. Çocuk nesnelere başka anlamlar vermekte, onları kendi isteğine göre kullanmaktadır. Bir yastığı bebek olarak kullanmakta, bir kağıt parçasını veya bir tabağı uçak gibi kullanmakta, bir sopayı at olarak düşünmektedir. Sembolik oyun, okul öncesi yıllarda baskın olmaya başlamakta ve çocuklar gerçeğe hayali karıştırmaktadırlar (Saracho and Spodek, 1998).

12 aydan küçük bebekler, sembolik oyunları oynama kapasitesine sahip değillerdir. 6 yaşından büyük çocuklar ise diğer oyun modellerine geçerek sembolik oyunları terk etmeye başlamaktadırlar. Sembolik oyunun en yoğun olduğu dönem 2 ile 7 yaş arasındadır (Flavell, Miller and Miller, 1999).

Bu dönemde çocuk, gerçekte olan önemli olayları oyunda kullanmaktadır. Fakat bunları gerçekten farklı olarak, değişikliğe uğratarak kullanmakta ve simgelemektedir. Çocuk nesnelere zihninde canlandırabilmekte ve nesnelere arasındaki ilişkiyi zihinsel planlamayla oluşturmaktadır. Örneğin; at taklidi yapan çocuk temsili bir sistem geliştirmektedir (Yavuzer, 2000).

İşlem öncesi dönemde ortaya çıkan ve yoğunlaşan sembolik oyunda çocuk fiziksel ve sosyal çevresini kullanmaktadır.2 ile 3 yaş arasındaki çocuklar daha çok çevrelerindeki objeleri kullanarak (bir muz telefon, minderi at, tabağı direksiyon gibi kullanarak) oynamaktadırlar (Flavell, Miller and Miller 1999). 3 yaşından sonra diğer çocuklarla ve farklı birkaç objeyle sembolik oyun devam etmektedir. Bu oyunda oyuncuların hepsinin

“mış” gibi (kandırmaca oyun) yapmaları gerekmektedir. Yaş ilerledikçe obje kullanmaya gerek kalmadan da sembolik oyun devam etmektedir (Kostelnik, Soderman and Whiren, 2004).

Sembolik oyun iki veya daha fazla çocuğun bir arada ve sözel iletişim kurdukları durumda, sosyo-dramatik oyun olarak adlandırılmaktadır. Çünkü çocuk bu dönemde objeleri simge olarak kullanmaktan çok, rol yapma gibi daha karmaşık olan sembolik oyun davranışları sergilemektedir (Moyles, 1994).

Piaget çocukların 2 ile 11 yaşları arasını kapsayan sembolik oyun döneminin üç aşamadan oluştuğunu ileri sürmektedir. Bunlar taklit, hayal ve sembolleştirmedir (Bruce, 1992). 2 ile 4 yaş arasını kapsayan ilk aşama da çocuk çevresindeki kişi ve olayları taklit etmektedir. Bazen hastasına bakan bir hemşire, bazen bir kedi, bazen anne rolüne girmekte ve o rolle bütünleşmektedir (Baykoç, 1992).

Piaget çocukların iki ile on bir yaşları arasını kapsayan sembolik oyun döneminin üç aşamadan oluştuğunu ileri sürmektedir. Bunlar taklit, hayal ve sembolleştirmedir (Bruce, 1992). İki ile dört yaş arasını kapsayan ilk aşama da çocuk çevresindeki kişi ve olayları taklit etmektedir. Bazen hastasına bakan bir hemşire, bazen bir kedi, bazen anne rolüne girmekte ve o rolle bütünleşmektedir (Baykoç, 1992).

Çocukların gerçek veya hayal arasındaki farkı belirtme yetenekleri henüz tam gelişmemiştir. Bu nedenle 4 ve 6 yaş çocuklarının çoğu hayal ettiklerinin gerçek olduğuna inanmaktadırlar. Piaget sembolik oyun dönemini gözlerken Freud’un görüşlerinden de etkilenmiştir. Çocuk oyun içinde rol yaparak gerçekte olan çelişkilerinden kurtulmaya çalışır. Suyla oynaması yasaklanmış olan bir çocuğun boş bir kabın içerisinde su varmış ve suyu boşaltıyormuş gibi oynayıp eğlenmesi gibi.Piaget, Freud gibi çocuklarda gerginlik yaratan gerçek olayların ancak oyunla dışa vurulup rahatlanabileceğini savunmuştur (Cohen, 1993).

Sembolik oyunun en önemli kısmını ikinci aşama olan 4-8 yas arası oluşturmaktadır. Oyun bu dönemde daha gerçekçi bir özellik taşımaktadır. Çocuk oyunda gerçek hayatın ayrıntılarına da yer vermektedir. Bu zamanda işbirlikçi oyuna da geçildiği için sosyalleşmede önem kazanmaktadır. Bu yaşlardan önce çocuk egosantrik bir yapıya sahip olduğundan kendisi dışında hiçbir şeye önem vermemekte ve dolayısı ile oyunları da bununla sınırlı kalmaktadır. Oysa çocuk büyüdükçe kendi düşündüklerini ve

hissettiklerini açıklayacak yeterliliğe erişmektedir. Aynı zamanda başkalarının düşündüklerine de önem vermeye başlamakta ve bunu da oyunlarına yansıtmaktadır (Cohen, 1993).

Üçüncü aşama 7-8 yaşlarından 11-12 yaşlarına kadar sürer. Bu dönemde oyunun kurallarının ve amaçlarının önceden belirlenmesi gerçeğe daha yakın olması dönemin belirgin özelliklerindedir. Freud'a göre benlik gelişimi ile ilgili olarak mantıksal düşünmenin başlaması, akılcılık ve eleştirel düşünmenin gelişimi ile çocuk sembolik oyundan uzaklaşmaktadır (Sevinç, 2004).

c. Kurallı Oyun (12 yaş ve sonrası): Piaget'e göre okul öncesi dönem çocuklarında kural kavramı yoktur. 2-6 yaşlar arasındaki çocuklar kuralların farkındadır; ancak kuralların ne amaçla konduğunu ya da kuralları neden izlemek gerektiğini anlayamazlar. 6-12 yaşlar arasında ise çocuklar kuralların farkındadır, ancak kuralların değişmeyeceğine inanırlar. Kuralların yüksek otorite tarafından konulduğunu ve kurallara uymayanların cezalandırılacağını düşünürler. 10-12 yaşlarından itibaren çocuklar, kuralların oyuna yön vermek ve oyuncular arasındaki anlaşmazlığı en aza indirmek için konulduğunu anlayabilirler. Kural koymak, diğerlerinin bakış açılarına duyarlı olmayı ve yüksek derecede işbirliğini gerektirir (Baykoç, 1992).

Kurallı oyunda temel amaç, topluca organize olarak, belirli bir sonuca varmaktır. Bu oyunlarda kurala uymayı öğrenen çocuk, gelecekte toplum ve ahlak kuralına da kolaylıkla uyabilir. Kurallı oyunlarda çocuk iki davranıştan birini seçmek zorundadır. Ya kuralları çiğneyecek, amacına ulaşacak oyunu kazanacak (Bu arada mızıkçılık yaptığı için sevilmeyip yalnız kalacak) ya da kurallara uyarak sonuca razı olacaktır. Çocuk oyun kurallarına uyarken ben-merkezci düşünce tarzından da kurtulur ve oyunun kuralları gereği sosyal normlara uygun davranır (Özdoğan, 2004).

Bu dönemde genellikle kesin ve bazen de karmaşık kuralları olan oyunlar tercih edilir. Bunlar satranç, briç gibi değişmez kuralları olan oyunlardır (Yavuzer, 2000).

2.4.5. Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkileri

Oyun sayesinde çocukların mutluluk, üzüntü, acı, korku, sevgi, vb. pek çok duygusal tepkilerini kolaylıkla ifade edebildiği, başkalarıyla iletişim kurma, işbirliği yapma, insanlara saygı gösterme ve sorumluluk duygusu taşıma gibi toplumsal özellikleri de

kolaylıkla öğrenebildiği düşünülmektedir. Zihinsel ve dil gelişimi açısından oyun; çocukların problem çözme, mantık yürütme, karar verme, seçim yapma, gördüğünü tanıyıp belleğinde tutma ve keşfetme gibi yeteneklere sahip olduğu nesnelere düzene koyma, sıralama, analiz etme gibi zihinsel süreçleri hızlandırdığı, hayal gücünü artırdığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrendiklerini dile aktaran çocuk, uzun cümleler kurarak sözcüklerle ifade etme yeteneğine sahip olmaktadır. Kısacası oyun; çocukların her türlü gelişimini destekleyerek, sağlıklı yetişmelerinde ve sağlıklarının korunmasında önemli rol oynamaktadır (Yalçınkaya, 1996, s.10).

Aytekin (2001) de çocuğun tüm gelişim alanları ile ilgili araştırma yapmıştır. Çalışmasında okul öncesi dönemde oyunun çocuğun gelişimi üzerinde etkilerini araştırmak üzere Kütahya ilinde 50 anasınıfı öğretmeni ve anasınıfı 4-6 yaş grubu 400 öğrenci velisine 20'şer soruluk anket uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen sonuçların frekans dağılımları hesaplanarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde oynatılan oyunlar bir program dahilinde ve alanında uzman kişiler tarafından oynatıldığı takdirde çocuk gelişimine önemli etkilere sahiptir (Aytekin, 2001, s.102).

2.4.5.1. Oyunun Çocuğun Psikomotor Gelişimine Etkileri

Oyun yoluyla çocuk çevredeki nesnelere tanımayı, cisimleri kullanmayı öğrenir. Bu oyunun eğitici işlevi olarak değerlendirilir. Oyun yoluyla büyük küçük, ağır-hafif, az-çok gibi kavramları geliştirir. Bu durum bize oyun eğitimin psikomotor gelişime etkisini destekler niteliktedir (Yalçınkaya, 2002).

Oyunun gelişimsel olarak önemine bakıldığında, çocuğun birçok sisteminin düzenli çalışmasına yardımcı olduğu, kas gelişimini hızlandırdığı, koşma, atlama, yürüme, tırmanma, kayma vb. gelişimi ile birlikte; koparma, kesme, tutma, boyama gibi fiziksel ve motor gelişimi açısından bir çok beceri kazandırdığı görülmektedir.

Oyunun erken çocukluk eğitiminde çocuğun motor gelişimine etkileri küçük ve büyük kasların motor gelişimine etkileri olarak ikiye ayrılır:

Oyunun Küçük Kas Gelişimine Etkileri

Özellikle su, kum, kil, çamur gibi doğal materyaller ile tuz seramiği, plastirin, cam macunu ile ilgili oyunları ayrıca karalama, çizme, boyama gibi kalem, boya, fırça

kullanımı parmak becerilerinin gelişimine yani küçük kasların motor gelişimine etkisi büyüktür. Bu becerilerin tümü el, göz koordinasyonu (uyumu) gerektirmektedir.

Oyunun Büyük Kas Gelişimine Etkileri

Her oyun çocuğun tüm gelişim alanlarına katkıda bulunmakla birlikte büyük kas gelişimine daha fazla katkıda bulunmaktadır. Açık havada oynanan oyunların masa başında oynanan oyunlara göre büyük kasların gelişimini etkilediği bilinmektedir. Bu etkinlikler bisiklete binme, tenis, masa tenisi, futbol, voleybol, basketbol, jimnastik, binicilik vb. spor etkinliğidir. Erken çocukluk eğitiminde çocuklara uygun olanlar seçilmelidir.

Küçükkaya (1989) da Gazi üniversitesi, mesleki eğitim Fakültesi, çocuk gelişimi ve Ev ekonomisi bölümü Anaokulunda bulunan 5-6 yaş grubu kız ve erkek çocuklarının motor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemini ortaya koyma amacıyla 14'ü kız, 27'si erkek toplam 41 çocukla çalışmıştır. Bu çocukların 21'i beş yaşında, 20'si altı yaşındadır. Kazandırılmak istenen davranışlar oyun yoluyla verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, tablolarda olumlu ve olumsuz olarak gösterilmiştir. Değerlendirilme sonunda belirtilen 100 hedef davranışların %85'i, oyunlu uygulamalar ile çocuklara kazandırılmış ve olumlu olarak sonuçlandırılmıştır. %15'i ise çocuklara kazandırılmayan hedef davranışlar olup, olumsuz olarak sonuçlanmıştır (Küçükkaya, 1989, s.44).

Özetle, çocuk oyun içinde sürekli hareket etmesi gerekecektir. Bu hareketler onun haz almasını, eğlenmesini ve sinir-kas sistemlerinin eşgüdüm içinde çalışmasına fırsat tanıyacak ve becerilerinin pekişmesini sağlayacaktır. Oyunda anne rolünü üstlenen çocuğun dikiş dikmesi, yemek yapması, yap-boz ile oynaması vs. onun el-göz koordinasyonu geliştirecek ve okul çağında kalem tutabilmesi için ön becerileri geliştirecektir.

2.4.5.2. Oyunun Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkileri

Çocuğun davranışları, istekleri, düşünceleri, duyguları en açık biçimde oyun oynarken ortaya çıkar. Rekabet, kıskançlık, kızgınlık, düşmanlık gibi duygularının, kendisi ile ilgili kuşkularının üstesinden gelmesine, duygusal sorunlarını ortaya koymasına yardımcı olur. Çocuk oyun sayesinde duygusal tepkilerini denetim altına almayı öğrenir. Ben-merkezcilikten ayrılır. Çevre ile arkadaşları ile daha çok ilgilenir. Kendine olan güvenini geliştirir. Sevgi gereksinmesini karşılar. Sorunlarından uzaklaşır. Farkında olmadan iç dünyasını yetişkinlere sunar. Çocuğun iç dünyasında olumlu, olumsuz tüm gelişimleri öğrenebilmemiz ve onu olumlu etkileşimlere doğru yönlendirmemiz oyunla mümkündür (Sel, 2000, s.9).

Çocuk doğru-yanlış, iyi-kötü, haklı-haksız gibi toplumda değeri olan ahlaki kavramları oyun sırasında görür, öğrenir, dener, benimser ve benliğinin bir parçası haline getirebilir. Sırasını beklemek, paylaşmak, işbirliği yapmak, kendi hakkını savunmak, başkalarının hakkına saygılı olmak, çevresi ile uzlaşmak, düzen ve temizlik alışkanlıkları edinmek, karşısındakini dinlemek hep oyun sırasında öğrenilebilir. Özellikle hayali ve dramatizasyon oyunlarında çocuk yetişkin yaşantısını taklit ederken, gerçek yaşantısında yer alacak deneyimler kazanabilmektedir (Sevinç, 2004).

Connolly, Doyle (1984) çocuk oyunlarından dramatik oyunun ve dramatik olmayan oyunların onun toplumun kurallarını anlamasına, uyum göstermesine ve toplumsallaşmasına etkisini incelemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 35-69 ay arası toplam 91 çocukla çalışmıştır. Dramatik oyun, dramatik olmayan oyunlara göre toplum kurallarını öğrenmesine ve gündelik yaşantısına geçirmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle arkadaşları ile etkileşim içinde olan çocukların toplumsal rollerini ve kuralları öğrenmesinde etkili olduğu görülmüştür (Connolly and Doyle, 1984, s.797-806) .

Çocuk, aile çevresinden getirdiği, psikolojik ve sosyal özelliklerini davranışlarına yansıtabilmektedir. Oyun ortamı bu gibi kişisel davranışların, demokratik-sosyal yaşam için gerekli uyum sürecinden geçmesine ve uzlaşma stratejilerinin geliştirilmesine imkân vermektedir (Driscoll and Nagel, 2002).

Oyun yolu ile çocuk cinsel kimliğini kazanır. Kendi cinsinin özelliklerini benimsediği oyunları oynayarak cinsel kimliğini benimser. Kendini başkalarının yerine koymayı, diğer rolleri canlandırarak öğrenir. Hemen hemen tüm oyunlarda çocuğun sosyal gelişimine etki edecek davranışlar vardır .

2.4.5.3. Oyunun Çocuğun Dil Gelişimine Etkileri

Çocuk oyun ortamında yeni öğrendiği sözcüklerle anlatma, konuşma becerisini artırır. Düzgün cümleler kurma alışkanlığı kazanır. Arkadaşlarını dinlemeyi ve anlamayı öğrenir. Soru sormayı, yeni bilgiler edinmeyi, bilgilerini başkalarına aktarma yetisini geliştirir. Çocuk, oyun anında sesleri, tonlamaları, doğaçlamayı, kafiyeleri, sözcükleri konuşma imkânı bulabilir. Dramatik oyunlar, evcilik oyunları ile sembolik oyunlar sözcük sayısının artmasına, daha uzun cümleler kurarak konuşmasına, daha zengin bir kelime hazinesine yol açmaktadır (Seyrek ve Sun, 2003).

Sembolik oyunun dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla Lyytinen, Poikkeus ve Laakso (1997) çocukların oyunlarını gözlemlemiştir. Araştırmada 18 aylık 110 çocuk gözlemlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Reynell Gelişimsel Dil Sklasını Hem de CDI kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sembolik oyunun dil gelişimini desteklediği sonucuna varılmıştır (Lyytinen, Poikkeus and Laakso, 1997, s.289-302).

Ahioğlu (1999) da Sembolik oyun eğitiminin okul öncesi dönemdeki 48-54 aylık çocukların dil kazanım düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı araştırmıştır. Eskişehir ilinde bulunan biri Milli Eğitim bakanlığına diğeri Türkiye Lokomotif Sanayi anonim Şirketi'ne bağlı iki anaokulunda yaşları 48-54 yaş arasında 12 çocukla çalışılmıştır. Denekler seçkisiz olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmışlardır. Daha sonra deney grubu olarak belirlenen gruba haftada 3 uygulama şeklinde 2 ay süren toplam 24 sembolik oyun uygulaması yapılmıştır. Sembolik oyun eğitimi sırasında anaokullarında bulunan nesnelere kullanılmıştır. Bu oyuncaklar, standart gerçekçi nesnelere ve benzer olmayan nesnelere olarak gruplandırılmıştır. Eğitim öncesi ve sonrasında çocukların, blok ve legoların bulunduğu oyun durumlarındaki ses kayıtları alınmıştır. Alınan ses kayıtları daha sonra Brown (1973) tarafından geliştirilen Ortalama Sözce Uzunluğu ölçütlerine uygun olarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak ortalama sözce uzunluğu okulöncesi çocuklar da uygulanan sembolik eğitiminin, bu eğitimi almayan çocuklara göre dil kazanım düzeylerinde ilerleme olacağı yargısına

varılmıştır. En uzun sözcedeki biçimbirim sayıları ile ilgili verilenin analizinde ise sembolik oyunun bir etkisi olmadığına inanılmaktadır (Ahioglu, 1999, s.70-72).

2.4.5.4. Oyunun Çocuğun Bilişsel (Zihinsel) Gelişimine Etkileri

Çocuk oyun oynarken dünyayı ve çevresini keşfetmekte, yeni bilgiler edinmekte, merak duygusunu tatmin etmektedir. Bellekte tutma, hatırlama, isimlendirme, eşleştirme, sınıflandırma, sıralayabilme, analiz, sentez, problem çözme gibi zihinsel süreçlerin işleyişi oyunla hızlanmakta ve gelişmektedir. Mantık yürütmeyi, sebep-sonuç ilişkileri kurmayı, dikkatini toplamayı, kendini bir amaca yöneltmeyi, oyunda ortaya çıkan sorunları görmeyi ve bunlara çözümler bulmayı öğrenmektedir. Oyunla çocuk düşünme, algılama, zihinsel planlama gibi zihin gücü gerektiren soyut yetenekler yönünden gelişme sağlamaktadır (Akandere, 2003).

Oyunla büyüyen çocuk bilişsel gelişimle ilgili pek çok kavramı, bilişsel deneyimleri oyun içinde öğrenir. Büyük-küçük, ince-kalın, uzun-kısa, hafif-ağır, sıcak-soğuk, tatlı-ekşi, hızlı-yavaş gibi duyularımızla algılanan pek çok kavramlarla birlikte, görme, işitme, dokunma, tatma, koklama duyuları ile algılaması gelişir (Poyraz, 2003).

Kavsaoğlu (1990) da, 1,5-2 yaş ve 4,5-5 yaş çocuklarında, oyun yöntemi ile işlev ve dil düzeylerinde, "büyük-küçük", "uzun-kısa" kavramlarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara Gaziosmanpaşa semtine bağlı olan 5 okul oluşturmuştur. "Eğitim ortamı tek bir değişken olarak, bu okulların ortak özelliğini oluşturmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey, ana-baba eğitimi, ana-babanın çocukla konuşma-oyunma süreleri gibi değişkenler, bu araştırmada incelenmemiştir. Bu amaçla on beş test oyuncuğu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmaya 1,5-2 yaş arası 10 kız, 10 erkek 20 çocuk, 4,5-5 yaşında 10 erkek, 10 kız olmak üzere toplam 40 çocuk katılmıştır. Veriler gözlem ve kayıt yöntemi ile toplanmıştır. Bu araştırmada, çok erken yaşlarda kavram gelişimi değerlendirilmesinin yapılabileceği ve bunun hangi düzeyde olduğunun belirtilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Bu sonuç da çocuğun biliş potansiyeline yaklaşımda, oyun yönteminin etkili olduğunu göstermektedir (Kavsaoğlu, 1990, s.165-167).

2.4.5.5. Oyunun Çocuğun Öz Bakım Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Çocuklar oyun yolu ile aşağıdaki becerileri kazanabilirler (Seyrek, Sun, 2003);

- Yemek yeme kurallarını, yemeklerin nelerden ve nasıl yapıldığını öğrenir.
- Temizlik ile ilgili kavramları, kullanılacak araçları tanır.
- Evcilik oyunu sırasında ayna, tarak, diş macunu, diş fırçası, sabun, havlu, tabak, kaşık, çatal, bıçak, ütü gibi araçların kullanılmasını öğrenir ve gerçek hayatta da kullanmak için çaba harcar.
- Yemeklerden önce ve sonra ellerini yıkaması gerektiğini, yemekten sonra dişlerini fırçalaması gerektiğini öğrenir.
- Giyinmeyi, soyunmayı, eşyalarını toplamayı oyun yoluyla öğrenir.

2.4.6. Okul Öncesi Eğitim Programında Uygulanan Etkinliklerde Oyun

MEB okul öncesi eğitim programına göre oyun temel etkinliktir. Oyun, okul öncesi çocuğunun günlük yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Diğer bir deyişle oyun, çocuğun işidir. Bu gerçekten hareketle, programda her türlü amaç ve kazanımlar ele alınırken oyunun temel etkinlik olarak kullanılması özellikle önerilmektedir (MEB, 2006).

Okul öncesi çocuğunun en temel gereksinimlerinden biri olan oyun için en uygun yerlerden biri olan okul öncesi eğitim kurumları, çocukların gerçek yaşamsal deneyimlerinin ön hazırlıklarının yapıldığı ve onlara yaşam zenginliği sunan sosyal kurumlardır (Ellialtıoğlu, 2005).

Çocuklar oyun sırasında öğrenmeye karşı sosyal, zihinsel ve duygusal olarak hazırdırlar. Öğretmenler ve anne babalar için çocukların oyuna olan ilgisi, kaçırılmayacak bir fırsattır. Çocukların kendilerini rahatlıkla ifade edebildikleri, yapmaktan zevk aldıkları ve dikkatlerini uzunca bir süre yoğunlaştırabildikleri bir aktivite olan oyunu öğretme sürecinde etkin bir araç olarak kullanmak gereklidir (Yalçınkaya, 2002).

Yaratıcı, problem çözen, duyarlı, pratik, meraklı, öğrenmeye ve bilime motive olmuş bireyler yetiştirmeyi amaç edinerek geleneksel eğitim yönteminden vazgeçmeli ve çocuğun oyunla bütünleşmesi sağlanmalıdır (Seyrek ve Sun, 2003).

Çocuğun yaparak ve yaşayarak öğrenmesini temel alan okul öncesi programına göre oyun etkinlikleri sadece oyun saatinde değil günlük etkinlik programında yer alan tüm etkinliklerde (serbest zaman etkinlikleri, anadili etkinlikleri, müzik etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları gibi) iç içe yer almalıdır (Ellialtıoğlu, 2005).

2.4.6.1. Serbest Zaman Etkinliklerinde Oyun

Serbest zaman etkinlikleri, çocuğun yaratıcılığını geliştirme, kendisini ifade etmesini sağlama, yardımlaşma, paylaşma, başladığı işi sonuçlandırma, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme, problem çözme, olaylar arasında neden-sonuç bağlantıları kurma, kas becerilerini geliştirme açısından yararlı olan etkinliklerdir.

Serbest zaman etkinliklerindeki oyunlar çoğunlukla düş gücü oyunlarıdır ve çocukların kendi koydukları kurallara göre genellikle ilgi köşelerinde oynanırlar.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan ilgi köşelerinde (evcilik, kukla, müzik, blok, fen ve doğa gibi) oynanan oyunlar çocuğa serbestçe oyun alanı, oyuncak ve arkadaş seçme fırsatı verir. Çocuklar bu köşelerde kendi koydukları kurallara göre ve ellerindeki malzemeyi kullanarak, çeşitli meslekleri ve çeşitli olayları canlandırırılar. Oyun araç gereci bakımından yeterlilik ve çeşitlilik gösteren ilgi köşeleri çocuğu daha özgür ve yaratıcı yapar (Maden Ellialtıoğlu, 2005).

İlgi köşelerinde oynanan oyunlar arasında düş gücü oyunlarının yanı sıra masa ve eğitici oyuncaklarla oyunlar, müzikli oyunlar, bloklarla oyunlar, kukla oyunları ve dramatik oyunlar yer almaktadır.

2.4.6.2. Türkçe Etkinliklerinde Oyun

Çocukların dil gelişimleriyle ilgili olan ana dili etkinlikleri sayesinde çocuklar başkalarının konuşmalarını dinleyerek ve uygun karşılıklar vererek konuşmalara katılırlar. Duygu ve düşüncelerini başkalarına sözel ifadelerle açıklarlar. Çocuklar bu etkinlikler sırasında belli durumlarla ilgili duygularını sadece sözel ifadelerle değil, vücut hareketlerini, jest ve mimiklerini kullanarak da ifade ederler. Yaratıcılıklarını ortaya koyarlar. Anadili etkinliklerinde oyun, konudaki yoğunluğu azaltıp, konunun daha eğlenceli bir hale gelmesini sağlar. Parmak oyunları, dramatizasyon ve pandomim gibi etkinlikler çocukların sözle hareket arasında bağlantı kurmalarına, kas gelişimine,

hayal gücünün gelişimine, toplumsal becerilerin gelişimine ve enerjisini sarf edip rahatlamasına yardımcı olurlar (Elliältiođlu, 2005).

2.4.6.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Oyun

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, okul öncesi eğitim kurumlarında kavram geliştirici oyuncaklar ile çalışma ve kavram geliştirici çalışmalar olarak iki şekilde yapılmaktadır.

Kavram geliştirici oyuncaklarla oynamak çocuklara, belli yönergelere uymak ve belli bir süre belli bir etkinliği sürdürebilmek ve sonuçlandırabilmek gibi davranışları kazandırmaktır. Ayrıca çocukların küçük kas ve el becerilerini kullanmaya yönelterek psikomotor gelişimlerine, el-göz koordinasyonunun sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Grupla oynanan eğitici oyuncaklar ise çocuğun sosyal gelişimini desteklemesi açısından önemlidir (Seyrek ve Sun, 2003).

Kavram geliştirici çalışmalar, çocukların belli alanlardaki yeterliliklerini destekleyen ve geliştiren çalışmalardır. Bu çalışmaların ilk aşamasında çocuklar parmaklarını kendi bedenleri üzerinde, havada ve farklı zeminler üzerinde değişik şekiller oluşturacak biçimde hareket ettirirler. Bu da oyun yolu ile olur. Havada bulut çizmek, çember çizmek, dalgalar oluşturmak vb. bu oyunlara örnektir.

Bu çalışmalar yalnızca kağıt ve kalem kullanarak yapılan çalışmalar olmamalıdır. Çalışmalara oyunda katılmalıdır. Örneğin; üstünde, altında, yanında konusunu ele aldığımız bir çalışmada önce konu ile ilgili test örneğini verdikten sonra değişik nesnelere konunun daha çok pekiştirilmesi amacıyla üstünde-altında oyununu oynayabiliriz.

2.4.6.4. Müzik Etkinliklerinde Oyun

Müzik etkinlikleri (şarkı söyleme, ritm çalışmaları, müzik dinleme, müzikli dramatizasyon, yaratıcı danslar vb) çocukların genel gelişimlerine katkıda bulunur ve birçok beceriye sahip olmalarını sağlar. Farklı nesnelere ve insanların seslerini ayırt edebilme, ince kalın sesleri doğru algılama ve söyleme, sesini kontrol edebilme, ritmi doğru hissedip yansıtmama, birlikte başlayıp bitirme, gruba uyum sağlama, yeni sözcükler öğrenme, yeni kavramları ve bunların ayrıntılarını öğrenme, yönergeyi anlama, uyma,

hatırlama, ezberleme, ses ve söz üzerinde dikkatini yoğunlaştırır, müzik eşliğinde koordineli hareket etme vb gibi beceriler bunlara örnektir. Bütün bu becerileri kazandırmanın temelinde yine oyun vardır. Eğitici müzik oyunları, şarkılı oyunlar, danslar ve rontlarla çocukları hem eğlendirebiliriz hem de bu becerileri kazandırabiliriz (Ellialtıoğlu, 2005).

2.4.6.5. Sanat Etkinliklerinde Oyun

Resim ve elişi etkinliklerinde yer alan çeşitli boya çalışmaları, yoğurma maddeleriyle çalışmalar, kağıt işleri, artık malzemelerle çalışmalar, çocuğa tım duyu organlarını kullanarak farklı malzemeleri tanıma fırsatı verdiği gibi, bazı kavramların geliştirilmesine ve becerilerin kazandırılmasına, çocuğun kendini ifade etmesine ve yaratıcılığının gelişmesine olanak sağlamaktadır (Maden Ellialtıoğlu, 2005).

Karalama, izme, boyama, resim yapma, kesme, yapıştırma, delme, yuvarlama, mıncıklama gibi etkinlikleri ocuk bir oyun olarak görür. Öğretmenler bu etkinlikleri oyunlaştırarak çocuğun heyecanlanmasını, eğlenmesini, meraklanmasını sağlamalıdır. Resim ve elişi etkinlikleri çalışmaları sırasında çocuklarla birlikte yapılan maske, kukla, ayakta duran hayvanlar vb. alışmalar etkinliğin bitiminden sonra çocuklarla birlikte bir dramatize çalışmasında kullanılabilir (Seyrek ve Sun, 2003).

2.4.6.6. Fen Etkinliklerinde Oyun

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan, çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişmelerinin hızlı olduğu bu dönemde, temel fen kavramlarının oluşmaya başladığı ifade edilmektedir (Kalley & Psillos, 2001). Okul ncesi dönemde, çocuklara hem fen ve doğa ile ilgili kavramlar kazandırılırken, hem de problem çözme, bilimsel ve çok yönlü düşünme gibi hayat boyunca bireye gerekli olan temel özellikler kazandırılmaktadır (Güler & Bıkmaz, 2002; Alisinanoğlu & Ulutaş). Erken yaşlarda sunulan fen eğitimiyle; bireyin çevresinde ve doğada gelişen olayları tanınması, ilişkileri algılaması, gözlem yapması, bilgileri yorumlaması ve bilimsel süreç becerilerini kazanması sağlanmaktadır (Hamurcu, 2003).

Kalıcı ğrenmenin gerçekleşebilmesi için yaparak yaşayarak, yani öğrencilerin aktif katılımıyla yürütülen etkinliklerle mümkün olabilmektedir. Okulöncesi dönemde

yapılacak birçok etkinliğin oyun temelli olduğu düşünülürse fen kavramlarını kavratmada bu teknikten faydalanmak önemlidir. Oyunun çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyen ve kendini ifade etmesini sağlayan, yaratıcı düşünme becerileri ve hayal güçlerini harekete geçiren bir teknik olduğu bilinmektedir (Güler & Bıkmaz, 2002; Şahin, 1998; Alisinanoğlu & Ulutaş). Bu bakımdan fen ve doğa etkinliklerinde oyunla ilgili fen kavramların daha iyi kavratılacağı düşünülürse oyuna yeterince yer verilmesi gerektiğine inanılmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

a) Okula Hazırbulunuşluk İle İlgili Çalışmalar

Oktay (1983), tarafından yapılan “Farklı Sosyo-ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocuklarda Okul Olgunluğunun Ölçülmesi” isimli çalışmada Oktay, İstanbul’daki farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen çocukların okul olgunluklarını karşılaştırmış, sosyo-kültürel düzeyi yüksek olan çocukların okuma olgunluğunun ve genel olgunluk düzeyinin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklara göre anlamlı derecede farklı olduğunu saptamıştır (Oktay, 1983).

Smith, Simmons ve Kameenui (1995), okul öncesi dönemde çocukların yazı harflerini seslere dönüştürmeleri için, okumaya başlangıçta kelimenin ses yapısıyla ilgili bilinçli bir farkındalık ve kelimelerin seslerini manipüle etme becerisi gerektiğini belirtmişlerdir. Yaptıkları araştırmada fonolojik farkındalık bakımından zengin okul öncesi deneyimlere sahip çocukların buna sahip olmadan başlayanlara göre daha başarılı okuyucular olduklarını bulmuşlardır (Fitzsimmons, 1998).

Polat Unutkan (2003), tarafından yapılan "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu" adlı doktora tez çalışmasında, okul öncesinden ilköğretime geçen 60-78 ay çocukların ilköğretime hazır oluş düzeylerini değerlendirmek amacıyla Türk çocuklarına özgü bir ölçek geliştirmiş ve standardizasyonu yapılmıştır. “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” Gelişim ve Uygulama formlarının, geçerlilik, güvenirlik ve norm çalışması sonuçlarını ve okul öncesi eğitimle ilgili diğer bulguları içermektedir. Ölçek gelişim formu anne-babaların ve öğretmenlerin doldurduğu 153 maddeden oluşmakta, uygulama formu ise çocuklar birebir öğretmenin resimli çalışmalarla uyguladığı 74 maddeden oluşmaktadır. Bu

araştırmanın en önemli bulgularından biri de okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara oranla İlköğretime çok daha hazır olarak başladıklarıdır. Şanssız koşullardan da gelse okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar hiç okul öncesi eğitim almamış çocuklara oranla ilköğretime çok daha hazırdırlar.

Gonca (2004), "farklı sosyoekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen altı-yedi yaş grubu ilköğretime yeni başlayan ve normal gelişim gösteren çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyleri" adlı araştırmasında; sosyoekonomik ve kültürel düzeylere göre çocukların hazır bulunuşlukları arasında, yüksek sosyoekonomik ve kültürel düzeydeki çocuklar yönünden anlamlı bir fark bulunmuştur. En düşük hazır bulunuşluk düzeyi ise düşük sosyo-ekonomik ve kültürel düzeydeki çocuklarda görülmüştür. Okul öncesi eğitim durumuna göre çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri arasında, okul öncesi eğitim almış çocuklar yönünden anlamlı bir fark bulunmuştur. Ebeveyn eğitim durumları yükseldikçe çocuklarının okula hazır bulunuşlukları arasında doğru orantı vardır. Ayrıca çocukların cinsiyetlerine göre hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Polat Unutkan (2006) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, okul öncesi dönem çocukların ilköğretime hazır bulunuşluklarının ince motor becerilerin gelişimi ve çizgi uygulamaları açısından belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, okul öncesi eğitim alan 180, almayan 120 5, 5.5, 6 yaş çocukları oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, kişisel bilgileri içeren anket formu ile "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği"nin Gelişim ve uygulama formlarının ilgili bölümleri kullanılarak toplanmıştır. Bulgular t test ve varyans analizi uygulanarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitim alma değişkeni ile çocukların gerek gelişimsel gerekse uygulama açısından ince motor beceriler arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Okul öncesi eğitim alan çocuklar daha yüksek aritmetik ortalamalara sahiptirler. Çizgi uygulamasında cinsiyet farkı yokken, gelişimsel özellikler açısından kız çocukların erkek çocuklardan daha yüksek aritmetik ortalamaları olduğu görülmüştür. Yaş grupları arasında gelişimsel özellikler açısından farklılık bulunmazken, çizgi uygulamasında 5 yaş çocukları daha düşük puanlar almışlardır. Sosyo-ekonomik düzey açısından her iki boyutta da farklılık saptanmıştır.

Polat Unutkan (2006) tarafından yapılan araştırmada, okula hazırlık alan ve almayan çocukların bilimsel düşünme becerileri temelinde ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyleri; yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim alan 180 ve almayan 120 5, 5.5, 6 yaş çocukları oluşturmuştur. Araştırmada veriler kişisel bilgileri içeren anket formu ile “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”nin uygulama formunun fen çalışmaları alt boyutu kullanılarak toplanmıştır. Bulgular t test ve varyans analizi uygulanarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitim alma değişkeni ile çocukların bilişsel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bu çocuklar bilişsel düşünme becerilerinde okul öncesi eğitim almayanlara oranla daha yeterlidir. Cinsiyet açısından çocukların bilişsel düşünme becerileri açısından bir fark bulunamamıştır. Çocukların yaşlarına göre matematik becerilerinin yalnızca sıralama ve ölçekten alınan toplam puan açısından farklılaştığı görülmüş, 5 yaş çocukların bilişsel düşünme becerileri 5.5, 6 yaş çocuklarına göre daha yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeyden çocukların matematik becerileri bakımından ilköğretime yeteri kadar hazır olmadıkları bulunmuştur.

Polat Unutkan (2006) tarafından yapılan araştırmada, 5-6 yaş çocuklarının sosyo-duygusal gelişimleri açısından ebeveynlerinin çocuk yetiştirme davranışının (tutumunun) etkilerinin okula hazır bulunuşluk açısından değerlendirilmesini içerir. Bu çalışma örneği 5, 5.5 ve 6 yaşlarındaki 300 okul öncesi öğrencisini içermektedir. Sonuç göstermiştir ki aşağıdaki aktiviteler ile alakalı olan ebeveyn davranışının (tutumunun) sosyo-duygusal boyutu açısından okul hazır bulunuşluk üzerinde pozitif etkileri vardır. Bu aktiviteler: Çocuklara kitap okunması, onlarla beraber oyun oynanmasına katılmak, sinema ve tiyatroların ziyaret edilmesi, aile sohbetlerine yer verilmesi, ailelerin çocuklarına sorumluluklar vermesi ve bu sorumlulukları takip etmeleri, kuralları beraber belirlemeleri ve çocuk yetiştirmede davranışları değiştirmek için ödül ve cezanın adil şekilde kullanılması.

Polat Unutkan (2007) tarafından yapılan araştırmaların bir diğerinde ise, okula hazırlık alan ve almayan çocukların matematik becerileri temelinde ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyleri; yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 5, 5.5, 6 yaş okul öncesi eğitim alan 180, almayan 120 çocuktan oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, kişisel bilgiler içeren anket

formu ile “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”nin Uygulama formunun matematik çalışmaları alt boyutu kullanılarak toplanmıştır. Bulgular t test ve varyans analizi uygulanarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitim alma değişkeni ile çocukların matematik becerileri arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bu çocuklar matematik becerilerinde okul öncesi eğitim almayanlara oranla daha yeterlidirler. Cinsiyet açısından çocukların matematik becerilerinde farklılık bulunamamıştır. Çocukların yaşlarına göre matematik becerilerinin yalnızca sıralama ve ölçekten alınan toplam puan açısından farklılaştığı görülmüş, 5 yaş çocuklarının matematik becerileri 5.5, 6 yaş çocuklarına göre daha yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeyden çocukların matematik becerileri bakımından ilköğretime yeteri kadar hazır olmadıkları bulunmuştur. Başka bir deyişle söz konunun çocukların matematik beceri ortalamaları diğerlerine göre daha düşük olarak saptanmıştır.

b) Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkileri İle İlgili Çalışmalar

Kavsaoğlu (1990), 1, 5-2, 0 yaş ve 4, 5-5, 0 yaş çocuklarında, oyun yöntemi ile işlev ve dil düzeylerinde, ”büyük-küçük”, ”uzun-kısa” kavramlarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara Gaziosmanpaşa semtine bağlı olan 5 okul oluşturmuştur. ”Eğitim ortamı tek bir değişken olarak, bu okulların ortak özelliğini oluşturmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey, ana-baba eğitimi, ana-babanın çocukla konuşma-oyun süreleri gibi değişkenler, bu araştırmada incelenmemiştir. Bu amaçla on beş test oyuncağı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmaya 1, 5-2, 0 yaş arası 10 kız, 10 erkek 20 çocuk, 4, 5-5, 0 yaşında 10 erkek, 10 kız olmak üzere toplam 40 çocuk katılmıştır. Veriler gözlem ve kayıt yöntemi ile toplanmıştır. Bu araştırmada, çok erken yaşlarda kavram gelişimi değerlendirilmesinin yapılabileceği ve bunun hangi düzeyde olduğunun belirtilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Bu sonuç da çocuğun biliş potansiyeline yaklaşımda, oyun yönteminin etkili olduğunu göstermektedir (Kavsaoğlu, 1990, s.165-167).

Yıldız (1997), iki buçuk- üç yaşlarından itibaren, çocuklarda somut kavramların oluşmaya başladığını (sayı, renk, hacim, miktar, şekil vb.); kavramların doğru oluşup gelişmesini sağlamada, objelerin ve olayların daha iyi anlaşılmasında ve kavranmasında eğitici olayların önemli bir işlevi olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan araştırmada, çocukların oynadıkları oyunlardaki olaylar ve objeler arasındaki sebep sonuç, benzerlik,

parça- bütün gibi ilişkiler kurmayı, sıralamayı, gruplamayı öğrendikleri belirlenmiştir. Ayrıca oyunlar çocuğun algılamasını, akılda tutmasını, çağrışımlar yapabilmesini, dikkatini toplayarak düşünebilmesini, akıl yürüterek deneyerek çözümler ve yorumlar yapabilmesini sağlar. Oyunlar, çocuklara belli yönergeler uymak ve masada oturarak bir etkinliği sürdürebilme gibi davranışları kazandırır (Yıldız, 1997: 553).

Laakso (1997), çocukların oyunlarını gözlemlemiştir. Araştırmada 18 aylık 110 çocuk gözlemlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Reynell Gelişimsel Dil Sklasını Hem de CDI kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sembolik oyunun dil gelişimini desteklediği sonucuna varılmıştır. (Lyytinen, Poikkeus ve Laakso, 1997, s.289-302) .

Sembolik oyunun dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla Lyytinen, Poikkeus ve Laakso (1997) çocukların oyunlarını gözlemlemiştir. Araştırmada 18 aylık 110 çocuk gözlemlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Reynell Gelişimsel Dil Sklasını Hem de CDI kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sembolik oyunun dil gelişimini desteklediği sonucuna varılmıştır. (Lyytinen, Poikkeus ve Laakso, 1997, s.289-302) .

Yıldız (1997), iki buçuk- üç yaşlarından itibaren, çocuklarda somut kavramların oluşmaya başladığını (sayı, renk, hacim, miktar, şekil vb.); kavramların doğru oluşup gelişmesini sağlamada, objelerin ve olayların daha iyi anlaşılmasında ve kavranmasında eğitici olayların önemli bir işlevi olduğunu vurgulamaktır. Yapılan araştırmada, çocukların oynadıkları oyunlardaki olaylar ve objeler arasındaki sebep sonuç, benzerlik, parça- bütün gibi ilişkiler kurmayı, sıralamayı, gruplamayı öğrendikleri belirlenmiştir. Ayrıca oyunlar çocuğun algılamasını, akılda tutmasını, çağrışımlar yapabilmesini, dikkatini toplayarak düşünebilmesini, akıl yürüterek deneyerek çözümler ve yorumlar yapabilmesini sağlar. Oyunlar, çocuklara belli yönergeler uymak ve masada oturarak bir etkinliği sürdürebilme gibi davranışları kazandırır (Yıldız, 1997: 553).

Ahioğlu (1999), sembolik oyun eğitiminin okul öncesi dönemdeki 48-54 aylık çocukların dil kazanım düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı araştırmıştır. Eskişehir ilinde bulunan biri Milli Eğitim Bakanlığı'na diğeri Türkiye Lokomotif Sanayi Anonim Şirketi'ne bağlı iki anaokulunda yaşları 48-54 yaş arasında 12 çocukla çalışılmıştır. Denekler seçkisiz olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmışlardır. Daha sonra deney grubu olarak belirlenen gruba haftada 3 uygulama şeklinde 2 ay süren toplam 24 sembolik oyun uygulaması yapılmıştır. Sembolik oyun

eğitimi sırasında anaokullarında bulunan nesnelere kullanılmıştır. Bu oyuncaklar, standart gerçeği nesnelere ve benzer olmayan nesnelere olarak gruplandırılmıştır.

Eğitim öncesi ve sonrasında çocukların, blok ve legoların bulunduğu oyun durumlarındaki ses kayıtları alınmıştır. Alınan ses kayıtları daha sonra Brown (1973) tarafından geliştirilen "Ortalama Sözcü Uzunluğu Ölçütlerine" uygun olarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak ortalama sözcü uzunluğu okulöncesi çocuklarda uygulanan sembolik eğitiminin, bu eğitimi almıyan çocuklara göre dil kazanım düzeylerinde ilerleme olacağı yargısına varılmıştır. En uzun sözcüdeki biçimbirim sayıları ile ilgili verilenin analizinde ise sembolik oyunun bir etkisi olmadığına inanılmaktadır. Bu sonuçlar okul öncesi dönemdeki çocuklarda, uygulanan sembolik oyun eğitiminin, çocukların dil gelişimi düzeylerinin artırılmasında önemli olduğunu göstermiştir. (Ahioğlu, 1999, s.70-72).

Santo (2006), okul öncesi eğitim öğretmenleri, okul öncesi eğitim alan çocuklar ve bu çocukların ebeveynlerinin, okul olgunluğu hakkındaki inanışlarını incelemiştir. Araştırmanın örnekleminde, 53 okul öncesi eğitim öğretmeni, 72 ebeveyn ve 105 çocuk bulunmaktadır. Verilerin elde edilmesinde anket ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya göre, okul öncesi eğitim öğretmenleri ve ebeveynler, çocuğun duygusal olgunluğunun başarılı bir okul başlangıcı için en önemli faktör olarak belirtmektedirler. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğu, çocuğun sosyal yeteneklerinin ve fiziksel sağlığının da okula başlangıç için önemli olduğunu vurgulamıştır. Hem okul öncesi eğitim öğretmenleri hem de ebeveynler okula başlamadan önce evde yapılacak dil geliştirme ve bilişsel faaliyetlerin başarılı bir okul başlangıcı için çok önemli olduğunu dile getirmişlerdir.

Çocuklardan toplanan verilerde ise oyunun çocuklar için çok önemli olduğu yine çocuklar tarafından belirtilmiş, çocukların okul öncesi eğitim kurumunu oyun ile ilişkilendirdikleri vurgulanmıştır.

Özdenk (2007)'in oyunun, çocukların psikomotor becerileri olan büyük ve küçük kas becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, 6 yaş grubu 46 çocuk incelenmiştir. Araştırma sonucunda; belirlenmiş olan oyunların deney grubunun denge, top tutma, top atma, sıçrama, yerden top alma ve koşu becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Erkek çocukların koşu becerileri hariç diğer becerilerinin oyun

yoluyla geliştirilebileceği belirlenmiştir. Kız çocuklarının denge ve çabukluk becerileri hariç diğer becerilerinin oyun yoluyla geliştirilebileceği belirlenmiştir.

Duruoalp, Aral (2010)'in Anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerinde Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programının etkisinin incelendiği araştırmada, örnekleme alınan deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplamından, iletişim, uyumsuzluk ve çekingenlik alt testlerinden aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

c) Dezavantaj İle İlgili Çalışmalar

Spitz'in araştırmaları, yaşamının ilk yılında annesinden ayrılan ve sevginin olmadığı çocuk yuvası atmosferine gelen, sadece karnı doyurulan ve okşayıcı sevgiden mahrum kalan çocuğun sonraki hayatında telafisi mümkün olmayan ruhsal rahatsızlıklara maruz kalacağını belirtmiştir. Bu çocuklar için en iyi bakım koşulları sağlansa bile, duygusal rahatsızlıklar ve zihinsel gelişim geriliği bütün hayatı boyunca onlarla beraber olmaktadır ve bu çocuklar hayati becerilerini hiçbir zaman istenen seviyeye çıkaramamaktadır. Bu sarsıcı sonuçlar çocuğa gösterilen sevginin yalnızca ruh sağlığı için değil, çocuğun tüm gelişimi için de büyük önem taşıdığını göstermektedir (Spitz, 1946).

Kurum bakımı, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal gelişimleri açısından uygun değildir. Aileden alınarak kuruma konulan çocuk için kurum, aile yerine geçer. Bu nedenle kurum, çocuğun duygusal gereksinimlerini karşılamak, eğitim ve sosyalleşmesini sağlamak ve onu denetlemek zorundadır. Ancak bu kurumlar bu işlevleri yerine getiremedikleri için, burada bulunan çocukların psiko -motor ve dil gelişimlerinde gerilikler görülmekte, zekaları uyanların yetersizliği nedeniyle yeterince gelişmemektedir. Çeşitli araştırmalarda, yurttan kalan çocukların okul başarısı ve yetenekleri alanlarında ve ders dışı etkinliklerde, aileleri yanında kalan çocuklara göre daha düşük bulunmuştur (Tuzcuoğlu, 1989).

Kut (1987), Bakırköy Çocuk Yuvasında ki 3-12 yaş çocuklar arasında yaptığı çalışma sonunda çocuklarda sıklıkla gözlenen davranışların başında kendi başına yemek yemenin geldiğini saptamıştır (%91,33). Bunu ürkek, çekingen ve sessiz olma (%43,93), aşırı hareketlilik ile çok yeme (%38,73), dikkatinin dağınık olması ile gece

yatağını ıslatma (%36,42), aşırı hassaslık (%35,26), gece yalnız kalmaktan korkma (%32,95), aşırı kıskançlık (%32,37), huysuzluk ve istifçi olma (%31,79) diye açıklamaktadır. Yapılan çalışma, çocuk yuvasında ki çocuklarda gözlenen dikkat bozukluğuyla okul başarısı arasındaki ilintiye dikkat çekmekte ve dikkati dağınık çocukların okul başarısının da düşük olduğunu göstermektedir (Fergusson & Horwood, 1992).

Ömeroğlu (1992) araştırmasını gecekondü bölgelerinde yaşayan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına uygulanacak eğitim programının çocukların psikomotor, bilişsel, dil, sosyal gelişimlerine ve özbakım becerilerine etkisini ölçmek amacıyla yapmıştır. Araştırmada Ankara Ulucanlar Doğum Evi'nde aynı gün içerisinde doğan 60 bebek ilk yılın örneklemini, araştırmacı tarafından izlenen 48 bebek ise ikinci yılın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma üç yıl sürmüştür. Çalışmanın örneklemini oluşturan çocuklar eşit olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda ikinci ve üçüncü yılın başında ve sonunda Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği, Denver Gelişimsel Tarama Testi, Seattle Gelişim Değerlendirme Ölçeği ve Reel Dil Gelişim Testi ön ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek amacı ile etkinlikler oyun şeklinde hazırlanmış ve bu etkinlikler ev ziyaretleri yolu ile annelere anlatılmıştır. Ev ziyaretleri haftada bir yarım gün olarak düzenlenmiştir ve her hafta yeni bir gelişimsel oyun kartı anne-babaya bırakılmıştır. Eğitim çalışmaları her yıl Ekim ve Mayıs ayları içinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda ev merkezli 0-3 yaş erken çocukluk eğitiminin çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Çataloluk (1994), yaptığı araştırmada; farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğunu karşılaştırdığı araştırmasında, 5-6 yaşlarındaki korunmaya muhtaç çocukların okul olgunluğu düzeylerinin, kreş ve gündüz bakım evlerindeki çocukların okul olgunluğu düzeylerine göre daha düşük olduğunu saptamıştır.

Kurum bakımında kalan çocuklar, yaşlılarından farklı özellikler göstermektedirler. Çevresel uyarı eksikliği nedeniyle genel bilişsel becerilerde yaşlılarından gerilik görülmüştür. Zihinsel gelişimin önemli öğeleri olan problem çözme ve algısal ayırt etme becerilerinde de kurum bakımının olumsuz etkileri olduğu bulunmuştur. Bununla

beraber, deneysel çalışmalarda, kurum koşulları düzeltildiğinde çocukların IQ puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Bıyıklı, doçentlik tezinde yetiştirme yurduna yuvadan gelen 7-11 yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların zihinsel ve psikososyal gelişimini alt sosyo – ekonomik düzeyden aileye sahip çocuklarla karşılaştırmıştır. Sonuçlara göre; yuvada kalan çocukların zihinsel gelişimleri, ailesi olan çocuklara göre daha geridir. Psikososyal gelişim açısından iki grup karşılaştırıldığında, özellikle uyum, toplumsallaşma, sorumluluk, dil gelişimi ile bağımsız etkinliklerde kontrol grubu daha üst seviyede çıkmıştır. Araştırmacı, yetiştirme yurdunda kalan çocukların genel gelişim geriliklerini sevgisiz geçen ilk yılların olumsuz etkisine ve kurum koşullarının bunu pekiştirici rolüne bağlamaktadır (Şahin, 1994).

Çocuğun içinde yetiştiği ailenin çok önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü aile, çocuğu yetiştiren, topluma hazırlayan bir kurum olarak karsımıza çıkmaktadır. Böyle olunca aile ortamından yoksun yuvada yaşayan çocukların birçok aileye ilişkin durumu yasayamadığı ortadır (Erdoğan ve Alisinaoğlu, 2002). Kurum bakımında istismar edilen çocuklar, yüksek oranda (%10) öğrenme bozuklukları (Nasstrom, Koch, 1996), başarısızlıklar (%41) (Chamberla in, Moreland & Reid, 1992), dil bozuklukları (%50-70) (Breitner & Farnell, 1997; Halton, Mendonca & Berkowitz, 1995), hafif mental retardasyon (%6) (Nasstrom & Koch, 1996) gösterirler. Bir bütün olarak bu bulgular, öğrenme ve onunla ilgili problemlerin, kurum bakımındaki çocuklarda, diğer çocuklara oranla 2 kat daha fazla yaygın olduğunu göstermektedir. Çocuk yuvalarında yaşayan bakım ve koruma altındaki çocukların kurumsal bakımın çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi yetersiz anneliğe bağlanmaktadır.

Sloutsky'nin (1997) çalışması, kurum bakımının çocukların bilişsel, afektif ve kişisel gelişim üzerindeki etkileri araştırmıştır. Örneklem grubunu kurumda kalan çocuklarla aileleri yanında kalan çocuklar oluşturmuştur. Sonuçta, kurum çocuklarının IQ skorları, diğer grubun çocuklarından anlamlı bir şekilde daha az bulunmuştur. Bu bilgi, kurum bakımının, çocukların dış dünyayla ilgili bilgi ve algılamalarını etkilediğini göstermektedir. Bu çocuklar, bilişsel gelişimi ölçen testlerde diğerlerinden farklılaşmaktadırlar. Ayrıca sonuçlar, çocukların yetimhaneye geldikleri yaş ve bakım altında kaldıkları sürenin, bilişsel gelişimleri arasında güçlü bağlar olduğunu göstermektedir. Aileleri yanında kalan çocuklar, yüksek IQ skorları almışlardır. Çalışma, kurumların, çocuk gelişimi üzerinde negatif etkileri olduğunu göstermiştir.

Doğar doğmaz yuvalara verilerek büyütülen çocukların gelişimlerine ilişkin alanın klasik çalışmalarında bazı ortak bulgular gözlenmiştir (Pringle & Gooch, 1965; Skeels, Updegraff, Wellman ve Williams, 1938; Skeels, 1965; Skodak ve Skeels, 1949; Bowlby, 1951 ve Spitz, 1950; Bruner, 1969; Dennis, 1960 ve Hunt, 1960). Ülkemizdeki bazı çalışmaların da (Antikacıoğlu ve İnciler, 1982; Şahin, 1990) desteklediği bu ortak verilerin muhtemelen en önemlisi, bu çocukların erken yaşlardaki gelişmelerinin iyi bakım-beslenmeye ve uygun sağlık koşullarına rağmen geri kalışı ile ilgilidir (Çörüş ve Arık, 1999).

Arık ve Çörüş, SHÇEK yuvalarından seçilen 122 çocuğun ve orta sosyo-ekonomik düzey aile ortamından alınan 148 çocuğun bilişsel performanslarını ölçtükleri bir çalışma sonucunda iki grup arasında bilişsel performans açısından aile yanında yetişen çocuklar lehine bir farklılık olduğunu belirtirler (Çörüş, Arık, 1999).

Taylor, Gibbs ve Slate (2000), düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ve çeşitli etnik gruplardan olan risk altındaki çocukları, okul öncesi eğitimi alma ve okul olgunluğu açısından incelemişlerdir. Araştırmada çocuklar iki gruba ayrılarak incelenmiş ve Georgia Okul öncesi Eğitim Programına katılan çocuklar Georgia Okul öncesi Program Değerlendirmesi Formları ile değerlendirilmişlerdir. Bu form birinci sınıfa başlayacak olan çocukların okul olgunluğunu sağlamak için anaokulu döneminde çocukları geliştirmek üzere yapılan araştırmalarda geliştirilmiştir. Çocuklar eğitimciler tarafından değerlendirilmiş ve testte yer alan iletişim, mantıksal-matematiksel, fiziksel, kişisel ve sosyal alanlardan oluşan alt testlerden yeterli puan alan çocuklar hazır ve yeterli, bu becerilere sahip olamayanlar ise hazır olamayan çocuklar olarak nitelendirilmiştir. Araştırma sonucunda, Georgia’da okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişisel ve fiziksel puanlarının diğer çocuklardan daha yüksek olduğu, yani bu çocukların okul olgunluğu ile ilgili beceriler açısından okul öncesinde geçirdikleri pozitif deneyimlerden olumlu olarak etkilendikleri belirtilmiş ve bu bulgularını okul öncesi eğitimin risk altındaki çocukların akademik ve entelektüel gelişimlerine yararlarını ortaya çıkaran pek çok araştırma ile desteklemişlerdir.

Kurum bakımındaki çocukların öğrenme problemlerinin tanınmasından hareketle öğrenme yetersizliklerinin doğasını anlamak amacıyla Evans’ın yaptığı bir çalışmada,

3843 kişilik örneklem grubunun % 90'ında IQ puanları, ortalamanın altında bulunmuştur (Evans, 2001) .

Balat (2003) çalışmasında, korunmaya muhtaç çocuklar ile ailesiyle birlikte yaşayan çocukların okula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgileri arasındaki durumu ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Kadıköy ilçesine bağlı 11 okuldan 462 çocuk ile İstanbul Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Müdürlüğüne bağlı 4 farklı kurumda bulunan 51 çocuk olmak üzere 513 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Boehm Temel Kavramlar Testi, Bracken Temel Kavram Ölçeği ve Aile Bilgi Formu kullanılmıştır. Boehm Temel Kavramlar Testi, çocukların okulda başarılı olmak için bilmeleri gereken 50 önemli kavramın anlaşılmasını değerlendirmek amacıyla tasarlanmış bir testtir. Bracken Temel Kavram Ölçeği ise kriter geçerliliği çalışmasında aynı kapsamı ölçen başka bir testin kullanılması gerekliliğinden dolayı kullanılmıştır. Bu ölçekte ise renk tanıma, harf tanıma, sayı sayma, kıyaslama, şekil, yön/konum, sosyal/duygusal, büyüklük, nicelik gibi alt testler yer almaktadır. Araştırmada okul öncesi eğitimden yararlanmayan ve bir yıl yararlanan ile iki yıl ve daha fazla okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların kavram puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi arttıkça çocukların puan ortalamalarında da artış gözlenmiştir. Araştırmanın diğer önemli sonuçlarından biri de, sosyoekonomik düzeyin yani çocuğun ailesinin demografik, öğrenim ve kültürel yapısının çocuğun gelişimini doğrudan etkilediğidir. Öte yandan, çocukların kardeş sayıları arttıkça testten aldıkları puanların da düştüğü görülmüştür.

Kılıç (2004) yaptığı çalışmada, ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunlukları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu çocuklar arasındaki bazı değişkenlerin okul olgunluğu ve görsel algılamada farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Ankara, Konya ve Eskişehir'deki Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme kurumlarına bağlı çocuk yuvalarında kalan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden ve ailesi ile birlikte yaşayan 60–72 aylar arasındaki toplam 130 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada çocukların kendileri ve ailelerine ilişkin özellikleri belirlemek için Genel Bilgi formu, çocukların okul olgunluğunu belirlemek amacı ile Metropolitan Okul Olgunluk Testi ve çocukların görsel algılama davranışını belirlemek

için de Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ailesi ile birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların okul olgunluğu ve görsel algılama alt boyutlarına ait puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Çocukların yaşı ilerledikçe okul olgunluğu puan ortalamalarının da arttığı, ayrıca çocukların yaşadığı yerin okul olgunluğu testi alt boyutlarına ait ortalamalar arasında anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür.

Davun (2009) “Okul Öncesi Dönemde Etkinliklerle Desteklenmiş Sanat Eğitiminin Çocukların Estetik Beğeni Düzeylerine Etkisi (Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Örneği)” konulu çalışmasında Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Çocuk Yuvasına devam eden 60–72 ay çocuklarla çalışmıştır. Araştırma sonucunda Görsel Sanat Eğitimi alan deney grubuna dâhil çocukların estetik yargılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sağlıklı büyümenin gündeme taşındığı şu günlerde; Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Pediatrik Endokrinoloji Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Abdullah Bereket 5–6 yaş aralığındaki çocukların boy ve ağırlık gelişim alt ve üst sınırı belirtilmektedir. Buna göre erkek/kız boy ortalamasının alt sınırı 101 cm, üst sınır ise 125 cm, ağırlık alt sınırı 14 kg üst sınırı ise 28 kg olarak belirtmektedir. Kurum ortamında yaşayan çocukların aileleri yanında yaşayan çocuklara nazaran daha kısa boylu ve daha zayıf oldukları, yuva bakımındaki çocukların Bereket (2011) belirttiği boy-kilo gelişim ölçümlerinin alt sınırına daha yakın, aileleri yanında kalan çocukların ise üst sınır ve üst sınıra yakın oldukları görülmektedir.

Dilli 'nin (2013), yaptığı çalışmada, 60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık destek programının çocukların ilköğretime hazırbuluşluluğuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, düşük sosyo-kültürel ortamdan gelen, ailesinin ekonomik durumu yetersiz ve ebeveynlerinin eğitim seviyesi düşük 60–72 aylık çocuklardan oluşan 20 kişilik bir deney grubu (10 kız 10 erkek öğrenci) ve 20 kişilik bir kontrol grubu (10 kız 10 erkek öğrenci) olmak üzere 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak üzere Polat Unutkan tarafından 2003 yılında geliştirilen ve standardizasyonu yapılan “Marmara ilköğretime Hazır Oluş Ölçeği”nin Gelişim ve Uygulama formları kullanılmıştır. 2006 yılında 36-72 aylık çocuklar için geliştirilen okul öncesi eğitim

programında yer alan amaç ve kazanımlar çerçevesinde sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan destek programında; fen, matematik, müzik, drama, türkçe, oyun, hareket, sanat ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 16 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin istatistiksel analizi Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun matematik, fen, ses, zihinsel-dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, özbakım becerileri, uygulama ve gelişim formu son test sonuçları açısından deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmada “60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı”nın çocukların ilköğretime hazırbuluşluluk düzeyine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

BÖLÜM III: ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve araştırmada elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler tanıtılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programının sosyal yönden dezavantajlı (kurum ortamında yaşayan) 60-72 aylık çocuklarının ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen deneysel bir çalışmadır. Kurum ortamında yaşayan çocukların katıldığı 60-72 aylık dezavantajlı çocuklara yönelik bir eğitim programının etkisini sınamak için yürütülen bu çalışmada deneysel desene bağlı olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. 60-72 aylık dezavantajlı çocukların ilköğretime hazırbulunuşlukları Polat Unutkan (2003) tarafından geliştirilmiş "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği" ile saptanmıştır. Deney gruplarında yer alan çocuklara Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmada bağımlı değişken 60-72 aylık dezavantajlı çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyleri bağımsız değişken ise; çocukların ilköğretime hazırbulunuşlukları üzerine etkisi incelenen "60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı"dır. Araştırmada uygulamalar başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminden sonra ön-test ve son-test uygulanmıştır. Bu araştırmanın deseni, ön-test-son-test kontrol gruplu deneme modelidir.

“Deneme modeli, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının gizlenmesiyle olur. Bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır (Karasar, 2000, s.88).

Araştırmada kullanılan deneysel modelin gösterimi Çizelge 1’deki gibidir.

Çizelge 1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

		Öntest		Sontest
G1	R	O11	X	O12
G2	R	O21		O22

G: Deney ve kontrol grubu

R: Rasgele atama

O: Öntest-sontest olarak kullanılan gelişim testi

X: Uygulanan program (Karasar, 2000).

Deney ve kontrol gruplarında kız-erkek sayısının eşit dağılım göstermesine dikkat edilmiştir. Deney grubuna MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulamasına ek olarak 60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulamasına ek olarak ayrıca "60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı" uygulanmamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada "60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı"nın çocukların ilköğretime hazır bulunuşluluğuna etkisini incelemek üzere deney-kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu grupların oluşturulması aşamasında İstanbul SHÇEK'ya bağlı kurumlar araştırılmış bunların arasından 60-72 aylık çocukların bulunduğu bir kurum seçilmiştir. İstanbul ili Kadıköy ilçesinde Göztepe Semiha Şakir Çocuk Yuvası'nın dört şubesinden kura yöntemiyle seçilen iki şubesinin biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu iki şubede 2010 - 2011 öğretim yılında bakılan 60-72 aylık dezavantajlı çocuklardan 40 çocuk seçilmiş, kız-erkek sayılarının gruplarda (deney-kontrol) eşit dağılım göstermesine dikkat edilerek rasgele 20 kişilik bir deney grubu (10 kız 10 erkek) ve 20 kişilik bir kontrol grubu (10 kız 10 erkek) oluşturulmuştur. Çalışma bu çocuklarla yürütülmüştür.

Tablo 1. Deney Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyetlerine İlişkin Frekans Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
Deney Grubu	10	50	10	50	20	100
Kontrol Grubu	10	50	10	50	20	100
Toplam	20	50	20	50	40	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu eşit sayıda olmak üzere toplam 40 çocuktan oluşmaktadır. Gruplara göre cinsiyetlerin dağılımı incelendiğinde deney ve kontrol grubunda kız ve erkek sayısının birbirine eşit olduğu görülmektedir.

3.3. 60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı

Araştırmada çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyini arttırmak için araştırmacı tarafından "60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı" hazırlanmıştır. Eğitim programının hazırlanması aşamasında 2006 yılında 36-72 aylık çocuklar için geliştirilen okul öncesi eğitim programında yer alan amaç kazanımlar çerçevesinde, çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak seçilmiştir. Amaç ve kazanımlar zihinsel ve dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve öz bakım becerileri alanlarından seçilerek tüm gelişim alanlarına uygun etkinlikler hazırlanmıştır. Eğitim programının uygulaması 2010-2011 eğitim öğretim yılının Ekim ve Mayıs aylarında okulların açık olduğu günlerde toplam sekiz ay boyunca ve günde üç oyun etkinliği olarak planlanmıştır. “60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı”nda oyunlar hazırlanırken çocukların oynayarak, eğlenerek öğrenmesi amaçlanarak bütün etkinlik türlerinin oyun yoluyla verilmesine dikkat edilmiştir. Hazırlanan taslak program Yrd. Doç. Dr. Özgül Polat tarafından amaçlar ve kazanımlar, ilköğretime hazırbulunuşluğun oyun etkinlikleriyle bütünleştirilmesi bakımından incelenmiş ve bu incelemeler doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Eğitim programında yapılan düzeltmeler sonrasında program tekrar gözden geçirilerek son şekli verilmiştir.

“60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı” 8 ay boyunca deney grubuna uygulanmıştır.

Örnek Etkinlikler:

ETKİNLİK: HAYDİ ÜFLEME YARIŞINA (FEN VE MATEMATİK)

MATERYAL: Kibrit kutusu, bir tabaka kâğıt, mermer parçaları, cetvel, kağıt, kalem

AMAÇ KAZANIMLAR:

BİLİŞSEL ALAN

Amaç 2. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme

Kazanımlar

1. Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.
2. Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

DİL ALANI

Amaç 2. Konuşurken sesini doğru kullanabilme

Kazanımlar

1. Nefesini doğru kullanır.

UYGULAMA: Tabaka halindeki kâğıt öğretmen ve çocuklarla birlikte iyice buruşturulup top haline getirilir ve masanın üstüne konularak yeri işaretlenir. Masanın etrafındaki çocuklar toplara sırayla üflerler. Topları nereye kadar üfledikleri not edilir. Daha sonra aynı kâğıt top, farklı zeminlere konularak üflenir ve yine not edilir. Bu uygulama pinpon topu, bilye, tenis topu ile de yapılır. Kibrit kutusuna da mermer taşları doldurularak üflenir. Oyunun sonucunda çocuklarla yük arttıkça ve zemin pürüzlendikçe her bir üflemede alınan yolun azaldığı tartışılır.

ETKİNLİK ADI: LABİRENTLER (LABİRENT ÇALIŞMASI)

MATERYAL: Tahta bloklar, sepet

AMAÇ VE KAZANIMLAR:

PSİKOMOTOR ALAN

Amaç 1. Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

6. Belirli bir mesafeyi sürünerek gider.

Amaç 3. Büyük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme

Kazanımlar

5. Farklı ağırlıktaki nesnelere taşıyarak belirli bir mesafeye gider.

BİLİŞSEL ALAN

Amaç 9. Nesnelere sayabilme

Kazanımlar

5. Nesnelere sayarak miktarlarını az ya da çok olarak söyler.

UYGULAMA: Öğretmen, sınıfı iki gruba ayırır. Gruplardan birer çocuk, öğretmenin başla komutuyla sepetten birer nesne alır. Öğretmenin daha önceden tahta bloklardan hazırladığı labirentten sürünerek geçer, karşı tarafta bulunan sepete ellerindeki nesneyi bırakır. Nesneyi sepete ilk bırakan çocuk, grubuna bir puan kazandırır. Oyun sonunda, çocuklarla birlikte puan tablosu incelenerek kazanan grup belirlenir.

ETKİNLİK ADI: BENİM ADIM CEREN, CEYLAN GİBİ (SES ÇALIŞMASI)

MATERYAL : - - -

AMAÇ VE KAZANIMLAR:

DİL ALANI

AMAÇ VE KAZANIMLAR:

Amaç 7: Ses bilgisinin farkında olabilme

Kazanımlar

1.Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.

2.Aynı sesle başlayan sözcükler söyler.

UYGULAMA: Öğretmen, çocukların isimlerinin baş harflerine dikkat çeker. Ardından, “Benim adım Ceren, ceylan gibi.” Der ve ceylan gibi derken bir beden hareketi yapar. Çocukların tekrar etmesini ister. Çocuklardan da isimlerinin baş harfi ile başlayan bir

nesne söylemesini ve bedeniyle göstermesini ister. Her söylenen isim ve nesne, grup tarafından hece sayısı kadar alkışlanarak tekrar edilir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak üzere iki araç kullanılmıştır. Bunlardan ilki kişisel bilgi formudur. Diğeri ise, Polat Unutkan tarafından 2003 yılında 60-78 ay aralığındaki Türk çocukları için özel olarak geliştirilen ve standardizasyonu yapılan Marmara ilköğretime Hazır Oluş Ölçeğidir. Ölçek, Gelişim ve Uygulama formları olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. MİHÖ'nün Gelişim Formu; zihinsel ve dil (74 madde), sosyal duygusal (40 madde), fiziksel gelişim (23 madde), ve öz bakım becerileri (16 madde) olmak üzere 4 alt ölçeğin oluşturduğu toplam 153 maddeyi içermekte, öğretmen ya da anne-baba tarafından doldurulmaktadır. Bu araştırmada gelişim formları öğretmen tarafından doldurulmuştur. Gelişim formunun test-tekrar test güvenilirliği (devamlılık katsayısı) $r = .99$, olarak saptanmıştır. İç tutarlılık katsayısı da (cronbach alpha) $r = .98$ olarak saptanmıştır. Geçerlilik çalışması olarak da faktör yapısı, faktör analizi yapılarak çıkarılmıştır. Çalışmada kullanılan gelişim formunun alt boyutlarının içtutarlılık katsayısı-Cronbach alphası; zihinsel ve dil $r = .97$, sosyal duygusal $r = .94$, fiziksel gelişim $r = .89$, ve öz bakım becerileri $r = .80$ olarak saptanmıştır.

Çalışmada kullanılan Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Uygulama Formunun ise matematik (46 soru), fen (14 soru), ses (8 soru), çizgi (3 soru) ve labirent (2 soru) çalışmaları olmak üzere 5 alt ölçeği bulunmaktadır. Uygulama Formu toplam 73 soruyu içermekte olup resimlidir. Uygulama Formu çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Bu araştırmada uygulama formu her bir çocuğa araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama formunun test-tekrar test güvenilirliği (devamlılık katsayısı) $r = .93$, $p < 0.01$ olarak saptanmıştır. İç tutarlılık katsayısı da (cronbach alpha) $r = .93$ $p < .01$ ' dir. Geçerlilik çalışması olarak da faktör yapısı, faktör analizi yapılarak çıkarılmıştır. Çalışmada kullanılacak uygulama formunun alt boyutlarının içtutarlılık katsayısı-cronbach alphası; matematik çalışmaları $r = .96$ $p < .01$, ses çalışmaları $r = .88$ $p < .01$, fen çalışmaları $r = .86$ $p < .01$, çizgi çalışmaları $r = .81$ $p < .01$, labirent çalışmaları $r = .95$ $p < .01$ olarak bulunmuştur.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde SHÇEK'e bağlı bir çocuk yuvasında bakım ve koruma altında olup aile yoksunu olan 60-72 aylık dezavantajlı çocuklardan 40 çocuk seçilmiş, kız-erkek sayılarının gruplarda (deney-kontrol) eşit dağılım göstermesine dikkat edilerek rasgele 20 kişilik bir deney grubu (10 kız 10 erkek) ve 20 kişilik bir kontrol grubu (10 kız 10 erkek) oluşturulmuştur. Çocuk seçiminde çocukların dosyaları grup öğretmenleriyle birlikte incelenmiş ve 60 ayını doldurmuş olması çocuk seçimine dikkat edilmiştir.

Yuvada bakım ve koruma altında olup aile yoksunu olan çocukların ailelerinin yerini kurum çalışanları almaktadır. Çocukların yaş aralıkları dikkate alınarak oluşturulan grupların sorumluluğu ve bakımı ilgili kişilerce yapılmaktadır. “Grup sorumlusu” olarak adlandırılan kişiler mesai saatlerinde çocuklarla birlikte olurken bakıcı anneler günün 24 saati vardiya sistemiyle çocuklarla birlikte olmaktadır. Bakıcı annelerin eğitim durumlarıyla ilgili, Çocuk Yuvasının yönetmeliğinde “Bakıcı anne” olunabilmesi için en az Kız Meslek Liselerinin çocuk gelişimi bölümünden mezun olunması gerekmektedir. Bakıcı anneler sadece 4-6 yaş grubu çocuklarla ilgilenmektedir.

Deneysel çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından okul müdürü ve diğer yöneticileriyle görüşülmüş gerekli izinler alınmıştır. Anaokulunda görevli idareci, bölüm başkanı ve 6 yaş grubu öğretmenleriyle toplantı yapılarak, uygulama programı, deneysel çalışmanın amacı ve uygulama koşullarıyla ilgili bilgi verilmiş, zaman ve yer belirlemesi yapılmıştır.

Çalışmanın zaman ve uygulama planlamasını yapmak için öncelikle; 6 yaş grubu sınıfların haftalık zaman çizelgeleri incelenmiştir. Buna göre; 6 yaş sınıflarının 10.00-11.30 saatleri arasında uygun olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın yapılacağı yer tespiti için okul müdürü ile görüşülmüş ve okulun gözlem odasının masa, sandalye ve diğer donanımlara sahip olması nedeni ile uygun olacağı düşünülmüştür.

İlk olarak deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların bakıcı anneleri tarafından “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”nin Gelişim Formu grup öğretmeni gözetiminde ön-test olarak doldurulmuştur.

Daha sonra deney grubundaki çocuklara “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” Uygulama Formu araştırmacı tarafından birebir uygulanmıştır. Böylece çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyleri saptanmıştır. Aynı zamanda programa son şekli verilmiş ve Ekim ayında “İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı Etkinlikleri” uygulanmaya başlanmıştır.

2006 yılında 36-72 aylık çocuklar için geliştirilen okul öncesi eğitim programında yer alan amaç kazanımlar temel alınarak çocukların akranlarıyla ilköğretime eşit fırsatta başlayabilmeleri için, 60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin 2010-2011 eğitim öğretim yılının Ekim ayından başlayarak Mayıs ayı sonuna kadar okulların açık olduğu günlerde toplam sekiz ay ve günde üç oyun etkinliği olmak üzere çocuklara ilköğretime hazır bulunuşluklarını artırmaya yönelik “60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı” uygulanmıştır. Bu program da bütün etkinlik türleri oyunlaştırılarak çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerinin arttırılmasına destek sağlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan destek programı deney grubuna okulda aldıkları eğitimlerine ilaveten uygulanmıştır. Kontrol grubuna okulda aldıkları eğitimlerine ilaveten herhangi bir destek programı uygulanmamıştır. .

Program uygulaması sona erdikten sonra deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların bakıcı annelerine her çocuk için Polat Unutkan (2003) tarafından geliştirilen ve standardizasyonu yapılan “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”nin Gelişim Formu grup öğretmeni gözetiminde tekrar uygulanmış ve son-test olarak doldurtulmuştur. Daha sonra deney ve kontrol grubunda bulunan çocuklara “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” Uygulama Formu araştırmacı tarafından tekrar uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizi SPSS 16 veri analizi programı aracılığıyla yapıp yorumlanmıştır. Deney ve kontrol grubunun elde edilen puanların birbirinden anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır başka bir ifade ile deney grubu ön test ve kontrol grubu ön test arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için ve deney grubu son test ve kontrol grubu son test arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İki bağımlı örnek değerlerin arasındaki farkın negatif ya da pozitif olup olmadığını

araştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Başka bir ifade ile Deney grubu ön test ve deney grubu son test arasında farkın olup olmadığını, kontrol grubu ön test ve son test arasında fark olup olmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerinin saptanması amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel olarak incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları, dört başlık gruplanarak verilmiştir.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırılmasına dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Deney Grubu Son Test Ve Kontrol Grubu Son Test Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	M	Std. Deviation	N	M	Std. Deviation
Matematik	20	38,2500	4,97200	20	21,4000	4,23500
Fen	20	10,3500	1,89900	20	6,3500	1,98100
Ses	20	6,0500	1,53800	20	1,1000	,96800
Çizgi	20	2,6500	,48900	20	2,0500	,60500
Labirent	20	1,9000	,30800	20	1,6500	,48900
Zihinsel-Dil	20	199,1000	9,43600	20	101,3500	14,24300
Sosyal-Duygusal	20	104,0000	8,16900	20	63,6500	9,06900
Fiziksel	20	63,1000	2,75100	20	43,7000	3,85400
Özbakım	20	42,7500	2,31400	20	33,2000	4,04700
Uygulama Toplam	20	59,2000	7,34600	20	32,5500	6,58900
Gelişim Toplam	20	408,9500	15,11200	20	241,9000	22,48300
Genel Toplam	20	468,1500	18,07958	20	274,4500	23,75195

Tablo 2’de deney grubu matematik son test aritmetik ortalaması 38,25 iken kontrol grubu matematik son test aritmetik ortalaması 21.40 tır. Deney grubu fen son test aritmetik ortalaması 10,35 iken kontrol grubu fen son test aritmetik ortalaması 6,35 tir.

Deney grubu ses son test aritmetik ortalaması 6,05 iken kontrol grubu ses son test aritmetik ortalaması 1,10 dur. Deney grubu çizgi son test aritmetik ortalaması 2,65 iken kontrol grubu çizgi son test aritmetik ortalaması 2,05 tir. Deney grubu labirent son test aritmetik ortalaması 1,90 iken kontrol grubu labirent son test aritmetik ortalaması 1,65 tir. Deney grubu zihinsel-dil gelişimi son test aritmetik ortalaması 199,10 iken kontrol grubu zihinsel-dil gelişimi son test aritmetik ortalaması 101,35 tir. Deney grubu sosyal-duygusal gelişim son test aritmetik ortalaması 104,00 iken kontrol grubu sosyal duygusal gelişim son test aritmetik ortalaması 63,65 tir. Deney grubu fiziksel gelişim son test aritmetik ortalaması 63,10 iken kontrol grubu 43,70 tir. Deney grubu özbakım becerileri son test aritmetik ortalaması 42,75 iken kontrol grubu özbakım becerileri son test aritmetik ortalaması 33,20 dir. Deney grubu uygulama toplamı son test aritmetik ortalaması 59,20 iken kontrol grubu uygulama toplamı son test aritmetik ortalaması 32,55 tir. Deney grubu gelişim toplamı son test aritmetik ortalaması 408,95 iken kontrol grubu gelişim toplamı son test aritmetik ortalaması 241,90 dır. Deney grubu genel toplam son test aritmetik ortalaması 468,15 iken kontrol grubu genel toplam son test aritmetik ortalaması 274,45 tir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Matematik Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	425,50	21,28	184,500	-,422	,673
Kontrol	20	394,50	19,73			
Toplam	40					

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Matematik alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=184,500 - p>0,05).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Fen Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	417,00	20,85	193,000	-,192	,848
Kontrol	20	403,00	20,15			
Toplam	40					

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Fen alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=193,000 - p>0,05).

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Ses Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	410,00	20,50	200,000	,000	1,000
Kontrol	20	410,00	20,50			
Toplam	40					

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Ses alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=200,000 - p>0,05).

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Çizgi Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	488,00	24,40	122,000	-2,268	,023
Kontrol	20	332,00	16,60			
Toplam	40					

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Çizgi alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=122,000 - p<0,05).

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Labirent Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	472,50	23,63	137,500	-1,863	,062
Kontrol	20	347,50	17,38			
Toplam	40					

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Labirent alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=137,500 - $p>0,05$).

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun Zihinsel-Dil Gelişim Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	483,50	24,18	126,500	-1,994	,046
Kontrol	20	336,50	16,83			
Toplam	40					

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Zihinsel-Dil Gelişim alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=126,500 - $p<0,05$).

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal – Duygusal Gelişim Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney - U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	411,50	20,58	198,500	-,041	,967
Kontrol	20	408,50	20,43			
Toplam	40					

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Sosyal-Duygusal Gelişim alt

boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U=198,500 - p>0,05$).

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun Fiziksel Gelişim Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	440,50	22,03	169,500	-,841	,400
Kontrol	20	379,50	18,98			
Toplam	40					

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Fiziksel Gelişim alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U=169,500 - p>0,05$).

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubunun Öz Bakım Becerileri Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	444,00	22,20	166,000	-,940	,347
Kontrol	20	376,00	18,80			
Toplam	40					

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Öz Bakım Becerileri alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U=166,000 - p>0,05$).

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunun Uygulama Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	459,00	22,95	151,000	-1,331	,183
Kontrol	20	361,00	18,05			
Toplam	40					

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=151,000 - p>0,05).

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubunun Gelişim Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	466,00	23,30	144,000	-1,517	,129
Kontrol	20	354,00	17,70			
Toplam	40					

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=144,000 - p>0,05).

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun Uygulama ve Gelişim Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	463,00	23,15	147,000	-1,435	,151
Kontrol	20	357,00	17,85			
Toplam	40					

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama ve Gelişim alt

boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U=147,000 - p>0,05$).

4.2. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, deney grubu ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırılmasına dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 15. Deney Grubunun Matematik Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,925	,000
Eşit	0				

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Matematik alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z= -3,925 - p<0,05$).

Tablo 16. Deney Grubunun Fen Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,933	,000
Eşit	0				

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Fen alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z= -3,933 - p<0,05$).

Tablo 17. Deney Grubunun Ses Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,948	,000
Eşit	0				

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Ses alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,948 - p < 0,05$).

Tablo 18. Deney Grubunun Çizgi Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	18	9,50	171,00	-3,825	,000
Eşit	2				

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Çizgi alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,825 - p < 0,05$).

Tablo 19. Deney Grubunun Labirent Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00	-3,666	,000
Eşit	4				

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Labirent alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,666 - p < 0,05$).

Tablo 20. Deney Grubunun Zihinsel-Dil Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,921	,000
Eşit	0				

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Zihinsel-Dil Gelişimi alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,921$ - $p < 0,05$).

Tablo 21. Deney Grubunun Sosyal-Duygusal Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,925	,000
Eşit	0				

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Sosyal-Duygusal Gelişimi alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,925$ - $p < 0,05$).

Tablo 22. Deney Grubunun Fiziksel Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,925	,000
Eşit	0				

Tablo 22 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Fiziksel Gelişim alt boyutu için yapılan

Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,925 - p < 0,05$).

Tablo 23. Deney Grubunun Öz bakım Becerileri Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,927	,000
Eşit	0				

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Öz Bakım Becerileri alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,927 - p < 0,05$).

Tablo 24. Deney Grubunun Uygulama Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Son test-Ön test	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,930	,000
Eşit	0				

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,930 - p < 0,05$).

Tablo 25. Deney Grubunun Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,921	,000
Eşit	0				

Tablo 25 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,921 - p < 0,05$).

Tablo 26. Deney Grubunun Uygulama Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,920	,000
Eşit	0				

Tablo 26 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,920 - p < 0,05$).

4.3. Kontrol Grubunun Ön test Ve Son Test Sonuçları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, kontrol grubu ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırılmasına dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 27. Kontrol Grubunun Matematik Ön Test Ve Son Test Toplam Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,926	,000
Eşit	0				

Tablo 27 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Matematik alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında kontrol grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,926 - p < 0,05$).

Tablo 28. Kontrol Grubunun Fen Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,949	,000
Eşit	0				

Tablo 28 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Fen alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında kontrol grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,949 - p < 0,05$).

Tablo 29. Kontrol Grubunun Ses Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	N	SO	ST	Z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	14	7,50	105,00	-3,407	,001
Eşit	6				

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Ses alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında kontrol grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,407 - p < 0,05$).

Tablo 30. Kontrol Grubunun Çizgi Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	N	SO	ST	Z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	19	10,00	190,00	-3,919	,000
Eşit	1				

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Çizgi alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında kontrol grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,919 - p < 0,05$).

Tablo 31. Kontrol Grubunun Labirent Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	N	SO	ST	Z	P
Negatif Sıra	1	,00	,00		
Pozitif Sıra	17	9,74	165,50	-3,592	,000
Eşit	2				

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Labirent alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında kontrol grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,592 - p < 0,01$).

Tablo 32. Kontrol Grubunun Zihinsel-Dil Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,921	,000
Eşit	0				

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Zihinsel-Dil Gelişim alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında kontrol grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,921 - p < 0,05$).

Tablo 33. Kontrol Grubunun Sosyal-Duygusal Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,922	,000
Eşit	0				

Tablo 33 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Sosyal-Duygusal Gelişimi alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında kontrol grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,922 - p < 0,05$).

Tablo 34. Kontrol Grubunun Fiziksel Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	N	SO	ST	z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,931	,000
Eşit	0				

Tablo 34 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Fiziksel Gelişim alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında kontrol grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,931 - p < 0,05$).

Tablo 35. Kontrol Grubunun Özbakım Becerileri Ön Test Ve Son Test Toplam Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	N	SO	ST	z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,924	,000
Eşit	0				

Tablo 35 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Özbakım Becerileri alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında kontrol grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,924 - p < 0,05$).

Tablo 36. Kontrol Grubunun Uygulama Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,927	,000
Eşit	0				

Tablo 36 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında kontrol grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,927 - p < 0,05$).

Tablo 37. Kontrol Grubunun Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,921	,000
Eşit	0				

Tablo 36 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında kontrol grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,921 - p < 0,05$).

Tablo 38. Kontrol Grubunun Uygulama Ve Gelişim Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,921	,000
Eşit	0				

Tablo 38 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama ve Gelişim alt boyutu için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında kontrol grubu son test

puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,921 - p < 0,05$).

4.4. Deney Ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, deney ve kontrol grubu son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırılmasına dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 39. Deney ve Kontrol Grubunun Matematik Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	P
Deney	20	608,50	30,43	1,500	-,5378	,000
Kontrol	20	211,50	10,58			
Toplam	40					

Tablo 39 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Matematik alt boyutu için yapılan Mann Whitney – U testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U = 1,500 - p < 0,05$).

Tablo 40. Deney Ve Kontrol Grubunun Fen Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	584,00	29,20	26,000	-,4746	,000
Kontrol	20	236,00	11,80			
Toplam	40					

Tablo 40 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Fen alt boyutu için yapılan Mann Whitney – U testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U = 26,000 - p < 0,05$).

Tablo 41. Deney ve Kontrol Grubunun Ses Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	P
Deney	20	607,00	30,35	3,000	-,5399	,000
Kontrol	20	213,00	10,65			
Toplam	40					

Tablo 41 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Ses alt boyutu için yapılan Mann Whitney – U testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=3,000 - p<0,05).

Tablo 42. Deney ve Kontrol Grubunun Çizgi Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	P
Deney	20	510,50	25,53	99,500	-,3043	,002
Kontrol	20	309,50	15,48			
Toplam	40					

Tablo 42 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Çizgi alt boyutu için yapılan Mann Whitney – U testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=99,500 - p<0,05).

Tablo 43. Deney ve Kontrol Grubunun Labirent Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	P
Deney	20	460,00	23,00	150,000	-,1869	,062
Kontrol	20	360,00	18,00			
Toplam	40					

Tablo 43 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Labirent alt boyutu için yapılan

Mann Whitney – U testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=150,000 - p>0,05).

Tablo 44. Deney ve Kontrol Grubunun Zihinsel-Dil Gelişim Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	610,00	30,50	,000	-,5413	,000
Kontrol	20	210,00	10,50			
Toplam	40					

Tablo 44 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Zihinsel-Dil Gelişimi alt boyutu için yapılan Mann Whitney – U testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=,000 - p<0,05).

Tablo 45. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal-Duygusal Gelişim Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	610,00	30,50	,000	-,5413	,000
Kontrol	20	210,00	10,50			
Toplam	40					

Tablo 45 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Sosyal-Duygusal Gelişimi alt boyutu için yapılan Mann Whitney – U testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=,000 - p<0,05).

Tablo 46. Deney ve Kontrol Grubunun Fiziksel Gelişim Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	610,00	30,50	,000	-,5421	,000
Kontrol	20	210,00	10,50			
Toplam	40					

Tablo 46 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Fiziksel Gelişim alt boyutu için yapılan Mann Whitney – U testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=,000 - $p<0,05$).

Tablo 47. Deney ve Kontrol Grubunun Özbakım Becerileri Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	604,00	30,20	6,000	-,5264	,000
Kontrol	20	216,00	10,80			
Toplam	40					

Tablo 47 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Özbakım Becerileri alt boyutu için yapılan Mann Whitney – U testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=6,000 - $p<0,05$).

Tablo 48. Deney ve Kontrol Grubunun Uygulama Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Deney	20	608,00	30,40	2,000	-,5359	,000
Kontrol	20	212,00	10,60			
Toplam	40					

Tablo 48 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama alt boyutu için yapılan Mann Whitney – U testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=2,000 - p<0,05).

Tablo 49. Deney ve Kontrol Grubunun Gelişim Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	P
Deney	20	610,00	30,50	,000	-,5411	,000
Kontrol	20	210,00	10,50			
Toplam	40					

Tablo 49 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim alt boyutu için yapılan Mann Whitney – U testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=,000 - p<0,05).

Tablo 50. Deney ve Kontrol Grubunun Uygulama Ve Gelişim Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	P
Deney	20	610,00	30,50	,000	-,5412	,000
Kontrol	20	210,00	10,50			
Toplam	40					

Tablo 50 incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama ve Gelişim alt boyutu için yapılan Mann Whitney – U testi sonucuna göre aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=,000 - $p<0,05$).

BÖLÜM V: SONUÇ

Bu bölümde, araştırma denencelerinin test edilmesine ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonrası elde edilen bulguların ilgili araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak yorumları yapılmış ve tartışılmıştır.

5.1. Yargı

Bu çalışma kurum bakımı altında (SHÇEK) büyüyen ve dezavantajlı olarak kabul edilen çocukların akranları ile eşit düzeyde ilköğretime hazır olarak başlayabilmeleri için “60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı”nın bu çocukların ilköğretime hazır oluşları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubuna “60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı” uygulanmış, Deney ve kontrol gruplarının Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ön test ve son test puan değişimlerine bakılmış ve deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

5.2. Tartışma

Araştırmada cevap aranan soruların test edilmesine ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonrası elde edilen bulgulara göre ve ilgili araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak şunlar söylenebilir:

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama alt boyutlarından; Matematik, Fen, Ses ve Labirent altboyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim alt boyutlarından; Sosyal-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Öz Bakım Becerileri altboyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama toplam puanları ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim toplam puanları arasında istatistiksel olarak

farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Bunların aksine araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Çizgi alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında ve Zihinsel-Dil Gelişim alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öntest puan ortalamalarından elde edilen yukarıdaki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama formu çizgi alt boyutu ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim formu zihinsel ve dil gelişimi alt boyutu dışında benzer özellik gösterdikleri ifade edilebilir. Bir başka deyişle araştırmaya katılan çocukların İlköğretime hazırlık becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan ve deney grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama formunda yer alan Matematik, Fen, Ses, Çizgi, Labirent alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında deney grubu son test puanları lehine; Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim formunda yer alan Zihinsel-Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Öz Bakım Becerileri toplam puan ortalamaları arasında deney grubu son test puan ortalamaları lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak yine Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama formu toplam puan ortalamaları ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim formu toplam puanları puan ortalamaları arasında deney grubu son test puanları lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Benzer bir biçimde kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama formunda yer alan Matematik, Fen, Ses, Çizgi, Labirent alt boyutlarından aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında kontrol grubu son test puanları lehine; Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim formunda yer alan Zihinsel-Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Öz Bakım Becerileri toplam öntest-sontest puan ortalamaları arasında kontrol grubu son test puan ortalamaları lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak yine Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama formu toplam puanları öntest-sontest ortalamaları ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim formu toplam puanları öntest-sontest ortalamaları arasında kontrol grubu son test puanları lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların ilköğretime hazırlık puanlarının sontest puan ortalamaları lehine anlamlı derece farklılaşmasının nedenleri olarak okul öncesi

eğitimin çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilemesi (Atılğan, 2001; Bilecen, 1995; Ekinci, 2001; Damarlıoçak, 2007; Dinç, 2003; Gonca, 2004; Kılıç, 2008; Özbek, 2003; Öztürk, 1995; Uğur,1998Smith, Simmons ve Kameenui, 1995; ak: Fitzsimmons, 1998; Seçilmiş, 1996; Taner,2003;Tamkavas, 2003; Yangın, 2007) ve gelişimin doğası ileri sürülebilir. Ayrıca yapılan araştırmalar ile okul öncesi eğitim alan çocukların elverişsiz çevreden gelseler bile okul öncesi eğitim almayan çocuklara oranla İlköğretime çok daha hazır olarak başladıkları (Erkan ve Kırca, 2010; Pehlivan, 2006; Polat Unutkan, 2003; Yeşil, 2008; Yılmaz ve Sığırtmaç, 2008) ve bilişsel düşünme becerilerinde okul öncesi eğitim almayanlara oranla daha yeterli oldukları belirlenmiştir (Polat Unutkan, 2006b). Ayrıca okul öncesi eğitim ilkokula zihinsel bakımından hazır bulunuşluk düzeyini arttırmakta ve çocukların okula sosyal duygusal açıdan daha kolay uyum sağlamalarını desteklemektedir (Turaşlı, 2006). Okul öncesi eğitim alan çocukların, dikkat-hafıza, rakam tanıma, arttırma-eksiltme ve sıralama yapma gibi matematiksel becerileri (Polat Unutkan, 2007; Dursun, 2009); akademik başarıları (Anderson, 1994; Arı, Üstün ve Akman, 1994; Arı, Üstün, Akman ve Etikan, 2000; Başer, 1996; Dağlı, 2007; Ergün, 2003; Tuğrul, 1992). Kmak (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise, çocukların anaokuluna devam etme süresi arttıkça anasınıfındaki okuryazarlık becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Tüm bu araştırmalara ek olarak Balat (2003) çalışmasında, korunmaya muhtaç çocuklar ile ailesiyle birlikte yaşayan çocukların okula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgileri arasındaki durumu ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitimden yararlanmayan ve bir yıl yararlanan ile iki yıl ve daha fazla okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların kavram puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi arttıkça çocukların puan ortalamalarında da artış gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ilgili araştırmalarla paralellik göstermekte ve okul öncesi eğitimin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama formunda yer alan Matematik, Fen, Ses ve Çizgi alt boyutlarından aldıkları son test puan ortalamaları arasında deney grubu son test puanları lehine; kontrol ve deney grubu son test puan ortalamaları arasında Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim formunda yer alan Zihinsel-Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Öz Bakım Becerileri toplam

puan ortalamaları karşılaştırılmış ve deney grubu son test puan ortalamaları lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak yine Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama formu toplam puan ortalamaları ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim formu toplam puan ortalamaları arasında deney grubu son test puanları lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buradaki farklılıkların aksine deney ve kontrol grubunun Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Labirent alt boyutu son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde oyun yönetmi ile hazırlanan programların çocukların dil gelişimini (Ahioglu, 1999; Kavsaoglu, 1990; Lyytinen, Poikkeus ve Laakso, 1997), psikomotor becerilerinin gelişimini (Özdenk, 2007), sosyal becerilerinin gelişimini (Durualp ve Aral, 2010) olumlu yönde etkilediği, aslında çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen oyunun (Ömeroğlu, 1992) özellikle çocukların bizzat kendileri tarafından çok önemli olarak kabul edildiği (Santo, 2006) ortaya çıkmaktadır. Taylor, Gibbs ve Slate'in (2000), yapmış oldukları araştırmada Georgia Okul öncesi Eğitim Programına katılan düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ve çeşitli etnik gruplardan olan risk altındaki çocukların okul olgunluğu ile ilgili beceriler açısından okul öncesinde geçirdikleri pozitif deneyimlerden olumlu olarak etkilendiklerini bulmuşlar ve bu bulgularını okul öncesi eğitimin risk altındaki çocukların akademik ve entelektüel gelişimlerine yararlarını ortaya çıkaran pek çok araştırma ile desteklemişlerdir.

Bu araştırmada kullanılan "60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı"nın oyun yöntemi ile hazırlandığı düşünüldür ise deney grubundaki çocukların ilköğretime hazırlık becerilerindeki olumlu artışın programın etkililiğini ortaya çıkarmış olduğu ifade edilebilir. Ayrıca farklı yöntem ve teknikler ile hazırlanan programların etkililiğinin sınındığı araştırma sonuçları incelendiğinde hali hazırda kullanılan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na ek olarak hazırlanan programların da çocukların çocukların yazı farkındalığı (Aktan Kerem, 2001; Breit-Smith ve diğerleri, 2009; Edmonds ve diğerleri, 2009; Mol, Bus ve Jong, 2009), dil gelişimleri (Yayla, 2003) ve cümle ve sayı olgunluk becerileri (Turhan, 2004) üzerinde olumlu artışlar oluşturduğu görülmektedir. Bu araştırmada uygulanan programın oyun temelli olarak hazırlanmış olması ve oyunun çocukların eğlenerek, zevk alarak, ilk elden deneyimler yaşayarak, kendi öğrenmelerinde aktif rol üstlenerek

öğrenmelerini desteklemesi gibi özelliklerden dolayı deney grubundaki çocukların ilköğretime hazırlık puanlarındaki artışı sağlamış olabileceği düşünülebilir. Bu düşüncüyü destekleyen Dilli' nin (2013), yaptığı araştırma sonuçları incelendiğinde “60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı”nın deney grubunda yer alan çocukların matematik, fen, ses, zihinsel-dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, özbakım becerileri, uygulama ve gelişim formu toplam puanlarının kontrol grubunda yer alan çocuklardan daha fazla artış gösterdiği görülmektedir.

Yukarıda araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, araştırma sonuçları ilgili literatür incelenerek tartışılmıştır. Özetle dezavantajlı olarak kabul edilen ve kurumlarda bakılan çocuklar için hazırlanan “60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı”nın bu çocukların ilköğretime hazır oluş düzeylerini olumlu olarak etkilediği, yapılan diğer araştırmaların da bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklediği tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırmacı tarafından yapılan bu çalışmanın sonucunda araştırmacıları ve eğitimcileri ilgilendiren sonuçlar elde edilmiş ve bu sonuçların ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Araştırma sonucuna göre geliştirilen öneriler şunlardır:

- Bu araştırma sonucunda dezavantajlı olarak kabul edilen çocuklar için hazırlanan “60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı”nın bu çocukların 1. sınıfa hazırlık düzeylerini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu programın etkililiğinin farklı örneklemeler oluşturularak sınanması ve elde edilecek bulguların bu araştırma bulguları ile karşılaştırılması önerilebilir.
- Yapılan bu araştırma ile 1. sınıfa hazırlık düzeyleri desteklenen çalışma grubundaki çocukların ilköğretimde gelişimlerinin takip edilerek uygulanan programın kalıcılığının irdelenmesi önerilebilir.

- Dezavantajlı olarak nitelediğimiz SHÇEK da ki çocukların akranlarıyla 1. sınıfa eşit fırsatta başlamalarına olanak sağlaması açısından oyun dışında farklı yöntem ve teknikler kullanılarak hazırlanan destek programların etkilerinin incelendiği ve sonuçlarının karşılaştırıldığı araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Çocuklar için hazırlanmış 1. sınıfa hazırlıkla ilgili ölçekler çocuklar anasınıfına başlarken ve bitirdiklerinde uygulanmalı çocukların 1. sınıfa hazır oluşları incelenmeli, 1. sınıfa hazırlık düzeyi düşük olan çocukların bir yıl daha okul öncesi eğitim alması sağlanabilir.
- Dezavantajlı çocuklar için hazırlanan destek programlarının etkisi ve ele alınacak farklı değişkenlerin (cinsiyet, yaş, kurumda kalma süresi vb) çocukların 1. sınıfa hazır oluş düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin de göz önünde bulundurulduğu araştırmalar yapılabilir.
- Dezavantajlı olarak kabul edilen çocuklar için hazırlanan 1. sınıfa hazırlık destek programlarının etkisinin dezavantajlı olmayan akranları ile karşılaştırıldığı araştırmalar planlanabilir.
- Bu araştırma ve benzer araştırma sonuçlarının ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından incelenerek kurumların dezavantajlı çocukların 1. sınıfa akranları ile eşit düzeyde başlayabilmelerinin desteklenmesine yönelik çeşitli önlemler almaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Abdulkarım, S. O. (2003). *Journey to literacy: a case study of one kindergarten teacher's approach to early literacy instruction*. Doctor's Thesis. Clemson University.
- Ahioğlu, E. Nihal. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Albrect K. and Miller L.G.(2004). *Preschool curriculum*. Printed in The United States of America. Published by Gryphon House.287-329.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Okulöcesi öğretmeninin fen ve doğa eğitiminde rolü. *Yeni Eğitim Dergisi*, 1(2):56-58.
- Altinköprü, T. (1999). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?* İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Anderson, G. R. (1999). Introduction: achieving permanency for all children in the child welfare system. *Journal of Multicultural Social Work*, 5(1/2), 1-8.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, M. ve diğerleri. (1994). 4-6 yaş anaokuluna giden ve gitmeyen çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması. *10. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Ankara: Ya-Pa yayınları.
- Arı, M., Üstün, E., Akman, S. ve Etikan, İ. (2000). 4-6 yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 5-18.

- Atılgan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1.kademe 1. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması.*(Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Ayhan, Ş. (1998). *İlkokul öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi ile ilgili düşünceleri ve okul öncesi eğitimden beklentileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aytekin, H. (2001). *Okulöncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri.* Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Aytekin, H. (2006). *1914-1924 yılları arasında korunmaya muhtaç çocuklar ve eğitimleri.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Baldwin Nicole, Courtney (2011). *School readiness: Parent perceptions, behaviors, and child ability related to ethnicity and socioeconomic status.* Master Thesis, The Faculty of the Department of Psychology, Western Kentucky University, Bowling Green.
- Baltutan, S. (1995). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da çocuk oyunları.* İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi).
- Barbarin, O. A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M. Howes, C. & Pianta, R. (2008). Parental conceptions of school readiness: relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development*, 19(5), 671-701.
- Başer, G. (1996). *Anasınıfı eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Bay, N. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayazitoğlu, E. N. (1996). *İlköğretim 2. sınıf hayat bilgisi dersinde eğitsel oyunlar, erişim ve kalıcılık*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara:Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baykoç Dönmez, N. (1988). Okul öncesi dönemde oyun ve önemi. *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, (35), 4-6.
- Baykoç Dönmez, N. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Bereket, A. (2011). *Çocuklarda boy ve kilo artışı nasıl olmalıdır? boy ve kilo artışını etkileyen faktörler nelerdir?* Web Site: <http://www.fenomenkadin.com/> Adresinden 16 Kasım 2010 Tarihinde edinilmiştir.
- Biber, K. (2012). *Portage erken eğitim programının aile ve kurum ortamında yaşayan 5-6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilecen, N. (1995). *Birinci sınıfın etkilerine ulaşmada anasınıfına devam etme veya etmemenin etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Boyle, A. E. (2006). *The effects of a parent-child early literacy intervention on children's phonemic awareness preliteracy skills*. Doctor's Thesis. The Johns Hopkins University.
- Brostrom, S. (2000). *Transition to school*. (ERIC Document Number: 445814)
- Bruce, J. (2005). *Disinhibited social behavior among post-institutionalized children*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Minnesota: Minnesota Üniversitesi.

- Büyükekiz, M. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin resim uygulamalarında ki farklılıklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- Carter, J. C. (2007). *The home environment and latino preschoolers' emergent literacy skills*. Master's Thesis. University Of Southern California.
- Chamberlain, P., Moreland, S. and Reid, K. (1992). Enhanced services and stipends for foster parents. Effects on retention rates and outcomes for children. *Child Welfare*, 71 (3), 387-401.
- Chan, L. and Louise, L. (1993). Drawing and writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 6 (2). 93-99.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Konya:Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cohen, D. (1993). *The development of play*. 2.Baskı, London, Routledge.
- Connolly, J.A. and Doyle, A. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*, 20, (pp. 797-806).
- Çakmak, M. (2000). İlköğretimde matematik öğretimi ve aktif öğrenme teknikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 20. Sayı: 3.
- Çamlıyer, H. (tarihsiz). *Çocuk hareket eğitimi ve oyun*. İzmir: Can Ofset.
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması (k.m.ç.)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt:36. Sayı:1-2.

- Çivi, S. Altuhul S., Yayıcı M. (1993). 7-12 yaş yuva çocukları ile aile çocuklarının psikososyal davranışları. *Sağlık ve Sosyal Yardım Vakfı Dergisi*, Vo.: 3, No:1, pp.16-19.
- Çocuk Hakları Sözleşmesi*, http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html erişim tarihi: 23 Nisan 2013.
- Çörüş, G., Arık, İ.A. (1999). *Farklı ortamlarda bilişsel gelişim, istanbul 1. çocuk kurultayı bildiriler kitabı*, (M.R. Şirin, S.U. Sayita), s.319-328, İstanbul Çocukları Vakfı Yayınları, 1999, İstanbul.
- Çukur, A. (1994). *Kurum bakımı altında bulunan okul öncesi dönemi çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Damarlıoçak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarısı arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul:Marmara Üniversitesi.
- Davun, B. (2009). *Okul öncesi etkinliklerle desteklenmiş sanat eğitiminin estetik beğeni üzerine etkisi (sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumu örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Demir, K. (1998). *Öğrenime hazıroşluluğun ilkokulda türkçe ve matematik derslerindeki başarı ile ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz Kan, Ü. (2006). Erken çocukluk yıllarında okuma-yazmaya hazırlık. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31.

- Dilli, F. (2013). *60-72 Aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık destek programının çocukların ilköğretime hazırbulunuşluluğuna etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- 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.
- Dockett, S. ve Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues'in Early Childhood Journall*, Cilt 3, No: 1, 1-30
- Doğanay, G. (2002). *Tarih öğretiminde oyun*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Driscoll, A. Nagel, N.G., (2002). *Early childhood education*. Birth-8, Allyn and Bacon.
- Dursun, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 1691-1715.
- Durualp, E., Aral, N. (2010). *Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 39:160-172
- Einon, D. (2000). *Bebeklikten okula öğrenmede ilk adımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi. Çev. Ayşegül Çetin.
- Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısı üzerine etkisi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Elliältioğlu, F.M. (2005). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Eppe, S. (2006). *Emergent literacy skills in Spanish-English bilingual and english monolingual preschoolers: a cross linguistic analysis of growth*. Doctoral Thesis. University of Southern California.
- Erdoğan, S. Ç. ve Alisinaoğlu, F. (2002). Çocuk yuvalarında kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan on yaş çocuklarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi, *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1- 2), 31-38.
- Erduran, E. (1999). *Okul öncesi dönemde okuma - yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergün, S. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 94-106
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Evans, L.D. (2001). Interactional models of learning disabilities: evidence from students entering foster care. *Psychology in the Schools*, 38 (4): 381-390.
- Fidan M. (2005). *Sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumu çocuk yuvalarında barınan çocukların wisc-r skorlarının değerlendirilmesi*. İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,.
- Flavell, J., Miller, P. and Miller, S. (1999). *Cognitive development*. Prentice Hall International, Inc

- Gazozoglu, Ö. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına özbakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gonca, H. (2004). *Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen ve ilköğretim okuluna yeni başlayan çocukların okul olgunluğunun incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gökay, M. (2003). *İlköğretim ikinci kademedeki sanatın öğretiminde eğitsel oyunların uygulanması ve sonuçları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökçen, F.Ç. (2004). *Çocuğum okula başlıyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gövsal, İ. A. (1998). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Güleç, G. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler, D. ve Bıkmaz, F. H. (2002). Anasınıflarda fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, (2), 249-267.
- Güneş, M. H. ve Güneş, T. (2005). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji konusunda hazır bulunuşlukları ve öğrenimleri süresince kazanımları. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 163-167.
- Gürsel, O. (1987). Okul öncesi eğitim kurumlarının üst sınıflardaki öğrenme sürecine etkisi. *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Araştırmaları Toplantısı Bildirisi*. Ankara: Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği

- Gürşimsek, I., Girgin, G. ve Kefi, S.(2007). Okul Öncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi İle İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 33, 181-192.
- Halfon, N., Mendonca, A., and Berkowitz, G. (1995). Health status of children in foster care: the experience of the center for the vulnerable child. *Archives Of Pediatric And Adolescent Medicine*, 149(4), 386–391.
- Halle, Zaslow, Zaff, Calkins (2000) *School readiness: helping communities get children ready for school and schools ready for children*. ED: Carol Emig. Trend Child Research Brief: Washington.
- Hamurcu, H. (2003). Okul öncesi eğitimde fen bilgisi öğretimi ‘proje yaklaşımı’, *Eğitim Araştırmaları*, 4, 13, 66-72.
- Havighurst, R. (1965). Who are the socially disadvantaged? *The Journal of Negro Education*, Vol. 34, No. 1. Page 39-46.
- Hazar, M., (2005). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutibay Yayıncılık.
- Healy, J. M. (1999). *Çocuğun gelişen aklı*. İstanbul: Boyner Yayınları.
- Isenberg, J. P. and Jalongo, M.R. (2001). *Creative expression and play in early childhood upper saddle river*. New Jersey.
- Julia B. Isaacs and Katherine Magnuson (2011). *Income and Education as Predictors of Children's School Readiness, the social genome project*. http://www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2011/12/15%20school%20readiness%20isaacs/1214_school_readiness_isaacs.pdf
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). Eğitimde nitelik geliştirme. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları No:1, 41-45.

- Kalley, M. ve Psillos D. (2001). Pre-school teachers' content knowledge in science: their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions, *International Journal of Early Years Education*, Vol. 9, No. 3, 165-179.
- Kandır, A. (2000). Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, (4),77-80.
- Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişimde dilin kazanılması*. Bilişsel Gelişim. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s.131-147.
- Kandır, A. Özbey, S., İnal, G., (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1) kuramsal temeller*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. 72-75.
- Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişti düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyokültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, A. (2007). *Cumhuriyet dönemi korunmaya muhtaç çocuklara ilişkin politikanın oluşumu*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitim programlarından anne-çocuk eğitim programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Katz, Lillian (1991). *Readiness: children and schools*. ERIC Digest: ED330495

- Kavsaoğlu, S. Z. (1990). *1,5-2,0 ve 4,5-5,0 yaş çocuklarında oyun yöntemi ile büyük-küçük ve uzun-kısa kavramlarının işlev ve dil düzeylerinde değerlendirilmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) .
- Kılıç, G. Ü. (2004). *Ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırca, A., Erkan, S. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazırlanmalarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Klopfer, M. J. (2009). *Examining the effectiveness of a multiple antecedent intervention for increasing secure infant attachment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Milwaukee: Marquette University.
- Kmak, J.A. (2010). *Kindergarten literacy skills and their relationship to the type of preschool experience*. Unpublished doctoral thesis, Aurora University: USA.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K. and Whiren, A. P. (2004). Integrating curriculum through pretend and construction play. *Developmentally Appropriate Curriculum*, Prentice Hall, New Jersey.
- Kutlu, M. (1992). *Yetiştirme yurdunda ve ailesi yanında kalan öğrencilerin özsayıgı düzeylerini etkileyen bazı değişkenler*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Küçükkaya, Erdal, (1989). *Okul Öncesi 5-6 yaş grubu ve erkek çocukların motor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

- Levi, S. (2008). *The children who start life with separation and the volunteers who do not play the three monkeys: the effects of the volunteer program of koç university on the development of institutionalized children*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Lyytinen, P., Poikkeus, M., and Laakso, M. L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 21 (2) , 289-302
- Maclean, Kim. (2003). The impact of institutionalization. *Development and Psychopathology*, Vo.:15, pp.853-884.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115–157.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Okul öncesi eğitimi programı (36-72 aylık çocuklar için)*. MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Morrison, G.S. (1998). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, New Jersey.
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years*. Fifth Edition, Pearson Education, USA.
- Moyles, J.R. (1994). *The excellence of play*. Open University Pres, London.
- Naastrom, K., & Koch, S. M. (1996). *Addressing the needs of children in out-of-home care*. Paper Presented At The 28th Annual Meeting of The National Association Of School Psychologists, Atlanta, GA
- Neuman, S. B., Copple, C., Bredekamp, S. (2005). *Learning to read and write. developmentally appropriate practices for young children*. Fourth printing, NAEYC, USA.
- Newson, Elizabeth, Jones et al. (1979). *Toys and playthings*. Newyork,U.S.A.: Penguin books.

- Okday, A. ve Polat Unutkan, Ö., (2004). İstanbul marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standartizasyonu. *1. Uluslararası okul öncesi eğitim kongresi, Marmara üniversitesi Atatürk eğitim fakültesi-yapa ve kültür okulları işbirliği ile 30 Haziran – 3 Temmuz 2004.*
- Okday, A. (1983). *Okul olgunluğu*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 3089: İstanbul.
- Okday, A. (1984). *Aile ve çocuk konferansları*. İstanbul: Ak Yayınları.
- Okday, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Okday, A. (2010). *Okul Öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi*. Editör: Ayla Okday. İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları. 1-20. Pegem Akademi Yay, İstanbul.
- Okday, A. ve diğerleri, (2010). *Geçmişten geleceğe okul öncesi eğitim- okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi* . (Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü ve Proje Katılımcıları Ortak Yayını). Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmeleri Ankara.
- Okday, A., Polat Unutkan, Ö., (2003). *İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Yayıma Hazırlayan: Doç. Dr. Müzeyyen Sevinç, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öncü, E. Ç. ve Özbay, E. (2005). *Oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özbek, Ö. Y. (2011). *60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katımlı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özdemir, N., Sefer N. ve Türkdoğan, D. (2008). Bir sosyal sorumluluk projesi örneği: korunmaya muhtaç çocuklar. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32. (2), 283- 305.
- Özdenk Ç. (2007). *6 yaş grubu örgencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, 1995.
- Parlakıyıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Patrick, T. (1996). *Play: an important component of preventative behavior management*. Arkansas: Archild Inc.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma ve yazmaya geçiş sürecinin öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adana:Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Pehlivan, H. (1997). *Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim programlarında ilköğretime hazırlık*. Editör: İstanbul.
- Polat, Ö. (2010). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık etkinlikleri*. İlkadım Yayınevi,

- Poyraz, H. (1999). *Okul öncesi eğitimde oyun ve oyuncaklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pullen P.C. and Justice L. M.(2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention In School And Clinic*. Vol. 39, No. 2, November 2003 (pp. 87–98).
- Resmi Gazete*. Sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumu çocuk yuvaları yönetmeliği. 07. 01. 1999, Sayı: 23576
- Roopnarine, J. L. and Johnson, J.E. (2005). *Approaches to early childhood education*. Prentice Hall. New Jersey.
- Rowell, E. H. (1998). A letter a week, a story a day and some missed opportunities along the way. *A Study of Literacy in Prekindergarten Classes*. *Early Child Education*: 28, 3, 22-27.
- Sandall, I.S. and Schwartz, I.S. (2008). Building blocks for teaching preschoolers with special needs. *Acquiring and Using Knowledge Including Language and Early Literacy*. Paul H. Brookers Publishing. 171-180.
- Santo, A. (2006). *School readiness: perceptions of early childhood educators, parents and preschool children*. unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Department of Human Development and Applied Psychology, Toronto.
- Santrock, J. W. (1988). *Children*. United States Of America: Wm. C. Brown Publishers
- Saracho, O. & Spodek, B. (1995). Children's play and early childhood education: insights from history and theory. *Journal of Education*, Vol.1777
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education*, State University of New York.
- Schaffer, H. R. (2004). *Child psychology*. Blacwell Publishing

- Seçilmiş, S. (1996). *Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Sel, R. (2000). *Oyunlar-rondlar*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (2003). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İzmir: Mey Yayınları.
- Sloutsky, V. M. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 1- and -7-year-old children: a contextualist perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (1): 131-151.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu. (SHÇEK). *Çocuk Yuvaları Yönetmeliği*. Tarih: 07.01.1999.
- Spitz, R. A. (1946). Anaclitic Depression: An Inquiry Into The Genesis of Psychiatric Conditions In Early Childhood. *Psychoanalytic Study of The Child* 2:313- 342.
- Şahin, F. (1994). *Yetiştirme yurtlarında kalan gençlerin benlik saygıları üzerine bir inceleme*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şen, S., Yıldız Çiçekler, C., Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5-6 yaş çocuklarının üstdil becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 37-54.
- Şenocak, H. (2005). *Korunmaya muhtaç çocuklar: istanbul yetiştirme yurtları üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Tamkavas, E. (2003). *5-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

- Taner, M. (2003). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Telegdy, Gabriel A. (1974). The relationship between socioeconomic status and school readiness, *Psychology in the Schools*, 11(3), 351-356.
- Temel, F. ve Aksoy, A. (2000). Home based mother training program for 0-3 years of age and its effects on home environment. *Psychology & Education*, 25/26 (1-2), 51-57.
- Tezel Şahin, F. (2003). Okul öncesi dönemde oyuncaklar ve oyun materyalleri. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, (9),78-82.
- Tuğrul. B. (1992). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Turaşlı, N. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). İstanbul:Marmara Üniversitesi.
- Tuzcuoğlu, N. (1989). *Korunmaya muhtaç çocukların öğrenim problemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2001). *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir.

- Uğur, H. (1998). *Anasınıfı eğitiminin sosyalleşmedeki rolü ve öğrencileri sosyalleştirme açısından özel ve devlet anasınıflarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Unutkan, P. Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Unutkan, P. Ö. (2003a). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi EğitimBilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Unutkan, P. Ö. (2003b). Çocuğunuz okula hazır mı? *Eğitim İletişim Dergisi*, Ağustos-Eylül Sayısı, 31-34.
- Unutkan, P. Ö. (2006a). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Unutkan, P. Ö. (2006b). İlköğretim 1. sınıfa başlarken: çocuk-öğretmen ve anne baba, *İlköğretime Yeniden Bir Bakış*. Yayına Hazırlayanlar: Prof. Dr. Oktay- Dr. Özgül Polat Unutkan, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 10-11.
- Unutkan, P. Ö. (2006c). A Study of pre-school children's school readines related to scientific thinking skills. *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE* July 2006 ISSN 1302-6488 Volume: 7 Number: 4 Article: 6.
- Unutkan, P. Ö. (2007). *Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 243–254.
- Üstün, E. (2005). *Okul öncesi okuma-yazma becerilerinin gelişmesinde ailenin rolü*. Yaşadıkça Eğitim Sayı 87, s. 28-31.
- Üstün, E., Akman, B. ve Etikan, İ. (2004). Farkli sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26, 205-210.

- Wolff S. (1986). *Problem çocuklar ve tedavi (çocuk ve stres)*. Çev: A. Oral, S.Kora, İstanbul: Say Dağıtım.
- Yalçınkaya, M. (2002). *Okul Öncesinde hareket eğitimi ve oyun dokuz eylül üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni El Kitabı içinde Yay. Haz. Işık Gürşimşek, YA-PA Yayınevi, ss. 7-23*
- Yalçınkaya, T. (1996). *Eğitici oyun ve oyuncak yapımı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Yangın, B. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32.294-305.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul :Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2004). *Ana baba ve çocuk*. 17.baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazgan, Y. (2003). *Çocuğunuz okula başlıyor*. *Çocuk ve Aile Dergisi*, Eylül Sayısı.
- Yazıcı, Z. (2002). *Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi*. *Milli Eğitim Dergisi* ,<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156./yazici.htm>
- Yekta, M. (2005). *Okul öncesi eğitimi almış ilköğretim 2. kademe 7. sınıf öğrencilerinin resim derslerindeki başarı durumu*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşil, D. (2008). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, V. (1997). *Okul öncesi eğitimde oyunun kullanılması. nasıl eğitim sistemi*. *Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Eğitim Sempozyumu*. İzmir: D.E.Ü. Sabancı Kültür Sarayı, 549–554

Yılmaz, E., Dikici Sığırtmaç, A. (2008). İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların ilk okuma yazmaya geçiş sürelerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, Ocak, 349 (s.30-36).

Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel oyunlar ve ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanımı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.